



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Коррекционная работа по развитию лексико-грамматического
строя речи у младших школьников с общим недоразвитием речи
(III уровня речевого развития)**

**Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.03.03 Специальное (дефектологическое)
образование**

**Направленность программы бакалавриата
«Логопедия»**

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

75,42 % авторского текста

Работа реком. к защите:

рекомендована/не рекомендована

« 9 » 03 2022 г. пр. № 8

Зав. кафедрой специальной педагогики,
психологии и предметных методик

к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-506-101-5-1

Мишанова Анна Олеговна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент кафедры СПиПМ

Резникова Елена Васильевна

Челябинск
2022

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	6
1.1 Понятие «лексико-грамматический строй речи» в психолого-педагогической литературе.....	6
1.2 Особенности формирования лексико-грамматического строя речи у детей в онтогенезе.....	11
Выводы по главе 1.....	17
ГЛАВА 2. ХАРАКТЕРИСТИКА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОНР III УРОВНЯ.....	19
2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников с ОНР III уровня.....	19
2.2 Особенности лексико-грамматического строя речи у младших школьников с ОНР III уровня.....	24
2.3 Обзор коррекционных методик по преодолению нарушений лексико-грамматической стороны речи.....	30
Выводы по главе 2.....	34
ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОНР III УРОВНЯ.....	36
3.1 Изучение лексико-грамматического строя речи у младших школьников с ОНР III уровня.....	36
3.2 Состояние лексико-грамматического строя речи у младших школьников с ОНР III уровня.....	39
3.3 Содержание коррекционной работы по развитию нарушений лексико-грамматического строя речи у младших школьников с ОНР III уровня.....	43
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	52
Список использованных источников.....	53
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	53

ВВЕДЕНИЕ

Правильная речь в соответствии с возрастными нормами – один из маркеров благополучного развития ребенка. В то же время с определенного этапа развития речь становится средством развития мышления, получения новых знаний, обучения.

Речь – понятие, имеющее множество определений, одно из них: «звучащий язык». Данное определение подчеркивает значимость как «формы» речи – звуков, так и его «содержания» – языка.

Не всегда психическое и речевое развитие ребёнка протекает благополучно. Обыденными стали случаи, когда ребенок не разговаривает фразами, использует жесты в возрасте 1,5 – 3 лет и старше. Важно понять являются ли данные случаи темповой задержкой речевого развития или же у ребенка наблюдается тяжелое нарушение, например, общее недоразвитие речи.

В психолого-педагогической классификации речевых расстройств под общим недоразвитием речи понимаются сложные виды речевых нарушений различной этиологии, проявляющиеся в недостаточном развитии всех компонентов речи: звукопроизношения, фонематических функций, лексики, грамматики, связной речи. Исследователи речевого онтогенеза выделили закономерность последовательного и взаимосвязанного развития всех компонентов речевой системы

Родители детей с речевыми нарушениями в первую очередь отмечают ошибки ненормативного произношения звуков и обращаются к логопеду с целью исправления нарушений фонетического характера, игнорируя бедность словарного запаса, ошибки в употреблении грамматических форм слов. В психолого-педагогической литературе так же большее внимание уделяется коррекции фонетико-фонематической стороны речи. В

результате, развитие и коррекция смысловой стороны речи отодвигается на второй план.

Дети с общим недоразвитием речи поступая в школу испытывают разнообразные трудности при освоении программы: им тяжело понять и удержать в памяти речевые инструкции, запоминать и различать сходные по звучанию фонемы и сходные по написанию буквы, понять смысл сложных логико-грамматических конструкций.

Младшие школьники приступают к освоению нового вида речи – речи письменной. Письменная речь формируется на основе развитого функционального базиса и развитой устной речи. Согласно статистическим данным около 60% всех школьников, обучающихся в начальных классах, имеют проблемы в речевом развитии, причем общее недоразвитие речи (III уровень речевого развития) характерно для 15-25% школьников [35].

В итоге недоразвитие лексико-грамматического строя речи неизбежно влечет за собой нарушения письменной речи, а также трудности усвоения других школьных предметов, поскольку в школьном возрасте речь, в том числе письменная, становится средством обучения, получения новых знаний.

Вышеизложенным и обусловлена актуальность темы выпускной квалификационной работы по теме исследования: «Коррекционная работа по развитию лексико-грамматического строя речи младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития)».

Цель исследования: теоретически изучить источники по проблеме исследования и практически показать возможность коррекции нарушений лексико-грамматического строя речи у младших школьников с ОНР (III уровень речевого развития).

Объект исследования: развитие лексико-грамматического строя речи младших школьников с ОНР (III уровень речевого развития).

Предмет исследования: особенности коррекционной работы по развитию лексико-грамматического строя речи младших школьников с ОНР (III уровень речевого развития).

Задачи исследования в соответствии с целью:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую и лингвистическую литературу по теме исследования;
2. Изучить особенности лексико-грамматического строя речи младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития);
3. Подобрать комплекс упражнений для коррекции лексико-грамматического недоразвития речи младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития).

Методы исследования: анализ психолого-педагогической литературы, диагностические мероприятия по обследованию и выявлению проблем нарушений лексико-грамматического строя речи у младших школьников с ОНР (III уровень речевого развития), обработка и интерпретация результатов.

Исследование проводилось на базе МБОУ «СОШ №68 г. Челябинска». В эксперименте приняли участие 5 учеников 2 класса с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития).

Выпускная квалификационная работа включает: введение, три главы, выводы по главам, заключение, список литературы, приложение.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1 Понятие «лексико-грамматический строй речи» в психолого-педагогической литературе

Исходя из сущности логопедии как междисциплинарной науки, следует обратиться к лингвистическим, а также психологическим, психолингвистическим источникам для уточнения понятия «лексико-грамматический строй речи».

Изучением лексико-грамматического строя речи занимались языковеды: Ф. Ф. Фортунатов, А. А. Потебня, Л. В. Щерба, А. А. Реформатский, В. В. Виноградов, С. Д. Кацнельсон, П. А. Лекант и др.

Лексико-грамматический – относящийся к лексике и грамматике.

Лексика – совокупность всех слов языка. Лексика отражает действительность, называет различные понятия – предметы, признаки, явления, процессы. В мире все понятия связаны друг с другом, отражая общую картину [37, 5].

Лексическое значение слова – это его содержание, исторически закрепленная в сознании говорящих соотнесенность между звуковым комплексом и предметом или явлением действительности, «оформленная по грамматическим законам данного языка и являющаяся элементом общей семантической системы словаря». Значение слов отражает не всю совокупность познанных признаков, предметов и явлений, а лишь те из них, которые помогают отличать один предмет от другого [36, 6].

По мнению Канцельсона С. Д. лексические значения – это своего рода умственные «концентраты», сгустки человеческих знаний об определенных фрагментах и сторонах окружающей нас действительности. Значения слов, как и понятия, основаны на специфической форме отражения действительности – обобщении и абстракции. В основе слов и понятий всегда лежит обобщение – «отражение того общего, постоянного и

устойчивого, что скрыто в многообразии и бесконечной переменчивости явлений» [18, 9].

По мнению Л. В. Щербы, лексика – это всё то индивидуальное, что существует в памяти как таковое и по форме, но никогда не творится в момент речи, а грамматика – это все правила образования слов, форм слов, групп слов и других языковых единств высшего порядка [51].

Грамматика – это строй языка, система наиболее общих закономерностей устройства и использования в речи основных значимых единиц языка – слов и предложений, который изучается синтаксисом и морфологией [37, 180]. Грамматика рассматривает строение предложения и его компонентов с разных точек зрения, не упуская из виду функционально-коммуникативную природу высказывания.

В. Г. Белинский называл грамматику «логикой языка», «прикладной философией слова человеческого»: «Грамматика не дает таланта, но дает таланту большую силу» [23, 3].

Для грамматики самым важным является обобщенное значение, свойственное всем словам данной части речи: для существительного это «предмет», для глагола – «действие-процесс», для числительного — «количество» [37, 66].

А. А. Потебня писал: «Вещественное и формальное значение слова составляют один акт мысли». Грамматическая форма представляет собой, прежде всего, семантико-синтаксическое понятие и может выражаться не только формальными элементами слова, но и синтаксическими связями [29, 39].

Ф. Ф. Фортунатов считал грамматику учением о форме, подразделяя ее на морфологию, изучающую формы слов в их отношении между собой, и синтаксис, предметом которого будут формы отдельных слов по отношению к их употреблению в словосочетаниях, а также формы самих словосочетаний [31, 49].

По мнению А. А. Реформатского связь грамматики с действительностью осуществляется через лексику, так как грамматика лишена всякой конкретности [33, 246].

Лексика и грамматика тесно связаны между собой. Как лексика и грамматика, являясь разными сторонами языка, связаны друг с другом, так и лексическое и грамматическое значения в слове находятся во взаимодействии. Это проявляется, например, в том, что с изменением лексического значения в слове меняются и его грамматические значения и формы. Лексические значения оказывают влияние не только на способы образования отдельных грамматических форм, но и на образование новых слов [36, 8].

В. В. Виноградов считает, что с одной стороны, грамматический строй ориентируется на слово и реализуется в нем, с другой стороны, любое слово оформлено, то есть подводится под ту или иную грамматическую категорию, поскольку «грамматическое значение входит в смысловую структуру каждого слова, находя выражение в его речевом употреблении» [8, 34].

С одной стороны, лексика накладывает ограничения на использование грамматических категорий. С другой стороны, лексическая возможность выбора грамматической формы дает простор для функционально оправданного употребления слова [23, 47-48].

Психологический и психолингвистический подходы объясняют механизм организации высказывания, его лексико-грамматического наполнения. Механизмы лексико-грамматического наполнения высказывания изучали такие исследователи как: Н. Хомский, Ч. Осгуд, В. Вундт, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Р. Лурия, Н. И. Жинкин, А. Н. Леонтьев, А. А. Леонтьев, А. Н. Корнев, Т. В. Ахутина.

Л. С. Выготский писал: «Значение слова с психологической стороны, как мы в этом неоднократно убеждались... есть не что иное, как обобщение и понятие» [9, 278].

Ч. Осгуд считал грамматику языка вторичной по отношению к общей семантической системе психики человека. Когнитивные структуры помимо языкового материала трансформируют чувственный опыт, как социальный, так и индивидуальный, оперируя отвлеченными понятиями [31, 86].

Н. Хомский является основателем теории порождающей грамматики. Согласно представлениям Хомского, при формировании всякого высказывания в мышлении человека складывается система суждений, формирующая глубинную структуру предложения. Она состоит из системы категорий абстрактного характера. При помощи грамматических трансформаций глубинная структура преобразуется в поверхностную из элементов конкретного характера. На следующем этапе к поверхностной структуре применяются трансформации, формирующие звучащую речь. Согласно теории Н. Хомского, обозначенные компоненты образуют универсальную грамматику языка [11], [31].

А. Н. Корнев провел анализ литературы, исследований, посвященных механизмам формирования речевой системы, и пришел к выводу, что становление всех основных уровней языковой системы в той или иной степени испытывает влияние когнитивных факторов. В значительно большей степени эти влияния сказываются на формировании лексики и грамматики [22, 107].

Немецкий психолог В. Вундт считал предложения важнейшей единицей речи, поскольку оно является элементом сложного представления. В. Вундт считал понятия основой грамматических категорий. По его мнению, формирование частей речи происходит одновременно и параллельно с членами предложения. Исследователь утверждал, что классы слова должны совпадать с классами понятий. Поэтому в любом языке

различаются существительное, прилагательное и глагол, поскольку основными категориями понятий являются предмет, свойство и состояние [11], [31].

Согласно исследованиям Н. И. Жинкина, механизм речи включает два основных звена: образование слов из звуков и составление сообщений из слов. Слово – это место связи двух звеньев механизма речи. На корковом уровне произвольного управления речью образуется совокупность тех элементов, из которых формируются слова – «решетка фонем». На второй ступени отбора элементов образуется так называемая «решетка морфем». Согласно теории исследователя, слова становятся полными только в операции составления сообщений. Весь смысл работы речедвигательного анализатора заключается в том, что он может продуцировать каждый раз новые комбинации полных слов, а не хранить их готовые модели в памяти. Как только определена тема сообщения, подбирается соответствующая лексика. Правила отбора конкретных слов определяются целью данного конкретного сообщения [16].

Советский лингвист и психолог А. А. Леонтьев объединил в своей теории порождения речи положения таких ученых как: Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, А. Р. Лурия, Н. И. Жинкин. Этап лексико-грамматического развертывания согласно этой теории включает две операции, принципиально отличающиеся по своим механизмам: операцию порождения синтаксической конструкции и ее лексическое наполнение, которые осуществляются на языковом уровне. Затем следует этап моторной реализации [25].

Во многом сходную структуру и последовательность этапов порождения высказывания описывает Т. В. Ахутина. На первом этапе во внутренней речи строится схема высказывания, адекватно передающая содержание мысленного представления субъекта, и осуществляется выбор смыслов во внутренней речи. На последующем этапе ситуативно-

смысловой синтаксис заменяется объективными языковыми значениями и включением семантического синтаксиса, происходит выбор языковых значений слов. При этом реализуется как бы «двусторонний процесс» действия и его контроля. На следующем этапе происходит грамматическое структурирование, связанное с выбором слов по форме. На заключительном четвертом этапе осуществляется моторное программирование, выбор артикулем, что завершается внешне выражаемой речью [1].

Таким образом, лексико-грамматический строй речи есть совокупность слов языка, в основе которых лежат понятия, а также правила их изменения в словосочетаниях и предложениях. Лексика и грамматика относятся к смысловой стороне речи. Исследователи едины во мнении, что между лексическим и грамматическим значением слова существует тесная взаимосвязь. Одно и то же слово в зависимости от его значения меняет свои грамматические формы. Вопрос о механизме порождения речи, в том числе и лексико-грамматического наполнения, пока не закрыт.

1.2 Особенности формирования лексико-грамматического строя речи у детей в онтогенезе

Теме развития лексико-грамматического строя речи у детей посвящено значительное количество исследований, затрагивающих различные аспекты: психологический, лингвистический, психолингвистический.

Вопросы развития речи детей изучали: Л. С. Выготский, А. Н. Гвоздев, А. Н. Леонтьев, С. Н. Цейтлин, В. И. Бельтюков, Т. Н. Ушакова, А. Н. Корнев и др. [6, 5].

Развитие лексики у ребенка начинается примерно в возрасте 8-10 месяцев с момента формирования пассивного лексикона. Объем пассивного словаря у разных детей варьируется в значительных пределах: от 5-6 до нескольких сотен слов. Активный словарь начинает формироваться чуть позже – с момента появления первых слов в возрасте 10-14 месяцев [22, 38].

Большинство ученых отмечает, что в норме первые слова ребенок начинает произносить в возрасте 12-13 месяцев. Основную часть слов составляют звукоподражания и лепетные слова [10].

Количество слов в пассивном словаре ребенка полутора лет составляет 30-50 слов, к концу второго года 80-100 слов, к трем годам примерно 300-400 слов [11, 261].

Количество слов в активном словаре ребенка в возрасте полутора лет составляет 10-15 слов, к концу второго года 30 слов, к трем годам примерно 100 слов. Словарь детей старшего дошкольного возраста может достигать уже до нескольких тысяч слов, а к возрасту 10-12 лет практически сравнивается по объему с житейским словарем окружающих [31, 237].

Исследователи считают первые слова ребенка скрытыми целостными предложениями или голофразами. Исследования Э. Бэйтса показали, что дети не слышат и не употребляют изолированных слов: слова усваиваются как часть целых высказываний, речевых актов, их значение заключается в коммуникации [31], [43]. Первые слова не имеют явных грамматических признаков – синтаксических и словоизменительных форм. В периодизации А. А. Леонтьева данный этап речевого онтогенеза (второй год жизни) называется дограмматическим [11, 254]. Однако некоторые исследователи отмечают, что первые слова ребенка несут в себе грамматическую структуру, поскольку по сути своей являются предложениями. Параллельно с уточнением значения слова у ребенка происходит формирование его структуры, семантических связей [6, 5].

Л. С. Выготский и С. Н. Цейтлин в качестве основных механизмов усвоения лексического значения слова называют способность к имитации и когнитивный эвристический анализ. Имитация – механизм, заложенный «природой». Когнитивный механизм предполагает анализ речи, которую слышит ребенок, отбор повторяющихся элементов и их сопоставление со

смысловым контекстом. Когнитивный эвристический анализ невозможен без элементарных мыслительных способностей [22, 32], [46].

Лексическое развитие ребенка проходит ряд этапов. По мнению С. Н. Цейтлин последовательность формирования значения слов выглядит так: ситуативное, предметное, понятийное, формирование системы множества значений слова. Возникает собственно значение слова, понимаемое как совокупность его лексико-семантических вариантов [22, 39], [46].

Формирование речи в онтогенезе происходит в тесной взаимосвязи как произносительной, так и смысловой сторон речевой системы [35, 5].

Р. И. Лалаева также отмечает, что развитие словаря ребенка тесно связано с развитием мышления и других психических процессов [24, 3].

Исследования Э. Бэйтса 2001 года показали, что единственным надежным фактором раннего развития грамматики является объем словаря [22]. Разнообразие состава словаря формирует основу понятийно категориальных структур в когнитивной сфере. Именно они приводят в действие правила связывания слов определенных категорий в подходящей грамматической последовательности [31, 242].

В возрасте 1 года 8 месяцев – 1 года 10 месяцев ребенок начинает связывать 2-3 слова в одну фразу. Получаются фразы в телеграфном стиле, обычно указывающие на местоположения объекта, описывающие события, действия, например: няня там, ляля бу (ляля упала), да ика (дай машинку). [31]. Существительные употребляются либо в именительном падеже единственного числа, либо в усеченной, искаженной, неизменяемой форме. Глаголы представлены либо в неопределенной форме, либо в форме 2-го лица единственного числа повелительного наклонения [10].

Словоизменительные формы на данном этапе не характерны для речи ребенка, однако могут отмечаться единичные случаи употребления слов в дательном падеже, например: да ику (дай машинку)

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

К 2 годам отмечается расширение структуры предложения до 3-4 слов. Увеличивается количество морфологических категорий: числа и падежа существительных, числа и лица глаголов. Ребенок начинает использовать глаголы в форме 3 лица единственного числа. Появляются прилагательные обычно в форме именительного падежа мужского или женского рода. Используются словосочетания: папа пит (спит), няня паха (няня плохая) [31].

Возраст от 2 лет 1 месяца до 2 лет 6 месяцев ознаменован формированием системы флексий для связи слов во фразе. Первоначально ребенок использует в речи один вид окончания, заменяя им все остальные. При употреблении существительных множественного числа в родительном падеже предпочитаемым окончанием является -ов. В речи ребенка наблюдаются замены по типу: мячов (мячей), вилок (вилок). Новые слова ребенок образует путем соединения корня с окончанием: человеки (люди), ребёнки (дети). Усваиваются формы косвенных падежей: винительного, родительного, творительного без использования предлогов. Дети научаются дифференцировать формы единственного и множественного числа глаголов изъявительного наклонения, усваивают изменение по лицам (кроме 2-го лица множественного числа), разграничивают формы настоящего и прошедшего времени, однако в прошедшем времени еще смешивают формы мужского, женского и среднего рода.

При согласовании прилагательных с существительными ребенок периодически использует правильные формы, периодически – неправильные. Во множественном числе прилагательные правильно

употребляет только в именительном падеже. Верно используются личные местоимения. В речи детей появляются некоторые простые предлоги: в, на, у, с, которые ребенок пока может путать, а также смешивать окончания существительных в предложно-падежных конструкциях. Происходит расширение и усложнение структуры предложения до 5—8 слов, появляются сложные предложения, сначала бессоюзные, затем сложносочиненные предложения с союзами.

Возраст от 2 лет 6 месяцев до 3 лет – этап усвоения служебных слов. Ребенок уже овладел правильным употреблением существительным с простыми предлогами и союзами, за исключением двусоставных. Продолжается усвоение особенностей словоизменения существительных во множественном числе в косвенных падежах. Закрепляется нормативное употребление падежных окончаний именительного падежа множественного числа: -а, -я. Происходит освоение правильного употребления прилагательных с существительными в косвенных падежах. В речи детей на этом этапе происходит дальнейшее усложнение предложений, усваиваются многие служебные слова [17].

Период от 2 лет 6 месяцев до 3 лет характеризуется «детским словотворчеством». В речи детей появляются новые слова и формы слов, которые не соответствуют языковой традиции, например: ловкее (более ловкий), читу (читаю). Образования по аналогии с полной очевидностью демонстрируют самостоятельность ребенка в создании слов и их форм.

Даже если ребенок употребляет слова и формы, совпадающие с общепринятым языком, нельзя думать, что ребенок перенимает их от окружающих в неизменном виде [5, 6].

Исследователи отмечают, что явление словотворчества в полной мере отображает механизмы усвоения грамматического строя речи: анализ и синтезирование. На основе сопоставления различных форм слова, например: схватить, захватить, перехватить, захватила, ребенок научается

выделять корневую часть, и называет то, что схвачено словом хват. Таким же способом происходит выделение смысла различных морфем. На основе выделенных корней и морфем в новых комбинациях происходит образование слов, например: сухота (сухость).

Таким образом, становление речи базируется не столько на процессах восприятия, воспроизведения и механического запоминания слов, сколько на «творческом изобретении языка каждым маленьким человеком» [31, 251-252].

К 3 годам усваиваются многие грамматические формы. Однако в полной мере морфологическая система языка еще не усвоена.

Дальнейшее усвоение морфологической системы языка происходит вплоть до 7 лет. В этот период ребенок систематизирует грамматические формы по типам склонения и спряжения, усваивает многие единичные формы, исключения. В этом возрасте словотворчество встречается значительно реже, поскольку ребенок уже овладел грамматическими обобщениями и словами-исключениями.

К школьному возрасту ребенок овладевает всей сложной системой практической грамматики. Уровень овладения языком является достаточно высоким, благодаря чему ребенок к началу обучения в школе готов к осознанию грамматических закономерностей при изучении русского языка [24, 38].

Развитие речи в период от 7 до 12 лет характеризуется формированием контекстной речи и монологической речи. Основной упор в формировании речевых навыков переносится с грамматики предложения на грамматику текста [22, 86].

Таким образом, развитие лексики в онтогенезе осуществляется как за счет увеличения количества слов, так и за счет формирования связей между словами. В языковом сознании ребенка формируется смысловое наполнение слова, как результат «единства общения и обобщения» (Л. С. Выготский)

[12, 6]. Овладение грамматическим строем речи предполагает усвоение как парадигматических, так и синтагматических связей. Постепенно осуществляется выделение на практическом уровне морфем и соотнесение их с лексическим и грамматическим значением. На основании этого возникают языковые обобщения: морфологические и синтаксические. Формирование языковых обобщений происходит на основе достаточного уровня развития аналитико-синтетической деятельности ребенка: умения анализировать звуковую и морфологическую структуру слов, выделять общее и специфическое в различных формах одного и того же слова, в различных словах с одним и тем же грамматическим значением, умение синтезировать различные морфемы в структуре слова на основе закономерностей языка.

Выводы по главе 1

Лексико-грамматический строй речи является объектом исследования психологов, лингвистов, психолингвистов. Лексика – совокупность слов языка, формирующаяся на основе понятий, отражающих окружающую действительность: предметы, действия и признаки. Грамматика – совокупность правил изменения слов в словосочетаниях, которые изучает морфология, и их связи между собой в предложении, которые изучает синтаксис.

Пассивный словарь начинает формироваться с 8-10 месяцев. Активный лексикон «выходит» из пассивного. В норме первые слова появляются к 10-14 месяцам. К 18 месяцам в экспрессивном словаре ребенка уже около 10-15 слов. Формально первой частью речи, появляющейся у ребенка, становится существительное, но оно не обозначает предмет как таковой. Выделяют следующие стадии формирования значения слов: ситуативное, понятийное, система множества значений. Исследователи

называют первые слова ребенка голофразами (фраза, выраженная в слове), хотя она и не выражена грамматически.

Развитие лексико-грамматического строя речи теснейшим образом связано с развитием звуковой стороны речи. Закрепление значения слова происходит на основе корректного восприятия его звучания. Развитие лексики и грамматики в значительной мере зависит от когнитивных возможностей. Лексическое значение слова усваивается на основе процессов обобщения и абстрагирования, а грамматическое значение – на основе операций анализа и синтеза. Важным для пополнения лексики становится жизненный опыт ребенка.

ГЛАВА 2. ХАРАКТЕРИСТИКА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОНР III УРОВНЯ

2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников с ОНР III уровня

Рассматривая особенности лексико-грамматического строя речи младших школьников с ОНР III уровня, следует определить понятие ОНР. Общее недоразвитие речи (ОНР) – нарушение как фонетико-фонематической, так и лексико-грамматической сторон речи у детей, не связанное с нарушением слуха и интеллекта. Данное понятие ввела в употребление Р. Е. Левина. Ученый выделила три уровня речевого развития: I, II, III. Позже Т. Б. Филичева выделила IV уровень.

Определение уровня развития речи позволило решить задачу разделения детей на подгруппы в независимости от вида клинической патологии.

У детей младшего школьного возраста, как правило, отмечается III и IV уровень речевого развития. III уровень предполагает наличие развернутой обиходной речи при наличии фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития [44, 125-145]; IV уровень – нерезко выраженное общее недоразвитие речи [44, 181-186].

В структуре ОНР выделяются нарушения речевой системы, регулирующей функции речи, протекания психических процессов [30, 2].

ОНР может наблюдаться при различных клинических патологиях: дизартрии, алалии, заикании, ринолалии, афазии.

Е. М. Мастюкова отмечает, что причинами ОНР могут стать различные негативные воздействия во внутриутробный, интранатальный, постнатальный периоды развития ребенка.

При изучении анамнеза школьников с ОНР III уровня, в обменной карте могут отмечаться: инфекции, сильные токсикозы, травмы, гипоксия

плода, несовместимость по резус-фактору или группе крови матери и плода, алкогольная, наркотическая интоксикация, генетические особенности, асфикция ребенка в родах, родовые травмы.

Чем раньше произошло вредоносное воздействие, тем более диффузное поражение головного мозга ребенка. Соответственно воздействию на более поздних сроках вызывают локальные повреждения центральной нервной системы.

Исследователь подмечает, что в анамнезе детей с ОНР, часто встречаются перинатальная энцефалопатия и резидуально-органические поражения мозга [17, 9-18].

Однако Л. О. Бадалян отмечает в своих трудах, что воздействие неблагоприятных факторов во внутриутробном периоде и раннем возрасте не всегда приводит к тем или иным нарушениям, а только в случаях изначально аномального внутриутробного развития плода [2].

К причинам ОНР также относят социальную депривацию, некорректные условия воспитания ребенка. Часто имеет место сочетание социальных и биологических причин.

Выделяют следующие клинические формы недоразвития речи: дети без выраженных нарушений нервной системы, осложненный вариант ОНР и дети с моторной алалией. У детей первой группы отмечаются незначительные неврологические отклонения, сниженная способность к регуляции произвольной деятельности, нарушения регуляции мышечного тонуса, недостаточность праксиса, эмоциональная неустойчивость.

В медицинской документации детей второй группы отмечаются: гипертензионно-гидроцефальный, церебрастенический синдромы, а также различные двигательные расстройства.

Вид клинической патологии определяет психологические особенности младших школьников с ОНР.

Гипертензионно-гидроцефальный синдром характеризуется повышенным внутричерепным давлением, в результате чего наблюдаются: быстрая истощаемость, раздражительность, двигательная расторможенность, трудности саморегуляции.

У детей с церебрастеническим синдромом отмечают эмоциональную лабильность, заторможенность, либо повышенную возбудимость.

Двигательные нарушения выражаются в изменениях мышечного тонуса (детский церебральный паралич, парезы конечностей, дизартрии), в виде тремора, синкинезий, а также в недостаточной координации движений, неуверенности в выполнении движений, снижением скорости и ловкости движений, трудностях реализации сложных двигательных программ как на уровне общей, мелкой, так и артикуляционной моторики.

У детей упомянутых групп наблюдается недостаточность отдельных видов гнозиса и праксиса, сниженная познавательная деятельность, нарушения в деятельности памяти, внимания, мышления, протекании мыслительных операций.

У детей с наиболее стойким нарушением – моторной алалией в основе недоразвития лежит несформированность динамического речевого стереотипа, что проявляется в различных нарушениях слоговой структуры слова: опускании, заменах, перестановках слогов. Примечательна нестойкость, обилие замен. Несформированность слоговой структуры влечет стойкие трудности «схватывания» грамматики языка, что проявляется в непостоянстве замен падежных окончаний. У школьников с моторной алалией, находящихся на III уровне речевого развития, не развита внутренняя речь, нарушены процессы анализа и синтеза, на основе которых и формируются языковые обобщения. Неизбежны вторичные отклонения: негативизм, расстройства эмоционально-волевой сферы, нарушения функционирования высших психических функций.

Исследования, проведенные Е. М. Мастюковой, выявили особенности памяти у школьников с ОНР III уровня речевого развития с моторной алалией. Выяснилось, что нарушения памяти входят в структуру интеллектуальной недостаточности у детей с моторной алалией. Наиболее явные нарушения долговременной вербальной памяти показали дети с моторной алалией, сопровождающейся недостаточностью других высших корковых функций (в частности пространственного синтеза, лицевого гнозиса, орального и ручного стереогноза). Данные исследований дают возможность предположить у части этих детей недостаточность функционирования височно-теменно-затылочных отделов доминантного полушария [27].

О. Н. Усанова и Т. Н. Синякова отмечают, что у детей с ОНР III уровня снижена скорость обработки слуховой информации, отдельные части сообщения игнорируются [41].

Л. С. Цветкова выявила, что для детей с недоразвитием речи характерно нарушение зрительного восприятия и зрительных предметных образов. Эти нарушения проявляются в бедности и неразличении зрительных образов, инертности и непрочности зрительных следов, в отсутствии правильной связи слова со зрительными представлениями предмета [45].

Л. М. Шипицына, Э. Г. Крутикова, Л. С. Волкова исследовали мнестическую деятельность младших школьников с недоразвитием речи. В результате исследователи приходят к выводу: у учащихся с ОНР моторная и зрительная память развиты значительно лучше, чем слухоречевая. Помимо этого, выносится предположение относительно причин речевого недоразвития. Специалисты считают, что немаловажным фактором является снижение функциональной активности левого полушария, которое в большинстве случаев доминантно в отношении речи [50].

В исследовании Э. Далби так же отмечается, что при тяжелом недоразвитии речи отчетливо преобладает повреждение левого полушария, особенно в области височных долей [22, 94]. Также указано, что у детей этот недостаток компенсируется через правое полушарие за счет высокой пластичности головного мозга в детском возрасте. Данные положения свидетельствуют о благоприятных возможностях компенсации и коррекции.

О. Н. Усанова, Ю. Ф. Гаркуша показали, что внимание детей с речевым недоразвитием характеризуется рядом особенностей: неустойчивостью, более низким уровнем показателей произвольного внимания, трудностями в планировании своих действий. Обнаруживаются различия в проявлении произвольного внимания в зависимости от модальности раздражителя [42].

В. И. Лубовский отмечает, что учащимся с общим недоразвитием речи не свойственно нарушение наглядного мышления, а также для большинства обучающихся характерна нормальная обучаемость [31].

А. В. Ястребова отмечает, что помимо трудностей в усвоении программы по русскому языку, учащиеся с ОНР испытывают трудности в изучении математики и других предметов. Также исследователь отмечает неорганизованность, нерешительность, медлительность, неуверенность у таких учеников [52].

Неавтоматизированное произношение звуков в связной речи значительно затрудняет речевую коммуникацию обучающихся с ОНР III уровня. Наблюдается снижение потребности в общении, нежелание поддерживать разговор, несформированность диалогической и монологической форм речи, неумение выбрать подходящие речевые средства, использование жестов и мимических средств вместо речевых [47].

Таким образом, у младших школьников с ОНР III уровня в зависимости от этиологии нарушения в различной степени отмечается

неврологическая симптоматика, обуславливающая проявление таких особенностей как: повышенная возбудимость или пассивность, эмоциональная лабильность, недостаточность отдельных видов гнозиса и праксиса, нарушения процессов анализа и синтеза, сниженная мотивация к обучению, сниженная познавательная активность, неустойчивое внимание, нарушения вербальной памяти. В зависимости от личностных особенностей учащихся могут наблюдаться трудности речевой коммуникации.

2.2 Особенности лексико-грамматического строя речи у младших школьников с ОНР III уровня

Особенности лексико-грамматического строя речи у детей с III уровнем речевого развития подробно отражены в работах: Р. Е. Левиной, С. Н. Шаховской, Л. Ф. Спириной, И. К. Колповской, О. А. Токаревой, О. Е. Грибовой.

С. Н. Шаховская отмечает характерную особенность лексикона у детей с ОНР: значительное несоответствие между пассивным и активным словарем, медленный переход к использованию в речи слов, имеющих в пассивном словаре [25].

Младшие школьники с ОНР III уровня не знают многих слов, которые не используются в повседневной жизни, в результате чего используют обходные пути – опосредованное название. Например, не зная слова «лейка», могут сказать «поливают цветы», «самолет» – «летать». Учащиеся неточно употребляют слова, испытывают трудности актуализации нужного слова, могут путать слова по звуковому или смысловому сходству. Например, не видят разницы между словами «выглядывает» и «выглядит», «вышивает» и «шьет» [44].

Школьники пользуются в речи доступными их пониманию существительными, глаголами, небольшим количеством прилагательных и наречий, причастия и деепричастия отсутствуют.

Р. Е. Левина и С. Н. Шаховская описывают следующие виды ошибок: замена названий части предмета названием предмета, вместо «спинка» - «стул»; смешение родовых и видовых понятий, вместо «цветы» - «ромашки»; смешение признаков, вместо «тяжелый» – «большой» [44], [48].

Л. Ф. Спирина подмечает: у учащихся с ОНР расширенное значение слова, отсутствует дифференциация значений, что приводит к неадекватным заменам слов в речи. Исследователь констатирует количественное увеличение лексикона учащихся младших классов с ОНР по мере нормализации звукопроизношения, фонематических процессов. Немаловажным фактором пополнения словаря становится направленное внимание к языку, его единицам: словам и звукам речи. В результате значение слов становится более устойчивым и обобщенным.

Лучше всего расширяется словарь за счет слов, имеющих конкретное значение, наглядное представление. Слова с отвлеченным значением усваиваются значительно хуже. Учащимся трудно осознать многозначность слов.

Речь младших школьников с III уровнем речевого развития наблюдается стереотипность используемых языковых средств, что затрудняет возможность адекватно выразить свои мысли и чувства.

Речь обучающихся представлена простыми нераспространенными предложениями и некоторыми типами сложных предложений, употребляемыми крайне редко. Синтаксические особенности проявляются в пропусках и перестановках главных и второстепенных членов предложения, трудностях построения сложноподчиненных предложений. Часто сказуемое согласуется не с подлежащим, а второстепенными членами (Брат приехала к тете). Количество ошибок согласования между членами предложения растет по мере распространения предложения, например в предложениях с однородными членами.

Специалисты выделяют следующие грамматические ошибки учеников младшей школы с III уровнем речевого развития: несогласованность в роде (Таня сидел), неправильное употребление формы глагола (лисица не пустила жила), неправильное образование форм множественного числа (домы), нарушение употребления падежных окончаний (нет цветы, нет деревьей), неправильное употребление союзов и предлогов (птица вылетает в гнездо). Отмечаются ошибки выбора окончания существительных во множественном числе: -ы/-и или -а/-я. Реже наблюдаются трудности выбора внутри группы: -ы или -и, -а или -я.

У младших школьников на практическом уровне хорошо усвоено умение определять слова женского рода с характерными окончаниями -а. Трудности возникают в словах женского рода, оканчивающихся мягким знаком. В ходе исследования было отмечено, что ученики с недоразвитием речи при определении рода не задают вопросы, обращая внимание лишь на окончание слова. Существенные трудности представляет согласование в роде, числе и падеже существительных среднего рода.

Л. Ф. Спинова обращает внимание на то, что в одних случаях ученики используют правильные формы словоизменения, в других эти же слова изменяют некорректно [38].

Н. С. Жукова подмечала в своих работах: длительное присутствие в речи грамматически правильных и неправильно форм слов является одним из характерных признаков речевого недоразвития. Исследователи подтверждают, что данная тенденция не изживает себя к началу обучения в школе [17, 73].

Исследуя особенности употребления предложно-падежных конструкций у учащихся 1 класса Л. Ф. Спинова выявила, что наиболее часто встречающейся ошибкой было опускание предлога (пришел каток). Либо предлог оставляют, но существительное не изменяется (на поляна),

либо не верно согласуют между собой предлог и существительное (на поляной) [38].

О. А. Токарева и О. Е. Грибова изучали особенности усвоения младшими школьниками с ОНР предложно-падежных конструкций на материале пространственных предлогов. В данном исследовании самыми распространенными ошибками у первоклассников стали: замена предлогов, искажение окончаний существительного, переименование предлога (се севера). Замена окончаний существительных происходила на окончания существительного в том же роде и числе, но в другом падеже. Исследователи отмечают влияние недостаточности звуковых грамматических обобщений в устной речи в искажения структуры предлогов и падежных окончаний существительных.

Проведя повторное обследование во 2 классе, специалисты увидели несколько иную картину. Большая часть ошибок: искажение предлога, замена другим предлогом, слитное написание предлога с существительным, двукратное написание предлога. Появление двух последних типов ошибок закономерно. У детей с недоразвитием речи письменная речь формируется на дефектной основе. Также исследователи связывают появление ошибок двукратного написания с проведенной коррекционной работой – своего рода «гиперкомпенсация» [40].

Сравнивая уровень сформированности лексико-грамматического строя у детей с 1 по 4 классы речевой школы, Л. Ф. Спирина отмечает положительные результаты обучения и коррекции. Тем не менее даже в 4 классе речь обучающихся не соответствует норме развития, дети не понимают сложных логико-грамматических конструкций, что создает трудности в освоении программы. Исследователь связывает это с недостаточным вниманием к развитию лексико-грамматического строя речи в программе для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи.

Безусловно состояние устной речи накладывает отпечаток на формирование речи письменной. Совместное исследование И. К. Колповской и Л. Ф. Спировой чтения и письма школьников отражает специфические особенности письма, связанные с недоразвитием лексико-грамматической стороны речи.

Одной из наиболее часто встречающейся ошибкой является разделение сложноподчиненного предложения на два простых. Это нарушение касается оформления предложения и не отражается на его содержании. Помимо этого, наблюдаются случаи опускания главного предложения, иногда предложение сохраняется частично.

В начальный период овладения письменной речью дети часто пишут текст, не разделяя его точками на предложения. По мере дальнейшего обучения наблюдается обратное явление – школьники ставят много лишних точек, по-прежнему четко не разграничивая границы предложений.

В чтении школьников с недоразвитием речи наблюдаются ошибки, связанные с заменой слов и смешением его элементов. Замена слов происходит по «звуковой догадке», либо по причине имеющихся у ученика фонетико-фонематических нарушений. Встречаются довольно часто и такие замены, которые связаны с недостаточным обобщением формы слова, его основы и окончания, суффикса и приставки. Отсюда ошибочные замены однокоренных слов (собрались – добрались).

Авторы исследования приходят к выводу, что в процессе чтения у учащихся возникает догадка, в основе которой лежат некоторые признаки буквенного сходства, игнорируя при этом лексическую уместность слова в тексте и не согласованность слов между собой.

Для формирования верной смысловой догадки необходим определенный уровень морфологических обобщений и образов. Обучающиеся с ОНР не замечают характерных лексико-грамматических связей слов. Поэтому смысловая догадка в процессе чтения у таких детей

лежит в пределах слова и обуславливается не ранее прочитанной частью фразы, а прочитанной частью читаемого слова [21].

В параграфе 2.1 уже упоминалось о клиническом разнообразии нарушений у детей с ОНР. Одной из стойких патологий среди них является моторная алалия. Особенности лексики и грамматики у детей с моторной алалией изучали: Г. В. Гуровец, Б. М. Гришпун, В. К, Воробьёва, В. А. Ковшиков.

Г. В. Гуровец отмечает, что у детей с моторной алалией наблюдаются значительные затруднения в самостоятельном формировании речевых ассоциаций, трудности переключения с одного слова на другое [14].

В. А. Ковшиков указывает, что у детей с алалией наблюдаются нарушения актуализации слов. Автор подчеркивает при этом достаточно сохранные понятия. У детей с алалией отмечены: более длительный латентный период, замены и отсутствие слов, значительное число пауз при ответах, что обусловлено нарушениями поиска слова [20].

В исследовании В. К. Воробьёвой и Б. М. Гриншпуна в зависимости от особенностей развития словаря выделены две группы детей с алалией: дети, затрудняющиеся в назывании отдельных предметов или их изображений и дети, которые испытывают трудности при выполнении заданий, требующих развернутого высказывания. По мнению авторов, механизм нарушения актуализации слов у детей первой группы проявляется в несформированности предметной отнесенности слова, непрочности ассоциативных связей, а также в нарушении вербальной памяти. У детей второй группы нарушения обусловлены нарушением механизма поиска слова, что связано с несформированностью системы словесных связей [13].

Таким образом, у учащихся с ОНР III уровня отмечаются множественные ошибки лексического наполнения и грамматического оформления высказывания. У учеников не сформирована система морфологических обобщений, лексических связей, ассоциаций. Имеющиеся

отклонения существенно снижают понимание сути отношений между предметами, явлениями, смысла, которое несет то или иное высказывание. Недоразвитие лексико-грамматической стороны речи негативно сказывается на формировании письма и чтения младших школьников с ОНР III уровня.

2.3 Обзор коррекционных методик по преодолению нарушений лексико-грамматической стороны речи

Коррекция нарушений речи – это исправление речи или ослабление симптоматики нарушений речи [25, 23]. Специалисты отмечают: дети с недоразвитием речи не могут спонтанно овладеть правильной речью. За счет пластичности головного мозга и нервной системы в целом в детском возрасте возможности компенсации высоки, но без регулярного направленного воздействия не обойтись.

С началом школьного обучения речь, в том числе письменная, становится способом получения новых знаний, познания окружающего мира.

Большая часть детей к моменту поступления в школу посещали логопедические занятия в детском саду. Однако систематическому развитию лексико-грамматического строя речи на практике уделяется значительно меньшее внимания, нежели коррекции звуковой стороны речи. В результате, у обучающихся не сформированы лексические и грамматические обобщения, обеспечивающие полноценное усвоение образовательной программы начального образования

Методические основы развития лексико-грамматического строя речи у младших школьников с ОНР рассмотрены в трудах: Л. Ф. Спириной, С. Н. Шаховской, А. В. Ястребовой, Т. П. Бессоновой, О. А. Безруковой, А. Ю. Дымковой.

Л. Ф. Спирова подчеркивает внушительный потенциал коррекционной работы по развитию лексическо-грамматического строя речи. Несмотря на ограниченность речевого развития учащихся при целенаправленном педагогическом воздействии в языковой сознании детей аккумулируется достаточный опыт аналитико-синтетической деятельности. Оpozнaвание определенных морфологических и синтаксических признаков слов приводит детей к практическим морфологическим обобщениям, к выработке умений выражать их в своей речи. Приобретенный практический опыт анализа языка создает базу для перехода от наглядно-образного мышления к словесно-логическому [38].

А. В. Ястребова и Т. П. Бессонова выделяют следующие задачи в восполнении пробелов и совершенствовании лексико-грамматического строя речи у младших школьников: пополнение лексикона новыми словами, освоение способов словообразования, уточнение значений известных слов, уточнение значений используемых синтаксических конструкций, овладение словосочетаниями, связью слов в предложении, моделями различных синтаксических конструкций.

Указанные задачи предполагается решать в ходе проведения фронтальных занятий. Авторы обращают внимание на важность развития звуковой стороны речи в вопросе коррекции смысловой ее стороны. Прежде чем переходить к решению вышеупомянутых задач, необходимо провести работу по упорядочению представлений детей о звуковой стороне, а именно: сформировать фонематические процессы, а том числе навыки слогового и звукового анализа, и синтеза, скорректировать нарушенное звукопроизношение. Также важно закрепить звуко-буквенные связи, научить ребенка определять ударный звук в слове, включать в занятия упражнения на улучшение слухового внимания и памяти, мышления.

В 1 классе дети опытным путем учатся суффиксальному и приставочному способам образования слов, навыку образования

родственных слов, использованию предлогов, различению предлогов с приставками, подбору синонимов и антонимов, замечать различные значения одного и того же слова. Во 2-4 классах эта работа проводится осознанно, в письменной форме. В упражнениях на словообразование дополнительно предлагается составить словосочетания и предложения с вновь образованными словами. Так решается задача уточнения значения слов и овладение моделями различных синтаксических конструкций [52].

С. Н. Шаховская описала способы формирования грамматического строя речи у детей с моторной алалией дошкольного возраста. Однако трудности усвоения грамматического строя речи таких детей остаются и на этапе школьного обучения. Некоторые особенности коррекционной работы, описанные исследователем, используются и с младшими школьниками.

Специалист отмечала важность учета личностных, индивидуальных особенностей при выборе методов обучения, поскольку у детей со стойким недоразвитием речи отмечается плеяда вторичных отклонений в эмоциональной сфере. Основу для развития лексико-грамматического строя речи ученый видит в развитии понимания речи и совершенствовании фонематических функций. Автор подчеркивает важность задействования всех сохранных анализаторных систем на коррекционных занятиях для создания в сознании ребенка представлений, которое стоит за словом. Ребенку предлагается прослушать слово, повторить его; понаблюдать за предметом или его моделью, рассмотреть картинки, дающие представление о слове; потрогать предмет, модель; показать, изобразить жестами слово, нарисовать его.

С. Н. Шаховская подчеркивает важность формирования у детей грамматического стереотипа. С своей работе специалист использовала метод сравнения, сопоставления падежных, родовых, числовых форм слова.

Сначала слова произносятся логопедом, потом самим ребенком. Логопед дает образец интонационного выделения формообразующих частей слова.

Важно использовать разнообразный речевой материал, закреплять формы слов в различных контекстах, периодически возвращаться к пройденному материалу, постепенно ускорять темп произнесения речевого материала [48].

О. А. Безрукова считает необходимым осуществлять систематическую подачу материала для формирования необходимых обобщений в отношении языковых явлений. Автор отмечает, что знакомство со словами должно базироваться на реальном жизненном опыте детей, а не на формальном уровне. Специалист придерживается концентрического принципа подачи материала – регулярный возврат к пройденным темам, но разбор осуществляется на более сложном материале. На первом этапе основное внимание уделяется упражнениям на словоизменение, на втором этапе – в приоритете словообразование. На каждом этапе закрепление умений проводится на уровне предложений. Параллельно ведется работа над развитием словаря [3], [4].

Особенностью модели А. Ю. Дымковой является акцент на овладения базовыми понятиями и операциями языка с учетом требований современной образовательной программы.

На первом этапе коррекционной работы основной акцент в обучении приходится на развитие синтагматических связей между единицами лексикона. На практическом уровне учащиеся осваивают правильные модели словоформ в составе словосочетаний, уточняют нормы сочетания слов, адекватность их использования в составе словосочетания. На втором этапе учащиеся практически осваивают различные способы словообразования, тренируются в образовании родственных слов, знакомятся с явлением многозначности, прямым и переносным значением слов, с фразеологизмами, явлением лексической омонимии, тренируются в

подборе рифмующихся слов. На каждом этапе ученики овладевают языковыми понятиями и терминами, необходимыми для анализа изучаемых языковых явлений, тренируются в определении отношений, связывающих те или иные слова, учатся работать со словарем.

А. Ю. Дымкова обращает внимание на пополнение представлений об окружающем мире у младших школьников. Также, как и в методике А. В. Ястребовой и Т. П. Бессоновой, О. А. Безруковой, уделяется внимание включению образуемых слов в словосочетание, в предложение, в контекст [15].

Таким образом, коррекция нарушений лексико-грамматического строя речи является важной задачей для логопеда, работающего с младшими школьниками с ОНР III. Методики коррекции основаны на улучшении фонетико-фонематических возможностей учеников, расширение кругозора и представлений об окружающем мире, формирование и совершенствование когнитивных способностей. Непосредственная работа над лексикой и грамматикой заключается в пополнении словарного запаса, установлении ассоциативных связей между словами, включении слов в определенный контекст, формировании синтаксических и морфологических обобщений, формировании навыков словоизменения и словообразования.

Выводы по главе 2

Общее недоразвитие речи – собирательный термин, отражающий состояние компонентов речи: фонетики, фонематики, лексики, грамматики и связной речи. Выделяют четыре уровня недоразвития речи, где первый – самый тяжелый, четвертый – наименее выраженный.

С клинической точки зрения дети с ОНР делятся на три группы: с микросимптоматикой, с определенными неврологическими синдромами, с моторной алалией. В зависимости от степени пластичности нервной

системы ребенка с недоразвитием речи, а также его индивидуальных особенностей, специалисты отмечают такие психологические особенности, как: повышенная возбудимость или пассивность, эмоциональная неустойчивость, несформированность гнозиса и праксиса, нарушения процессов анализа и синтеза, сниженная мотивация к обучению, сниженная познавательная активность, неустойчивое внимание, нарушения слухоречевой памяти, избегание общения, трудности взаимодействия.

Речь обучающихся с недоразвитием речи III уровня представлена в основном простыми предложениями, сложные предложения используются крайне редко. Словарный запас состоит из существительных и глаголов, простых предлогов, союзов, небольшого количества прилагательных и наречий. В устной речи детей с ОНР наблюдаются различные виды лексико-грамматических ошибок: незнание названий многих предметов, явлений, действий, признаков, трудности припоминания слов, неточное употребление слов, несогласованность слов во фразе, опускание главных и второстепенных членов предложения, пропуск предлогов, непонимание смысла некоторых из них, смешение родовых и видовых понятий, непонимание родовой принадлежности слов. Нарушения лексико-грамматического строя устной речи сказываются на развитии когнитивной сферы ребенка, затрудняют понимание смысла текстов, с началом школьного обучения приводят к нарушениям письменной речи.

Методики коррекции включают в себя не только работу над пополнением лексикона и формированием грамматических обобщений. Большое внимание уделяется формированию предпосылок: восполнение знаний и представлений об окружающем мире, формирование представлений о предметах, действиях и признаках через сохранные анализаторы, улучшение возможностей внимания, памяти, мышления.

ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОНР III УРОВНЯ

3.1 Изучение лексико-грамматического строя речи у младших школьников с ОНР III уровня

Одной из целей выпускной квалификационной работы является изучение особенностей лексико-грамматического строя речи младших школьников с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития).

Составить полное представление о состоянии лексики и грамматики у младших школьников даст анализ письменных работ учащихся: списывания, диктанта и изложения.

Тексты для списывания и изложения взяты из пособия Н. В. Струниной и Т. А. Яцук [39]. Текст диктанта по материалам И. Н. Садовниковой [35].

Задание №1. Списывание с печатного текста.

Материал: текст для списывания «За грибами» (Н. В. Струнина, Т. А. Яцук)

За грибами

Дети ходили по лесу и собирали грибы. Набрали полные корзиночки. Вышли на полянку и стали считать грибы. Но вдруг дети слышали шум. Они испугались и убежали. Дети думали, что это волк. А это был заяц.

Проведение: детям выдается текст и следующие правила:

- Прежде чем начинать списывать, прочитай текст целиком.
- Слово в каждом предложении подели на слоги и диктуй себе по слогам.
- Сравни свою запись с тем, с чего списывал [32, 358].

Оценка результатов:

- 5 баллов – ученик не допустил ошибок;

- 4 балла – ученик допустил 1 ошибку или 1-2 исправления;
- 3 балла – ученик допустил 2-3 ошибки;
- 2 балла – ученик допустил 4-5 ошибок;
- 1 балл – ученик допустил более 6 ошибок.

Задание №2. Письмо по слуху (диктант).

Материал: текст для диктанта «Птицы» (И. Н. Садовникова)

Птицы

Наступил декабрь. Выпал пушистый снег. Он покрыл всю землю белым ковром. Замерзла речка. Птицам голодно. Они ищут себе пищу. Дети кладут в кормушку хлеб и зёрна. Летом посевам нужна защита. Птицы спасут урожай.

Проведение: исследователь медленно читает текст целиком, затем читает предложения, далее читает по частям, затем читает полностью предложения для проверки учениками. Ученики записывают текст.

Оценка результатов:

- 5 баллов – ученик не допустил ошибок;
- 4 балла – ученик допустил 1-2 неорфографических ошибки;
- 3 балла – ученик допустил 3-4 неорфографических ошибки;
- 2 балла – ученик допустил 5-6 неорфографических ошибок;
- 1 балл – ученик допустил 6 и более неорфографических ошибок.

Задание №3. Изложение.

Материал: текст для изложения «Случай на реке» (Н. В. Струнина, Т. А. Яцук)

Случай на реке

Пришла зима. Выпал снег. Река покрылась льдом. Ребята прибежали с коньками на речку. Там было шумно и весело. Вдруг под Федей затрещал лёд. Мальчик провалился в воду. Ваня помог Феде. Он протянул руку и вытащил друга из воды.

Проведение: исследователь читает текст 2 раза, проводит беседу по теме рассказа, учащиеся составляют план изложения [28]:

1. Какое время года наступило?
2. Что сделали ребята?
3. Что случилось с Федей?
4. Как Ваня помог Феде?

Далее проводится уточнение трудных слов: покрылась затрещал, протянул, вытащил. Исследователь читает текст. Учащиеся составляют и записывают изложение.

Оценка результатов:

- 5 баллов – содержание текста изложено полно и логично, ошибки неорфографического характера отсутствуют;
- 4 балла – ученик опустил незначительные детали сюжета, единичные нарушения межфразовой и межсловной связи;
- 3 балла – ученик передал основное содержание рассказа, отсутствуют отдельные структуры предложения;
- 2 балла – объем текста не соответствует оригиналу, нарушена последовательность изложения, отмечаются синтаксические аграмматизмы;
- 1 балл – ученик искажил логику и последовательность событий, нарушена грамматическая связь слов в предложениях.

Таким образом, проанализированы методики и составлена структура обследования, с помощью которой проведено исследование лексико-грамматического строя речи у младших школьников с ОНР (III уровня речевого развития).

3.2 Состояние лексико-грамматического строя речи у младших школьников с ОНР III уровня

Обследование лексико-грамматического строя речи младших школьников с ОНР (III уровня речевого развития) проводилось на базе МБОУ «СОШ №68 г. Челябинска». В обследовании приняли участие 5 учеников 2 класса.

После изучения состояния сформированности письменной речи у обследуемых учеников был проведен анализ полученных результатов.

Таблица 1 – Анализ результатов исследования письменных работ учеников в баллах

Вид письменной работы	Дима Т.	Таня А.	Кирилл К.	Тимофей С.	Саша Х.
Списывание	4	4	4	3	5
Диктант	3	3	3	2	4
Изложение	3	4	3	2	4

При анализе письменных работ было проведено разграничение допущенных ошибок: ошибки звукового состава, лексико-грамматических и орфографических.

Работы учеников представлены в приложении (Приложение А).

Полный протокол учета ошибок звукового состава и лексико-грамматических ошибок диктантов учеников представлен в приложении (Приложение Б).

Со списыванием всем ученики справились хорошо. Ошибки исправили самостоятельно.

Диктант Димы Т. Наступил декабрь. Выпал пушистый снежок. Он покрыл ~~землю~~ всю землю белым кавром. Замерзла речка. Птицам холодно. Они ищют себе пищу. Дети на кормушку хлеб и зёрна. Летом посевам нужна защита. Птицы снесут урожай.

Диктант Тани А. Наступил декабрь. Выпал пушистый снег. Он поркыл землю белым ковром. Замерзла речка. Птицам голодно. Они ищут пищу. Дети кладут на кормушку хелб и зёрна. Летам посевам нужна защита. Птицы спасут уражай.

Диктант Кирилла К. Наступил декабрь. Выпал пушыстой снег. Он покрыл всю землю кавром. Замёрза речка птицам голодно. Они ищут себе птицу. Дети кладут хлеб в корм ушку. Летом посевом нужна засита. Птицы спасают урожай.

Диктант Тимофея С. Паступил дикабрь. Вы пал снег. Он пакрыл землю белым кавром. За мерза речька. Птицам голод на. Они ищют себе пищу. Дети кладут вкармушку хлеб. Летам посевам нужно защита. Птицы спасут уражай.

Диктант Саши Х. Наступил декабрь. Выпал пушистый снег. Он покрыл всю землю белым кавром. Замёрзла река. Птицам ~~етаю~~ голодно. Они ищут себе пищу. Дети кладут вкормушку хлеб и зёрна. Летом по севам нужна защита. Птицы спасут урожжай.

В диктантах и изложениях учеников отмечены следующие лексико-грамматические ошибки: пропуск слов, нарушение порядка слов в предложении, замена предлогов, слитное написание слов в предложении, замена слов по звуковому и семантическому сходству.

Критерии оценки изложения: объём, количество и вид предложений, смысловая целостность, логическая последовательность изложения, адекватное использование лексико-грамматических средств, грамматическое оформление.

Дима Т. написал изложение: На ступила зима. Дети пошли кататса на коньках. но вот Федя упал в лёд. Ваня вы тащил Федю.

Изложение состоит из 4 предложений, объем изложения – 17 слов. Общий смысл ситуации удастся передать, но не отмечены важные детали повествования: где дети катались на коньках, как именно Ваня помог Феде.

Дима просто отвечает на вопросы в соответствии с планом изложения. Ошибки в использовании лексико-грамматических средств: упал в лёд. У Димы Т. наблюдаются трудности дифференциации предлогов и приставок.

Изложение Тани А.: Пришла зима. На речке лёд. Мальчики пашли на речку они взяли коньки. ~~Они~~ было весело. Но вдруг лёд затрищал и Федя провалился под лёд а Ваня пришел к феде и начал тащить Федю из вады.

Изложение Тани А. значительно объёмнее – 35 слов. Смысловая целостность и логическая последовательность изложения сохранна. Ученик так же не указал, как именно Ваня спас Федю. Ученик допустил ошибки в различении приставки и предлога, в одном случае не проконтролировал написание заглавной буквы в имени.

Кирилл К. написал такое изложение: Пришла зима. Пошел снег. На реке покрыла лдом. Ребята побижали на коньках. и Феде был. на лду и лёд треснул и Федя упал в воду. Но Ваня пришел к Феде и протинул руку.

В изложении Кирилла К. 33 слова, 7 предложений. Смысловая целостность и логическая последовательность изложения сохранна. Отмечаются нарушения границ предложений. Ошибки в использовании лексико-грамматических средств: побижали на коньках.

Изложение Тимофея С.: На ступила зима ребята. Пашли на лёд было весло и. феда упал влёд а Ваня достал его.

Изложение Тимофея состоит из 3 предложений с нарушенными границами. Объём – 17 слов. Нарушена смысловая целостность и логическая последовательность изложения. В работе Тимофея отмечаются явные трудности анализа состава предложений, ученик неадекватно расставляет точки, отделяя ими подлежащее и сказуемое, а также ошибки различения предлога и приставки. Используется неадекватное сочетание: упал в лед.

Изложение Саши Х.: Пришла зима. За мёрла река. Ребята побижали катаца на коньках. Им было шумно и весело. Но вот лёд затрищал и Федя

провалился в воду. Но Ваня решил помочь Феде. Ваня взял руку и вытащил Федю.

Объём Сашиного изложения – 34 слова. Изложение состоит из 6 предложений. Смысловая целостность и логическая последовательность изложения сохранна. Ошибки в использовании лексико-грамматических средств: им было шумно, взял руку. В слове замерзла не смог отличить приставку от предлога, в остальных словах такой ошибки не было.

Некоторые орфографические ошибки так же отражают недоразвитие лексико-грамматического строя речи. Учащиеся допускали ошибки при написании безударной гласной в корне слова: холодно, голодно, клодут, кармушку, затрищал, вады, побижали, протинули, провалился, решил. При выборе гласной в корне слова необходим навык подбора однокоренных слов. Можно сделать вывод, что способность к словообразованию у учеников не сформирована.

Таким образом, в письменной речи учащихся с ОНР III уровня отмечается значительное количество лексико-грамматических ошибок, а также ошибок звукового состава. Значение слова для детей излишне обширно, из-за чего возникают замены по семантическому сходству. Несформированность фонематических процессов обуславливает замены слов по звуковому сходству. В употреблении глаголов, словосочетаний наблюдаются неточности, значение их для детей не дифференцировано. В самостоятельной письменной речи дети не стремятся уточнить все детали повествования. В изложениях некоторых учеников нарушена смысловая целостность повествования. Отмечается тенденция составления ответов на вопросы по плану изложения. Навыки словоизменения у данной группы учеников сформированы в достаточной степени. В работах учеников множество орфографических ошибок на правописание безударных гласных в корне слова в том числе вследствие несформированности навыков словообразования.

3.3 Содержание коррекционной работы по развитию нарушений лексико-грамматического строя речи у младших школьников с ОНР III уровня

Развитие смысловой стороны речи опирается на сформированность фонетико-фонематической стороны речи, мыслительных операций. Закрепление новых слов, отработанных грамматических форм производится в контексте (словосочетаниях, предложениях, текстах). Исходя из данных положений схему коррекции лексико-грамматических нарушений можно представить следующим образом (рисунок 1).

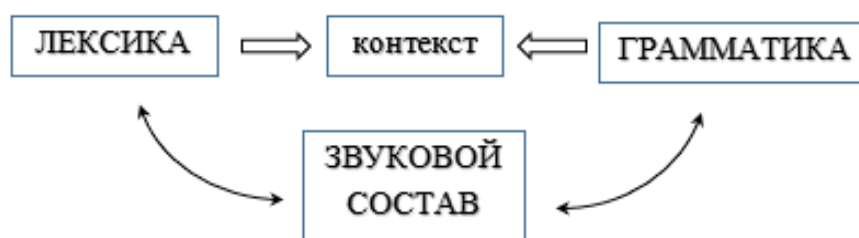


Рисунок 1 – схема развития лексико-грамматического строя речи

Работа по развитию лексико-грамматическим строем речи у младших школьников с ОНР (III уровня речевого развития) предусматривает решение следующих задач.

Задачи развития лексического строя речи:

- пополнить словарь учеников новыми словами,
- уточнить значения знакомых слов и выражений, фразеологизмов, пословиц, поговорок,
- уточнить смысловые и эмоциональные оттенки значений слов и выражений,
- сформировать понимание смысла многозначных слов в контексте,
- сформировать навыки подбора синонимов, антонимов,

— сформировать понимание смысловозначительной функции ударения.

Задачи развития грамматического строя речи:

— закрепить навыки работы с предложением,

— закрепить навыки словоизменения,

— сформировать навыки подбора однокоренных слов,

— сформировать навыки морфологического разбора слова,

— сформировать навыки словообразования различными способами,

— сформировать понимание смысла различных суффиксов и приставок,

— сформировать понимание значений предлогов;

С учетом задач коррекции выделены следующие направления работы по развитию лексико-грамматического строя речи младших школьников с недоразвитием речи:

1. Расширение словаря, его уточнение и качественное обогащение:

2. Развитие навыков морфологического анализа и синтеза, словообразования;

3. Развитие синтаксических умений и навыков.

Этапы работы над новым словом:

— Уточнение семантики слова;

— Закрепление связи звукового образа слова со зрительным, слуховым, тактильным и другими представлениями;

— Звуковой анализ слова;

— Введение его в семантическое поле;

— Определение его ядра и периферии;

— Закрепление слова в контексте (словосочетаниях, предложениях);

— Формирование парадигматических и синтагматических связей слова.

Приемы объяснения значения слов:

— Показ конкретного предмета, муляжи, картинки;

- Выполнение и оречевление действий, демонстрация и определение признаков предметов;
- Прием контекстного объяснения с приведением примеров;
- Узнавание и толкование лексического значения слова по словарю;
- Подбор обобщающих слов, синонимов, антонимов, объяснение словообразования сложных слов;
- Подбор родственных слов или «отбраковка»;
- Прием морфологического деления.

Этапы формирования грамматических единиц:

- Презентация грамматического явления, образцов, стимульного материала с нарочито утрированным выделением необходимой формы;
- Узнавание языкового явления, осознание его отличия от других;
- Закрепление, первичная актуализация грамматической единицы в действиях по аналогии, подражательной деятельности;
- Активизация языкового явления в речевой деятельности разного уровня (в словах, предложениях, текстах);
- Формирование практических обобщений;
- Дифференциация грамматических единиц в плане восприятия и воспроизведения;
- Практическое усвоение грамматического явления в контексте.

Для разработки комплекса игр и упражнений использованы материалы А. В. Ястребовой, Т. П. Бессоновой, О. А. Безруковой, С. Н. Шаховской, И. Н. Садовниковой, Е. Д. Буриной, Л. Г. Кобзаревой. [52], [3], [4], [49], [35], [7], [19].

Игры и упражнения для расширения словаря, его уточнения и качественного обогащения представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Игры и упражнения для расширения словаря, его уточнения и качественного обогащения

Название и характеристика игр и упражнений															
1. «Как называется?»															
<p>Цель: пополнение предметного словаря. Лови мяч, скажи, как называется: место для багажа в транспортном средстве (багажник); тот, кто убирает двор (дворник); лес, где растут осины (осинник); маленькая кастрюля (кастрюлька) ласкательное имя Светы (Светочка) лес, где растут ели (ельник).</p>															
2. «Что загадано?»															
<p>Цель: пополнение предметного словаря, словаря признаков, лексической системности. Назови предмет по его описанию. прыгучая, пушистая, рыженькая... (белочка); пушистая, рыженькая, хитрая... (лиса); маленький, круглый, колючий... (ёж); большой, старый, развесистый... (дуб); стройная, зелёная, колючая... (ёлочка).</p>															
3. «Найди лишнее слово»															
<p>Цель: развитие мыслительных операций, развитие лексической системности. Найди лишнее слов в строчке. Объясни свой выбор. Добрый, милый, добротный, добро Красивый, привлекательный, добрый, очаровательный Кислый, желтый, сочный, круглый Дремучий, гремучий, хвойный, лиственный Сад, огород, парк, лес</p>															
4. «Подбери слово»															
<p>Цель: развитие лексической сочетаемости, расширение объема словаря. Выбери одно подходящее к тексту слово из скобок. Я (пришёл, ушёл, зашёл) на урок труда. Учитель предложил ученикам (приготовить, смастерить, сотворить) табуретку. Чтобы табуретка получилась (доброй, доброжелательной, добротной), мы решили разделиться. Саша с Димой будут (пилить, стучать, строгать) ножки из брусков. Вася, Кирилл и Петя будут выпиливать (сиденье, сиделку) из фанеры. Рома будет подравнивать края напильником. В конце, останется сколотить табуретку и (намазать, покрыть) ее лаком.</p>															
5. «Разгадай-ка»															
<p>Цель: развитие лексической сочетаемости, изучение смысла устойчивых выражений. Найди продолжение выражения. Про кого так говорят?</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tbody> <tr> <td>Медвежья ...</td> <td>руки</td> </tr> <tr> <td>Заварить ...</td> <td>слона</td> </tr> <tr> <td>Каменное ...</td> <td>услуга</td> </tr> <tr> <td>Золотые ...</td> <td>в песок</td> </tr> <tr> <td>Не в своей ...</td> <td>кашу</td> </tr> <tr> <td>Делать из муки ...</td> <td>тарелке</td> </tr> <tr> <td>Прятать голову ...</td> <td>сердце</td> </tr> </tbody> </table>		Медвежья ...	руки	Заварить ...	слона	Каменное ...	услуга	Золотые ...	в песок	Не в своей ...	кашу	Делать из муки ...	тарелке	Прятать голову ...	сердце
Медвежья ...	руки														
Заварить ...	слона														
Каменное ...	услуга														
Золотые ...	в песок														
Не в своей ...	кашу														
Делать из муки ...	тарелке														
Прятать голову ...	сердце														
6. «Закончи фразу»															
<p>Цель: расширение объёма словаря антонимов. Пластилин мягкий, а камень..., чай горячий, а мороженое..., кисель густой, а морс..., лист наждака шершавый, а лист бумаги... Заяц бежит быстро, а черепаха ползет... Днем светло, а ночью... Кашу варят густую и...(жидкую). Звери бывают смелые и...(трусливые). Морковь можно есть сырой и...(вареной). Яблоки могут быть мелкими и...(крупными).</p>															
7. «Одинаковые или разные?»															

<p>Цель: развитие лексической сочетаемости, пополнение словаря синонимов. Назови в предложениях слова, близкие по смыслу. Какая разница между этими словами? Задача трудная. Задача сложная. Щенок робкий. Котенок боязливый. Шары красные. Цветы алые. Громадный айсберг. Огромный корабль. Чудесный день. Хороший человек. Веселое настроение. Радостное событие. Грустное настроение. Печальное лицо. Хмурая осень. Ненастная погода.</p>
8. «Как правильно?»
<p>Цель: формирование понимания смысловозначительной функции ударения, формирование умения произносить предложение с соответствующей интонацией. Прочитай про себя, поставь ударение в подчеркнутых словах. Прочитай вслух с подходящей интонацией. Ребята услышали <u>хлопок</u> за спиной. В Узбекистане растет <u>хлопок</u>. Какая же <u>мука</u> ходить с тобой по магазинам! Марина, неужели <u>мука</u> опять подорожала?! Ребята, принесите в комнату <u>кружки</u> для гостей! Дети, возьмите лист бумаги и нарисуйте <u>кружки</u>.</p>
9. «Как понять?»
<p>Цель: развитие понимания многозначности слова в контексте. Объясните значение глагола загораться в данных предложениях. Мое сердце загорелось жалостью и сочувствием к отцу. Над замком загорелись звезды. Глаза Маруси загорелись огоньком восторга. Маруся смотрела вокруг широко раскрытыми глазами, на щеках ее загорелся румянец.</p>
10. «Можно ли?»
<p>Цель: развитие лексической сочетаемости, системности. Ученикам предлагают поразмышлять и ответить на вопросы. Можно ли поехать в космос? А куда можно? Можно ли залезть на дорогу? А куда можно? Кашу жарят? А что жарят? И т.д.</p>

Игры и упражнения для развития навыков морфологического анализа и синтеза, словообразования представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Игры и упражнения для развития навыков морфологического анализа и синтеза, словообразования

1. «Слова-родственники»
<p>Цель: формирование навыка подбора однокоренных слов. Прочитай слова. Выдели общую часть слов. Как называются такие слова? Продолжи ряд. Придумай предложение с каждым словом. Снег – снеговик – снегурочка Лес – лесной – лесник – лесок Вода – водяной – водянистый – водный – водичка Трава – травушка – травинка – травяной Поле – полянка – полевой Лёд – Солнце –</p>
2. «Лесенка»
<p>Цель: формирование мыслительных операций, формирование понимания смысловых отличий суффиксов. Составь ряд в порядке от «слабого к сильному»: дождь, дождик, дождище, дождичек. Составь ряд в порядке от «большого к маленькому»: домище, дом, домик, домишко.</p>
3. «Разделяй-ка»

Цель: развитие мыслительных операций, формирование навыка подбора однокоренных слов.
 Раздели слова на группы по значению. Составь словосочетания со словами.
 Горе, гора, горел, горечь, горение, горюшко, горелый, горчица, горький, пригорелый, огорчение, пригорюниться

4. «Кроссворд»

Цель: формирование морфологических обобщений, активизация словаря, развитие навыков словообразования.

Разгадай кроссворд. Что общего во всех словах?

1. Человек, который работает на подъёмном кране.
2. Человек, который занимается переноской груза на вокзале.
3. Человек, который соединяет металлические конструкции с помощью сварки.
4. Человек, который занимается уборкой помещений.
5. Человек, который работает на складе.
6. Человек, который расфасовывает.
7. Человек, который работает в бане.
8. Человек, который чинит часы.
9. Человек, который строит из камня.

1							Щ	И	К
2							Щ	И	К
3							Щ	И	К
4							Щ	И	К
5							Щ	И	К
6							Щ	И	К
7							Щ	И	К
8							Щ	И	К
9							Щ	И	К

Объясни, кто такой мебельщик, проектировщик, дрессировщик, гардеробщик, учётчик?

5. «Шифровка»

Цель: формирование навыков морфологического разбора слова.

Данные на доске (на карточке) предложения записать графически, отражая состав слов.

Образец: Кустик сбросил последние листочки.

КА КУСТИК СБРОСИЛ ПОСЛЕДНИЕ ЛИСТОЧКИ.

6. «Головоломка»

Цель: закрепление навыков морфологического разбора слова.

Запишите слова, в которых:

- а) корень тот же, что в слове морской, суффикс тот же, что в слове бедняк.
- б) корень тот же, что в слове лесной, суффикс тот же, что в слове печник.
- в) приставка та же, что в слове вылет, корень тот же, что в слове ходит.

7. «Проверка»

Цель: формирование морфологических обобщений, активизация словаря.

Прочитай внимательно предложения:

Все ли слова употреблены в предложениях правильно?

Назови те слова, которые, по твоему мнению, не подходят. Почему ты считаешь, что эти слова подобраны неправильно? Объясни, как нужно исправить предложения. Запиши правильные предложения.

Пришла белоснежная зимища.

Возле ёлки следы крупного волчонка.

Моё местечко в театре оказалось занятым.

Старшая сестра взяла зонт, а младшая — зонтище.

На нашей улице вырос новый многоэтажный домик.

<p>Приплыла к старику золотая рыбища. От дождя мы спрятались под большой раскидистый дубок.</p>
8. «Выборочный диктант»
<p>Цель: закрепление навыков морфологического разбора слова. Записать только глаголы, имеющие приставки: Солнце нещадно жгло землю. Листья берез завяли. Лошади забились в кусты. Показалась синяя туча. Она подвигалась быстро, точно кто подталкивал ее, и скоро закрыла все небо. Налетел ветер, закружилась пыль, закланялись, застонали березы, задрожали стекла в окнах.</p>
9. «Выбери приставку»
<p>Цель: формирование морфологических обобщений, : развитие лексической сочетаемости. Подберите для каждого предложения подходящие по смыслу слова из данных в скобках. Объясните свой выбор. Запишите предложения. Мальчик (приклеил, отклеил, заклеил) марку к конверту. Лодка (подплыла, отплыла, доплыла) от берега. Марина (положила, вложила, отложила) книгу на стол. Володя (пошел, дошел, отошел) в школу.</p>
10. «Приставка против предлога»
<p>Цель: закрепление умения различать приставку и предлог. Прочитай текст. Используя подсказки, объясни, где нужно писать слитно, а где раздельно.</p>

<p>Весна! Солнышко (при) пекает своими лучами. (На) полях появляются (про) талины. (На) деревьях (на) бухают почки. (В) лесу (про) сыпаются звери. Птицы (при) летают (в) родные края. Первый весенний цветок – (под) снежник радует глаз. Как ты понимаешь выражение «радует глаз»?</p>

Игры и упражнения для развития синтаксических умений и навыков представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Игры и упражнения для развития синтаксических умений и навыков

Название и характеристика игр и упражнений	
1. «Составь схему»	
<p>Цель: развитие анализа состава предложения. Логопед демонстрирует различные сюжетные картинки. Дети составляют к каждой картинке предложение. Определяют число и последовательность слов в каждом предложении, находят в схеме место определенного слова. «Читают» предложение по схеме.</p>	
2. «Где предложение?»	
<p>Цель: формировать навык определения предложения, отмечать смысловые и формальные признаки предложения. Ставь галочку в квадратиках только напротив предложений. Прочитай с подходящей интонацией.</p>	
<input type="checkbox"/>	Я так люблю завтракать блинами!
<input type="checkbox"/>	Люблю, тебя, а, Дашу, нет
<input type="checkbox"/>	на столе
<input type="checkbox"/>	Бабушка, твои плюшки самые вкусные!
<input type="checkbox"/>	Сегодня в школе было пять уроков.
<input type="checkbox"/>	Не забудь
<input type="checkbox"/>	Города, страны, континенты
<input type="checkbox"/>	Почему же ты не купил хлеб, как я просила?

	Наступила осень, прекрасный дивный сад. Можно мне добавки? Сегодня ожидается дождь.	
3. «Подели текст»		
<p>Цель: формировать навык определения предложения, навыки чтения с правильной интонацией.</p> <p>Прочитай: было жаркое лето дети пошли за грибами в лесу их застала гроза лил сильный дождь дети укрылись в шалаше</p> <p>Подели текст на предложения, запиши. Прочитай текст с правильной интонацией.</p>		
4. «Логические задачки»		
<p>Цель: развитие слухоречевой памяти, развитие внимания к форме слова, развитие мышления.</p> <p>«Две мамы купили своим детям четыре панамки. Первая мама купила белую панамку, вторая — голубые панамки. Сколько детей было у каждой мамы?» — Как вы догадались, что у первой мамы был один ребенок, а у второй — трое? — Белая панамка — значит, одна; остальные из четырех — голубые панамки. Значит, их три.</p>		
5. «Моя, мой, моё»		
<p>Цель: развитие навыков определения рода существительных и согласования с притяжательным местоимением.</p> <p>Логопед, бросая мяч, называет существительное, ученик, возвращая мяч, говорит: «Она моя», или «Оно мое», или «Он мой».</p>		
6. «Определи род слов»		
<p>Цель: развитие навыков определения рода существительных.</p> <p>Выпиши из текста поочередно предложения со словами мужского, женского и среднего рода: Подул ветер. Набежало облако. Поднялась пыль. Солнце скрылось. Потемнел лес. Пошел дождь. Сверкнула молния. Загремел гром</p>		
7. «Скажи правильно»		
<p>Цель: развитие навыков изменения глаголов прошедшего времени по родам.</p> <p>Назови действия персонажей картинок. Девочка упала. — Мальчик упал. — Яблоко упало. Чайник разбился. — Крышка разбилась. — Блюдце разбилось. Стул сломался. — Скамейка сломалась. — Кресло сломалось. Ветка пыла. — Туча пыла. — Плот плыл. — Облако плыло.</p>		
8. «Каким бывает?»		
<p>Цель: закрепление навыка подбора безударных окончаний прилагательных, закрепление звуковых грамматических обобщений</p> <p>Логопед, бросая мяч, называет существительное. Ученик, возвращая мяч, повторяет это существительное, задает нужный вопрос к прилагательному и называет прилагательное с основой радостн-, четко произнося его окончание.</p> <p>Настроение, праздник, улыбка, лица, лицо, ребята, смех, чувство, чувства, взгляд, дни, каникулы, новость, песни, мелодия, мелодии.</p>		
9. «Сравни окончания существительных»		
<p>Цель: закрепление навыков изменения существительных по падежам, закрепление правила написания падежных окончаний существительных.</p> <p>Послушай, слова и ответь, одинаковые или разные окончания будут в однокоренных словах. Яблоко висит на ветк... . Яблоко висит на ветв... . Ёжик спит в постел... из сухих листьев. Ёжик спит в постельк... из сухих листьев. На ел... много шишек. На ёлк... много шишек. Записи в тетрад... должны быть аккуратными. Записи в тетрадк... должны быть аккуратными.</p>		
10. «Что с чем?»		
<p>Цель: развитие навыков употребления предложно-падежных конструкций.</p> <p>Закончи предложение: Я люблю хлеб с...</p>		

Я ем кашу с...
Мама испекла пирог с...
Мы пьем чай с...

Таким образом, подобраны примерные виды игр и упражнений, используемых для коррекции лексико-грамматического строя речи у младших школьников с ОНР (III уровень речевого развития).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Развитие лексико-грамматического строя речи является одной и приоритетных задач в рамках логопедической коррекции. Изучением лексики и грамматики у детей занимались такие исследователи, как: Р. Е. Левина, Л. Ф. Спирина, С. Н. Шаховская, О. А. Токарева и О. Е. Грибова, И. К. Колповская и др.

Первичной задачей работы является изучение психолого-педагогической литературы по теме исследования. Анализ показал, что лексико-грамматический строй речи – совокупность слов языка, а также правил изменения слов, формирующие смысловую сторону речи.

У детей с общим недоразвитием речи наблюдаются нарушения в становлении всех компонентов речевой системы, в том числе лексики и грамматики. К началу школьного обучения лексико-грамматическое недоразвитие себя не изживает, оказывая отрицательное воздействие на формирование письменной речи. Указанные факторы обуславливают проявление психологических и личностных особенностей учащихся, подробно рассмотренных в работе.

С учетом задач исследования проведено обследование лексико-грамматического строя речи 5 школьников 2 класса с ОНР (III уровня речевого развития) на базе МБОУ «СОШ №68 г. Челябинска».

Проведенное обследование показало, что даже к концу обучения в начальной школе у учащихся наблюдается выраженная степень лексико-грамматического недоразвития. С учетом специфики нарушений представлены упражнения для коррекции нарушений лексико-грамматической стороны речи.

Таким образом, цель и задачи выпускной квалификационной работы достигнуты.

Список использованных источников

1. Ахутина Т. В. Нейролингвистический анализ лексики, семантики и прагматики / Т. В. Ахутина. – М. : Языки славянской культуры, 2014. – 424 с. – ISBN 978-5-9905856-8-3.
2. Бадалян Л. О. Детская неврология: учебное пособие / Л. О. Бадалян. – 5-е издание. – М.: МЕДпресс-информ, 2019. – 608 с. – ISBN 978-5-00030-606-2.
3. Безрукова О. А. Грамматика русской речи : учебно-методическое пособие для работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста: в 2 ч. Ч. 1 / О. А. Безрукова. – М.: Русская Речь, 2011. – 111 с. – ISBN 978-5-9901088-2-0.
4. Безрукова О. А. Грамматика русской речи : учебно-методическое пособие для работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста: в 2 ч. Ч. 2 / О. А. Безрукова. – М.: Русская Речь, 2007. – 106 с. – ISBN 978-5-91814-011-9.
5. Бельтюков В. И. О закономерностях развития речевой функции в онтогенезе / В. И. Бельтюков // Вопросы психологии / Ред. А. М. Матюшкин, А. В. Брушлинский. – 1984. – №1 январь-февраль 1984. – с. 141-147.
6. Борякова Н. Ю. Изучение и коррекция лексико-грамматического строя речи у детей с недостатками познавательного и речевого развития (на примере глагольной лексики, словоизменения глаголов и построения простых распространенных предложений) / Н. Ю. Боряков, Т. А. Матросова – М. : Центр полиграфии АТТИКА, 2010. – 200 с. – ISBN 5-902564-10-7.
7. Бурина Е. Д. Преодоление нарушений письма у школьников (1–5 классы) : Традиционные подходы и нестандартные приемы / Е. Д. Бурина. – Санкт-Петербург : КАРО, 2016. – 192 с. – ISBN 978-5-9925-1084-3.
8. Виноградов В. В. Исследования по русской грамматике / В .В. Виноградов. – М. : Наука, 1975. – 568 с.

9. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Изд. 5-е исправленное. – М. : «Лабиринт», 1999. – 352 с. – ISBN 5-87604-097-5.
10. Гвоздев А. Н. Усвоение детьми звуковой стороны русского языка // Детская речь: Хрестоматия. Ч. II. / сост. Н. И. Лепская, С. Н. Цейтлин. – СПб.: «Акцидент», 1995. – 64 с. – ISBN 5-88375-014-1.
11. Глухов В. П. Основы психолингвистики : учебное пособие для студентов педвузов / В. П. Глухов. – М.: АСТ: Астрель, 2005. – 350 с. – ISBN 5-17-030476-5.
12. Грибова О. Е. Психолингвистика и логопедия: вопросы, предположения / О. Е. Грибова // Дефектология. – 1999. – №3. – 1999. – С. 3-11.
13. Гриншпун Б. М. О механизмах затруднений в актуализации слов у детей с моторной алалией / Б. М. Гриншпун, В. К. Воробьева // Тезисы докладов VIII научной конференции по дефектологии. – М., 1979. – С.87-92.
14. Гуровец Г. В. Использование ассоциативного эксперимента при обследовании детей с моторной алалией // Нарушения речи и голоса в детском возрасте / Под ред. С. С. Ляпидевского и С. Н. Шаховской. – М., 1973. – С. 47-48.
15. Дымкова А. Ю. Пути формирования лексической стороны речи младших школьников с общим недоразвитием речи / А. Ю. Дымкова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2009. – С.107-111.
16. Жинкин Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т психологии. – Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. – 370 с.
17. Жукова Н. С. Логопедия. Основы теории и практики / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Москва: Эксмо, 2020. – 288 с. – ISBN 978-5-699-48294-8.

18. Канцнельсон С. Д. Содержание слова, значение и обозначение / Под общей ред. В. М. Жирмунского, М. М. Гухман, С. Д. Канцельсона. – Изд. 3-е. – М. : Едиториал УРСС, 2011. – 112 с. – ISBN 978-5-354-01350-0.
19. Кобзарева Л. Г. Система упражнений по коррекции письма и чтения детей с ОНР: практическое пособие для логопедов / Л. Г. Кобзарева, М. П. Резунова, Г. Н. Юшина. - Воронеж : Издательство "Учитель", 2003. - 217 с. - ISBN 5-98225-003-1.
20. Ковшиков В. А. Нарушение актуализации слов у детей с экспрессивной алалией / В. А. Ковшиков // Выявление и коррекция нервно-психических и речевых расстройств у детей. – М., 1985. – С. 3-10.
21. Колповская И.К. Характеристика нарушений письма и чтения / И. К. Колповская, Л. Ф. Спирина. // Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р. И. Левиной. – М.: «Просвещение», 1968. – С. 166-190.
22. Корнев А. Н. Основы логопатологии детского возраста : клинические и психологические аспекты / А. Н. Корнев. – СПб. : Речь, 2006 (ППП Тип. Наука). – 378 с. – ISBN 5-92680412-4.
23. Краснова Т. И. Основы русской грамматики. Языковая норма. Слово и предложение : материалы лекционного курса / Т. И. Краснова. – СПб. : Сударыня, 2007. – 95 с.
24. Лалаева Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб. : СОЮЗ, 1999. – 160 с. – ISBN 5-87852-109-1.
25. Логопедия : Учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических высших учебных заведений / Л. С. Волкова, Р. И. Лалаева, Е. М. Мастюкова и др. – М. : ВЛАДОС, 1998. – 677 с. – ISBN 5-691-00128-0.

26. Логопедия : Учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических высших учебных заведений / Под ред. Л. С. Волковой. – Изд. 5-е переработанное и дополненное. – М. : ВЛАДОС, 2006. – 703 с. – ISBN 5-691-01357-2.
27. Мастюкова Е. М. О расстройствах памяти у детей с недоразвитием речи / Е. М. Мастюкова // Дефектология. – 1972. – №5. – С. 12-17.
28. Мисаренко Г. Г. Методика преподавания русского языка с коррекционно-развивающими технологиями : учебник и практикум для вузов / Г. Г. Мисаренко. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2022. – 314 с. – ISBN 978-5-534-06329-5.
29. Мышление и язык : сборник статей / Акад. наук СССР. Ин-т философии ; Под ред. Д. П. Горского. – Москва : Госполитиздат, 1957. – 408 с.
30. Преодоление нарушений письменной речи: учебно-методическое пособие / Н. Н. Яковлева, Т. А. Аристова, Г. А. Архипова, Е. В. Боева [и др]. – СПб. : КАРО, 2011. – 160 с. – ISBN 5-7434-0358-9.
31. Психолингвистика : Учебник для вузов / И. В. Королева, В. И. Лубовский, Е. Е. Ляксо, И. Ю. Марковина [и др.] – М. : ПЕР СЭ, 2006. – 416 с. – ISBN 5-9292-0144-7.
32. Рамзаева Т. Г. Методика обучения русскому языку в начальных классах : учеб. пособие для пед. ин-тов по спец. N 2121 "Педагогика и методика нач. обучения" / Т. Г. Рамзаева, М. Р. Львов. – М. : Просвещение, 1979. – 431 с.
33. Реформатский А. А. Введение в языковедение : учебник для филологических специальностей высших педагогических учебных заведений / А. А. Реформатский. – Изд. 5-е уточненное. – М. : Аспект-пресс, 1996. – 536 с. – ISBN 5-7567-0326-8.

34. Рысина Е. А. Формирование лексической стороны речи у младших школьников с ОНР III уровня / Е. А. Рысина // сборник статей IX Международной научно-практической конференции, в 2 ч. «Инновационное развитие науки и образования» 12 января 2020 г. – Издательство: «Наука и Просвещение». – Пенза, 2020. – С. 132-135.
35. Садовникова И. Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма : Пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов / И. Н. Садовникова. – М. : АРКТИ, 2005. – 400 с.
36. Современный русский язык : учебник / Н. С. Валгина, Д. Э. Розенталь, М. И. Фомина. – Изд. 6-е переработанное и дополненное. – М. : Логос, 2002. – 528 с. – ISBN 5-94010-008-2.
37. Современный русский язык : учебник для студентов вузов, обучающихся по специальности «Филология» / П. А. Лекант, Е. И. Диброва, Л. Л. Касаткин, Е. В. Клобуков. – М. : Дрофа, 2000. – 557 с. – ISBN 978-5-9916-9883-2.
38. Спирина Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи (I-IV классы) / Л. Ф. Спирина; Научно-исследовательский институт дефектологии АПН СССР. – Москва : Педагогика, 1980. – 192 с.
39. Струнина Н. В. Диагностика письма и чтения у младших школьников (сборник материалов) : / Н. В. Струнина, Т. А. Яцук. – «Авангард-Пресс» г. Челябинск. – 2010. – 60 с.
40. Токарева О. А. Формирование предложных конструкций у учащихся младших классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи / О. А. Токарева, О. Е. Грибова // Актуальные проблемы логопедии: преодоление речевых нарушений у детей и взрослых: сб. науч. тр. / М-во просвещения РСФСР, Гос. пед. ин-т им. В. И. Ленина. – М., 1980. – С. 47-52.

41. Усанова О. Н. Особенности невербального интеллекта при недоразвитии речи / О. Н. Усанова, Т. Н. Синякова // Обучение и воспитание детей с нарушениями речи. – М., 1982. С. 13-19.
42. Усанова О. Н. Особенности произвольного внимания детей с моторной алалией/ О. Н. Усанова, Ю. Ф. Гаркуша // Недоразвитие и утрата речи. Вопросы теории и практики: Межвузовский сборник трудов / Под ред. Л. И. Беляковой и др. – М.: МГПИ, 1985. – 145 с.
43. Ушакова Т. Н. Принципы развития ранней детской речи / Т. Н. Ушакова // Дефектология. – 2004. – № 5. – С. 4-16.
44. Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи: Нарушение речи у детей с сенсорной и интеллектуальной недостаточностью / авт.-сост. Л. С. Волкова, Т. В. Туманова, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина [и др.]// Логопедия. Методическое наследие: Пособие для логопедов и студентов дефектологических факультетов педагогических вузов – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 479 с. – ISBN 978-5-691-01211-2.
45. Цветкова Л. С. Роль зрительного образа в формировании у детей с различными формами речевой патологии / Л. С. Цветкова, Т. М. Пирцхалайшвили // Дефектология, 1975. – №5. – С.11-18.
46. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи : учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М: ВЛАДОС, 2000. – 240 с. – ISBN 5-691-00527-8.
47. Черкасова Е. Л. Речевая коммуникация детей младшего школьного возраста: изучение, диагностика, развитие / Е. Л. Черкасова. – М.: Национальный книжный центр, 2011. – 192 с.
48. Шаховская С. Н. Логопедическая работа по формированию грамматического строя речи детей, страдающих моторной алалией / С. Н. Шаховская // Патология речи: Ученые записки МГПИ. – М., 1971. – Т.406. – С. 30-62.

49. Шаховская С. Н. Обучение русскому языку детей с нарушениями речевого развития : Учебно-методическое пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / С. Н. Шаховская, Е. И. Разуван , Ж. В. Антипова – М. : Издательство Московского психолого-социального университета, 2020. – 152 с. – ISBN 978-5-9770-0940-9.
50. Шипицына Л. М. Комплексное исследование мнестической деятельности младших школьников с речевой патологией / Л. М. Шипицына, Л. С. Волкова, Э. Г. Крутикова // Дефектология. – 1992. – № 6. – С. 16-22.
51. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность : сборник работ / Под ред. Л. Р. Зиндера, М. И. Матусевича ; АН СССР. Отделение литературы и языка. Комиссия по истории филологических наук. – Ленинград : Наука. Ленингр. отделение, 1974. – 427 с.
52. Ястребова А. В. Обучаем читать и писать без ошибок : Комплекс упражнений для работы учителей-логопедов с младшими школьниками по предупреждению и коррекции недостатков чтения и письма / А. В. Ястребова, Т. П. Бессонова. – М.: АРКТИ, 2007. – 360 с. – ISBN 978-5-89415-591-3.

ПРИЛОЖЕНИЕ

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Письменные работы учеников

Списывание Димы Т.

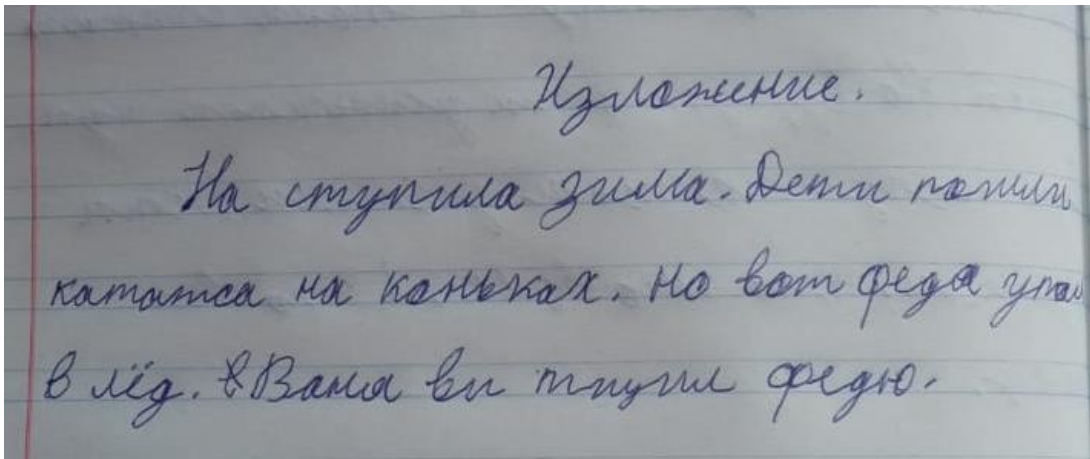
За грибами
Дети ходили по лесу и собирали
грибы. Набрали полные корзиночки.
Вспомнил на палочку и стал считать
грибы. Но вдруг дети услышали шум,
они испугались и убежали. Дети
думали, что это волк. А это был
защит.

Диктант Димы Т.

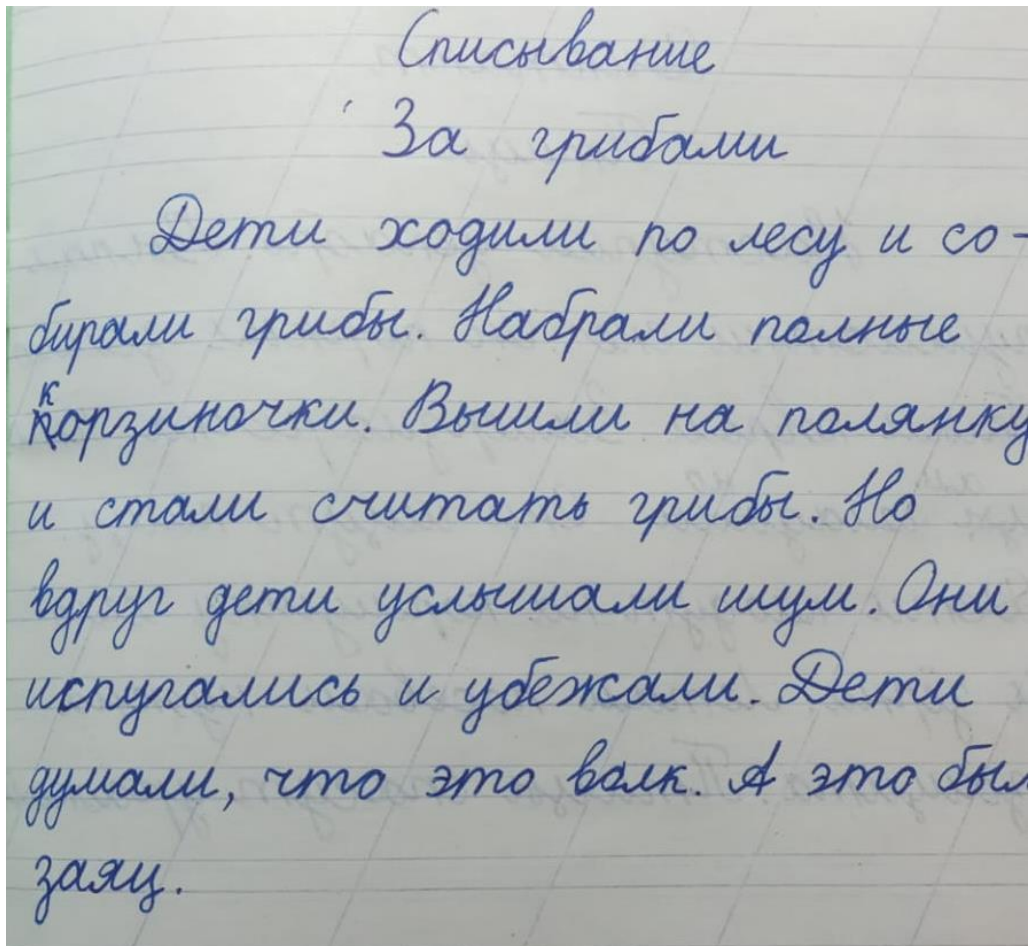
Диктант
Птицы
Наступил декабрь. Выпал пуши-
стый снег. Он покрыл землю всю
землю белым ковром. Заморозил речка.
Птицам холодно, они ищут себе пищу.

Дети на корзиночку хлеба и зерна.
Летом посевам нужна забота.
Птицы едят урожай.

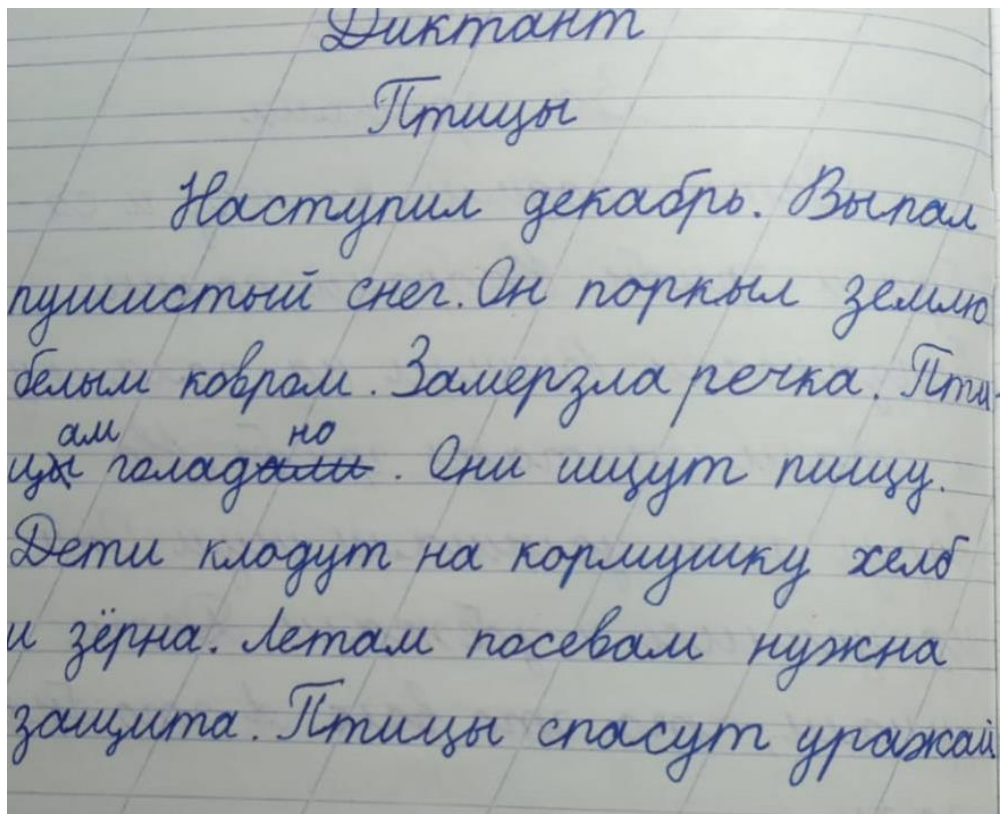
Изложение Димы Т.



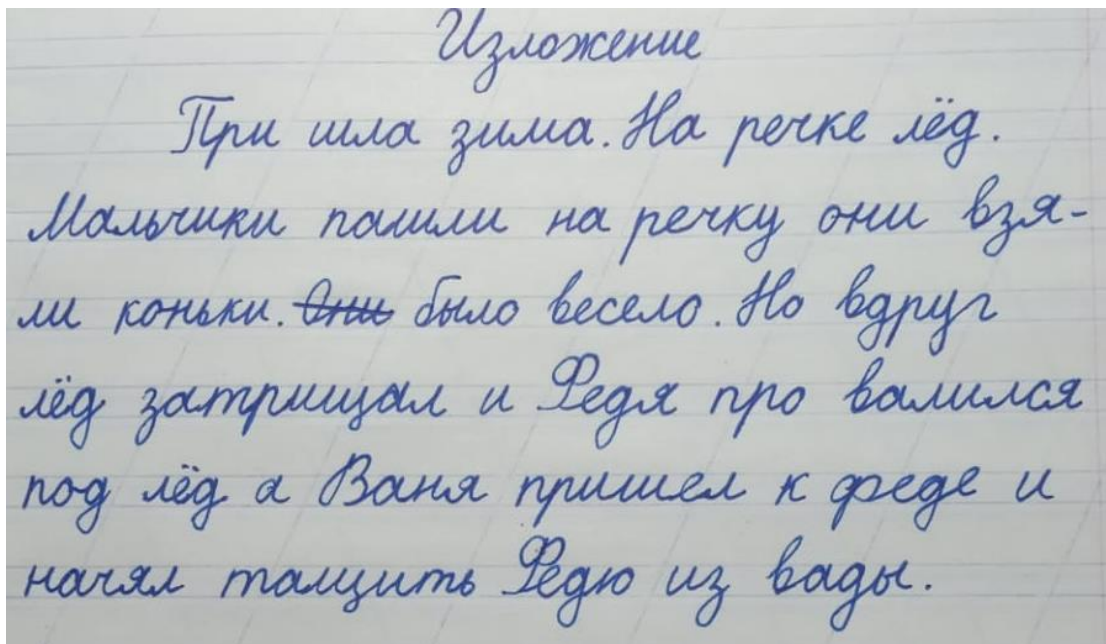
Списывание Тани А.



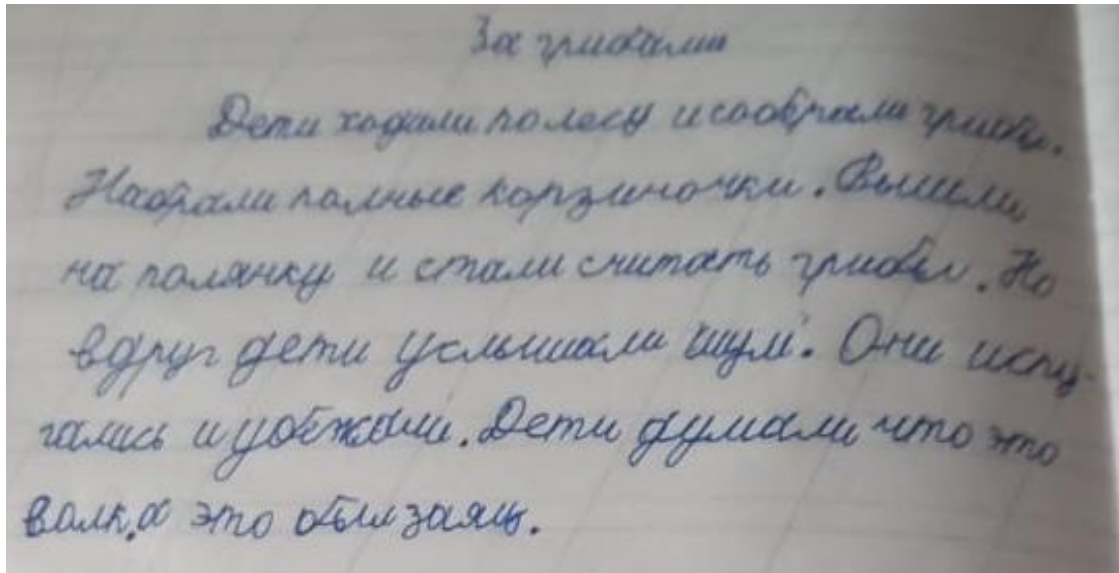
Диктант Тани А.



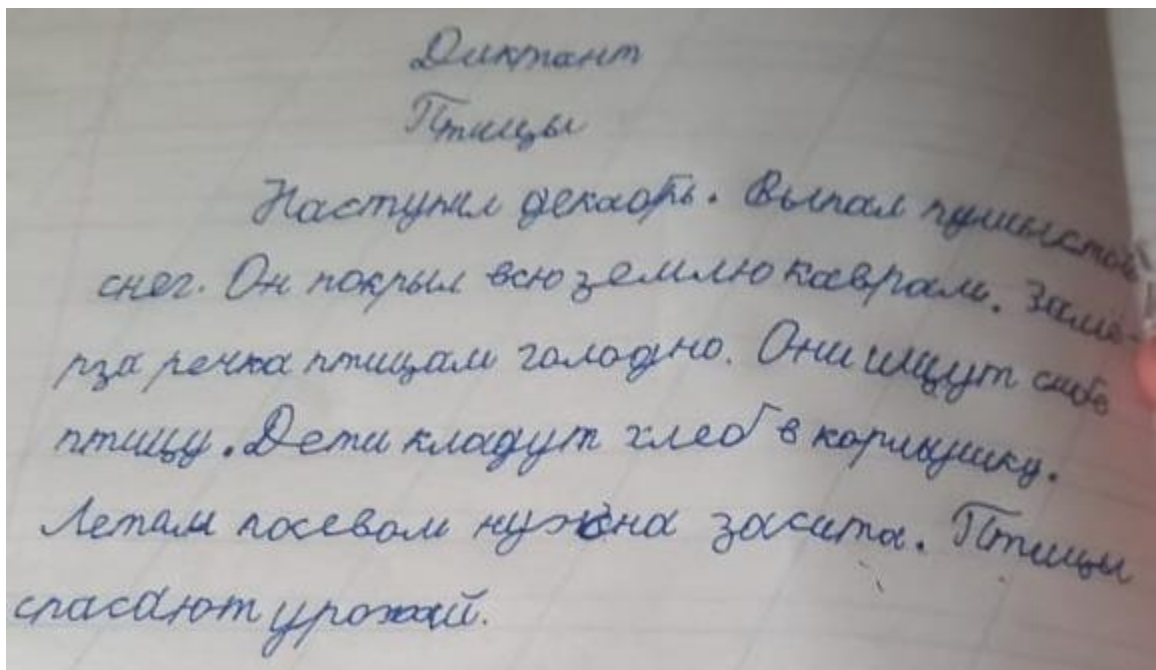
Изложение Тани А.



Списывание Кирилла К.



Диктант Кирилла К.



Изложение Кирилла К.

Изложение.
Пришла зима. Пошел снег. На реке
покрылся ледом. Ребята поехали на
коньках. И Федя был. На леду и лёд треснул
и Федя упал в воду. Но Ваня пришел к
Федю и протянул руку.

Списывание Саши Х.

За грибами
Дети ходили по лесу и собирали
грибы. Взяли на палатку
и стали считать грибы. Но
вдруг дети услышали шум
они испугались и убежали.
Дети думали что ^{это} волк.
А это был заяц.

Списывание Тимофея С.

Списывание

За грибами

Дети ходили по лесу и собирали грибы. Набрали полные корзиночки. Вышли на полянку и стали считать грибы. Но вдруг дети услышали шум. Они испугались и убежали. Дети думали, что это волк. А это был заяц.

Диктант Тимофея С.

Диктант

Пастухи дикабрь. Ветер пал снег. Он покрыл землю белым ковром. Замерзла речка. Птицам голод на. Они ищут себе пищу. Дети кладут в корзину хлеб. Летам посевам нужно защита. Птицы спасут урожай.

Изложение Тимофея С.

Изложение

Наступила зима ребята. Плыли на лед было весло и феду упал в лед а Ваня достал его.

Диктант Саши Х.

Птицы
Улетелим декабрь. Выходит
пушистый снег. Он покрывает
всю землю белым ковром.
Заморозил река. Птицам
стало голодно. Они ищут

себе пищу. Дети кладут
в кормушку хлеба зерна.
Летом по осени нужна
защита. Птицы стасут
урожай.

Изложение Саши Х.

Изложение
Пришла зима. Замерзла
река. Ребята подружились
с родителями на коньках. Им
было интересно и весело. Но вот
лед закричал и Дедя про-
валился в воду. Но мама ре-
шила помочь Деду. Мама
взяла руку и вытащила Деду

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Протокол ошибок звукового анализа и лексико-грамматических ошибок диктантов учеников

Ученики	Ошибки звукового состава													Мягкость согласных	Лексико-грамматические ошибки										
	Замена гласных	Звонкие и глухие парные согласные	Свистящие и шипящие	Соноры	Аффрикаты	Пропуск гласных	Пропуск согласных	Пропуск слогов, частей слова	Перестановки	Добавления	Персеверации	Антиципации	Контаминации		Раздельное написание частей слова	Обозначение гласными 2-го ряда	Обозначение буквой ь	Нарушение согласования	Нарушение управления	Замена слова по звуковому сходству	Замена слова по семантическому сходству	Слитное написание слов в предложении	Использование предлогов и приставок	Нарушение порядка слов в предложении	Пропуск слов в предложении
Дима Т.	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	1	-	
Таня А.	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	2	-	
Кирилл К.	-	-	1	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	1	2	1	
Тимофей С.	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	3	-	1	-	1	-	1	-	2	-	3	-