



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

**Психолого-педагогическое сопровождение детей старшего дошкольного
возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) в процессе коррекции
лексико-грамматического строя речи**

**Выпускная квалификационная работа по направлению 44.04.03
Специальное (дефектологическое) образование**

**Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями речи»
Форма обучения: заочная**

Проверка на объем заимствований:

40, 28 % авторского текста

Работа рекомендована к защите
рекомендована / не рекомендована

«18» 10 2023 г. ир. 2

зав. кафедрой специальной педагогики,
психологии и предметных методик

к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Выполнил (а):

Студент (ка) группы ЗФ 306-173-2-1

Кадырова Ю. В.

Научный руководитель:

к.п.н., доцент кафедры СПП и ПМ

Щербак С.Г.

Челябинск
2024

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР (III УРОВЕНЬ).....	9
1.1 Психолого-педагогическое сопровождение детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	9
1.2 Онтогенетические основы формирования лексико-грамматической стороны речи.....	13
1.3 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).....	25
1.4 Особенности развития лексико-грамматического строя речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).....	32
Выводы по 1 главе.....	39
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР (III УРОВЕНЬ).....	41
2.1 Принципы, цель, задачи, организация и методика изучения лексико-грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста	41
2.2 Анализ полученных результатов констатирующего эксперимента	44
Выводы по 2 главе.....	67
ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР (III УРОВЕНЬ) В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ	69

3.1 Содержание психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР в процессе коррекции лексико-грамматического строя речи	69
3.2 Анализ результатов контрольного эксперимента по оценке эффективности коррекционной работы	81
Выводы по 3 главе.....	103
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	104
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	106
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	115
ПРИЛОЖЕНИЕ 2	137
ПРИЛОЖЕНИЕ 3	156
ПРИЛОЖЕНИЕ 4	158
ПРИЛОЖЕНИЕ 5	160
ПРИЛОЖЕНИЕ 6	162
ПРИЛОЖЕНИЕ 7	164

ВВЕДЕНИЕ

Одной из наиболее распространенных форм нарушения речевого развития является общее недоразвитие речи. Общее недоразвитие речи (ОНР) – сложное речевое расстройство, при котором у детей вследствие разных причин нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и смысловой сторонам.

Многие авторы, при описании характерных особенностей речи детей с общим недоразвитием речи, подчеркивают, что нарушение лексического и грамматического компонентов являются наиболее важными в структуре этой речевой патологии (Н. С. Жукова, Р. Е. Левина, Л. Ф. Спирина, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина, С. Н. Шаховская, А. В. Ястребова и др.).

Грамматика – это наука о строе языка и его законах. Она объединяет в себе словообразование, морфологию, синтаксис.

Грамматический строй речи – это взаимосвязь слов между собой в словосочетаниях и предложениях.

Лексика – это многогранная наука, входящая в пласт общей науки – русского языка. Под лексикой понимается и наука (лексикология), и словарный запас (лексикон).

Лексический строй речи – это компонент языка, который включает в себя активный и пассивный словарный запас, умение пользоваться им в конкретной ситуации.

В структуру лексического строя речи входит: номинативный, предикативный и атрибутивный словари, а также словари служебных частей речи (наречия, местоимения и т. д.).

Актуальность магистерской работы основана на том, что на сегодняшний день теория логопедии подробно изучает развитие грамматической и лексической структуры речи у детей с общим недоразвитием и сравнивает его с нормой и патологией. Однако все еще

требуются новые и эффективные методы и приемы, которые могут использоваться специалистами для коррекции лексико-грамматической структуры речи у детей с ОНР.

Цель исследования – теоретически изучить и практически доказать эффективность включения условий психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) в коррекционный процесс.

Объект исследования: процесс развития лексико-грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: условия психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) в процессе развития лексико-грамматического строя речи.

Гипотеза исследования: процесс формирования лексико-грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи (III уровень) будет эффективным если:

- определены направления и параметры изучения лексико-грамматического строя речи;

- определены условия психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень) в процессе развития лексико-грамматического строя речи;

- организовано взаимодействие учителя-логопеда с педагогами группы, а также с родителями воспитанников по повышению уровня их педагогической компетентности в области развития лексико-грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень).

Задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать научно-методическую, научно-теоретическую и специальную литературу по проблеме исследования.

2. Выявить особенности лексико-грамматической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

3. Определить условия психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) и определить эффективность их включения в коррекционный процесс.

Методы исследования:

Теоретические: анализ литературы, сравнение данных констатирующего и контрольного эксперимента, обобщение результатов исследования и фиксирование полученных данных по проблеме исследования.

Эмпирические: психолого-педагогический эксперимент; методы логопедического обследования; методы математической обработки полученных данных.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что нами уточнены представления о формировании лексической и грамматической сторон речи у детей дошкольного возраста, определены условия психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень), обосновано их включение в коррекционно-образовательный процесс.

Практическая значимость исследования заключается в том, что результаты исследования и представленные условия психолого-педагогического сопровождения могут быть использованы учителями-логопедами, воспитателями, родителями в работе по развитию лексико-грамматического строя у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень), повышая эффективность коррекционного процесса.

База исследования: экспериментальная работа данного исследования проводилась на базе МКДОУ «ДС №25» Коркинского

муниципального района поселка Роза. В ней принимали участие 10 детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень).

Структура работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, трех глав, выводов по главам, заключения, списка использованной литературы, приложения.

Во введении обосновывается актуальность темы исследования, определяются объект, предмет, цели и задачи, формулируется гипотеза, указываются методы исследования, раскрываются теоретическая и практическая значимость, излагаются положения, выносимые на защиту.

В первой главе раскрыта история становления психолого-педагогического сопровождения в России. Рассмотрены онтогенетические основы формирования лексико-грамматического строя речи. Изучена клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень). Рассмотрены основные понятия, причины, симптоматика ОНР (III уровень). Рассмотрены особенности развития лексико-грамматического строя речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

Во второй главе представлена экспериментальная работа по изучению лексико-грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень). Раскрыты принципы, цель, задачи, организация и методика экспериментальной работы. Проведен анализ данных, полученных в результате констатирующего эксперимента.

Во третьей главе изложены условия психолого-педагогического сопровождения, способствующие эффективной коррекции лексико-грамматического строя речи у дошкольников с ОНР. Так же представлен анализ результатов контрольного эксперимента по оценке эффективности логопедической работы по формированию лексико-грамматического строя речи у дошкольников с ОНР (III уровень).

В заключении подводятся итоги исследования, формируются окончательные выводы по рассматриваемой теме.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР (III УРОВЕНЬ)

1.1 Психолого-педагогическое сопровождение детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Термин «сопровождение» широко используется как в психологии, так и в педагогике.

В психологии термин «сопровождение» раскрывается как система профессиональной деятельности, которая направлена на обеспечение адаптации человека к условиям его жизнедеятельности [71].

Основной целью психологического сопровождения является создание таких условий, которые способствуют становлению и развитию личности ученика путем объединения субъектов образовательного процесса. Хотя этот процесс может осуществляться учителями и классными руководителями, предпочтение в его реализации и управлении следует отдавать педагогам-психологам. В литературе проведено значительное количество научных исследований по проблеме сопровождения.

В педагогике – процесс личного участия, наблюдения, консультирования, а также поощрения максимальной самостоятельности личности в проблемной ситуации, при минимальном по сравнению с поддержкой, участии педагога [47].

Целью педагогического сопровождения является целенаправленное развитие личности сопровождаемого, осуществляемое посредством специальных педагогических систем в их институциональном оформлении [48].

Сопровождение опирается на определенные принципы:

1. Верить в возможности ребенка – это принцип гуманизма.

2. Принцип системного подхода основан на понимании человека как целостной системы.

3. Принцип комплексного подхода к системному сопровождению развития ребенка.

4. Учет индивидуальных и возрастных особенностей ребенка – принцип, который предполагает использование содержания, форм и методов сопровождения, соответствующих индивидуальным возможностям и темпам развития ребенка.

5. Принцип непрерывности психолого-педагогического сопровождения ребенка в образовательном процессе, включая непрерывность и последовательность оказания поддержки.

В психолого-педагогической литературе проведено множество научных исследований по проблеме сопровождения, авторами которых являются Э.М. Александровская, О.В. Булатова, Л.В. Горина, Е.И. Казакова, Н.И. Кокуркина, Н.В. Куренкова, И.А. Липский, Е.С. Овчаренко, К.П. Сенаторова и др. [2; 6; 16; 23; 33; 46].

Согласно М.Р. Битяновой, «сопровождение» – это система профессиональной деятельности педагогического сообщества, которая направлена на создание социально-психологических условий. Данные условия должны обеспечивать результативное обучение и психологическое развитие ребенка в ситуациях взаимодействия.

М.Р. Битянова раскрыла главные принципы сопровождения:

1. Систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса ребенка и динамики его психического развития в процессе школьного обучения посредством педагогической и психологической диагностики.

2. Создание социально-психологических условий для развития личности детей и их успешного обучения с опорой на индивидуальные особенности психологического развития ребенка.

3. Создание специальных социально-психологических условий для оказания помощи детям, имеющим проблемы в психологическом развитии, обучении.

Задачами педагогического сопровождения образовательного процесса считаются:

- промежуточный контроль развития обучающихся;
- развитие у обучающихся рефлексивных умений;
- оказание помощи обучающимся, имеющим трудности в развитии и (или) обучении, в специально создаваемых условиях;
- реализация поддержки обучающихся;
- защита социального и психологического здоровья обучающихся педагогом-психологом [8].

Концепция «сопровождение» в педагогической науке также была рассмотрена Е.И. Казаковой и Л.М. Шипицыной. Они считают, что образовательная деятельность предоставляет субъекту благоприятные условия для выбора оптимального решения проблемной ситуации, несмотря на многообразие жизненных ситуаций. Другими словами, взрослым требуется помогать детям в принятии решений в проблемных ситуациях и нести за них ответственность [23; 69].

Л.М. Шипицына раскрывает термин «сопровождение» следующим образом – это метод, основанный на единстве взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого. Основной целью в данном процессе является помощь детям в решении возникающих проблем при взаимодействии с психологом, педагогом и медиком [69].

Л.М. Шипицына, А.А. Хилько, Ю.С. Галлямова характеризуют индивидуальное и системное сопровождение как:

- индивидуальное сопровождение детей в образовательных учреждениях подразумевает создание условий для определения

потенциальной и реальной «группы риска» и своевременную помощь нуждающимся в ней детям [52];

– системное сопровождение, реализуется самостоятельными центрами и службами в нескольких направлениях: в применении конкретных программ образования и в проектировании новых типов образовательных учреждений [69].

Актуальность психолого-педагогического сопровождения в условиях образовательных организаций обусловлена необходимостью целенаправленного и спланированного взаимодействия всех участников образовательных отношений. Поддержка детей в жизни и в образовании является одной из главных задач психолого-педагогических служб, путем взаимодействия взрослых и детей.

Для этого необходимо регулирование отношений участников образования в системе психолого-педагогического сопровождения лиц с нарушениями речи на разных уровнях правового регулирования.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» регулирует вопросы образования лиц с ограниченными возможностями здоровья [43].

В ФГОС ДО определяются специальные условия образования, к которым относится использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, что означает необходимость привлечения к образовательному процессу педагогические кадры, имеющие достаточную квалификацию для выполнения вышеназванных задач [44].

Данный стандарт определяет инвариативные цели и ориентиры разработки адаптированных основных образовательных программ дошкольного образования, а программа предоставляет примеры вариативных способов и средств их достижения [45].

Психолого-педагогическое сопровождение всегда индивидуализировано, ориентировано на каждого ребенка. Субъектами психолого-педагогического сопровождения являются родители и родственники ученика, психолог, социальный педагог, медицинский персонал и другие специалисты. Ребенок, имеющий собственный опыт обучения, общения с взрослыми и другими учениками, уникальные личностные и индивидуальные характеристики развития, также является субъектом психолого-педагогического сопровождения. Особенности каждого ребенка влияют на содержание и форму психолого-педагогического сопровождения.

Следовательно, «психолого-педагогическое сопровождение» – это комплексная, систематически организованная деятельность, в рамках которой создаются социально-психолого-педагогические условия для эффективного обучения и развития каждого ребенка в образовательной среде.

1.2 Онтогенетические основы формирования лексико-грамматической стороны речи

Лексический и грамматический строй речи рассматривается в лингвистике – науке, изучающей язык.

В лексикологии рассматриваются слова, значение слов, система взаимоотношений слов, история формирования современной лексики, функционально-стилевое различие слов в разных сферах речи.

Грамматика изучает формы слов; строение словосочетаний и предложений; их классификацию; грамматические категории – общности элементов языка [49].

Грамматический строй – система взаимодействия слов между собой в словосочетаниях и предложениях. Различают следующие уровни грамматической системы: морфологический и синтаксический.

Морфологический уровень предполагает умение владеть приемами словоизменения и словообразования, синтаксический – умение составлять предложения, грамматически правильно сочетать слова в предложении [54].

Л.С. Цветкова представила свою модель речевосприятия, в которую входит восприятие и понимание речевого высказывания. Л.С. Цветкова уделяет особое внимание наличию мотивационной сферы в процессе речевосприятия. Она считает, что степень глубины понимания услышанного основывается на собственном отношении каждого человека к предмету речи.

Модель речевосприятия по Л.С. Цветковой имеет три уровня, взаимосвязанных между собой:

1) Сенсомоторный уровень включает в себя восприятие и анализ звуков речи, распознавание звуков по их особенностям с помощью «моторных» образов-эталонов, определение фонем, анализ пауз между словами и анализ структуры речи по ритму и слогам. На этом уровне осуществляется анализ звукового, кинестетического и кинетического организации воспринятого сообщения, и результатом является выделение отдельных слов или словосочетаний из потока речи.

2) Лингвистический (лексико-грамматический) уровень включает понимание содержания высказывания на уровне значения. Он включает фонемный анализ конкретных слов, оперативную слухоречевую память и переход от грамматической организации речи к ее значению.

Понимание на этом уровне включает использование таких операций, как сравнение звукового комплекса с эталоном и понимание его сути, анализ структуры слова, активизация значений, запоминание слов в оперативной памяти и создание устойчивых словосочетаний, выявление общего значения словосочетаний, структурирование общих значений и определение общего смысла всего высказывания, выявление скрытых

систем отношений, присутствующих в грамматических конструкциях, анализ общего смысла предложения с использованием долговременной и кратковременной памяти.

При восприятии фразы на лингвистическом уровне осуществляется понимание факта или действительности, выраженного в высказывании.

3) Психологический уровень включает анализ смысла высказывания с точки зрения языка и обеспечивает понимание глубинного смысла, подтекста и мотивации говорящего.

Для этого проводятся операции, такие как анализ интонации и стилистики высказывания, сопоставление с жестами и мимикой говорящего, анализ контекста предыдущей речи, оценка личности говорящего и анализ ситуации речевого общения.

Слушатель, проанализировав речевое высказывание, может понять мотивы и цели говорящего [41].

В психолингвистике изучают процессы кодирования и декодирования, поскольку они соотносят состояние сообщений с состоянием участников коммуникации.

В отечественной психологии были разработаны ряд концепций и методологических подходов к психолингвистике. Эти работы находятся в общетеоретической сфере и были выполнены Л.С. Выготским, С.Л. Рубинштейном, А.Н. Леонтьевым, Б.М. Тепловым, а также исследователями А.А. Леонтьевым, Н.И. Жинкиным, И.А. Зимней, Ю.В. Красиковым и другими.

Сложный процесс перехода от значений к звукам развивается, образуя одну из основных линий в совершенствовании речевого мышления. Одна из важнейших линий речевого развития ребенка как раз и состоит в том, что это единство начинает дифференцироваться и осознаваться [11].

Важный этап построения речевого высказывания в концепции Л.С. Выготского, как предлагает Т.В. Ахутиной, заключается в последовательном плане, который включает следующие составляющие: мотив, мысль, внутреннюю речь, семантический план и внешнюю речь. Начинается все с мотива, который является источником порождения высказывания. Затем происходит оформление мысли, где эта идея принимает форму конкретного содержания. Но чтобы мысль стала понятной другим людям, она должна быть переведена во внутреннюю речь – внутреннее слово, которое посредничает между мыслью и ее выражением. Далее следует этап семантического плана, где мысль получает значения через внешние слова. И, наконец, внешняя речь – физическое воплощение высказывания, которое проявляется через звуки, жесты, письменный текст и другие способы коммуникации. Таким образом, принятие во внимание все составляющие этапы помогает построить последовательное и осмысленное речевое высказывание [5].

Полное слово формируется только в процессе составления сообщения в результате применения того или иного синтаксического правила, которое появляется сразу, как некоторая законченная схема сочетания слов [42].

Механизм упреждающего синтеза (по Н.И. Жинкину) играет роль при формировании лексико-грамматического строя [18, 20].

Уровень формальных грамматических схем следует за отбором конкретного слова (фонемная, морфемная решетки), до отбора конкретного слова происходит смысловой этап порождения [17, 28].

Под лексико-грамматической стороной речи понимают словарь и грамматически правильное его использование.

Различают словарь пассивный (возможность понимания слов) и активный (употребление их в речи). Уровень развития словаря определяется количественными и качественными показателями.

Важным фактором при переводе слова из пассивного словаря в активный является доступность артикуляции, необходимой для произнесения слова. Так же важное значение имеет частота ситуаций, в которых ребенок использует указательный жест. Если ребенок часто пользуется указательным жестом, то он не спешит применять словесные высказывания.

Часто встречается преобладание звукоподражательных слов в детском лексиконе. Звукоподражательные слова отличаются следующие признаки: простота звукового облика; доступность для артикуляции в младшем возрасте; мотивированность звуковой формы, имеющей понятный для ребенка «звукоизобразительный» характер.

В работах Л.С. Выготского и А.Р. Лурия описано, что слова детей постепенно переходят от звукоподражательных слов к нормативным словам. Активный словарь увеличивается скачкообразно, а пассивный словарь – плавно.

Значение слова включает в себя его предметную и понятийную соотносительность. Именно понятийная соотносительность лежит в основе лексического значения. Формирование значения слова на ранних этапах речи проходит через три ступени: ситуативная закреплённость, предметная связь (денотативное значение) и понятийная связь (сигнификативное значение). В дальнейшем, возникают различные сигнификативные значения слова, если оно имеет многозначность, и формируется система этих значений [63].

Значение социальной среды в формировании словарного запаса у детей нельзя недооценивать. У детей одного возраста словарный запас может существенно отличаться в зависимости от социально-культурного уровня их семей, так как процесс формирования словаря ребенка неразрывно связан с коммуникацией.

Формирование речи, овладение словом и лексической структурой детьми изучали такие авторы, как: М.М. Кольцова [26], Е.Н. Винарская [10], А.Н. Гвоздев [13], Н.И. Жинкин [19], Н.И. Красногорский [29], А.Р. Лурия [36], Г.Д. Розенгард-Пупко [50], С.Л. Рубинштейн [51], Д.Б. Эльконин [70] и другие.

Развитие речи у детей можно разделить на следующие этапы, в соответствии с научными исследованиями Н.И. Красногорского [29]:

Первый предречевой период, который продолжается в течение первого года жизни, включает в себя:

1) Подготовку дыхательной системы к произнесению звуковых реакций; появление недифференцированных звуковых шумов и звуков между 3 и 6 месяцами жизни;

2) Гуление; проявление недифференцированных звуковых шумов, производимых глоткой, горлом, ротовой полостью и губами;

3) Лепет, как первоначальное выражение речевого потока, состоящего из недифференцированных звуков, вызванных подражательными реакциями.

Второй период, который начинается во втором году жизни, связан с образованием и дифференциацией речевых звуков:

1) Синтез слогов (6-12 месяцев); использование их для передачи внешних стимулов;

2) Образование двусоставных слоговых цепочек (9-12 месяцев) и их автоматизация;

3) Появление первых 5-10 слов (8-10 месяцев).

Третий период, приходящийся на третий год жизни, включает:

1) Расширение словарного запаса до 500 слов и более;

2) Формирование и автоматизацию многосоставных цепочек от двусоставных до многосоставных шаблонов;

3) Улучшение произношения слов и речевых шаблонов.

Четвертый период, который продолжается в четвертом году жизни, связан с:

- 1) Приращением словарного запаса до 1000 слов и более;
- 2) Удлинением и усложнением речевых цепочек; количество слов в них достигает 9-10;
- 3) Накоплением и автоматизацией речевых цепочек, а также формированием более сложных речевых потоков;
- 4) Улучшением произношения речевых цепочек за счет более сильного и яркого их произнесения;
- 5) Укреплением и закреплением речевых стереотипов, а также их автоматизацией;
- 6) Дальнейшим усовершенствованием произношения фонем и слов, которые ребенок предыдущими этапами не произносил правильно;
- 7) Появлением простых зависимых словарных цепочек или придаточных предложений.

Пятый и последний период развития, который приходится на пятый год жизни, связан с:

- 1) Дальнейшим расширением словарного запаса;
- 2) Развитием умения контролировать громкость произнесения;
- 3) Формированием сложных зависимых словарных цепочек или придаточных предложений.

Согласно проведенным исследованиям А.Р. Лурия [36], первое появление ребенка в мире языка неразрывно связано с его действиями и общением со взрослыми. Начальные слова ребенка не отражают его эмоциональное состояние, а обращены к объектам и служат их обозначением.

М.М. Кольцова выделяет следующие степени обобщения словом, основываясь на наблюдениях детей на прямую воздействующих стимулов: первая степень – слово является эквивалентом комплекса прямых

ощущений от предмета; вторая степень – слово обобщает ряд однородных предметов; третья степень – слово объединяет множество разнородных объектов, относящихся к одной категории; четвертая степень – различные категории объектов обобщаются в одну, более широкую.

Согласно М.М. Кольцовой [26], с каждой последующей степенью обобщения слово все больше отдаляется от конкретных чувственных образов, достигая высокого уровня абстракции.

На ранней стадии развития у детей наблюдается склонность к подражанию и повторению новых слов. В этот период речь начинает наполняться первыми синтезированными словами, которые представляют собой фрагменты услышанных ранее слов, преимущественно состоящие из ударных слогов. В данном случае еще не происходит комбинирования слов в соответствии с грамматическими правилами языка.

Позднее, примерно в возрасте 1,5-2 лет, начинается декомпозиция комплексных слов на составные части, которые затем сочетаются друг с другом в различных комбинациях. Словарный запас ребенка быстро расширяется и к концу второго года жизни составляет около 300-400 слов.

Развитие слова происходит в направлении отнесенности к предметам и развития его значения. Одно и то же слово может обозначать предмет, признак или действие их предметом. Сначала значение слова остается неопределенным, но с уточнением значения слова развивается его структура. В начальном этапе значение слова неопределенно.

Слово обладает несколькими главными компонентами значения (по А.А. Леонтьеву [32], С.Д. Кацнельсону [24]) – денотативным, понятийным, коннотативным и контекстуальным. Денотативный компонент связан с конкретным предметом или явлением, например, столом. Понятийный или концептуальный компонент отражает формирование понятий и связей между словами по семантике, то есть стол – это предмет мебели. Коннотативный компонент отражает эмоциональное отношение

говорящего к слову, а контекстуальный компонент связан с контекстом, в котором используется слово. Денотативный компонент является основой для овладения словом, а понятийный компонент усваивается позднее, по мере развития умения анализировать, синтезировать, сравнивать и обобщать.

По мнению Л.С. Выготского [11], процесс формирования понятий начинается с самого раннего детства, когда ребенок начинает знакомиться со словами. Однако основные предпосылки для образования понятий формируются в подростковом возрасте. С развитием психических процессов и расширением контактов с окружающим миром словарный запас ребенка постепенно расширяется как в количественном, так и в качественном аспектах. Он развивается благодаря развитию мышления, восприятия, представлений, памяти и сенсорного опыта ребенка. Таким образом, значение слова развивается параллельно с формированием понятий, и этот процесс является непрерывным и постепенным.

А.Р. Лурия считает, что слова в лексиконе связаны друг с другом разнообразными смысловыми связями, образуя сложную систему семантических полей, а не являются изолированными единицами [37].

У ребенка процессы словообразования тесно связаны с формированием и расширением словарного запаса, так как именно за счет новых слов его словарь постоянно пополняется.

А.М. Шахнарович считает, что механизм словообразовательного уровня строится на взаимодействии двух уровней: словообразовательного и лексического. Сначала ведущую роль играет лексический уровень, а затем – словообразовательный уровень, где проявляется большое количество слов-неологизмов [66].

По данным А.Н. Гвоздева [13], в словаре четырехлетнего ребенка на первом месте преобладают существительные (50,2%), за которыми следуют глаголы (27,4%), прилагательные (11,8%), наречия (5,8%),

числительные (1,9%), союзы (1,2%), предлоги (0,9%) и междометия с частицами (0,9%).

Грамматический строй речи в процессе развития у ребенка был исследован несколькими авторами, включая А.Н. Гвоздева, Т.Н. Ушакову, А.М. Шахнаровича, Д.Б. Эльконина, К. Д. Ушинского и других [13; 60; 66; 70; 61].

Грамматическая структура представляет собой упорядоченную систему взаимодействия слов внутри фраз и предложений. Она состоит из двух уровней: морфологического и синтаксического. Морфологический уровень относится к способности изменять и создавать новые слова, а синтаксический уровень к умению комбинировать слова в предложении в соответствии с грамматическими правилами [54].

Развитие грамматической структуры речи зависит от когнитивного развития ребенка. Чтобы использовать языковую форму, ребенку необходимо понимать ее грамматические значения, такие как род, число, падеж и другие.

Морфологическая и синтаксическая системы языка у детей развиваются взаимосвязанно. Введение новых словоформ усложняет структуру предложений, а использование определенных конструкций предложения укрепляет грамматические формы слов.

Согласно исследованиям А.Г. Арушановой, основным источником развития грамматических навыков у детей выступает ежедневное общение и совместная деятельность с близкими взрослыми [3]. В раннем возрасте общение имеет ситуативный и практический характер, а в старшем возрасте оно приобретает контекстно-независимое значение. В семейной среде такое общение происходит естественно и спонтанно.

Простые суждения о предметах и явлениях ребенок начинает выражать на третьем году жизни, при этом используя однословные и многословные предложения (из нескольких слов) [55].

На начальных стадиях развития речи у ребенка отсутствует осознанность. При этом часто произнесение слов часто происходит случайно, под влиянием активной работы правого полушария мозга. Однако, когда ребенок осознает и контролирует процесс использования речевых средств, главную роль играют структуры доминирующего полушария [39]. Дети постепенно овладевают алгоритмами речевого процесса, что выражается в следующем: правильное произношение звуков, освоение грамматических форм, появление многословных фраз, придаточных предложений, союзов и местоимений. Основные элементы функциональной системы речи сформируются на данном этапе, но их улучшение продолжается постепенно, захватывая четвертый и пятый год жизни [55].

Овладение русским языком может включать некоторые трудности. Например, существительные могут вызывать затруднения с окончаниями, глаголы – с основами, а прилагательные – при словообразовании (сравнительная степень).

Согласно исследованиям А.Н. Гвоздева, последовательность освоения грамматических форм русского языка детьми строится на следующих этапах: сначала овладевают понятием числа существительных, затем научаются образовывать уменьшительные формы. После этого они осваивают категорию повелительности, учатся правильно использовать падежи и категорию времени. И только в заключение развивается понимание лица глагола [13].

А.Н. Гвоздев так же выделил несколько периодов формирования грамматического строя речи:

Первый период связан с предложениями, состоящими из аморфных слов-корней, которые не изменяются в разных контекстах. Этот период длится с 1 года 3 месяцев до 1 года 10 месяцев и включает два этапа. На первом этапе дети произносят отдельные слова в виде предложений,

дополняя их жестами и мимикой. На втором этапе дети начинают использовать предложения из нескольких слов-корней.

Второй период связан с овладением грамматической структурой предложения и длится с 1 года 10 месяцев до 3 лет. Он включает 3 этапа. На первом этапе происходит формирование первых форм слов. На втором этапе дети учатся использовать флексии для выражения синтаксических связей слов. На третьем этапе происходит усвоение служебных слов для связи слов в фразах и предложениях.

Один из важных аспектов нормального речевого развития заключается в том, что дети усваивают предлоги только после того, как они овладеют флексиями, или грамматическими окончаниями. На ранних стадиях развития дети не обращают внимание на отсутствие предлогов в своей речи, и это проходит быстро. Когда дети начинают учиться использовать различные функциональные слова, такие как предлоги и союзы, они обнаруживают затруднения с более сложными вариантами. Это может сказываться на связности и понятности их речи. Однако, по мере развития, дети начинают формировать различные типы распространенных предложений и усваивать служебные слова.

Таким образом, в раннем детстве усваиваются только основные грамматические формы. С течением времени, развитием и расширением словарного запаса, использованием детского словотворчества грамматическая составляющая языка продолжает формироваться.

Третий период, который начинается в возрасте 3 лет и продолжается до 7 лет, связан с усвоением морфологической системы русского языка. В этот период происходит усвоение грамматических правил, дети начинают применять в своей речи склонения и спряжения. Они осваивают согласование прилагательных и существительных в косвенных падежах, а также учатся работать с глаголами. После четырех лет дети перестают неверно ставить ударение и использовать монотонный тон. К школьному

возрасту дети с нормальным речевым развитием полностью осваивают систему практической грамматики.

В работах К.И. Чуковского [65], Т.Н. Ушаковой [60], С.Н. Цейтлин [63], А.М. Шахнаровича [66] и других ученых рассматривается развитие словообразования у детей.

О.С. Ушакова выделяет три основных принципа формирования новых слов у детей: 1) использование части слова в качестве самостоятельного слова; 2) добавление окончания к корню другого слова; 3) составление нового слова из двух [59].

Сначала дети начинают использовать уменьшительно-ласкательные формы существительных, затем они осваивают более сложные выражения, такие как названия профессий, а также глаголы с приставками [9].

Структура речи дошкольников формируется постепенно, поэтапно, исходя из подражания речи окружающих детей и взрослых. Этот процесс связан с активностью познавательного развития, расширением кругозора, опытом общения с близкими взрослыми и речевой практикой. Период дошкольного возраста является пиковым по усвоению навыков формирования и изменения слов. Именно в этот период дети осваивают основные грамматические правила и нормы.

1.3 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)

Впервые понятие «общее недоразвитие речи» было определено Р.Е. Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии АПН СССР (Г. И. Жаренковой, Г. А. Каше, Н.А. Никашиной, Л.Ф. Спириной, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, А.В. Ястребовой и др.) в 50-60-е гг. XX в.

В этот период была разработана педагогическая классификация аномалий речевого развития, отвечающая прежде всего дидактическим,

прикладным целям педагогического процесса, т. е. целям коррекционного обучения детей с различной природой и структурой дефекта.

В логопедии под общим недоразвитием речи понимается такая форма речевой патологии, при которой нарушается формирование всех компонентов речевой системы: словарного запаса, грамматического строя, звукопроизношения при нормальном слухе и первично сохранном интеллекте [31]. У детей с ОНР отмечаются выраженные аграмматизмы, нарушения слоговой структуры слов и недоразвитие связной речи.

Вопросами этиологии общего недоразвития речи занимались такие исследователи, как: Н.С.Жукова, Т.Б.Филичева, Е.М.Мастюкова, Г.В.Чиркина А.Н.Корнев и т.д. Причины развития ОНР могут быть различными, следовательно, структура патологических проявлений может быть различна.

К социальным причинам можно отнести следующие: двуязычие, многоязычие, воспитание глухими родителями, к физическим – слабость организма, частые заболевания, недоношенность. При присутствии какого-либо из данных факторов, говорят о задержке речевого развития. В остальных случаях общее недоразвитие речи указывает на наличие органического поражения центральной нервной системы.

При слабости акустико-гностических процессов, несмотря на запаздывающее восприятие звуков, слух остается в целом функциональным. Однако возникает затруднение в распознавании и различении отдельных звуковых компонентов речи, что отрицательно сказывается на правильности произношения и акустической структуре слов.

Кроме того, недоразвитие речи может быть связано с нарушениями фонации, такими как риноплазии и дизартрии. В данном случае наблюдаются не только фонетические нарушения, но и недостаточное восприятие фонем и лексико-грамматических аспектов речи.

Основные признаки дизартрии включают затруднение в артикуляции звуков, проблемы с дыханием и формированием голоса, нарушения темпа речи, ритма и интонации. Степень и сочетание этих проявлений зависят от локализации поражения мозга, степени нарушения и времени появления дефекта.

Проблемы с артикуляцией и фонацией, которые затрудняют различение звуков в речи, являются основными нарушениями, способными привести к появлению вторичных проявлений, усложняющих его структуру. У некоторых детей из группы детей с общим недоразвитием речи может наблюдаться ринолалия – нарушение тембра голоса и произношения, вызванное аномалиями в строении артикуляционного аппарата в виде расщелин.

Е.М. Мастюкова в своих исследованиях выделила три группы детей с ОНР. Первая группа включает детей с моторной и сенсорной алалией. Вторая группа – дети с недоразвитием речи церебрально-органического происхождения. Третья группа – дети с неосложненным вариантом общего недоразвития речи [38].

Моторная алалия – это нарушение речи, которое непосредственно связано с недоразвитием или повреждением речевых зон в левом полушарии головного мозга, в особенности – области Брока, отвечающей за управление моторной составляющей речи. При моторной алалии характерны затруднения при формировании структуры звуков в словах, нарушения связи между звуковыми и лексическими компонентами, а также проблемы в развитии контекстуальной речи. Кроме того, моторная алалия может приводить к проявлению негативизма, нарушению психомоторики и эмоционально-волевой сферы.

Общее недоразвитие речи при моторной алалии может проявляться как в тяжелой форме, когда ребенок не способен самостоятельно говорить,

так и в более незаметных трудностях в лексико-грамматической структуре речи. Особенно это заметно при формировании связных высказываний.

Сенсорная алалия, в свою очередь, характеризуется тем, что ребенок не способен понять речь окружающих и сам не может выразить свои мысли в устной форме. Встречается такое нарушение в чистой форме редко, и часто бывает сложно различить, является ли причиной недоразвитие речи или проблема со слухом. В случае более легких форм сенсорной алалии, дети испытывают трудности в понимании речи окружающих. Их собственная речь, хотя может содержать множество ошибок и быть бедной в содержании, обычно богато модулирована интонацией и сопровождается мимикой и жестами.

Общее недоразвитие речи чаще всего обусловлено нарушениями, которые возникают в результате органических повреждений или недостаточного развития определенных отделов центральной нервной системы. Если у ребенка наблюдаются выраженные неврологические нарушения (например, гипертензионно-гидроцефальный синдром, церебрастенический синдром), то возникают утомляемость, пресыщаемость, недостаточность памяти, внимания, переключаемости. Также могут проявляться возбудимость, раздражительность и двигательная расторможенность. Возможны нарушения мышечного тонуса в виде дистонии, появление произвольных движений в форме тремора, отставание в моторном развитии, недостаточное равновесие и координация. Недостаточное развитие динамического праксиса сочетается с ослаблением кинестетических ощущений в общей и речевой мускулатуре. Наблюдаются затруднения в временно-пространственной ориентации, что приводит к проблемам зрительно-пространственного и временного восприятия. Наблюдаются затруднения в соблюдении ритма и недостаточное фонематическое слуховое восприятие [40]. Из-за проблем со слуховой памятью дети испытывают затруднения при выполнении

упражнений по устной инструкции и требуется наглядное подкрепление [56].

При отсутствии неврологических нарушений может проявляться слабая регуляция произвольной деятельности. Наблюдаются проблемы в эмоционально-волевой сфере и трудности в овладении навыками письменной речи.

А.Р. Лурия, Н.А. Власова и т.д. при проведении исследований пришли к выводу, что речевые нарушения сопровождаются нарушениями в организации познавательных и психических процессов, в формировании личности и в поведении. Психическое развитие имеет важное значение для появления вторичных нарушений. Например, детям, обладающим предпосылками для усвоения мыслительных операций, таких как сравнение, классификация, анализ, синтез, трудно развивать словесно-логическое мышление и овладевать такими операциями.

Относительно степени выраженности дефекта выделяются четыре уровня недоразвития речи. Первые три уровня подробно описаны Р.Е. Левиной, а четвертый уровень рассмотрен в работах Т.Б. Филичевой.

На третьем уровне недоразвития речи не наблюдается грубых ошибок в лексико-грамматическом и фонетическом аспектах, что позволяет устной речи стать более развернутой. Возникают отдельные дефекты, имеется неточное использование некоторых слов, а многообразие фонетических дефектов сокращается. Дети формируют простые распространенные предложения, которые состоят из трех-четырех слов. Однако их высказывания лишены правильной грамматической связи, а передача логики событий отсутствует.

Звуковая сторона речи является достаточно развитой, причем возникающие дефекты произношения больше касаются шипящих и сонорных звуков. Но при применении незнакомых сложных по слоговой структуре слов может наблюдаться перестановки звуков [67].

Несколько авторов отмечают у данных детей недостаточную стабильность и ограниченный объем внимания (Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова). Вербальная память снижена, хотя смысловая и логическая память остаются на относительно нормальном уровне. Запоминание страдает в отношении продуктивности, они забывают сложные инструкции и порядок выполнения заданий.

Исследования психических функций, проведенные Л.И. Беляковой, Ю.Ф. Гаркуши, О.Н. Усановой, Э.Л. Фигередо [7], показали, что дети с общим недоразвитием речи имеют затруднения при визуальном распознавании предметов в сложных условиях. Детям с ОНР необходимо больше времени, чем сверстникам с нормальным речевым развитием для принятия решений и ответа. Часто проявляют неуверенность, при этом могут говорить тихо либо замыкаться в себе. В задаче «приравнивания к эталону» они используют более простые методы ориентации. Кроме того, у данных детей развитие зрительного восприятия оказывается недостаточным, так как они допускают ошибки в распознавании предметов.

При исследовании мнестических функций было выявлено, что запоминание словесных стимулов у детей с ОНР значительно хуже, чем у сверстников с нормальным речевым развитием.

Исследование функции внимания показывает, что дети с ОНР быстро устают, нуждаются в стимулирующей помощи, затрудняются в выборе правильного ответа и продолжают допускать ошибки на протяжении всей работы.

Ученые Ю.Ф. Гаркуша и В.В. Коржевина [12] отмечают следующее: дети с ОНР проявляют небольшую активность и не инициативны в общении; имеются незрелости в мотивационной и потребностной сферах; имеются трудности, связанные с речевыми и когнитивными нарушениями;

в возрасте 4-5 лет основной формой общения является ситуативно-деловая, что не соответствует норме для данного возраста.

Нарушение коммуникации у детей с ОНР затрудняет межличностное взаимодействие и оказывает значительное влияние на их развитие и обучение. Кроме того, вместе с общей ослабленностью, у таких детей наблюдается отставание в развитии двигательной сферы: их движения плохо скоординированы, скорость и точность выполнения движений замедлены. Отмечается недостаточная координация движений во всех аспектах моторики – общей, мимической, мелкой и артикуляционной.

Исходя из исследований, дошкольные дети с нарушениями развития (III уровень) можно разделить на три подгруппы в зависимости от уровня развития моторики: дети с низким, средним и высоким уровнями развития моторики.

Дети с низким уровнем развития моторной сферы испытывают трудности в переключении между разными типами движений, также присутствует нехватка координации и памяти движений, низкий уровень внимания. Со средним уровнем развития моторики дети испытывают трудности в выполнении некоторых задач, при этом присутствуют сопутствующие движения при выполнении определенных проблемных заданий, а также требуется больше времени для выполнения задач. Они лучше справляются с задачами, которые основываются на демонстрации, чем на устной инструкции. Дети с высоким уровнем развития моторики приближаются к возрастной норме.

Речевое недоразвитие является первичным дефектом, при этом особенности формирования психических процессов носят вторичный характер. Недостаточное развитие речи влияет на формирование у детей интеллектуальной, эмоционально-личностной сферы и навыков общения.

1.4 Особенности развития лексико-грамматического строя речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)

Изучением особенностей лексико-семантической стороны речи у дошкольников с ОНР занимались Н.С. Жукова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова и другие. Авторы отмечают существенные отклонения от возрастных нормативов, ограниченность словарного запаса, своеобразие его использования, неточное употребление слов, трудности актуализации словаря, резкое расхождение активного и пассивного словаря [1; 21; 30; 53; 62, 72].

Г.Х. Юсипова, Е.Ю. Медведева отмечают, что в понимании и употреблении слов номинативного лексического значения у детей с ОНР преобладают замены слов, входящих в одно родовое понятие [34].

Е.А. Глушкова, Е. Ю. Медведева отмечают, что смешение понятий у дошкольников с ОНР происходит на основе сходства по их функциональному назначению; по объединению ситуации; по признаку внешней схожести; части и целого слова; обобщающих определений и слов конкретного значения; словосочетаний и понятий, с ними связанных; существительных и слов, которые обозначают действия, либо наоборот.

Так же дошкольники с ОНР путают наименование детенышей животных. Допускают ошибки при образовании и употреблении уменьшительно-ласкательных существительных [14; 72].

При изучении состояния предикативного словаря В.А. Гончаровой, С.Н. Коноваловой, Р.И. Лалаевой, С.Н. Шаховской отмечается, что характерными сложностями для детей с общим недоразвитием речи при актуализации предикативного словаря являются: недоразвитие мыслительных операций сравнения и обобщения; выделение существенных дифференциальных семантических признаков, на основе

которых противопоставляется значение слов; недостаточная активность процесса поиска слова; неустойчивость парадигматических связей внутри лексической системы языка; несформированность семантических полей внутри лексической системы языка [30].

В.В. Якушева, С.М. Гуторова, Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.Н. Коновалова выделяют следующие характерные особенности предикативного словаря дошкольников с ОНР: расхождение в объеме пассивного и активного словаря; в предикативном словаре детей с ОНР, в основном, преобладают слова, обозначающие знакомые ежедневные бытовые действия; понимание и использование глаголов очень часто имеет ситуативный характер; сложности в группировке глаголов; отмечаются частые вербальные парафазии – замены слов, которые относятся к одному семантическому полю; замены слов – действий словами-существительными, и, наоборот, замена имён существительных глаголом; трудности подбора антонимов и синонимов; применение глаголов более общего значения [27; 30; 72; 73; 68].

Состояние пассивного атрибутивного словаря характерны сложности понимания оттеночных цветов. Также затруднения вызывает восприятие прилагательных, обозначающих формы предметов. При предъявлении прилагательных, обозначающих вкус, правильные реакции чаще отмечаются при только предъявлении картинок, соответствующих прилагательным «сладкий» и «солёный» (Г. Х. Юсипова, Е. Ю. Медведева)

Трудности в употреблении прилагательных, которые обозначают место и время, а также обозначающие нравственно-интеллектуальные признаки, вызывают наибольшие трудности у детей с ОНР.

Таким образом, изучение специфики понимания прилагательных дошкольниками с ОНР показывает, что пассивный словарь прилагательных находится на уровне, приближенном к нормативным показателям.

При исследовании активного словаря прилагательных отмечены особенности актуализации прилагательных, обозначающих физические свойства предмета, вкусовые признаки (заменяются на основные, эталонные), замены слов «тяжелый» и «легкий» словами «большой» и «маленький» (Г.Х. Юсипова, Е.Ю. Медведева).

Дети допускают смещения слов: по направлению пространственной протяженности; по протяженности в поперечнике/в поперечном сечении; по протяженности в поперечнике/направление протяженности [72].

Низкий уровень развития словаря прилагательных говорит о том, что у детей не сформированы семантические поля, что затрудняет процесс актуализации и приводит к непродуктивным стратегиям поиска слов. Большинство прилагательных понимается детьми, но не используется в речи [15].

Параметры лексической системности и структуры значения слова рассматривались и экспериментально исследовались в работе Г. Х. Юсиповой и Е. Ю. Медведевой.

У детей с ОНР сформировано обобщение слов по теме «Одежда». Наибольшие же затруднения для детей с ОНР (III уровень) вызывает обобщение слов по теме «Столы», «Машины». Наблюдаются обобщения неодушевленных предметов одушевленным словом – «строители», «рабочие» [72].

Задания на подбор синонимов являются одним из трудных для детей с нормой речевого развития и для детей с общим недоразвитием речи (III уровень) [72].

Дети с ОНР подбирают по одному синониму на предлагаемое слово-стимул, при этом допускают большое количество смысловых ошибок (Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова). К примеру, вместо нужных синонимов дошкольники с ОНР воспроизводят: близкие по смыслу слова, часто сходные ситуативно; противоположные по значению слова, часто

повторение исходного слова с использованием частицы «не»; слова, близкие по своему звучанию; слова, связанные с исходным словом синтагматическими связями; формы начального слова либо родственные слова [35].

Отмечено, что наиболее распространенными ответами детей при подборе синонима к существительным являются эхоталии с частицей «не».

В заданиях на выбор синонимов у детей с нарушениями речи Е.А. Глушкова и Е.Ю. Медведева отмечают следующие трудности: значительная ограниченность словарного запаса, сложности с актуализацией словаря, неспособность определить существенные семантические признаки в смысловой структуре слова, выполнять сравнение значений слов в соответствие с единым семантическим признаком [14].

Умения подбора антонимов у детей с ОНР (III уровень) не сформированы. Отмечаются следующие замены: на слова с приставкой «Не»; на слова, семантически близкие предполагаемому антониму; на слова иного лексико-грамматического класса (чаще всего на глаголы и наречия); на слова, образующие синтагматическую связь со словом-стимулом. Наименьшие трудности вызывает подбор противоположных слов к наречиям [18].

При классификации наблюдаются сложности в объяснении принципа своего выбора, нелогичности интерпретации. С классификацией далеких предметов справляются практически все дошкольники на «хорошо», близких – чуть хуже [72].

При изучении способности группировать слова Г.Х. Юсипова и Е.Ю. Медведева выделяют ошибки противопоставления высота-величина, длина-размер, вес-длина, форма-величина; группировки семантически далеких слов, неправильное объединение лексем в тематические группы [72].

Фиксируются трудности подбора слов, семантически не соответствующих слову-стимулу, не соответствующих вопросу, подходящих только к одному слову из пары, называние двух слов; частые ситуативные ответы [72].

Дошкольники с ОНР (III уровень) демонстрируют затруднения и совершают множество ошибок, дополняя предложения словом, допускают логические ошибки, ошибки при подборе антонимов к словам [72].

Анализ структурной составляющей речи старших дошкольников с ОНР (III уровень) позволяет сделать вывод о ряде специфических особенностей в их лексико-семантическом развитии. Одной из таких особенностей является ограниченность и бедность словарного запаса, что оказывает существенное влияние на формирование семантических полей. Кроме того, наблюдаются многочисленные повторы выражений и сложности в использовании правильных слов, что приводит к заменам и неправильному употреблению терминов. Поиск необходимых слов является трудоемким и неавтоматизированным процессом, часто возникают ошибки при подборе синонимов и антонимов.

С другой стороны, у детей с общим недоразвитием речи (III уровень) сложности связаны преимущественно с формированием грамматической структуры речи, а не с активным и пассивным словарем. Это объясняется тем, что грамматическая система языка включает в себя большое количество языковых правил, которые являются более абстрактными по сравнению с лексическими значениями.

Специалисты, такие как Н.С. Жукова [22], Р.Е. Левина [31] и Л.Ф. Спирина [57], Л.Г. Парамонова, З.А. Репина, Т.Б. Филичева, Н.В. Серебрякова и другие, рассматривали этот вопрос в своих исследованиях.

Изучение грамматического строя речи детей с общим недоразвитием речи (III уровень) позволило выявить основные характерные черты усвоения грамматической структуры речи: медленный темп усвоения

грамматической структуры речи; дисгармония в развитии морфолого-синтаксической системы языка и семантических компонентов; общие и специфические грамматические ошибки [62].

Направления в изучении грамматического строя речи детей с общим недоразвитием речи (III уровень):

Первое направление связано с исследованием уровня сформированности навыков словоупотребления. Одна из важных задач в изучении навыков словоупотребления – это оценка уровня развития лексической грамотности у детей, а также их способности понимать связи между словами в парадигматическом и синтагматическом аспектах. Ключевым методом в диагностических исследованиях является наблюдение за речью детей, и для стимуляции их речевой активности используются задания, часто основанные на использовании визуального материала [64].

Анализ результатов исследования уровня развития лексических структур у детей с отклонениями в развитии, проведенного Т.Р. Тенкачевой, показывает, что такие дети имеют ограниченный запас лексических средств, особенно существительных, прилагательных, глаголов и наречий. У детей старшего дошкольного возраста с отклонениями в развитии часто возникают ошибки при выполнении заданий: при продолжении ряда слов, демонстрирующих родовидовые отношения, они используют линейное продолжение, не обращая внимание на образец; при задании подобрать слова-названия качеств действий, дети называют сами действия; при подборе слов-названий, указывающих на типичные признаки представителей животного мира, они называют слова, характеризующие внешний вид; при подборе слов-названий, описывающих внешний вид представителей животного мира, дети называют только цветовые характеристики; при выборе синонимов они

часто не отвечают на вопрос или выбирают слова с отрицательным значением.

Второе направление связано с исследованием уровня сформированности навыков словообразования и формообразования. У детей с общим недоразвитием речи, исследование Т.Р. Тенкачевой показывает, что наибольшие трудности вызывают задания на образование прилагательных от существительных, уменьшительной формы существительных, глаголов и глаголов от прилагательных.

Третье направление включает выявление у детей навыков построения предложений, согласования и управления различными синтаксическими конструкциями. По данным исследования Т.Р. Тенкачевой, у детей с общим недоразвитием речи наибольшие трудности возникают при выполнении заданий, требующих согласования подлежащего и сказуемого, дополнения предложений словами в соответствующей форме, а также выбора подходящих по смыслу предлогов. В группе детей с общим недоразвитием речи ошибки часто исправляются только при помощи педагога или вовсе не корректируются.

Таким образом, дети с общим недоразвитием речи испытывают трудности при ориентировке в грамматических высказываниях, включающих лексические структуры, словообразование и построение предложений. Исследования Т.Р. Тенкачевой показывают, что основные ошибки допускаются детьми в конструировании простых и сложных предложений, а также в согласовании и управлении разнообразными синтаксическими конструкциями [58].

Всё вышперечисленное позволяет сделать вывод о том, что дети с общим недоразвитием речи (III уровень) испытывают трудности в различных типах грамматических высказываний.

Выводы по 1 главе

Анализ теоретических источников показал, что большое значение для детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) в процессе коррекции лексико-грамматического строя речи имеет психолого-педагогическое сопровождение.

Психолого-педагогическое сопровождение – это комплексный и непрерывный процесс, направленный на изучение и формирование личности ребенка, создание условий для его полноценного развития во всех сферах жизни и успешной адаптации в обществе на всех этапах обучения. Эта задача выполняется всеми участниками образовательного процесса.

В процессе онтогенеза ребенок постепенно учится общаться с помощью языка (гуление, затем лепет). Затем формируются речевые звуки и происходит их дифференцировка. По мере обогащения словарного запаса (активного и пассивного) происходит удлинение и усложнение речевых цепей. Ребенок, на начальном этапе, овладевает денотативным компонентом значения слова. Понятийно-смысловой компонент усваивается позднее, по мере развития операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения.

Когнитивное развитие детей непосредственно влияет на формирование грамматического строя речи. Распознавание грамматических форм усваивается в процессе словоизменения, при этом дети учатся распознавать грамматически формы. Процесс усвоения грамматических форм происходит постепенно, начиная с простых и формальных выражений грамматических значений и переходя к более сложным формам.

Основным показателем сформированности лексико-грамматического строя речи считается употребление сложных грамматических форм.

У старших дошкольников с ОНР (III уровень) речевое недоразвитие является первичным дефектом, при этом особенности формирования психических процессов носят вторичный характер. Наблюдается снижение слухоречевой памяти, недоразвитие внимания, недостаточное развитие процессов запоминания. Недостаточное развитие речи влияет на формирование у детей интеллектуальной, эмоционально-личностной сферы и навыков общения.

Лексико-грамматическая сторона речи у старших дошкольников с ОНР (III уровень) имеет свои качественные особенности. Наблюдается отставание всех показателей речевого развития от показателей нормально развивающихся сверстников. Причинами несформированности лексико-грамматического строя речи у детей могут быть негативные внешние и внутренние факторы.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ИЗУЧЕНИЮ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР (III УРОВЕНЬ)

2.1 Принципы, цель, задачи, организация и методика изучения лексико-грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста

Одним из важных этапов при обследовании и анализе патологии речевой деятельности является определение способностей ребенка использовать сложные языковые выражения. Обследование лексико-грамматической структуры речи выполняется в соответствии с определенными принципами:

Принцип индивидуального и дифференцированного подхода предполагает, что задания должны быть адаптированы к индивидуальным способностям ребенка, учитывать его уровень развития как в области речи, так и в неречевых функциях. Также необходимо учитывать особенности социальной среды, в которой ребенок находится.

Исследование развития ребенка производится пошагово, начиная с общего и переходя к частному. Сначала выявляются проблемы в развитии речи ребенка, а затем анализируются их характеристики как по качественным, так и количественным показателям.

Представление материала осуществляется в порядке от сложного к простому. Это помогает повысить эффективность и продолжительность оценки, создавая для ребенка ситуацию успеха и улучшая его эмоциональное состояние.

Сначала проверяются продуктивные виды речевой деятельности, а затем – рецептивные. Из этого следует, что сначала необходимо начинать обследование с экспрессивной речи, постепенно переходя к импрессивной.

Цель констатирующего эксперимента заключается в определении исходного уровня формирования лексико-грамматической структуры речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень) на данном этапе.

Задачи эксперимента включают:

1. Выбор программы диагностики для определения уровня формирования лексико-грамматической структуры речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи;

2. Определение количественных и качественных показателей уровня формирования лексико-грамматической структуры речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень) для последующего анализа полученных результатов исследования;

3. Выявление типичных нарушений лексико-грамматической структуры речи у дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень);

4. Анализ результатов эксперимента и разработка условий психолого-педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) на основе полученных данных.

Рассмотрим методику исследования уровня формирования лексико-грамматической структуры речи у дошкольников в рамках констатирующего эксперимента.

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе МКДОУ «ДС №25» Коркинского муниципального района поселка Роза.

В констатирующем эксперименте приняли участие 10 детей старшего дошкольного возраста. Среди испытуемых было 5 девочек и 5 мальчиков в возрасте 5-6 лет. По результатам ПМПК дошкольники имели следующие логопедические заключения: общее недоразвитие речи (III уровень); общее недоразвитие речи (III уровень), минимальные

дизартрические расстройства; общее недоразвитие речи (III уровень), дизартрические расстройства.

Для исследования уровня развития лексического и грамматического строя речи были использованы методические рекомендации Архиповой Е.Ф. [4].

Методика обследования лексической стороны речи представлена в ПРИЛОЖЕНИИ 1. Методика обследования грамматической стороны речи представлена в ПРИЛОЖЕНИИ 2.

Исследование лексической стороны проводился анализ по следующим направлениям: исследование пассивного словаря; исследование активного словаря; исследование семантической структуры слова и лексической системности; исследование использования в речи слов, образованных различными способами.

Исследование грамматической стороны проводился анализ по следующим направлениям: выявление структурных аграмматизмов; выявление морфемных аграмматизмов; согласование имени прилагательного с именем существительным в роде, числе, падеже; согласование глагола с именем существительным, с местоимением; согласование имени существительного с притяжательным местоимением; согласование имени существительного и числительного.

При оценивании заданий важно учитывать степень успешности выполнения с помощью четырех градаций, это дает возможность более дифференцированного результата. В разных заданиях эти градации определяются правильностью и четкостью выполнения, характером и тяжестью допускаемых ошибок, и использованием помощи. Для оценки успешности выполнения разработана балльная система.

Критерии оценивания лексической стороны речи: 4 балла – все задания выполнены верно, самостоятельно; 3 балла – задания выполнены правильно в пределах 75 %, наличие самокоррекции; 2 балла – задания

выполнены правильно в пределах 50 %, после стимулирующей помощи; 1 балл – задания выполнены правильно в пределах 25 %, после стимулирующей помощи; 0 баллов – задания выполнены в пределах 10 % или не выполнены, отказы выполнения задания.

Критерии оценивания грамматической стороны речи: 4 балла – правильное выполнение задания; 3 балла – отмечаются лишь единичные ошибки, которые исправляются самостоятельно; 2 балла – небольшая часть задания выполняется с ошибками, которые исправляются после стимулирующей помощи; 1 балла – большая часть задания выполняется с ошибками, которые исправляются после подсказки; 0 баллов – большая часть задания выполняется с ошибками, которые не исправляются после помощи.

Уровни успешности оценивались по следующим показателям: 4 балла – высокий уровень; от 3 до 4 – уровень выше среднего; от 2 до 3 – средний уровень; менее 2 баллов – уровень ниже среднего.

На основании полученных данных проведенного обследования нами может быть изучена лексическая и грамматическая сторона речи, и выявлены недостатки сформированности данных сторон речи.

В ПРИЛОЖЕНИИ 3-4 представлены результаты обследования лексико-грамматической стороны речи, полученные в ходе констатирующего эксперимента. В ПРИЛОЖЕНИИ 5-6 представлены результаты обследования лексико-грамматической стороны речи, полученные в ходе контрольного эксперимента.

2.2 Анализ полученных результатов констатирующего эксперимента

Нами было проведено исследование сформированности лексико-грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста. В

Таблице 1 представлены сведения о детях, которые принимали участие в эксперименте, их возраст и логопедическое заключение.

Таблица 1 – Список детей старшего дошкольного возраста (ЭГ)

№ п/п	Имя	Возраст / лет	Логопедическое заключение
1	Сергей В.	5	ОНР III уровень, минимальные дизартрические расстройства
2	Андрей З.	6	ОНР III уровень, дизартрические расстройства
3	Семен Ж.	5	ОНР III уровень, дизартрические расстройства
4	Светлана Ф.	5	ОНР III уровень
5	Виктория Е.	5	ОНР III уровень, дизартрические расстройства
6	Екатерина Г.	5	ОНР III уровень, минимальные дизартрические расстройства
7	Егор М.	6	ОНР III уровень, минимальные дизартрические расстройства
8	Владислава Б.	6	ОНР III уровень
9	Степан Ч.	6	ОНР III уровень, дизартрические расстройства
10	Арина Е.	5	ОНР III уровень, дизартрические расстройства

Нами был проведен анализ данных обследования лексической стороны речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

В таблице 2 и на рисунке 1 представлены результаты изучения активного и пассивного словаря детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень).

Таблица 2 – Результаты изучения активного и пассивного словаря детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень)

№ п/п	Имя/ Параметры	Словарь					
		Существительные		Глаголы		Прилагательные	
		Активный	Пассивный	Активный	Пассивный	Активный	Пассивный
1	Сергей В.	3,0	3,4	2,7	3,0	2,3	3,3
2	Андрей З.	2,5	2,9	2,3	2,8	2,0	2,7
3	Семен Ж.	1,7	2,3	1,0	2,3	1,3	2,0
4	Светлана Ф.	2,3	2,4	1,3	2,3	1,7	2,0
5	Виктория Е.	2,7	3,0	2,3	2,8	2,0	3,0
6	Екатерина Г.	3,2	3,6	3,0	3,3	2,7	3,3
7	Егор М.	3,0	3,4	2,7	3,3	2,3	3,0
8	Владислава Б.	2,7	3,0	2,3	2,5	2,3	2,7
9	Степан Ч.	1,8	2,4	1,7	2,3	1,0	2,0
10	Арина Е.	3,3	3,7	3,0	3,3	2,7	3,3

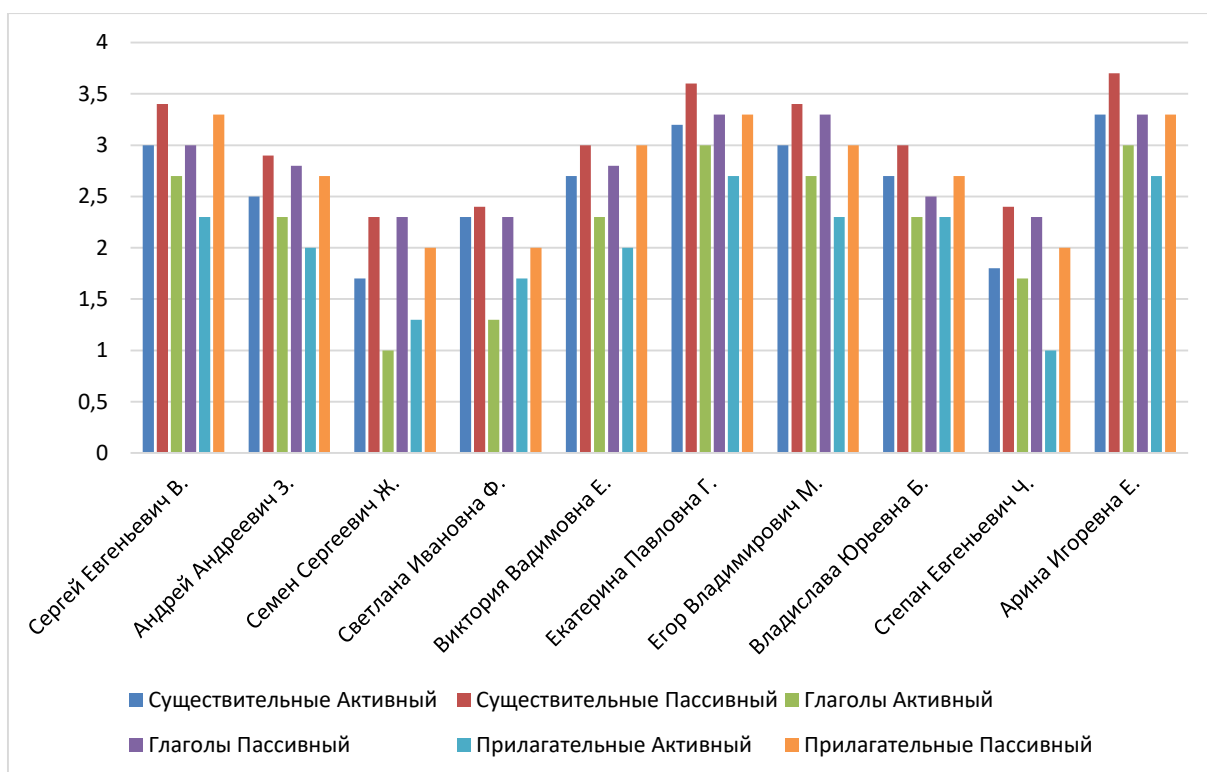


Рисунок 1 – Результаты изучения активного и пассивного словаря детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень)

При анализе результатов, проведенного констатирующего эксперимента, мы получили следующие данные: У Сергея В., Екатерины Г., Егора М. и Арины Е. (40 %) уровень развития номинативного пассивного словаря выше среднего, а у Андрея З., Семена Ж., Светланы Ф., Виктории Е., Владиславы Б., Степана Ч. (60 %); у Екатерины Г., Егора М., Арины Е. (30 %) уровень развития предикативного пассивного словаря выше среднего, у Сергея В., Андрея З., Семена Ж., Светланы Ф., Виктории Е., Владиславы Б., Степана Ч. (70 %) – средний уровень; у Екатерины Г. и Арины Е. (20 %) уровень развития атрибутивного пассивного словаря выше среднего, у Сергея В., Андрея З., Семена Ж., Светланы Ф., Виктории Е., Владиславы Б., Егора М., Степана Ч. (80 %) – средний уровень.

Степана Ч., Семен Ж. и Светлана Ф. испытывали трудности при определении частей предмета, жилищ. Семен Ж. и Степан Ч. путали времена года и время суток. Семен Ж. и Светлана Ф. затруднялись в определении частей тела. Андрей З., Семен Ж., Владислава Б. путались в

определении картинок с изображениями действий. Они лучше справились с заданием на определение картинки с изображением соответствующих предметов. У Андрей З., Семен Ж., Светлана Ф., Владислава Б., Степан Ч. так же вызвали затруднения задания на понимание названий формы, цвета, величины, веса и вкусовых, температурных, тактильных ощущений. Особенно дети путались в понимании названий, обозначающих высоту, толщину, длину и ширину предметов.

У всех дошкольников, которые принимали участие в эксперименте номинативный пассивный словарь преобладает над предикативным и атрибутивным словарями. У Сергея В., Виктории Е., Екатерины Г., Владислава Б., и Арины Е. атрибутивный словарь преобладает над предикативным, а у Андрей З., Семен Ж., Светлана Ф., Егор М., Степан Ч. предикативный пассивный словарь преобладает над атрибутивным.

Изучение активного словаря показало, что у 2 детей (20 %) объем активного номинативного словаря ниже среднего уровня, т.е. их словарный запас не соответствует возрастным нормам (Семен Ж., Степан Ч.), у 6 дошкольников (60 %) средний уровень развития номинативного словаря (Сергей В., Андрей З., Светлана Ф., Виктория Е., Егор М., Владислава Б.), а у 2 детей (20 %) – выше среднего (Екатерина Г., Арина Е.). При анализе полученных данных мы так же выявили, что Семен Ж., Светлана Ф. и Степан Ч. (30 %) владеют активным предикативным и атрибутивным словарем ниже среднего уровня, а Сергей В., Андрей З., Виктория Е., Екатерина Г., Егор М., Владислава Б. и Арина Е. (70 %) – средним уровнем развития активного предикативного и атрибутивного словаря.

Дошкольники не назвали всех слов из повседневного обихода, выполнение всех заданий им доставляло трудности. Дети Семен Ж., Светлана Ф., Степан Ч. испытывали меньше трудностей при выполнении заданий с предикативным словарем. Андрей З., Виктория Е., Владислава Б.

допускали ошибки, не знали, как называются предметы на изображениях, путали названия предметов сходного назначения, допускали смещения лексико-грамматических признаков сходных слов. Сергей В., Екатерина Г., Егор М. и Арина Е. путали названия предметов сходного назначения, не знали, как называются предметы на изображениях, допускали смещения лексико-грамматических признаков сходных слов, но в меньшей степени.

У всех дошкольников номинативный словарь преобладает над предикативным и атрибутивным словарями. У Семена Ж. и Светланы Ф. атрибутивный словарь преобладает над предикативным, а у Сергея В., Андрея З., Виктории Е., Екатерины Г., Егора М., Владиславы Б., Степана Ч., Арины Е. предикативный словарь преобладает над атрибутивным.

Для исследования лексической системности и семантической структуры слов были предложены задания на классификацию предметов, группировку слов, подбор синонимов и антонимов, добавление одного общего слова к двум словам, глаголу и предложению.

В таблице 3 представлены результаты исследования семантической структуры слова и лексической системности детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень).

Таблица 3 – Результаты исследования семантической структуры слова и лексической системности

№ п/п	Имя/ Параметры	Классификация	Группировка			Подбор синонимов	Подбор антонимов	Объяснение значения слов			Добавление одного общего слова к двум словам	Дополнение к глаголу	Дополнение последнего слова в предложении
			существительных	прилагательных	глаголов			существительных	прилагательных	глаголов			
1	Сергей В.	3,5	3	3	2	3	3,5	3,5	3	3	3	3	3

Продолжение таблицы 3

2	Андрей З.	3,5	2,5	2	1	2	2,5	3,5	2	2	3	3	2
3	Семен Ж.	2,5	1,5	1	0	1	2	3	2	2	3	2	2
4	Светлана Ф.	2,5	1,5	1	0	1	2	3,5	2	2	2	3	2
5	Виктория Е.	3,5	2,5	2	1	2	3	3,5	2	3	3	3	2
6	Екатерина Г.	4	3	2	2	3	3,5	3,5	3	3	3	3	3
7	Егор М.	4	3	2	2	3	3,5	3,5	3	3	3	3	3
8	Владислава Б.	3,5	3	2	1	2	2,5	3,5	2	2	3	3	2
9	Степан Ч.	2,5	2	1	0	1	2	3	2	2	3	2	2
10	Арина Е.	4	2	3	2	3	3,5	3,5	3	3	3	3	3

При выполнении задания на классификацию предметов Екатерина Г., Егор М., Арина Е. (30 %) справились с заданием на максимальное количество баллов. Сергей В., Андрей З., Виктория Е., Владислава Б. (40 %) справились с данным заданием немного хуже, но показали результаты выше среднего значения. Семен Ж., Светлана Ф., Степан Ч. (30 %) продемонстрировали средний уровень умения классифицировать существительные. Задание на классификацию семантически далеких предметов не вызвало затруднений, так как задание было достаточно легким (посуда – звери). Дошкольники допускали ошибки в классификации семантически близких слов, например, относили зайца к домашним животным (Семен Ж.).

Группировка существительных, прилагательных и глаголов далась дошкольникам очень трудно. При выполнении задания на группировку существительных, например, в таких сериях, как «волк, лиса, собака» дошкольники выбирали лишней лису; «лимон, свекла, яблоко» лишними были лимон или яблоко; в серии «тигр, тарелка, кошка» лишний тигр и др. Одни дети не могли объяснить свой выбор, а другие давали такие объяснения: «Лиса лишняя, потому что рыжая» (Арина Е.), «Яблоко – потому что вкусное» (Андрей З.). При группировке прилагательных, например, в серии – высокий, низкий, маленький, дошкольники отвечали совсем не думая, а на вопрос: «Почему это слово лишнее?» отвечали: «Не знаю» (Андрей З., Владислава Б., Степан Ч.). При группировке глаголов

Семен Ж., Светлана Ф., Степан Ч. молчали или отказывались от выполнения задания, потому что не понимали различий между словами, не могли сформулировать свой ответ. На вопрос: «Почему это слово лишнее?», часто отвечали: «Не знаю». Это связано с неспособностью выделить ведущий дифференциальный признак.

При подборе синонимов дошкольники допускали следующие ошибки: путали видовые понятия с родовыми (врач – хирург), замена слов не синонимами, а близкими по значению (боец – человек), замена синонима примитивным антонимом с отрицательной частицей не (улица – не улица), использование родственных слов (боец – бой), подбор слова, близкого по звучанию (здание – создание). Молчали, не знали, как подобрать нужное слово, обращались за помощью. Задание на подбор синонимов было достаточно сложным, поэтому 3 детей (30 %) показали уровень успешности выполнения задания ниже среднего (Семен Ж., Светлана Ф., Степан Ч.). Средний уровень продемонстрировали 7 дошкольников (70 %) – Сергей В., Андрей З., Виктория Е., Екатерина Г., Егор М., Владислава Б., Арина Е.

При обследовании антонимов, мы отмечаем, что дети пытались подбирать слова, семантически близкие, в том числе и антонимичные, предполагаемому антониму, но другой части речи, например, Андрей З. отвечал: «Плохой – плохо». Также дети подбирали, слова, семантически близкие предполагаемому антониму той же части речи, например, «Утро – день» (Светлана Ф). Характерными ошибками так же были использование слова противоположного значения с отрицательной частицей не (утро – не утро), подбор слова, использование слова, семантически близкого предполагаемому синониму (шум – гром), употребление словообразования (шум – шуметь), а также повтор исходного слова. Уровень выше среднего понимания и использования антонимов выявлен у 4 детей (40 %) – Сергей В., Екатерина Г., Егор М., Арина Е. Средний уровень показали 6 детей

(60 %) – Виктория Е., Андрей З., Семен Ж., Светлана Ф., Владислава Б., Степан Ч.

При объяснении значения слов существительных, дошкольник справились весьма успешно, затруднение вызвало объяснение значения глаголов и прилагательных. Мы отмечаем, что ответы выражались в преобладании тематических представлений, которые опираются на конкретные образы (представления): например, к слову «одежда» Арина Е. подобрала слова: «Шапка, штаны, теплая, можно носить». Никто не смог объяснить значение слова «Астра». При объяснении значения прилагательных наибольшие трудности вызвали слова: короткий, длинный, низкий, широкий. Дошкольники не могли ответить либо пытались изобразить ответ жестом (Виктория Е., Владислава Б.). При объяснении значения глаголов дошкольники так же не могли дать ответ либо пытались изобразить на себе, как они понимают это слово, либо подбирали к глаголу семантически близкое по смыслу существительное. Например, Андрей З. отвечал: «Летать – самолет».

При выполнении задания на добавление одного общего слова к двум другим все дошкольники (100 %) показали средние результаты. Светлана Ф. справилась с заданиями чуть хуже остальных. Ошибки дошкольников с ОНР обусловлены подбором существительного лишь к одному из предъявляемых глаголов, например, «Льется – журчит (что?) – река, ручеёк, дождь» или «Светит – греет (что?) – лампа, солнце, печка», актуализацией семантически близкого существительного к одному из данных глаголов, например, «Шумит – дует (что?) гром» (Светлана Ф.), игнорирование необходимости согласования существительного с глаголами в числе, например, «Сидит – стоит (кто?) – ребята» (Владислава Б.).

При подборе дополнения к глаголу все дошкольники (100 %) показали средний уровень успешности. Семен Ж. и Степан Ч. справились с

заданиями чуть хуже остальных. Все дошкольники смогли подобрать, как минимум, одно существительное.

При анализе результатов задания «дополнение последнего слова в предложении» был выявлен средний уровень успешности у всех детей. 4 детей (40 %) справились с заданием на 3 балла (Сергей В., Екатерина Г., Егор М., Арина Е.). 6 детей (60 %) справились с заданием на 2 балла (Андрей З., Семен Ж., Светлана Ф., Виктория Е., Владислава Б., Степан Ч.) Наиболее частыми у детей были ошибки логического характера, что говорит о незавершенности процесса образования семантических полей, а также недостатках вербального мышления (а именно аналогии). Например, дети отвечали: «Фрукты моют, а белье мочат» (Светлана Ф.), «Кофта шерстяная, а шуба – пушистая» (Виктория Е.). Так же затруднения были связаны с трудностью актуализации антонима, дошкольники не смогли подобрать антонима к слову «жидкий», например, «Молоко жидкое, а сметана кислая» (Владислава Б.).

В таблице 4 представлены результаты исследования умений детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень) использовать в речи слова, образованные различными способами.

Таблица 4 – Результаты исследования умений использования в речи слов, образованных различными способами

№ п/п	Имя/ Параметры	Образование уменьшительно-ласкательных существительных	Образование названий детёнышей животных	Словообразование профессий женского рода	Образование прилагательных				Дифференциация глаголов совершенного и несовершенного вида	Словообразование по дефиниционному типу	Дифференциация глаголов, образованных префиксальным способом
					относительных прилагательных	качественных прилагательных	притяжательных прилагательных	уменьшительно-ласкательных прилагательных			
1	Сергей В.	3	2	3	3	3	2,5	3	2	2	2
2	Андрей З.	2	1	2	2	2	2,5	2	2	2	2
3	Семен Ж.	2	1	2	1	1	1,5	2	1	2	1
4	Светлана Ф.	2	1	2	2	1	1,5	2	1	2	1
5	Виктория Е.	3	2	2	3	3	2,5	2	2	2	2
6	Екатерина Г.	3	2	3	3	3	2,5	3	3	3	3
7	Егор М.	3	2	3	3	3	3	3	3	2	3
8	Владислава Б.	2	1	2	2	2	2,5	3	2	2	2
9	Степан Ч.	2	1	2	2	1	1,5	2	1	2	1
10	Арина Е.	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3

При выполнении задания на образование имён существительных с уменьшительно-ласкательным значением детьми с ОНР были допущены единичные ошибки. Наиболее часто они ошибались в процессе словообразования существительных с суффиксами «-ч», «-ик», «-иц». Например, «Кольцо – кольцоны» (Андрей З.), «Дом – домичек» (Владислава Б.). Однако образовывать слова с суффиксами «-очк», «-ечк», «-ик» усвоены детьми достаточно хорошо. Все дошкольники (100 %) обладают средним уровнем развития навыков словообразования существительных с уменьшительно-ласкательным значением.

Задание на образование названий детёнышей животных далось дошкольникам очень трудно, так как задание включало в себя единственное и множественное число. Многие дети хорошо справились с

образованием названий детенышей в единственном числе. Дошкольники часто допускали ошибки при словообразовании таких существительных, как: «Собачонок (щенок), коровенок (теленок)» (Семен Ж.), «Лисик (лисенок)» (Владислава Б.), что говорит о том, что ими не полностью усвоено словообразование с использованием суффиксов «-онок», «-енок». К тому же, некоторые дети не знают, как называются детеныши некоторых животных. Например, на вопрос: «Кто детеныш у птицы?» Светлана Ф. ответила: «Цыплёнок». Типичными были замены слов, входящих в одно родовое понятие. Например, «Собака – собачка – собачки» (Арина Е.). Анализ результатов данного задания показал у 5 детей (50 %) уровень ниже среднего (Андрей З., Семен Ж., Светлана Ф., Владислава Б., Степан Ч.) и у 5 детей (50 %) средний уровень (Сергей В., Виктория Е., Екатерина Г., Егор М., Арина Е.) развития навыков образования названий детёнышей животных.

Задание на образование названий профессий женского рода так же вызвало трудности у дошкольников. Дети не могли подобрать нужные слова. Например, «Поварша (повар)» (Степан Ч.), «Поварница (повар)» (Андрей З.); «Проводнистка (проводница)» (Арина Е.). Некоторые дошкольники (80 %) не смогли назвать профессию крановщицы (Сергей В., Андрей З., Семен Ж., Светлана Ф., Виктория Е., Екатерина Г., Владислава Б., Степан Ч.). Никто из детей не смог назвать профессию каменщицы. Эти ошибки свидетельствуют о том, что они не знают названий этих профессий и как следствие не могут объяснить значение слова. В целом дошкольники показали средний уровень развития данных словообразовательных навыков.

Средний уровень успешности был выявлен при образовании относительных прилагательных у Сергея В., Андрея З., Светланы Ф., Виктории Е., Екатерины Г., Егора М., Владиславы Б., Степана Ч., Арины Е. (90 %), уровень ниже среднего у Семена Ж. (10 %). Дети допускали

ошибки образовании слов: «Морковковый (салат из моркови)» (Андрей З.); «Кожовая (куртка из кожи)» (Егор М.), «Кожевенная (куртка из кожи)» (Арина Е.); «Стекловой (стакан из стекла)» (Степан Ч., Виктория Е.).

Уровень ниже среднего показали дошкольники Семен Ж., Светлана Ф. и Степан Ч. (30 %), средний – Сергей В., Андрей З., Виктория Е., Екатерина Г., Егор М., Владислава Б., Арина Е. (70 %) при образовании качественных прилагательных. Например, «Дождевой день» (Светлана Ф.), «Тумановый день» (Екатерина Г.).

При образовании притяжательных прилагательных уровень ниже среднего показали дошкольники Семен Ж., Светлана Ф. и Степан Ч. (30 %), средний – Сергей В., Андрей З., Виктория Е., Екатерина Г., Егор М., Владислава Б., Арина Е. (70 %). Дошкольникам трудно далось первое задание на образование прилагательных с животными. Например, дети допускали ошибки: «Лисьевое ухо» (Семен Ж.), «Белковый нос» (Виктория Е.), «Волковая лапа» (Степан Ч.) и т.д. Со вторым заданием дошкольники справились лучше, так как оно было не такое тяжелое, но все равно допускали ошибки, например, «Воробейное гнездо» (Степан Ч.).

При анализе результатов на образование уменьшительно-ласкательных прилагательных был выявлен средний уровень понимания и использования уменьшительно-ласкательных прилагательных у всех дошкольников. Дошкольники путали признаки прилагательных, например, «Шуба пушистая, а шубка меховая» (Степан Ч.); использовали неправильное словообразование – «Яблоко вкусное, а яблочко – вкусноватое» (Светлана Ф.).

Анализ результатов задания на дифференциацию глаголов совершенного и несовершенного вида показал, что у дошкольников Семена Ж., Светланы Ф., Степана Ч., (30 %) уровень ниже среднего, а у Сергея В., Андрея З., Виктории Е., Екатерины Г., Егора М., Владиславы Б., Арины Е. (70 %) – средний уровень понимания и применения глаголов

совершенного и несовершенного вида. У дошкольников с ОНР недостаточно развит предикативный словарь в целом, здесь же задание усложняется временем, что вызывает еще большие трудности. Дошкольники допускали такие ошибки, как: повторение приставки «На», как в задании – «Этот снимает, а этот уже наснимал» (Арина Е.); употребляли глаголы в начальной форме – «Этот режет, а этот уже режет» (Степан Ч.).

При выполнении задания на словообразование по дефиниционному типу все дошкольники (100 %) показали средний уровень успешности. Сергей В., Андрей З., Семен Ж., Светлана Ф., Егор М., Владислава Б., Степан Ч. (70 %) не смогли назвать слово «поэт». Профессию часовщика смогла назвать только Арина Е. Никто из детей не назвал профессию теннисиста и скрипача. Дети не могут назвать данные профессии, они не понимают и не могут объяснить значение слов, так как данные профессии относятся к малочастотной лексике.

Анализ результатов задания на дифференциацию глаголов, образованных префиксальным способом, показал, что у дошкольников Семена Ж., Светланы Ф., Степана Ч., (30 %) уровень ниже среднего, а у Сергея В., Андрея З., Виктории Е., Екатерины Г., Егора М., Владиславы Б., Арины Е. (70 %) – средний уровень понимания и применения глаголов, образованных префиксальным способом. У дошкольников с ОНР недостаточно развит предикативный словарь в целом, здесь же задание усложняется ориентировкой в пространстве, что вызывает еще большие трудности. Дошкольники путали приставки, не могли правильно подобрать нужную морфему: вместо «залез – облез», и наоборот. Никто не смог правильно определить нужную пару слов «порвал – сорвал».

В таблице 5 представлены результаты обследования синтаксического оформления высказывания. (Выявление структурных аграмматизмов) у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень).

Таблица 5 – Результаты обследования синтаксического оформления высказывания. (Выявление структурных аграмматизмов)

№ п/п	Имя/ Параметры	Повторение предложений	Составление простой модели предложений по картинкам. (Подлежащее + сказуемое + простое дополнение)	Составление сложной модели предложений по картинкам с простыми и сложными предложениями	Составление предложений повышенной сложности с прямым и косвенным дополнением	Составление предложений из слов в начальной форме	Верификация предложений	Дополнение предложения предложениями	Завершение союзного предложения словосочетанием	Составление сложного предложения по двум картинкам с использованием союзов
1	Сергей В.	3	3	2	1	1	2	2	3	1
2	Андрей З.	2	3	2	1	1	2	1	3	1
3	Семен Ж.	2	2	1	1	1	2	1	2	1
4	Светлана Ф.	2	2	2	1	1	2	1	2	1
5	Виктория Е.	2	3	2	1	1	2	2	3	1
6	Екатерина Г.	3	3	3	2	2	3	2	3	2
7	Егор М.	3	3	3	2	2	3	2	3	2
8	Владислава Б.	2	2	2	1	1	2	2	3	1
9	Степан Ч.	2	2	2	1	1	2	1	2	1
10	Арина Е.	3	3	3	2	2	3	2	3	2

При выполнении задания на повтор предложений все дошкольники (100 %) показали средний уровень успешности. Ошибки дошкольников с ОНР представляли собой вербальные и литеральные парафазии, а также поиск подходящих слов и трудности удержания смысловой программы. Дошкольники плохо запоминали распространенные предложения. Никто из детей не смог повторить правильно два последних предложения.

При составлении простой модели предложений по картинкам (подлежащее + сказуемое + простое дополнение) все дошкольники (100 %) показали средний уровень успешности. В целом, дети справились успешно с данным заданием, наглядный материал помогал дошкольникам быстро составить предложения. Характерными ошибками были: поиск

подходящих слов, вербальные и литеральные парафазии, перестановка членов предложения в неправильный порядок. Например, «Молоко кушает кошка (кошка лакает молоко)» (Екатерина Г.).

Анализ результатов задания на составление сложной модели предложений по картинкам с простыми и сложными предлогами показал следующие результаты: 1 дошкольник (10 %) – Семен Ж. показал уровень успешности ниже среднего, а 9 дошкольников (90 %) показали средний уровень успешности выполнения данного задания (Сергей В., Андрей З., Светлана Ф., Виктория Е., Екатерина Г., Егор М., Владислава Б., Степан Ч., Арина Е.). Составление с простыми предлогами давалось дошкольникам легче, чем со сложными. Несмотря на наглядный материал, дошкольники пытались сжать предложение, не называли второстепенные члены предложения, пропускали предлоги. Например, «Мальчик бежит дерево (мальчик бежит к дереву)» (Семен Ж.).

Составление предложений повышенной сложности с прямым и косвенным дополнением вызвало у дошкольников много трудностей. Сергей В., Андрей З., Семен Ж., Светлана Ф., Виктория Е., Владислава Б., Степан Ч. (70 %) справились с заданием на уровень успешности ниже среднего. Егор М., Екатерина Г. и Арина Е. (30 %) показали средний уровень успешности выполнения задания. В ответах детей была нарушена грамматическая структура предложения, последовательность членов предложения не соответствовала прямому порядку слов, в некоторых ответах были пропущены союзы и главные члены предложения. Были выявлены нарушения логической последовательности высказывания, отдельные части предложения дети не связывали между собой. Некоторым дошкольникам потребовались неоднократные подсказки по картинкам для составления предложения.

Анализ результатов задания на составление предложений из слов в начальной форме показал идентичные результаты с предыдущим

заданием. При выполнении задания у большинства детей вызвало трудности отсутствие наглядного материала. К тому же, в задании слова проговаривались в неправильном порядке. Некоторым детям потребовались дополнительные подсказки в виде вопросов касательно слов. В ответах всех детей наблюдались ошибки в согласовании слов в предложении, ошибки в подборе слова в нужном падеже и числе. Также некоторые дети, пропускали главные или второстепенные члены предложения, что нарушало логичность высказывания и требовало помощи. Например, никто не смог правильно сформулировать предложение из слов: «Миша, собака, небольшая, бросить, косточка». Светлана Ф. ответила после третьей подсказки: «Миша бросил собаке косточку».

При выполнении задания на верификацию предложений все дошкольники (100 %) показали средний уровень успешности. При выполнении задания у большинства детей вызвало трудности отсутствие наглядного материала. Многие дошкольники замечали ошибку только после выделения ее голосом, несколько раз переспрашивали предложение, просили подсказки, не понимали допущенных ошибок в предложении.

Дополнение предложения предлогами далось дошкольникам с большими трудностями. Дошкольники Андрей З., Семен Ж., Светлана Ф., Степан Ч., (40 %) показали уровень успешности выполнения данного задания ниже среднего, а дошкольники Виктория Е., Сергей В., Екатерина Г., Егор М., Владислава Б., Арина Е. (60 %) – средний уровень успешности. При выполнении задания у детей вызвало трудности отсутствие наглядного материала. Многие дошкольники так же, как и в предыдущем задании, не замечали ошибку только после выделения ее голосом, несколько раз переспрашивали предложение, не понимали допущенных ошибок в предложении, давали неправильные ответы

(подставляли неправильные союзы), либо говорили, что предложение построено правильно.

С заданием на завершение союзного предложения словосочетанием все дошкольники (100 %) справились на средний уровень успешности. При выполнении задания для большинства детей наглядный материал послужил надежной опорой для построения предложения. К тому же, первая часть предложения была озвучена, дошкольнику нужно было его дополнить по сюжетной картинке. Никто не дополнил правильно предложение «Школьника одевает бабушка, хотя ... (он уже большой)», дошкольники просили подсказку, либо молчали и отказывались отвечать, так как не понимали смысл предложения. Ни один дошкольник не сказал слово «семафор», все дошкольники заменили его на слово «светофор».

При составлении сложного предложения по двум картинкам с использованием союзов мы получили следующие результаты: Сергей В., Андрей З., Семен Ж., Светлана Ф., Виктория Е., Владислава Б., Степан Ч. (70 %) показали уровень успешности выполнения данного задания ниже среднего, а Екатерина Г., Егор М., Арина Е. (30 %) – средний уровень. Несмотря на наличие наглядного материала некоторым детям потребовались дополнительные подсказки в виде вопросов касательно картинок. В ответах детей встречались ошибки в построении структуры предложения и потеря смысловой связи между словами. Большинство детей потребовалась помощь для выстраивания правильной логической последовательности предложений. Использовались наводящие вопросы во время построения ребенком устного высказывания, а также подсказки с указанием на смысловую связь тех или иных слов в предложении. Некоторые члены предложения были пропущены детьми, что искажало общую суть предложения. В ответах детей наблюдались ошибки в согласовании слов в предложении, ошибки в подборе слова в нужном падеже и числе. Наблюдались вербальные и лексические парафазии.

В таблице 6 представлены результаты исследования морфемных аграмматизмов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень).

Таблица 6 – Результаты выявления морфемных аграмматизмов

№ п/п	Имя/ Параметры	Падежное управление					Предложное управление				
		Именительный падеж	Родительный падеж	Дательный падеж	Винительный падеж	Творительный падеж	Родительный падеж	Дательный падеж	Винительный падеж	Творительный падеж	Предложный падеж
1	Сергей В.	3	3	2	2	4	2	3	3	2	3
2	Андрей З.	2	2	1	2	3	2	3	3	1	3
3	Семен Ж.	2	2	1	1	2	1	2	2	1	2
4	Светлана Ф.	2	2	1	2	3	2	2	2	1	2
5	Виктория Е.	3	3	2	2	3	2	3	3	2	3
6	Екатерина Г.	3	3	2	2	4	3	3	3	2	3
7	Егор М.	3	3	2	2	4	2	3	3	3	3
8	Владислава Б.	2	2	2	2	3	2	3	3	2	3
9	Степан Ч.	2	2	1	1	2	1	2	2	1	2
10	Арина Е.	3	3	2	3	4	3	3	3	3	3

При выполнении заданий падежного управления предлагаются задания на выявление умений употреблять имена существительные в единственном и множественном числе в разных падежах. Анализа результатов данного задания показал следующие результаты: при склонении в именительном и родительном падежах выявлен средний уровень успешности у всех (100 %) дошкольников; при склонении в дательном падеже 4 детей (40 %) показали уровень успешности ниже среднего (Андрей З., Семен Ж., Светлана Ф., Степан Ч.), а 6 (60 %) – средний уровень (Сергей В., Виктория Е., Екатерина Г., Егор М., Владислава Б., Арина Е.); при склонении в винительном падеже 2 детей (20 %) показали уровень успешности ниже среднего (Семен Ж., Степан Ч.), а 8 (80 %) – средний уровень (Сергей В., Андрей З., Светлана Ф., Виктория Е., Екатерина Г., Егор М., Владислава Б., Арина Е.); при склонении в творительном падеже 4 детей (40 %) выполнили задание на максимальное

количество баллов, что соответствует возрастной норме (Сергей В., Екатерина Г., Егор М., Арина Е.), а 6 (60 %) показали средний уровень успешности (Андрей З., Семен Ж., Светлана Ф., Степан Ч., Виктория Е., Владислава Б.). Среди ошибок можно отметить следующие: неучет беглости гласных, например, «Лоб – лобы» (Андрей З., Светлана Ф.); неучет исторических и живых позиционных чередований согласных, например, «Окно – нет окнов» (Степан Ч.); стремление установить «грамматическую симметрию» окончаний словоформ. Другие (вариантные) окончания «вытесняются» наиболее продуктивным, эталонным для данного ребенка окончанием «-ов», например, «Еж – вижу ежа – вижу ежов» (Арина Е.); закрепление ударения за конкретным слогом в слове, когда в словоформах существительных в разных падежах сохраняется ударение начальной формы, например, «Нос – нет нОсов» (Екатерина Г.).

При выполнении заданий предложного управления предлагаются задания на выявление умений использования предлогов и адекватного им падежного окончания существительных. Анализа результатов данного задания показал следующие результаты: при склонении в дательном, винительном и предложном падежах выявлен средний уровень успешности у всех (100 %) дошкольников; при склонении в родительном падеже 2 детей (20 %) показали уровень успешности ниже среднего (Семен Ж., Степан Ч.), а 8 (80 %) – средний уровень (Сергей В., Андрей З., Светлана Ф., Виктория Е., Екатерина Г., Егор М., Владислава Б., Арина Е.); при склонении в творительном падеже 4 детей (40 %) показали уровень успешности ниже среднего (Андрей З., Семен Ж., Светлана Ф., Степан Ч.), а 6 (60 %) – средний уровень (Сергей В., Виктория Е., Екатерина Г., Егор М., Владислава Б., Арина Е.). При выполнении задания мы отметили следующие характерные ошибки: отсутствие предлогов: «ваза столе» (Семен Ж., Степан Ч.); путаница в предлогах, например, вместо «по

дороге» ребенок говорил: «На дороге» (Виктория Е., Владислава Б.); замена предлога «в» на «под» и наоборот: «Забии мяч под ворота (в ворота)» (Андрей З., Семен Ж.); замена предлога «под» на «внизу»: «Гриб внизу (под елкой)» (Арина Е.); замена предлога «за» на «перед»: «Девочка спряталась перед деревьями (за деревьями)» (Сергей В., Екатерина Г.); замена предлога «за» на «рядом»: «Рядом с деревьями (за деревьями)» (Андрей З., Светлана Ф.); замена предлога «около» на «рядом»: «Рядом с конурой (около конуры)» (Семен Ж., Степан Ч.); замена предлога «из-за» на «за»: «Из конурой (из-за конуры)» (Сергей В., Виктория Е., Екатерина Г., Владислава Б., Арина Е.); замена предлога «из-под» на «за»: «Из конурой (из-под конуры)» (Виктория Е., Егор М., Арина Е.) и т.д. Больше всего сложностей вызвали предлоги «после, позади, до, вместе, около, из-за, из-под». Некоторые дети не понимали различие между предлогами даже после стимулирующей помощи, отказывались отвечать.

В таблице 7 представлены результаты исследования умений детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень) согласовать имя существительное с прилагательными в роде, числе и падеже, с притяжательными местоимениями и с числительными в разных падежах.

Таблица 7 – Результаты исследования умений согласования имени существительного с различными частями речи

№ п/п	Имя/ Параметры	Прилагательное						Притяжательное местоимение		Числительное	
		Именительный падеж	Родительный падеж	Дательный падеж	Винительный падеж	Творительный падеж	Предложный падеж	Составление словосочетаний	Составление предложений	Именительный падеж	Родительный падеж
1	Сергей В.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3
2	Андрей З.	2	1	2	2	2	2	1	1	2	3
3	Семен Ж.	2	1	2	2	1	1	1	1	1	2
4	Светлана Ф.	2	1	2	2	2	2	1	1	1	2
5	Виктория Е.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3

Продолжение таблицы 7

6	Екатерина Г.	3	2	3	2	3	3	2	2	2	3
7	Егор М.	2	2	2	2	3	3	2	2	2	3
8	Владислава Б.	2	2	2	2	2	2	1	1	2	3
9	Степан Ч.	2	1	2	2	1	2	1	1	1	2
10	Арина Е.	3	2	3	2	3	3	3	2	2	4

При согласовании имени прилагательного с именем существительным в роде числе и падеже дошкольники показали следующие результаты: при склонении в именительном, дательном и винительном падеже выявлен средний уровень успешности у всех (100 %) дошкольников; при склонении в родительном падеже 4 детей (40 %) показали уровень успешности ниже среднего (Андрей З., Семен Ж., Светлана Ф., Степан Ч.), а 6 (60 %) – средний уровень (Сергей В., Виктория Е., Екатерина Г., Егор М., Владислава Б., Арина Е.); при склонении в творительном падеже 2 детей (20 %) показали уровень успешности ниже среднего (Семен Ж., Степан Ч.), а 8 (80 %) – средний уровень (Сергей В., Андрей З., Светлана Ф., Виктория Е., Екатерина Г., Егор М., Владислава Б., Арина Е.); при склонении в предложном падеже 1 дошкольник (10 %) показал уровень успешности ниже среднего (Семен Ж.), а 9 (90 %) – средний уровень (Сергей В., Андрей З., Светлана Ф., Виктория Е., Екатерина Г., Егор М., Владислава Б., Степан Ч., Арина Е.). Среди ошибок грамматического оформления речи наиболее специфичны следующие: неправильное согласование численных с существительными; ошибки в использовании предлогов – пропуски, замены; ошибки в употреблении падежных форм множественного числа.

При исследовании умений составлять словосочетания существительного с притяжательным местоимением у 5 дошкольников (50 %) выявлен уровень успешности ниже среднего (Андрей З., Семен Ж., Светлана Ф., Владислава Б., Степан Ч.), а у 5 (50 %) – средний уровень успешности (Сергей В., Екатерина Г., Егор М., Виктория Е., Арина Е.). Дошкольники не могли правильно подобрать местоимения к

существительным, особенно у них вызывали трудности слова, которые они не используют в повседневной жизни, например, «очки, ружье, трактор».

При исследовании умений составлять предложения на согласование существительного с притяжательным местоимением у 5 дошкольников (50 %) выявлен уровень успешности ниже среднего (Андрей З., Семен Ж., Светлана Ф., Владислава Б., Степан Ч.), а у 5 (50 %) – средний уровень успешности (Сергей В., Екатерина Г., Егор М., Виктория Е., Арина Е.). Дошкольники испытывали трудности при подборе местоимения к существительным, использовании предлогов, дополнении предложений второстепенными членами предложения, подборе правильной формы существительного. Например, на вопрос: «Что делают лыжи?» Семен Ж. отвечал: «Стоят». «Где стоят?» Семен Ж. отвечал: «В шкафе». Детям было трудно использовать конструкции с предлогами «в», «на», «под», «за». При составлении предложения могли пропускаться слова, например, Светлана Ф. говорила: «Мой рисунок на полу», пропуская слово «лежит». Некоторым дошкольникам с ОНР надо было несколько раз повторять инструкцию, а также оказывать словесную и практическую помощь при выполнении задания.

При согласовании имени существительного и числительного в именительном падеже дошкольники испытывали трудности в назывании самого числительного, они путались в них. Например, Андрей З. говорил не «Два стула», а «Двое стульев». Не изменяли форму существительного, например, два, три, четыре, пять – «Стулов» (Степан Ч.). У дошкольников Семена Ж., Светланы Ф., Степана Ч., (30 %) уровень ниже среднего, а у Сергея В., Андрея З., Виктории Е., Екатерины Г., Егора М., Владиславы Б., Арины Е. (70 %) – средний уровень согласования имени существительного и числительного в именительном падеже.

При согласовании имени существительного и числительного в родительном падеже уровень успешности выполнения задания выше, так

как само задание было легче и меньше по объёму, чем предыдущее. Сергей В., Андрей З., Семен Ж., Светлана Ф., Виктория Е., Екатерина Г., Егор М., Владислава Б., Степан Ч. (90 %) показали средний уровень успешности, а Арина Е. – высокий уровень успешности.

В таблице 8 представлены результаты исследования умений согласования глагола с именем существительным, с местоимением в настоящем времени, изменение глаголов в прошедшем времени по родам, изменение глаголов по числам.

Таблица 8 – Результаты исследования умений согласования глагола с именем существительным, с местоимением, изменение глагола по числам и родам

№ п/п	Имя/ Параметры	Изменение глаголов в прошедшем времени по родам	Изменение числа глагола	Согласование глагола и местоимения в настоящем времени
1	Сергей В.	3	3	2
2	Андрей З.	3	2	1
3	Семен Ж.	3	2	1
4	Светлана Ф.	3	2	1
5	Виктория Е.	3	2	1
6	Екатерина Г.	4	3	2
7	Егор М.	4	3	2
8	Владислава Б.	3	2	1
9	Степан Ч.	3	2	1
10	Арина Е.	4	3	2

Анализ результатов задания изменения глаголов в прошедшем времени по родам показал средний уровень у Сергея В., Андрея З., Семена Ж., Светланы Ф., Виктории Е., Владиславы Б., Степана Ч. (70 %), высокий уровень у Екатерины Г., Егора М., Арины Е. (30 %). Дошкольники иногда путали род слов, но могли исправить себя самостоятельно после небольших подсказок.

С заданием на изменение числа глагола все дошкольники (100 %) показали средний уровень успешности. Дети испытывали трудности при образовании глаголов, которые они редко употребляют в повседневной

жизни. Например, повторяли одно и то же слово: «Певцы поет (певец поет)» (Светлана Ф.); неправильно подбирали форму глагола: «Птицы летает (птица летит)» (Арина Е.).

При согласовании глагола и местоимения в настоящем времени у 6 дошкольников (60 %) выявлен уровень успешности ниже среднего (Андрей З., Семен Ж., Светлана Ф., Виктория Е., Владислава Б., Степан Ч.), а у 4 (40 %) – средний уровень успешности (Сергей В., Екатерина Г., Егор М., Арина Е.). Больше всего трудностей вызывали местоимения «они, мы, вы». Дети начинали путать не только число, но и время. Например, «Они рисовали самолет (они рисуют самолет)» (Екатерины Г.), «Они рисуют самолеты (они рисуют самолет)» (Арины Е.) и т.д.

На основе полученных результатов были определены условия психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) в процессе коррекционной работы лексико-грамматического строя речи.

Выводы по 2 главе

В ходе проведения констатирующего этапа исследования нами была подобрана программа обследования, позволяющая изучить особенности лексико-грамматического строя речи детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень). Нами были использованы методические рекомендации Архиповой Е.Ф.

В результате проведенного нами исследования, мы выявили уровень сформированности лексической и грамматической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень) на данном этапе.

Проведенный анализ лексической стороны речи показал, что у детей дошкольного возраста с ОНР (III уровень) наблюдается значительно меньший объем пассивного и активного словаря по сравнению со сверстниками с нормальным речевым развитием. Это связано с

трудностями в актуализации слов, незнанием значения многих слов из различных лексических групп. Кроме того, отмечается низкий уровень сформированности антонимии и особенно синонимии. Лексическая системность и семантические поля также оказываются недостаточно развитыми, что проявляется в ограниченном объеме семантического поля, небольшом количестве смысловых связей и затруднениях в выделении общего семантического признака.

Анализ результатов грамматической стороны речи показал ошибки в построении структуры предложения и потери смысловой связи между словами. Большой части детей потребовалась помощь для выстраивания правильной логической последовательности предложений. Так же были отмечены ошибки в склонении по падежам, родам и числам. Наблюдались трудности в употреблении предлогов и суффиксов. Присутствовали вербальные и лексические парафазии.

ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОНР (III УРОВЕНЬ) В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ

3.1 Содержание психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР в процессе коррекции лексико-грамматического строя речи

Анализ результатов исследования уровня сформированности лексического и грамматического строя речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) показал необходимость проведения работы по развитию лексики и грамматики, основываясь на возрастные психологические особенности.

Мы предположили, что развитие лексики и грамматики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) возможно при организации следующих условий психолого-педагогического сопровождения:

1) Соблюдение организационно-педагогических принципов в процессе коррекции лексико-грамматического строя речи.

Условия психолого-педагогического сопровождения при коррекции лексико-грамматического строя речи основываются на организационных принципах: комфортная обстановка; индивидуальный подход; систематичность; дифференцированный подход. Эти принципы позволяют обеспечить наиболее качественное и эффективное преодоление трудностей и ошибок в области лексико-грамматического строя речи дошкольников.

На основании первого принципа, в процессе проведения работы должна быть обеспечена комфортная и поддерживающая обстановка, где дошкольники с ОНР будут чувствовать себя защищенными и смогут свободно выражать свои мысли. Это позволит им разнообразить свою

речевую деятельность и осмыслить правила лексико-грамматического строя.

На основании второго принципа должен быть обеспечен индивидуальный подход к каждому дошкольнику со стороны педагогов. Педагог-психолог, воспитатель, учитель-логопед, инструктор по физическому воспитанию и музыкальный руководитель должны учитывать особенности индивидуального развития и обучения каждого ребенка, основываясь на индивидуальном образовательном маршруте.

На основании третьего принципа в процессе развития лексики и грамматики у детей с ОНР должны соблюдаться систематичность и последовательность. Коррекция лексико-грамматического строя речи требует постоянной и целенаправленной работы. Все педагоги дошкольного образовательного учреждения должны проводить занятия с детьми регулярно и последовательно, постепенно углубляя и расширяя их знания. При этом должно быть организовано систематическое повторение изучаемого материала, что способствует развитию лексики и усвоению грамматики.

На основании дифференцированного подхода все педагоги дошкольного образовательного учреждения должны учитывать индивидуальные и возрастные особенности дошкольников. Они должны проводить занятия, которые ориентированы на стимулирование речевого развития, способствующие обогащению словарного запаса и способствующие формированию навыков построения грамматически правильных предложений. Программа коррекционной работы адаптирована к конкретным потребностям каждого дошкольника, именно это обеспечивает максимально эффективный результат.

Условия психолого-педагогического сопровождения, ориентированные на коррекцию лексико-грамматического строя речи, так же основываются на нескольких педагогических принципах.

На основании первого принципа развитие лексики и грамматики должно осуществляться при использовании игровых элементов. Занятия по коррекции лексико-грамматического строя речи должны быть интересными и захватывающими для детей. Включение игровых элементов помогает дошкольникам не только улучшать свои языковые навыки, но и активизировать когнитивные функции и развивать творческое мышление.

На основании принципа создания поддерживающей и мотивирующей обстановки все педагоги дошкольного образовательного учреждения должны создавать атмосферу на своих занятиях, которая способствует формированию уверенности детей в своих языковых способностях и мотивирует их продолжать развиваться. Поддержка и похвала со стороны педагогов помогут дошкольникам преодолеть возможные трудности и достичь успеха в коррекции лексико-грамматического строя речи.

На основании принципа поддержания регулярной обратной связи все педагоги дошкольного образовательного учреждения должны предоставлять обратную связь в процессе коррекции лексико-грамматического строя речи, чтобы дошкольники знали, какие ошибки они совершают и как их исправить.

В целом, эти организационно-педагогические принципы были реализованы нами в процессе проведенной работы. Они обеспечили эффективное психолого-педагогическое сопровождение для коррекции лексико-грамматического строя речи дошкольников с ОНР и позволили создать благоприятные условия для успешного обучения и развития языковых навыков каждого ребенка.

2) Соблюдение организационно-методических принципов.

Принцип равномерного развития предполагает развитие во всех сферах деятельности. Вместе с тем, принцип свободы выбора методов и

форм обучения позволяет адаптировать образовательную деятельность под индивидуальные потребности каждого ребенка.

В дошкольном учреждении реализация непосредственно образовательной деятельности (НОД) направлена на развитие лексики и грамматики. Для достижения этой цели нами были использованы следующие формы работы: подвижные игры на физкультурных занятиях, чтение литературы, трудовые занятия.

Непосредственно образовательная деятельность была реализована нами через: методы и приемы, направленные на формирование умения слушать и слышать на фронтальных и подгрупповых занятиях (разговоры на различные темы с воспитателем и логопедом, чтение литературы, рассказы детей о жизненных ситуациях в определенной области); организованы «логопедические уголки» (картинки для проведения артикуляционной гимнастики, настольные игры для автоматизации звуков, карточки с предметными изображениями по различным лексическим темам, сюжетные картинки); удовлетворение потребностей в получении и обсуждении информации со сверстниками, воспитателем или логопедом; формирование навыков общения со сверстниками; знакомство с формулами речевого этикета; акцент на стимулирование познавательного интереса (уточнение ответов, подсказки, рассказы воспитателя); целенаправленное формирование диалогических умений, умений грамотного отстаивания своей точки зрения; поощрение рассказов детей.

Современная трактовка организационно-методических принципов в образовательном процессе подразумевает, что развитие определенного навыка должно основываться на интересах и опыте самого ребенка. Важно учитывать зону ближнего развития, то есть те навыки и умения, которые ребенок еще не усвоил самостоятельно, но может освоить при поддержке взрослого или более опытного ребенка.

3) Разработка и реализация коррекционной образовательной программы.

Для достижения данной цели использование календарно-тематического планирования и индивидуального образовательного маршрута являются необходимыми составляющими.

Календарно-тематическое планирование позволяет организовать образовательный процесс, определяя последовательность тем для обучения. Это позволяет педагогам дошкольного образовательного учреждения систематически и последовательно развивать лексический и грамматический строй речи детей. Каждая тема должна включать четкие цели и задачи, лексические слова, грамматические категории, обучать детей использовать различные способы словообразования и формировать связную речь.

Индивидуальный образовательный маршрут позволяет адаптировать программу под особенности каждого ребенка. Каждый ребенок развивается индивидуально, и именно поэтому важно адаптировать материалы и задания под его потребности и возможности. Индивидуальные занятия позволяют уделить нужное внимание каждому ребенку, помогая ему преодолеть возможные проблемы в обогащении словарного запаса, овладении грамматикой русского языка, а также в развитии связной речи.

4) Создание развивающей предметно-пространственной среды, как специально организованного пространства, с благоприятными условиями для развития и обогащения лексики и грамматики.

В настоящее время разработаны требования к развивающей предметно-пространственной среде, которые представлены в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования.

Предметно-развивающая среда для развития лексики и грамматики должна обеспечивать оптимальные условия, которые способствуют

формированию и углублению языковых навыков, обогащению словарного запаса и улучшению грамматической компетенции дошкольников.

Для эффективного развития лексики и грамматики у старших дошкольников с ОНР пособия должны соответствовать определенной тематике; иметь наглядные материалы, позволяющие детям учиться различать предметы между собой, обнаруживать связи между ними, классифицировать, обобщать предметы; демонстрировать определенного рода свойства предметов; расширять пассивный и активный словарный запас; расширять понимание словоизменения и словообразования.

Используемые пособия не должны: провоцировать ребенка на агрессивные действия; вызывать у него проявление жестокости по отношению к персонажам игры, в роли которых могут выступать играющие сверстники, взрослые; провоцировать игровые сюжеты, связанные с безнравственностью и насилием; провоцировать ребенка на пренебрежительное или негативное отношение к расовым особенностям и физическим недостаткам других людей.

Для проведения коррекционной работы по развитию лексики и грамматики была создана развивающая предметно-пространственная среда. В логопедической группе была организована зона проведения игровых занятий по развитию лексики и грамматики детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень), которая включает специально подготовленное пространство для организации игр, а также соответствующее оборудование (игрушки, предметы-заместители, инвентарь для различных видов деятельности детей – изобразительной, музыкальной, двигательной, конструктивной).

Для обогащения лексики детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) был подобран разнообразный дидактический и игровой материал: муляжи животных, фруктов и овощей; картинки по лексическим темам; домино и лото; предметные и сюжетные

картинки; книжки на подбор синонимов, антонимов, омонимов, многозначных слов.

Для формирования грамматического строя речи детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) был подобран следующий материал: пособия на словоизменение и словообразование, на согласование частей речи; пособия для составления предложений с простыми и сложными предложениями; пособия для формирования фразы (работа над структурой предложения).

Материал, используемый для формирования у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) навыков словообразования, подбирался с учётом лексико-грамматической темы. Его можно условно разделить на три группы: предметные картинки на идентификацию зрительных изображений (реалистическое цветное, чёрно-белое, контурное, теневое (силуэтное), стилизованное, схематичное); материал, направленный на воссоздание целостного образа из частей (разрезные, составные, незаконченные картинки, половинки симметричных объектов); картинки в условиях маскировки (наложенные изображения, картинки со сложным фоном, картинки со зрительными помехами).

При создании развивающей предметно-пространственной среды в группе мы руководствовались следующими принципами:

- полифункциональность, что обеспечивает все составляющие образовательного процесса;
- трансформируемость, предоставляющая возможность изменений той или иной функции пространства (в отличие от монофункционального зонирования, жестко закрепляющего функции за определенным пространством);
- вариативность, предполагающая периодическую сменяемость игрового материала, появление новых предметов, стимулирующих

исследовательскую, познавательную, игровую, двигательную активность детей;

– насыщенность, т.е. соответствие содержанию образовательной программы, разработанной на основе одной из примерных программ, а также возрастным особенностям детей;

– доступность, обеспечивающая свободный доступ детей к играм, игрушкам, материалам, пособиям;

– безопасность, что предполагает соответствие ее элементов требованиям по обеспечению надежности и безопасности.

Правильно организованная развивающая предметно-пространственная среда, дает возможность детям проявлять инициативу, выбирать интересные для себя занятия, чередовать их в течение дня, возможность общения с взрослыми и сверстниками, а воспитателю дает возможность организовывать образовательный процесс с учетом индивидуальных и возрастных особенностей детей.

5) Совершенствование компетентности педагогов дошкольного образования в области коррекционного обучения.

Одной из основных задач учителя-логопеда и педагогов дошкольной образовательной организации является развитие словарного запаса у детей. Они должны помочь детям расширить и углубить свои знания о словах, вводя их в новые ситуации и рассказывая им о различных предметах и явлениях. Через игры, различные упражнения и задания, учитель-логопед и педагоги дошкольного образовательного учреждения должны привлекать детей к активному использованию слов, словосочетаний и предложений.

Кроме того, учитель-логопед и педагоги дошкольного образовательного учреждения должны помочь детям изучать правила грамматики, а также объяснить способы применения их на практике.

Для того, чтобы реализовать эти задачи, они, в свою очередь, должны обладать достаточным уровнем компетентности.

Профессиональная компетентность педагога дошкольного образования в области коррекции лексико-грамматического строя речи выражается в:

– знание основных понятий и терминов в области лексики и грамматики. Это позволяет педагогам правильно структурировать материал и оценивать прогресс детей;

– понимание различных методик и подходов к обучению лексике и грамматике. Это позволяет педагогам выбирать оптимальные стратегии развития данных навыков у детей;

– владение навыками педагогической диагностики. Они позволяют педагогам анализировать текущий уровень лексического и грамматического развития каждого ребенка и предоставлять ему индивидуальную помощь и поддержку.

В связи с этим возникает необходимость в повышении компетентности педагогов ДОУ; создании эффективной методической работы; повышении профессиональной квалификации педагогов; своевременное оказание педагогам методической помощи.

Для реализации данного условия нами были использованы следующие формы работы: семинары; консультации; курсы повышения квалификации; творческие отчеты; методические совещания; проектная деятельность; проведение деловых игр; проведение конкурсов профессионального мастерства; проведение методических объединений; сотрудничество и обмен опытом с другими педагогами и специалистами.

Таким образом, в современных условиях профессиональная компетентность педагога играет важнейшую роль в успешном формировании лексико-грамматических навыков детей дошкольного возраста. Чтобы эффективно выполнять свои обязанности по развитию лексики и грамматики, педагог должен постоянно развиваться и стремиться к профессиональному совершенствованию.

ФГОС ДО устанавливает требования к условиям, которые должны быть созданы в ДОУ для организации профессиональной деятельности педагогических работников. К данным условиям относятся: оказание консультативной поддержки педагогов; организационно-методическое сопровождение; оказание помощи в реализации образовательной программы.

б) Участие семьи как необходимое условие для полноценного развития ребенка дошкольного возраста.

Формирование коммуникативных умений ребенка происходит не только в дошкольном учреждении, но и в семье.

Нами были поставлены следующие задачи работы с родителями для повышения их педагогической культуры:

- объяснение и обсуждение с родителями методов, приемов и целей коррекционного процесса, чтобы они могли лучше понять и поддерживать его;

- организация родительских встреч, консультаций и тренингов для обмена опытом и знаниями о коррекции лексики и грамматики, а также общего развития детей;

- вовлечение родителей в режим работы ДОУ и совместные мероприятия, направленные на поддержку и стимулирование развития лексики и грамматики у детей;

- создание условий для домашней работы и практики, чтобы дети могли применять изученные лексические и грамматические навыки в повседневной жизни;

- регулярное информирование родителей о прогрессе и достижениях их детей, а также предоставление рекомендаций и советов для работы с детьми дома.

Для достижения большей эффективности педагогического воздействия, необходимо установить партнерские отношения между

родителями и детьми, а также развить возможности более глубокого понимания родителем своего ребенка.

В процессе проведения нашей работы родителям были представлены результаты исследования их детей в контексте лексико-грамматического строя речи, а также было рассказано о проводимой работе.

В логопедической группе создана информационная зона – уголок для родителей. В него вошли: график работы логопеда; сетка занятий; консультации для родителей; памятки; рекомендации по закреплению текущего лексического и грамматического материала. Также представлены игры, направленные на развитие лексики и грамматики.

7) Систематическое отслеживание динамики развития лексики и грамматики в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, то есть сравнение нынешних и предыдущих достижений ребенка, стимулирование самооценки.

Для осуществления данного подхода, перед началом работы нами была проведена педагогическая диагностика для определения уровня сформированности лексико-грамматического строя речи, проведено анкетирование родителей и составлена речевая карта для каждого ребенка.

Также был проведен психолого-педагогический консилиум с участием воспитателей, музыкального руководителя, инструктора по физическому воспитанию, учителя-логопеда и педагога-психолога, на котором был составлен индивидуальный маршрут развития лексики и грамматики для каждого ребенка.

Учитывая педагогические и психологические особенности детей и результаты педагогической диагностики для развития лексики и грамматики были подобраны картотеки с лексическим и грамматическим материалом разной сложности: загадки по лексическим темам; сюжетные картинки и опорные схемы для составления рассказов; материал для

активизации звуков; подвижные игры с речевым материалом. Эти картотеки позволяют быстро подобрать материал для работы с разными уровнями активности детей, заменять его при необходимости и адаптировать его под возможности и успехи каждого ребенка.

Коррекционные занятия по развитию лексико-грамматического строя речи проводят учителя-логопеды, стимулируя активность и инициативу детей в общении, а также способствуя увеличению объема словарного запаса, перехода слов из пассивного словаря в активный, расширению и обогащению предложений второстепенными членами предложения, построению связного высказывания.

Для закрепления полученных навыков на логопедических занятиях, воспитатели проводят работу в режимных моментах, используя игры, беседы и чтение художественной литературы для создания речевой среды, способствующей эффективному развитию и обогащению лексики и грамматики.

В процессе развития лексико-грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) были реализованы следующие психолого-педагогические условия: соблюдение организационно-педагогических принципов в ходе коррекции лексико-грамматического строя речи; соблюдение организационно-методических принципов; разработка и осуществление коррекционной образовательной программы; создание развивающей предметно-пространственной среды; улучшение профессиональной подготовки педагогов дошкольного образования в сфере коррекционного образования; участие семьи как необходимое условие для полноценного развития ребенка дошкольного возраста; систематическое наблюдение за динамикой развития лексики и грамматики.

3.2 Анализ результатов контрольного эксперимента по оценке эффективности коррекционной работы

Нами был проведен контрольный эксперимент, необходимый для оценки результатов формирующего эксперимента по психолого-педагогическому сопровождению детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень) в процессе коррекции лексико-грамматического строя речи. Детям были предложены те же диагностические пробы, которые использовались на констатирующем этапе эксперимента. Задания предъявлялись индивидуально.

Задачами контрольного этапа эксперимента были следующие:

1. Обследовать лексический и грамматический строй речи дошкольников.
2. Сравнить полученные показатели контрольного эксперимента с данными констатирующего эксперимента.
3. Проанализировать результаты контрольного эксперимента.

Результаты контрольного эксперимента должны были показать то, насколько эффективной была работа в условиях психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень) в процессе коррекции лексико-грамматического строя речи на логопедических занятиях. Данные обследования представлены в таблицах 9-15.

В таблице 9 и на рисунке 2 представлены результаты изучения активного и пассивного словаря детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень) в процессе проведения контрольного эксперимента.

Таблица 9 – Результаты изучения активного и пассивного словаря детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень) (контрольный эксперимент)

№ п/п	Имя/ Параметры	Словарь					
		Существительные		Глаголы		Прилагательные	
		Активный	Пассивный	Активный	Пассивный	Активный	Пассивный
1	Сергей В.	3,3	3,9	3,3	3,5	3,7	3,7
2	Андрей З.	3	3,6	3	3,5	2,7	3,7
3	Семен Ж.	2,5	3,3	2	3	2	2,7
4	Светлана Ф.	2,7	3,4	2,3	3	2,3	2,7
5	Виктория Е.	3,2	3,9	3	3,5	3	3,7
6	Екатерина Г.	3,3	3,7	3,3	4	3,3	3,7
7	Егор М.	3,3	3,9	3,3	4	3,3	3,7
8	Владислава Б.	3,3	3,7	3,3	3,3	3	3,7
9	Степан Ч.	2,7	3,4	2,3	3	2	2,7
10	Арина Е.	3,5	4	3,3	3,8	3,7	3,7

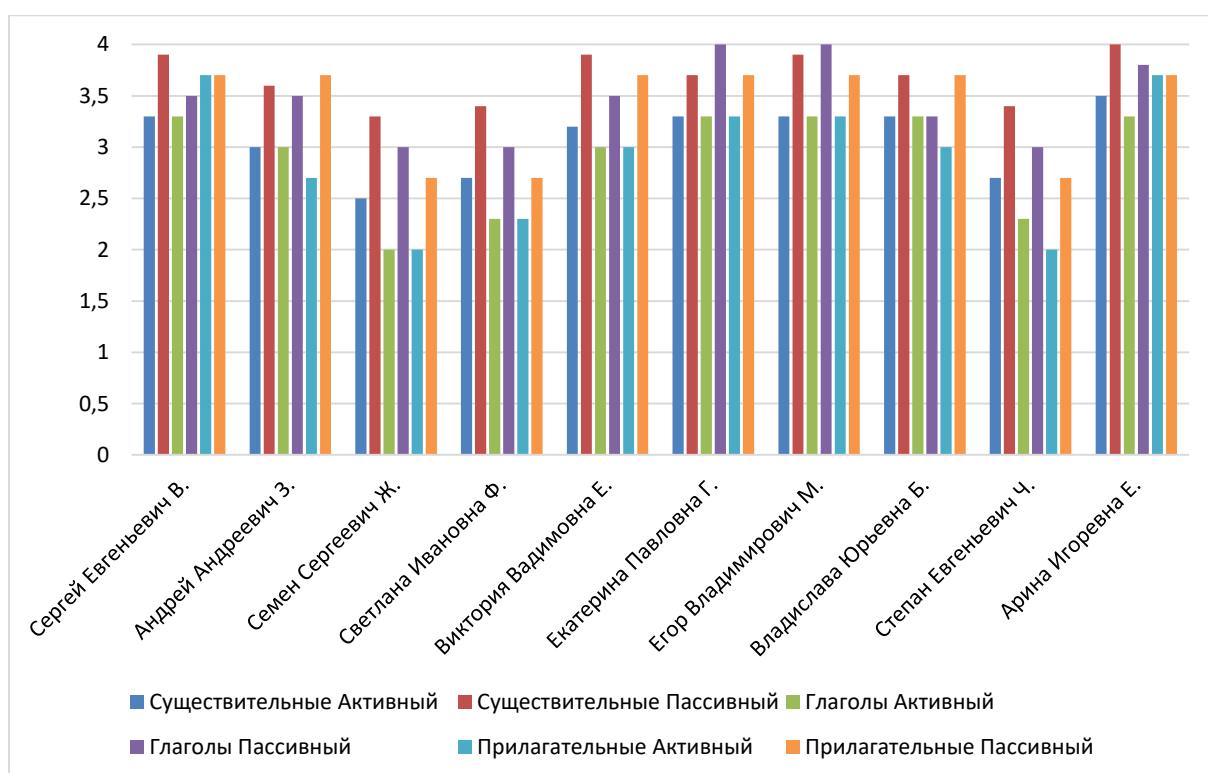


Рисунок 2 – Результаты контрольного эксперимента по изучению активного и пассивного словаря детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень)

Анализ результатов контрольного эксперимента показал значительное увеличение объёма пассивного словаря у всех детей.

Дошкольники за время реализации программы увеличили свой пассивный словарь до уровня, практически соответствующего норме.

У Сергея В., Андрея З., Семена Ж., Светланы Ф., Виктории Е., Екатерины Г., Егора М., Владиславы Б., Степана Ч. (90 %) уровень развития номинативного словаря выше среднего значения. Арина Е. (10 %) показала самый высокий результат в 4 балла и полностью справилась со всеми заданиями. Степана Ч., Семен Ж. и Светлана Ф. стали лучше определять части предмета, больше стали ориентироваться кто и где из животных живет. Так же Семен Ж. и Степан Ч. научились отличать времена года и время суток. Семен Ж. и Светлана Ф. начали хорошо определять части тела. Тем не менее, дошкольники иногда путались в картинках и могли ответить неправильно на вопрос из задания, но при помощи небольших подсказок дети отвечали правильно на повторный вопрос, так же присутствовала самокоррекция.

При анализе результатов пассивного предикативного словаря мы получили следующие результаты: Семен Ж., Светлана Ф. и Степан Ч. (30 %) показали средний уровень успешности; Сергей В., Андрей З., Виктория Е., Владислава Б., Арина Е. (50 %) показали уровень успешности выше среднего; Екатерина Г., Егор М. (20 %) справились с заданиями на максимальное количество баллов и показали высокий уровень успешности. Андрей З., Семен Ж., Владислава Б. так же путались в определении картинок с изображениями действий, как и при проведении констатирующего эксперимента, но уже в меньшей степени.

При анализе результатов пассивного атрибутивного словаря мы получили следующие результаты: Семен Ж., Светлана Ф. и Степан Ч. (30 %) показали средний уровень успешности; а Сергей В., Андрей З., Виктория Е., Екатерина Г., Егор М., Владислава Б., Арина Е. (70 %) показали уровень успешности выше среднего. У Семен Ж., Светлана Ф., Владислава Б., так же, как и в констатирующем эксперименте вызвали

затруднения задания на понимание названий, обозначающих величину, вес, высоту, толщину, длину и ширину предметов. При определении вкусовых, температурных, тактильных ощущений при помощи небольших подсказок дети отвечали правильно на повторный вопрос. Дошкольники не допустили ошибок в определении формы, цвета.

Изучение активного словаря показало, что уровень активного словаря улучшился. Дошкольники достаточно быстро и с небольшими ошибками справились с заданиями. Их речь стала более богатой. Увеличился словарный запас – стало больше прилагательных в речи, глаголов, улучшилось согласование слов в предложении.

У Андрея З., Семена Ж., Светланы Ф. и Степана Ч. (40 %) объем активного номинативного словаря находится на среднем уровне. Сергей В., Виктория Е., Екатерина Г., Егор М., Владислава Б. и Арина Е. (60 %) показали уровень успешности выше среднего при выполнении заданий.

У Андрея З., Семена Ж., Светланы Ф., Виктории Е. и Степана Ч. (50 %) объем активного предикативного словаря находится на среднем уровне, а у Сергея В., Екатерины Г., Егора М., Владиславы Б. и Арины Е. (50 %) – на уровне выше среднего.

Изучение объёма активного атрибутивного словаря показал самый низкий уровень успешности выполнения заданий дошкольниками. У Андрея З., Семена Ж., Светланы Ф., Виктории Е., Владислава Б. и Степана Ч. (60 %) объем активного словаря находится на среднем уровне, а у Сергея В., Екатерины Г., Егора М. и Арины Е. (50 %) – на уровне выше среднего. Дошкольники частично не справлялись с заданиями, путали названия предметов сходного назначения, не знали, что изображено на картинках, допускали смещения лексико-грамматических признаков сходных слов, но всегда обращались за помощью, присутствовала самокоррекция.

В таблице 10 представлены результаты исследования семантической структуры слова и лексической системности детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень) в процессе проведения контрольного эксперимента.

Таблица 10 – Результаты исследования семантической структуры слова и лексической системности (контрольный эксперимент)

№ п/п	Имя/ Параметры	Классификация	Группировка			Подбор синонимов	Подбор антонимов	Объяснение значения слов			Добавление одного общего слова к двум словам	Дополнение к глаголу	Дополнение последнего слова в предложении
			существительных	прилагательных	глаголов			существительных	прилагательных	глаголов			
1	Сергей В.	4	3,5	3	2	4	4	4	3	3	3	3	3
2	Андрей З.	3,5	3	3	1	4	3,5	4	3	3	3	3	3
3	Семен Ж.	3	3	2	1	2	3,5	3,5	2	3	3	3	2
4	Светлана Ф.	3,5	2,5	2	1	3	3,5	3,5	2	2	3	3	3
5	Виктория Е.	3,5	3,5	3	1	3	3,5	4	2	3	3	3	3
6	Екатерина Г.	4	3,5	3	3	3	4	4	3	3	3	4	3
7	Егор М.	4	3,5	3	3	3	4	4	3	4	4	4	4
8	Владислава Б.	4	3,5	2	1	3	3,5	4	3	3	3	3	2
9	Степан Ч.	3,5	3	2	1	2	3	3,5	2	2	3	3	3
10	Арина Е.	4	3,5	3	3	4	4	4	3	4	4	4	4

При анализе результатов на классификацию предметов дошкольники в целом справились лучше, чем на этапе констатирующего эксперимента. Сергей В., Екатерина Г., Егор М., Владислава Б. и Арина Е. (50 %) показали самые высокие результаты и справились с заданиями без ошибок. Андрей З., Светлана Ф., Виктория Е. и Степан Ч. (40 %) показали результаты выше среднего, что приближено к возрастной норме. Семен Ж., (10 %) продемонстрировали средний уровень умения классифицировать существительные. Дошкольники испытывали трудности только в классификации семантически близких слов.

При выполнении заданий на группировку существительных дошкольники не испытывали значительных затруднений. Андрей З., Семен Ж., Светлана Ф. и Степан Ч. (40 %) показали средний уровень успешности, а Сергей В., Виктория Е., Екатерина Г., Егор М., Владислава Б. и Арина Е. (60 %) показали результаты выше среднего, что приближено к возрастной норме. Дошкольники путали признаки предметов, поэтому выполняли задания неправильно. Иногда не могли объяснить свой выбор.

При группировке прилагательных все дошкольники (100 %) показали средний уровень успешности, что выше, чем при анализе результатов констатирующего эксперимента. На данном этапе исследования ни один дошкольник не ответил: «Не знаю», все дошкольники старались отвечать, просили подсказки, присутствовала самокоррекция.

Группировка глаголов вызвала у дошкольников значительные трудности. В целом, дошкольники Сергей В., Екатерина Г., Егор М. и Арина Е. (40 %) показали средний уровень успешности, а Андрей З., Семен Ж., Светлана Ф., Виктория Е., Владислава Б. и Степан Ч. (60 %) уровень – ниже среднего. Но Семен Ж., Светлана Ф., Степан Ч. не отказывались от выполнения задания, как при проведении констатирующего эксперимента, а старались выполнить задание. Дошкольники не понимали различий между словами, не могли сформулировать свой ответ. На вопрос: «Почему это слово лишнее?», часто отвечали: «Не знаю».

С заданием на подбор синонимов дошкольники справились лучше, чем при проведении констатирующего эксперимента. Сергей В., Андрей З. и Арина Е. (30 %) выполнили все задания без ошибок и показали самые высокие результаты. Семен Ж., Светлана Ф., Виктория Е., Екатерина Г., Егор М., Владислава Б., Степан Ч. (70 %) показали средний уровень успешности выполнения заданий. Дошкольники так же путали видовые понятия с родовыми, заменяли слова не синонимами, а близкими по

значению, использовали родственные слова, обращались за помощью. Дошкольники перестали заменять синонимы примитивным антонимом с отрицательной частицей «не».

При анализе результатов заданий на подбор антонимов, мы отмечаем, что дошкольники справились с заданиями успешнее, чем при проведении констатирующего эксперимента. Сергей В., Екатерина Г., Егор М. и Арина Е. (40 %) выполнили все задания без ошибок и показали самые высокие результаты. Андрей З., Семен Ж., Светлана Ф., Виктория Е., Владислава Б. (50 %) показали уровень успешности выше среднего, что приближено к возрастной норме. Степан Ч. (10 %) показал средний уровень успешности выполнения заданий. Были отмечены следующие виды ошибок: дошкольники пытались подбирать слова, семантически близкие, в том числе и антонимичные, предполагаемому антониму, но другой части речи; подбирали слова, семантически близкие предполагаемому антониму той же части речи; подбирали слова, семантически близкого предполагаемому синониму; употребляли словообразование. Дошкольники перестали использовать слова противоположного значения с отрицательной частицей «не».

При объяснении значения слов существительных, мы отмечаем, что показатели выполнения заданий немного улучшились, по сравнению с результатами констатирующего эксперимента. При объяснении значений существительных ответы дошкольников так же выражались в преобладании тематических представлений, которые опираются на конкретные образы. При объяснении значения прилагательных и глаголов дошкольники отвечали неправильно, просили подсказки, подбирали к прилагательному и глаголу семантически близкое по смыслу существительное. Но дети перестали изображать ответ жестом и показывать действие на себе.

При выполнении задания на добавление одного общего слова к двум другим 20 % дошкольников (Егор М. и Арина Е.) показали высокие результаты и справились с заданиями практически без ошибок. 80 % дошкольников (Сергей В., Андрей З., Семен Ж., Светлана Ф., Виктория Е., Екатерина Г., Владислава Б., Степан Ч.) показали средний уровень успешности выполнения заданий. Данные показатели, в целом, соответствуют показателям, полученным в ходе проведения констатирующего эксперимента.

При подборе дополнения к глаголу дошкольники Сергей В., Андрей З., Семен Ж., Светлана Ф., Виктория Е., Владислава Б., Степан Ч. (70 %) показали средний уровень успешности. Дошкольники смогли подобрать, как минимум, одно существительное. Екатерина Г., Егор М. и Арина Е. (30 %) смогли подобрать много существительных к предлагаемому глаголу и справились с выполнением задания на максимальный балл.

При анализе результатов задания «дополнение последнего слова в предложении» был выявлен средний уровень успешности у 80 % детей (Сергей В., Андрей З., Семен Ж., Светлана Ф., Виктория Е., Екатерина Г., Владислава Б., Степан Ч.). 20 % дошкольников (Егор М. и Арина Е.) справились с заданием на 4 балла, что соответствует возрастной норме. Сохранялись ошибки логического характера, что говорит о незавершенности процесса образования семантических полей, а также недостатках вербального мышления (а именно аналогии).

В таблице 11 представлены результаты исследования умений детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень) использовать в речи слова, образованные различными способами в процессе проведения контрольного эксперимента.

Таблица 11 – Результаты исследования умений использования в речи слов, образованных различными способами (контрольный эксперимент)

№ п/п	Имя/ Параметры	Образование уменьшительно-ласкательных существительных	Образование названий детенышей животных	Словообразование профессий женского рода	Образование прилагательных				Дифференциация глаголов совершенного и несовершенного вида	Словообразование по дефиниционному типу	Дифференциация глаголов, образованных префиксальным способом
					относительных прилагательных	качественных прилагательных	притяжательных прилагательных	уменьшительно-ласкательных прилагательных			
1	Сергей В.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2
2	Андрей З.	3	2	2	3	3	3	3	3	3	2
3	Семен Ж.	3	2	2	2	2	2,5	2	2	2	2
4	Светлана Ф.	2	2	2	2	2	2,5	2	2	2	2
5	Виктория Е.	3	2	3	3	3	3	3	2	3	2
6	Екатерина Г.	3	3	3	3	3	3,5	4	3	3	3
7	Егор М.	3	3	3	4	3	3	4	4	3	3
8	Владислава Б.	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3
9	Степан Ч.	3	2	2	3	2	2,5	3	2	2	2
10	Арина Е.	4	3	3	4	3	3	4	4	3	3

При образовании имён существительных с уменьшительно-ласкательным значением дошкольники улучшили свои показатели при выполнении задания, но также допускали ошибки. Сложности вызывали суффиксы «-ч», «-ик», «-иц». Сергей В., Андрей З., Семен Ж., Светлана Ф., Виктория Е., Екатерина Г., Егор М., Владислава Б., Степан Ч. (90 %) по-прежнему показали средний уровень развития навыков словообразования существительных с уменьшительно-ласкательным значением. Только Арина Е. (10 %) справилась с заданием без ошибок.

При анализе полученных результатов задания на образование названий детёнышей животных мы получили следующие результаты: дошкольники запомнили всех детёнышей животных, стали лучше использовать словообразование с суффиксами «-онок», «-енок», а также

научились образовывать существительные во множественном числе. Но данное задание все равно вызвало у дошкольников много трудностей, дети так же допускали много ошибок. Анализ результатов данного задания показал у всех детей (100 %) средний уровень развития навыков образования названий детёнышей животных.

При выполнении задания на образование названий профессий женского рода дошкольники не сильно улучшили свои результаты, по сравнению с полученными результатами при проведении констатирующего эксперимента. Дошкольники так же не могли подобрать нужные слова, не знали, как называется та или иная профессия (крановщица, каменщица). В целом, все дошкольники (100 %) показали средний уровень развития данных словообразовательных навыков.

При выполнении заданий на образование различных прилагательных, дошкольники так же допускали ошибки в образовании слов, путали признаки прилагательных, использовали неправильное словообразование, как и при проведении констатирующего эксперимента. Но значительно улучшили свои показатели успешности.

Средний уровень был выявлен при образовании относительных прилагательных у Сергея В., Андрея З., Семена Ж., Светланы Ф., Виктории Е., Екатерины Г., Владиславы Б., Степана Ч., (80 %). Высокий уровень показали Егор М. и Арина Е. (20 %), они выполнили данное задание без ошибок.

Средний уровень показали все дошкольники (100 %) при образовании качественных прилагательных.

При образовании притяжательных прилагательных средний уровень успешности выполнения задания показали 90 % дошкольников (Сергей В., Андрей З., Семен Ж., Светлана Ф., Виктория Е., Егор М., Владислава Б., Степан Ч., Арина Е.), а Екатерина Г. (10 %) справилась с данным заданием лучше остальных и показала уровень выше среднего.

При образовании уменьшительно-ласкательных прилагательных был выявлен средний уровень понимания и использования уменьшительно-ласкательных прилагательных у Сергея В., Андрея З., Семена Ж., Светланы Ф., Виктории Е., Владиславы Б., Степана Ч. (70 %), А Екатерина Г., Егор М., и Арина Е. справились с заданием на самый высокий балл и показали результат, соответствующей возрастной норме.

Анализ результатов задания на дифференциацию глаголов совершенного и несовершенного вида показал, что у дошкольников Сергея В., Андрея З., Семена Ж., Светланы Ф., Виктории Е., Екатерины Г., Владиславы Б., Степана Ч. (80 %) средний уровень понимания и применения глаголов совершенного и несовершенного вида. А Егор М. и Арина Е. (20 %) справились с заданием без ошибок и показали высокий уровень успешности. У дошкольников с ОНР недостаточно развит предикативный словарь в целом, здесь же задание усложняется временем, что вызывает еще большие трудности. Однако, дошкольники уже не употребляли глаголы в начальной форме, как при проведении констатирующего эксперимента.

При выполнении задания на словообразование по дефиниционному типу все дошкольники (100 %) показали средний уровень успешности. Никто из детей так же, как при проведении констатирующего эксперимента не назвал профессию теннисиста и скрипача. Дети не могут назвать данные профессии относятся к малочастотной лексике.

Анализ результатов контрольного эксперимента на дифференциацию глаголов, образованных префиксальным способом, показал, что у всех дошкольников (100 %) средний уровень понимания и применения глаголов, образованных префиксальным способом. Дошкольники улучшили свои результаты, но все равно допускали грубые ошибки при выполнении задания. Дошкольники путали приставки, не могли правильно

подобрать нужную морфему, так же, как и при проведении констатирующего эксперимента.

В таблице 12 представлены результаты выявления структурных аграмматизмов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень) в процессе проведения контрольного эксперимента.

Таблица 12 – Результаты обследования синтаксического оформления высказывания. (Выявление структурных аграмматизмов) (контрольный эксперимент)

№ п/п	Имя/ Параметры	Повторение предложений	Составление простой модели предложений по картинкам. (Подлежащее + сказуемое + простое дополнение)	Составление сложной модели предложений по картинкам с простыми и сложными предложениями	Составление предложений повышенной сложности с прямым и косвенным дополнением	Составление предложений из слов в начальной форме	Верификация предложений	Дополнение предложения предложениями	Завершение союзного предложения словосочетанием	Составление сложного предложения по двум картинкам с использованием союзов
1	Сергей В.	4	4	3	2	2	3	3	4	2
2	Андрей З.	3	4	3	2	2	3	2	4	2
3	Семен Ж.	3	3	2	2	2	2	2	3	2
4	Светлана Ф.	3	3	3	2	2	2	2	3	2
5	Виктория Е.	3	4	3	2	2	3	3	3	2
6	Екатерина Г.	4	4	3	3	3	3	3	3	2
7	Егор М.	4	4	3	3	3	3	3	4	3
8	Владислава Б.	3	3	3	2	2	3	3	3	2
9	Степан Ч.	3	3	2	2	2	3	2	3	2
10	Арина Е.	4	4	4	3	3	4	4	4	3

При повторе предложений дошкольники значительно улучшили свои результаты по сравнению с данными констатирующего эксперимента. Андрей З., Семен Ж., Светлана Ф., Виктория Е., Владислава Б., Степан Ч. (60 %) показали средний уровень успешности при выполнении задания. Они допустили ошибки в двух последних предложениях. Сергей В.,

Екатерина Г., Егор М. и Арина Е. (40 %) смогли повторить все предложения без ошибок.

При составлении простой модели предложений по картинкам (подлежащее + сказуемое + простое дополнение) дошкольники Семен Ж., Светлана Ф., Владислава Б. и Степан Ч. (40 %) показали средний уровень успешности выполнения задания. Характерными ошибками так же сохранялись, как при констатирующем эксперименте: поиск подходящих слов, вербальные и литеральные парафазии, перестановка членов предложения в неправильный порядок. Сергей В., Андрей З., Виктория Е., Екатерина Г., Егор М., Арина Е. (60 %) справились с заданием с мелкими ошибками, но в целом, выполнили задание на максимальное количество баллов.

Анализ результатов задания на составление сложной модели предложений по картинкам с простыми и сложными предлогами показал следующие результаты: 1 дошкольник (10 %) – Арина Е. показала высокий уровень успешности, а 9 дошкольников (90 %) показали средний уровень успешности выполнения данного задания (Сергей В., Андрей З., Семен Ж., Светлана Ф., Виктория Е., Екатерина Г., Егор М., Владислава Б., Степан Ч.). Трудности вызывали предложения со сложными предлогами, дошкольники не называли второстепенные члены предложения. Но перестали пропускать предлоги, как при проведении констатирующего эксперимента.

Составление предложений повышенной сложности с прямым и косвенным дополнением вызвало у дошкольников так же много трудностей, как и при проведении констатирующего эксперимента. Но дошкольники все равно показали улучшенные результаты. Все дошкольники (100 %) показали средний уровень успешности выполнения задания. Дети допускали все те же самые ошибки: была нарушена грамматическая структура предложения, последовательность членов

предложения не соответствовала прямому порядку слов, были выявлены нарушения логической последовательности высказывания. Некоторым дошкольникам потребовались неоднократные подсказки по картинкам для составления предложения. Однако, дошкольники перестали пропускать союзы и главные члены предложения, по сравнению с данными констатирующего эксперимента.

Анализ результатов задания на составление предложений из слов в начальной форме показал идентичные результаты с предыдущим заданием. Так же, как и при проведении констатирующего эксперимента, при выполнении задания у большинства детей вызвало трудности отсутствие наглядного материала. В ответах всех детей наблюдались ошибки в согласовании слов в предложении, ошибки в подборе слова в нужном падеже и числе. Также некоторые дети, пропускали второстепенные члены предложения, что нарушало логичность высказывания и требовало помощи. Тем не менее, дошкольники уже не пропускали главные члены предложения и не задавали вопросов, касательно проговариваемых слов, так как их словарный запас значительно увеличился, и они понимали их значение.

При выполнении задания на верификацию предложений дошкольники Сергей В., Андрей З., Семен Ж., Светлана Ф., Виктория Е., Екатерина Г., Егор М., Владислава Б. и Степан Ч. (90 %) показали средний уровень успешности выполнения задания. Только Арина Е. (10 %) выполнила задание с небольшими ошибками, но справилась с заданием полностью и показала высокий уровень успешности. При выполнении задания у большинства детей так же вызвало трудности отсутствие наглядного материала. Многие дошкольники замечали ошибку только после выделения ее голосом, несколько раз переспрашивали предложение, просили подсказки, не понимали допущенных ошибок в предложении, как и при проведении констатирующего эксперимента.

Анализ результатов выполнения задания «дополнение предложения предложениями» показал аналогичные результаты с предыдущим заданием. Дошкольники Сергей В., Андрей З., Семен Ж., Светлана Ф., Виктория Е., Екатерина Г., Егор М., Владислава Б. и Степан Ч. (90 %) показали средний уровень успешности выполнения задания, а Арина Е. (10 %) выполнила задание с небольшими ошибками, но справилась с заданием полностью и показала высокий уровень успешности. При выполнении задания у детей вызвало трудности отсутствие наглядного материала. Многие дошкольники так же, как и в предыдущем задании, не замечали ошибку только после выделения ее голосом, несколько раз переспрашивали предложение, не понимали допущенных ошибок в предложении, давали неправильные ответы (подставляли неправильные союзы). Дошкольники улучшили свои результаты по сравнению с полученными результатами в ходе проведения констатирующего эксперимента. На этапе контрольного эксперимента все дошкольники понимали, что названное предложение имеет ошибки, в отличие от констатирующего эксперимента.

С заданием на завершение союзного предложения словосочетанием 60 % дошкольников справились на средний уровень успешности (Семен Ж., Светлана Ф., Виктория Е., Екатерина Г., Владислава Б., Степан Ч.), а 40 % – на высокий уровень (Сергей В., Андрей З., Егор М., Арина Е.). Дошкольники так же просили подсказки, но никто не отказался отвечать, как и при проведении констатирующего эксперимента. Однако, ни один дошкольник так же не сказал слово «семафор», все дошкольники заменили его на слово «светофор».

Как показывают результаты контрольного эксперимента, задание на составление сложного предложения по двум картинкам с использованием союзов оказалось для дошкольников самым сложным. Все дошкольники (100 %) показали средний уровень успешности выполнения задания. Но большинство дошкольников набрали только 2 балла (Сергей В., Андрей З.,

Семен Ж., Светлана Ф., Виктория Е., Екатерина Г., Владислава Б., Степан Ч.), Егор М. и Арина Е. справились немного лучше остальных и набрали по 3 балла. Ошибки были идентичными, как и при проведении констатирующего эксперимента. В ответах детей встречались ошибки в построении структуры предложения и потеря смысловой связи между словами. Большой части детей потребовалась помощь для выстраивания правильной логической последовательности предложений. В ответах детей наблюдались ошибки в согласовании слов в предложении, ошибки в подборе слова в нужном падеже и числе. Наблюдались вербальные и лексические парафазии.

В таблице 13 представлены результаты исследования морфемных аграмматизмов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень) в процессе проведения контрольного эксперимента.

Таблица 13 – Результаты выявления морфемных аграмматизмов (контрольный эксперимент)

№ п/п	Имя/ Параметры	Падежное управление					Предложное управление				
		Именительный падеж	Родительный падеж	Дательный падеж	Винительный падеж	Творительный падеж	Родительный падеж	Дательный падеж	Винительный падеж	Творительный падеж	Предложный падеж
1	Сергей В.	4	4	3	3	4	3	4	4	3	4
2	Андрей З.	3	3	2	3	4	3	4	4	3	4
3	Семен Ж.	3	2	2	2	4	2	3	3	2	3
4	Светлана Ф.	3	3	2	2	4	3	3	3	2	3
5	Виктория Е.	3	3	3	3	4	3	4	3	3	4
6	Екатерина Г.	4	4	4	3	4	3	4	4	3	4
7	Егор М.	4	4	4	3	4	3	4	4	3	4
8	Владислава Б.	3	4	3	3	4	3	4	4	3	4
9	Степан Ч.	3	3	2	3	4	2	3	3	2	3
10	Арина Е.	4	4	4	3	4	3	4	4	3	4

При выполнении заданий падежного управления мы отметили, что дошкольники значительно улучшили свои показатели при выполнении заданий. Научились лучше употреблять имена существительные в

единственном и множественном числе в разных падежах. При анализе результатов контрольного эксперимента мы получили следующие результаты: при склонении в именительном падеже выявлен средний уровень успешности у Андрея З., Семена Ж., Светланы Ф., Виктории Е., Владиславы Б., Степана Ч. (60 %), а Сергей В., Екатерина Г., Егор М., Арина Е. (40 %) показали высокие результаты при выполнении задания; при склонении в родительном падеже Андрей З., Семен Ж., Светлана Ф., Виктория Е., Степан Ч. (50 %) показали средний уровень успешности, а Сергей В., Екатерина Г., Егор М., Владислава Б., Арина Е. (50 %) показали высокий уровень успешности; при склонении в дательном падеже 7 детей (70 %) показали средний уровень успешности (Сергей В., Андрей З., Семен Ж., Светлана Ф., Виктория Е., Владислава Б., Степан Ч.), а 3 детей (30 %) – высокий уровень (Екатерина Г., Егор М., Арина Е.); при склонении в винительном падеже все дошкольники (100 %) показали средний уровень успешности выполнения задания; при склонении в творительном падеже все дошкольники (100 %) показали высокий уровень успешности и выполнили задание на максимальное количество баллов. При проведении контрольного эксперимента сохранялись те же ошибки, что и при проведении констатирующего, но в меньшей степени. Среди ошибок можно отметить следующие: неучет беглости гласных, стремление установить «грамматическую симметрию» окончаний словоформ, закрепление ударения за конкретным слогом в слове, когда в словоформах существительных в разных падежах сохраняется ударение начальной формы и т.д.

При выполнении заданий предложного управления мы отметили, что дошкольники значительно улучшили свои показатели при выполнении заданий. Дошкольники научились лучше использовать предлоги и подбирать правильное падежное окончание существительных. Анализа результатов данного задания показал следующие результаты: при

склонении в дательном и предложном падежах выявлен средний уровень успешности у 3 (30 %) дошкольников (Семен Ж., Светлана Ф., Степан Ч.), а у 7 (70 %) – высокий уровень успешности при выполнении заданий (Сергей В., Андрей З., Виктория Е., Екатерина Г., Егор М., Владислава Б., Арина Е.); при склонении в родительном и творительном падежах выявлен средний уровень успешности у всех (100 %) дошкольников; при склонении в винительном падеже выявлен средний уровень успешности у 4 (40 %) дошкольников (Семен Ж., Светлана Ф., Виктория Е., Степан Ч.), а у 6 (60 %) – высокий уровень успешности при выполнении заданий (Сергей В., Андрей З., Екатерина Г., Егор М., Владислава Б., Арина Е.). Мы отметили, что дошкольники так же путаются в предлогах (замены неправильными предлогами). Больше всего сложностей вызвали предлоги «после, позади, до, вместе, около, из-за, из-под». Некоторые дети не понимали различие между предлогами, но отвечали правильно после стимулирующей помощи. Дошкольники перестали пропускать предлоги, по сравнению с данными констатирующего эксперимента.

В таблице 14 представлены результаты контрольного эксперимента по умению детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень) согласовать имя существительное с прилагательными в роде, числе и падеже, с притяжательными местоимениями и с числительными в разных падежах.

Таблица 14 – Результаты исследования умений согласования имени существительного с различными частями речи (контрольный эксперимент)

№ п/п	Имя/ Параметры	Прилагательное						Притяжательное местоимение		Числительное	
		Именительный падеж	Родительный падеж	Дательный падеж	Винительный падеж	Творительный падеж	Предложный падеж	Составление словосочетаний	Составление предложений	Именительный падеж	Родительный падеж
1	Сергей В.	3	3	3	3	3	3	4	4	3	4
2	Андрей З.	3	2	3	3	3	3	2	3	3	4
3	Семен Ж.	3	2	3	3	2	2	2	2	2	4
4	Светлана Ф.	3	2	3	3	3	3	2	2	2	3
5	Виктория Е.	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4
6	Екатерина Г.	4	4	4	3	4	3	4	4	3	4
7	Егор М.	4	4	4	3	4	4	3	4	3	4
8	Владислава Б.	3	3	3	3	3	3	2	2	3	4
9	Степан Ч.	3	2	3	3	2	3	2	2	2	3
10	Арина Е.	4	4	4	3	4	4	4	4	3	4

При проведении контрольного эксперимента при согласовании имени прилагательного с именем существительным в роде числе и падеже дошкольники показали следующие результаты: при склонении в именительном, родительном, дательном и творительном падежах у 7 дошкольников (70 %) выявлен средний уровень успешности (Сергей В., Андрей З., Семен Ж., Светлана Ф., Виктория Е., Владислава Б., Степан Ч.), а у 3 дошкольников (30 %) – высокий уровень успешности, они справились с заданиями без ошибок (Екатерина Г., Егор М., Арина Е.); при склонении в винительном падеже выявлен средний уровень успешности у всех (100 %) дошкольников; при склонении в предложном падеже у 8 дошкольников (80 %) выявлен средний уровень успешности (Сергей В., Андрей З., Семен Ж., Светлана Ф., Виктория Е., Екатерина Г., Владислава Б., Степан Ч.), а у 2 дошкольников (20 %) – высокий уровень успешности при выполнении задания (Егор М., Арина Е.). Мы отмечаем, что среди ошибок были выявлены: неправильное согласование численных с

существительными; ошибки в использовании предлогов (замены); ошибки в употреблении падежных форм множественного числа. Данные ошибки дети допускали так же при проведении констатирующего эксперимента, но в большей степени.

При исследовании умений составлять словосочетания существительного с притяжательным местоимением у 7 дошкольников (70 %) выявлен средний уровень успешности (Андрей З., Семен Ж., Светлана Ф., Виктория Е., Егор М., Владислава Б., Степан Ч.), а у 3 (30 %) – высокий уровень успешности (Сергей В., Екатерина Г., Арина Е.). Дошкольники не могли правильно подобрать местоимения к существительным, как и при проведении констатирующего эксперимента, но в меньшей степени.

При исследовании умений составлять предложения на согласование существительного с притяжательным местоимением у 6 дошкольников (60 %) выявлен средний уровень успешности (Андрей З., Семен Ж., Светлана Ф., Виктория Е., Владислава Б., Степан Ч.), а у 4 (40 %) – высокий уровень успешности (Сергей В., Екатерина Г., Егор М., Арина Е.). Дошкольники испытывали трудности при подборе местоимения к существительным, дополнении предложений второстепенными членами предложения, подборе правильной формы существительного. Данные трудности испытывали дошкольники при проведении констатирующего эксперимента, но в большей степени. Дошкольники перестали путать простые предлоги, стали легче составлять предложение по картинке.

При согласовании имени существительного и числительного в именительном падеже дошкольники так же испытывали трудности, так как задание было достаточно сложным. Однако, мы отмечаем, что все дошкольники значительно улучшили свои показатели при выполнении данного задания. Все дошкольники (100 %) показали средний уровень умения согласовывать имя существительное и числительное в

именительном падеже. Дошкольники путались в употреблении самого числительного.

При согласовании имени существительного и числительного в родительном падеже уровень успешности выполнения задания выше, так как само задание было легче и меньше по объёму, чем предыдущее. Светлана Ф. и Степан Ч. (20 %) справились с заданием на 3 балла, что соответствует среднему уровню успешности, а Сергей В., Андрей З., Семен Ж., Виктория Е., Екатерина Г., Егор М., Владислава Б. и Арина Е. (80 %) справились с заданием на 4 балла, что соответствует возрастной норме.

В таблице 15 представлены результаты исследования умений согласования глагола с именем существительным, с местоимением в настоящем времени, изменение глаголов в прошедшем времени по родам, изменение глаголов по числам при проведении контрольного эксперимента.

Таблица 15 – Результаты исследования умений согласования глагола с именем существительным, с местоимением, изменение глагола по числам и родам (контрольный эксперимент)

№ п/п	Имя/ Параметры	Изменение глаголов в прошедшем времени по родам	Изменение числа глагола	Согласование глагола и местоимения в настоящем времени
1	Сергей В.	4	4	3
2	Андрей З.	4	4	2
3	Семен Ж.	3	3	2
4	Светлана Ф.	4	3	2
5	Виктория Е.	4	3	2
6	Екатерина Г.	4	4	3
7	Егор М.	4	4	3
8	Владислава Б.	4	4	2
9	Степан Ч.	3	3	2
10	Арина Е.	4	4	3

Анализ результатов задания изменения глаголов в прошедшем времени по родам показал средний уровень успешности при выполнении

данного задания у Светланы Ф. и Степана Ч. (20 %), а высокий уровень у Сергея В., Андрея З., Семена Ж., Виктории Е., Екатерины Г., Егора М., Владиславы Б. и Арины Е. (80 %). Дошкольники иногда путали род слов, но присутствовала самокоррекция.

С заданием на изменение числа глагола дошкольники Семен Ж., Светлана Ф., Виктория Е. и Степан Ч. (40 %) справились на 3 балла, что соответствует среднему уровню успешности, а Сергей В., Андрей З., Екатерина Г., Егор М., Владислава Б. и Арина Е. (60 %) справились на 4 балла, что соответствует возрастной норме. Дети испытывали трудности при образовании глаголов, которые они редко употребляют в повседневной жизни, а также неправильно подбирали форму глагола.

При согласовании глагола и местоимения в настоящем времени все дошкольники (100 %) показали средний уровень успешности. Так же, как и при проведении констатирующего эксперимента, больше всего трудностей вызывали местоимения «они, мы, вы». Дети путали не только число, но и время.

Контрольный эксперимент, направленный на изучение эффективности работы, а также сравнение исходного состояния словарного запаса и грамматических структур у дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень) с результатами, полученными после формирующей работы, показал, что у всех детей наблюдалось увеличение процента правильного выполнения предложенных заданий. Это подтверждает необходимость включения в практику дошкольных учреждений предложенные нами условия психолого-педагогического сопровождения.

Наглядные результаты проведенного эксперимента представлены в ПРИЛОЖЕНИИ 7.

Выводы по 3 главе

При осуществлении экспериментальной работы по психолого-педагогическому сопровождению детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень) в процессе коррекции лексической и грамматической стороны речи мы сделали следующие выводы:

Во-первых, при изучении особенностей лексической и грамматической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень) были получены результаты, которые являются основанием для:

1. Организации коррекционной работы с детьми в дошкольных учреждениях при психолого-педагогическом сопровождении, направленном на преодоление речевых нарушений.

2. Развития лексической и грамматической сторон речи и их компонентов при психолого-педагогическом (логопедическом) сопровождении.

Во-вторых, на основе полученных результатов в ходе констатирующего эксперимента были определены условия психолого-педагогического сопровождения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) в процессе коррекции лексико-грамматического строя речи.

Анализ полученных результатов контрольного эксперимента показал положительную динамику развития лексическо-грамматического строя речи. Увеличились качественные и количественные показатели при выполнении заданий дошкольниками.

Таким образом, результаты, полученные нами в ходе экспериментальной работы, позволяют сделать вывод об эффективности реализованных нами условий психолого-педагогического сопровождения на логопедических занятиях.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализируя структуру общего недоразвития речи, его основные причины и связь между первичными и вторичными нарушениями, становится очевидным, что для направления детей в специальные учреждения, выбора соответствующих коррекционных мероприятий и профилактики трудностей чтения и письма в начальной школе, необходимо полное понимание этой проблемы.

У старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень) наблюдается первичное речевое недоразвитие, которое вторично влияет на формирование психических процессов. Они испытывают недостаток в развитии всех аспектов внимания, слуховой памяти и процессов запоминания. Недостаточное развитие речи оказывает влияние на интеллектуальную, эмоционально-личностную сферу и коммуникативные навыки детей.

Для определения количественных и качественных показателей нарушений лексико-грамматической структуры речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи мы провели констатирующий эксперимент. Уровень развития лексической и грамматической сторон речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень) оказался ниже, чем у детей с нормальным развитием речи, и имел свои особенности.

Изучение литературы по данной проблеме показало, что в психолого-педагогическом сопровождении заложены важные аспекты коррекции лексико-грамматической структуры речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

В ходе экспериментальной работы по психолого-педагогическому сопровождению и коррекции лексической и грамматической сторон речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень) мы

получили положительные результаты. Эти результаты послужили основанием для:

1. Организации коррекционной работы с детьми в дошкольных учреждениях при психолого-педагогическом сопровождении, направленном на преодоление речевых нарушений.

2. Развития лексической и грамматической сторон речи и их компонентов при психолого-педагогическом (логопедическом) сопровождении.

Мы также определили условия психолого-педагогического сопровождения старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень) в процессе коррекционной работы над лексико-грамматической структурой речи.

Для оценки эффективности психолого-педагогического сопровождения мы использовали те же методики и рекомендации, что и на начальном этапе эксперимента. Контрольный эксперимент, направленный на изучение эффективности работы и сравнение начального состояния лексико-грамматической структуры речи старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень) с результатами формирующей работы, показал положительную динамику в развитии лексико-грамматической структуры речи и эффективность психолого-педагогического сопровождения.

Таким образом, наши исследования достигли своей цели, гипотеза была подтверждена и задачи исследования были успешно выполнены.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Азина Е. Г. Использование ритмизации в психокоррекционном развитии младших школьников с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования / Е. Г. Азина, С. Н. Сорокоумова, Т. В. Туманова // Вестник Мининского университета. – 2019. – Т. 7, № 1. – URL: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/931> (дата обращения: 23.11.2023).
2. Александровская Э. М. Психологическое сопровождение школьников / Э. М. Александровская, Н. И. Кокуркина, Н. В. Куренкова. – Москва : Академия, 2002. – 208 с.
3. Арушанова А. Г. Речь и речевое общение детей. Формирование грамматического строя речи. 3 – 7 лет : метод. пособие для воспитателей / А. Г. Арушанова. – Москва : Мозаика-Синтез, 2005. – 272 с.
4. Архипова Е. Ф. Стертая дизартрия у детей / Е. Ф. Архипова. – Москва : Астрель, 2007. – 294 с.
5. Ахутина Т. В. Единицы речевого общения, внутренняя речь, порождение речевого высказывания / Т. В. Ахутина // Исследование речевого мышления в психолингвистике / отв. ред. Е. Ф. Тарасов. – Москва : Наука, 1985. – С. 99–116.
6. Белоусова С. А. Теоретические подходы к определению сущности психолого-педагогического сопровождения школьников / С. А. Белоусова // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 1. – С. 340–341.
7. Белякова Л. И. Сравнительное психолого-педагогическое исследование дошкольников с общим недоразвитием речи и нормально развитой речью / Л. И. Белякова Ю. Ф. Гаркуша, О. Н. Усанова, Э. Л. Фигередо // Теория и практика коррекционного обучения дошкольников с речевыми нарушениями : межвуз. сб. науч. тр. – Москва : Прометей, 1991. – С. 72–87. (нужно поставить на заглавие статьи)

8. Битянова М. Р. Работа психолога в начальной школе / М. Р. Битянова, Т. В. Азарова, Е. И. Афанасьева. – Москва : Норма-Инфра, 2014. – 352 с.

9. Бородич А. М. Методика развития речи детей / А. М. Бородич. – Москва : Просвещение, 1974. – 288 с.

10. Винарская Е. Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: периодика раннего развития: эмоциональные предпосылки освоения языка : книга для логопеда / Е. Н. Винарская. – Москва : Просвещение, 1987. – 160 с.

11. Выготский Л. С. Мышление и речь : психологические исследования / Л. С. Выготский. – Москва : Лабиринт, 1996. – 416 с.

12. Гаркуша Ю. Ф. Опыт развития произвольного внимания у детей с моторной алалией / Ю. Ф. Гаркуша, В. В. Коржевина // Дефектология. – 2008. – № 2. – С. 26–27.

13. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 471 с.

14. Глушкова Е. А. Развитие предметной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи наглядно-практическими методами / Е. А. Глушкова, Е. Ю. Медведева // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 61/1. – С. 32–35.

15. Голунова В. А. Экспериментальное изучение словаря прилагательных у дошкольников с общим недоразвитием речи / В. А. Голунова, Е. А. Чаладзе / Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74/4. – С. 253–256.

16. Горина Л. В. Соотношение понятий психолого-педагогического и тьюторского сопровождения / Л. В. Горина, К. П. Сенаторова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – Т. 7, № 4. – С. 231–234.

17. Жинкин Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. – 370 с.

18. Жинкин Н. И. О кодовых переходах во внутренней речи / Н. И. Жинкин // Вопросы языкознания. – 1964. – № 6. – С. 26–38.
19. Жинкин Н. И. Психологические основы развития речи / Н. И. Жинкин // В защиту живого слова / сост. В. Я. Коровина. – Москва : Просвещение, 1966. – С. 5–25.
20. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. – Москва : Наука, 1982. – 159 с.
21. Жукова Н. С. Логопедия: преодоление общего недоразвития речи у дошкольников : книга для логопеда / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Екатеринбург : ЛИТУР, 2014. – 320 с.
22. Жукова Н. С. Поэтапное формирование устной речи при ее недоразвитии / Н. С. Жукова. – Москва : ВЛАДОС, 2003. – 96 с.
23. Казакова Е. И. Система комплексного сопровождения ребенка: от концепции к практике / Е. И. Казакова // Психолого-педагогическое, медико-социальное сопровождение развития ребёнка : материалы Всерос. науч.-практ. конф. – Санкт-Петербург : С.-Петерб. гос. ун-т пед. мастерства, 1998. – С. 45–48.
24. Кацнельсон С. Д. Содержание слова, значение и обозначение / С. Д. Кацнельсон. – Москва : Наука, 1975. – 160 с.
25. Козырева Е. А. Программа психолого-педагогического сопровождения школьников, их учителей и родителей / Е. А. Козырева. – Москва : Магистр, 1997. – 165 с.
26. Кольцова М. М. Ребенок учится говорить / М. М. Кольцова // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста : учеб. пособие / сост. М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – Москва : Academia, 1999. – С. 187–189.
27. Коновалова С. Н. Характеристика овладения предикативной лексикой в онтогенезе / С. Н. Коновалова // Актуальные проблемы обучения и воспитания детей с особыми образовательными потребностями

: сб. науч. ст. по материалам науч.-практ. конф. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2006. – С. 15–19.

28. Красиков Ю. В. Лингвистические параметры исследования письменного текста: (опыт психолингвистического анализа структуры высказывания, на материале русского языка : автореф. дис. ...д-ра филол. наук / Юрий Владимирович Красиков. – Москва, 1990. – 20 с.

29. Красногорский Н. И. Высшая нервная деятельность ребенка / Н. И. Красногорский. – Ленинград : Медгиз, 1958. – 320с.

30. Лалаева Р. И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – Санкт-Петербург : СОЮЗ, 2001. – 224 с.

31. Левина Р. Е. Общая характеристика недоразвития речи у детей и его влияние на овладение письмом : пособие для логопедов и студентов дефектол. фак. пед. институтов / Р. Е. Левина ; под ред. Л. С. Волковой. – Москва : ВЛАДОС, 2003. – 480 с.

32. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – Москва : Просвещение, 1969. – 213 с.

33. Липский И. А. Педагогическое сопровождение развития личности: теоретические основания / И. А. Липский // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания : сб. науч. тр. / Волгоград. гос. пед. ун-т. – Волгоград, 2004. – С. 280–287.

34. Логопедия : основы теории и практики / сост. Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Москва : Эксмо, 2011. – 288 с.

35. Лопатина Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. – Санкт-Петербург : СОЮЗ, 2013. – 192 с.

36. Лурия А. Р. Речь и развитие психических процессов / А. Р. Лурия, Ф. Я. Юдович. – Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1956. – 211 с.

37. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия ; под ред. Е. Д. Хомской. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. – 416 с.

38. Мастюкова Е. М. Нарушение речи у детей с церебральным параличом : книга для логопеда / Е. М. Мастюкова, М. В. Ипполитова. – Москва : Просвещение, 1985. – 189 с.

39. Микадзе Ю. В. Нейропсихология детского возраста : учеб. пособие. / Ю. В. Микадзе. – Санкт-Петербург : Питер, 2013. – 288 с.

40. Микляева Н. В. Развитие языковой способности у детей с общим недоразвитием речи / Н. В. Микляева // Дефектология. – 2001. – № 2. – С. 56–64.

41. Модель восприятия и понимания речевого высказывания по Л. С. Цветковой // Студопедия : [обучающий сайт для студентов и школьников]. – 2021. – 15 августа. – URL: https://studopedia.ru/15_126935_model-vozpriyatiya-i-ponimaniya-rechevogo-viskazivaniya-po-ls-tsvetkovoy.html (дата обращения: 22.11.2023).

42. Николаенко Г. И. Онтогенез системных связей в лексике : (психолингвистическое исследование вербальных ассоциаций) : дис. ... канд. филол. наук / Галина Ивановна Николаенко. – Минск, 1979. – 254 с.

43. Об образовании в Российской Федерации : Федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 24.07.2023) // Некоммерческая версия КонсультантПлюс : [справочно-правовая система]. – Москва, 2014–2023. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 22.11.2023).

44. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья : Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598 // Гарант.ру : [информационно-правовой портал]. – 2014–2023. – URL: <https://base.garant.ru/70862366/> (дата обращения: 22.11.2023).

45. Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы дошкольного образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья : Приказ Министерства просвещения Рос. Федерации от 24.11.2022 № 1022 // Гарант.ру : [информационно-правовой портал]. – 2014–2023. – <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406149049/> (дата обращения: 22.11.2023).

46. Овчаренко Е. С. Сущность и содержание понятия психолого-педагогическое сопровождение развития детей младшего школьного возраста / Е. С. Овчаренко // Новая наука как результат инновационного развития общества : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. г. Сургут 22 апр. 2017 г.: в 17 ч. / отв. ред. И. Н. Пилипчук. – Уфа : Агентство международных исследований, 2017. – Ч. 16. – С. 93–95.

47. Педагогическое сопровождение и педагогическая поддержка в процессе образования // Инфоурок : [образоват. платформа]. – URL: <https://infourok.ru/pedagogicheskoe-soprovozhdenie-i-pedagogicheskaya-podderzhka-v-processe-obrazovaniya-4279023.html> (дата обращения: 22.11.2023).

48. Понятие и принципы педагогического сопровождения в образовательном процессе // SuperInf.ru: [сайт материалов для студентов]. – 2010. – 21 сент. – URL: https://superinf.ru/view_article.php?id=234 (дата обращения: 22.11.2023).

49. Разделы языкознания, их единицы, что изучают, таблица // Феникс : [информационный сайт]. – URL: <https://wiki.fenix.help/yazykoznanie-i-filologiya/razdel-yazykoznaniya> (дата обращения: 22.11.2023).

50. Розенгард-Пупко Г. Л. Речь и развитие восприятия в раннем возрасте / Г. Л. Розенгард-Пупко. – Москва : Изд-ва Акад. мед. наук СССР, 1948. – 199 с.

51. Рубинштейн С. Я. Основы общей психологии : в 2 т. / С. Я. Рубинштейн. – Москва : Педагогика, 1989–. Т. 1. – 488 с. Т. 2. – 329 с.
52. Савинова Т. Н. Стихотворные упражнения в развитии орфографического навыка на уроках обучения грамоте и русского языка в начальной школе / Т. Н. Савинова // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2014. – № 17. – С. 147–151.
53. Свиридова Д. В. Экспериментальное исследование лексико-семантической стороны речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Д. В. Свиридова, Е. Ю. Медведева // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63/3. – С. 146–149.
54. Селиверстов В. И. Понятийно-терминологический словарь логопеда / В. И. Селиверстов. – Москва : ВЛАДОС, 1997. – 400 с.
55. Смирнов В. М. Нейрофизиология и высшая нервная деятельность детей и подростков / В. М. Смирнов. – Москва : Академия, 2000. – 400 с.
56. Соботович Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции / Е. Ф. Соботович. – Москва : Классикс стиль, 2003. – 160 с.
57. Спирина Л. Ф. Общие методические положения по обучению грамоте детей с недоразвитием речи : пособие для логопедов и студентов дефектол. фак. пед. институтов / Л. Ф. Спирина, Р. И. Шуйфер ; под ред. Л. С. Волковой. – Москва : ВЛАДОС, 2003. – 480 с.
58. Тенкачева Т. Р. Особенности грамматического строя речи у различных категорий детей старшего дошкольного возраста / Т. Р. Тенкачева // Специальное образование. – 2014. – № 1. – С. 68–78.
59. Ушакова О. С. Развитие речи дошкольников / О. С. Ушакова. – Москва : Изд-во Ин-та психотерапии, 2001. – 256 с.
60. Ушакова Т. Н. О механизмах детского словотворчества / Т. Н. Ушакова // Вопросы психологии. – 1969. – № 1. – С. 62–74.

61. Ушинский К. Д. Собрание сочинений / К. Д. Ушинский. – Москва : Акад. пед. наук РСФСР, 1952. – 728 с.
62. Филичева Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста : практ. пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – Москва : Айрис-пресс, 2008. – 224 с.
63. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: лингвистика детской речи : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С. Н. Цейтлин. – Москва : ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
64. Чиркина Г. В. Обследование звуковой стороны речи. Обследование понимания речи / Г. В. Чиркина // Методы обследования нарушений речи у детей : сб. науч. ст. / АПН СССР ; отв. ред. Т. А. Власова [и др.]. – Москва : АПН СССР, 1982. – С. 5–33.
65. Чуковский К. И. От двух до пяти / К. И. Чуковский. – Москва : Педагогика, 1990. – 384 с.
66. Шахнарович А.М. Психолингвистика. Сборник статей / А.М. Шахнарович. – Москва : Прогресс, 1984. – 367 с.
67. Шашкина Г. Р. Логопедическая работа с дошкольниками : учеб. пособие / Г. Р. Шашкина, Л. П. Зернова, И. А. Зимина. – 2-е изд., доп. и перераб. – Москва : Академия, 2014. – 253 с. – (Высшее профессиональное образование. Бакалавриат. Специальное (дефектологическое) образование).
68. Шибанова Г. И. Некоторые аспекты формирования предикативного словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи / Г. И. Шибанова // Евразийский Союз Ученых (ЕСУ). – 2020. – № 8 (77). – С. 32–33.
69. Шипицына Л. М. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка : пособие для учителя-дефектолога / Л. М. Шипицына. – Москва : ВЛАДОС, 2003. – 528 с.

70. Эльконин Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте : краткий очерк / Д. Б. Эльконин. – Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. – 115 с.

71. Юрьева И. А. Роль психолого-педагогического сопровождения в формировании профессионального самоопределения старшеклассников / И. А. Юрьева // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2015. – № 2. – С. 120–122.

72. Юсипова Г. Х. Экспериментальное исследование лексико-семантической стороны речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи / Г. Х. Юсипова, Е. Ю. Медведева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 67/2. – С. 302–304.

73. Якушева В. В. Анализ состояния предикативного словаря у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень речевого развития) / В. В. Якушева, С. М. Гуторова // Мир педагогики и психологии. – 2020. – № 04 (45). – С. 48–54.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Задания по диагностике сформированности лексической стороны речи (по методике Е.Ф. Архиповой)

I. Исследование пассивного словаря:

- существительные
- глаголы
- прилагательные

II. Исследование активного словаря:

- существительные
- глаголы
- прилагательные

III. Исследование семантической структуры слова и лексической

системности:

1. Классификация.
2. Группировка:
 - существительных
 - глаголов
 - прилагательных
3. Подбор синонимов.
4. Подбор антонимов.
5. Объяснение значения слов:
 - существительных
 - прилагательных
 - глаголов
6. Добавление одного общего слова к двум словам.
7. Дополнение к глаголу.
8. Дополнение последнего слова в предложении.

IV. Исследование словообразования:

1. Образование уменьшительно-ласкательных существительных.
2. Образование прилагательных:
 - относительных прилагательных
 - качественных прилагательных
 - притяжательных прилагательных
 - уменьшительно-ласкательных прилагательных
3. Образование названий детенышей животных.
4. Дифференциация глаголов совершенного и несовершенного вида.
5. Словообразование профессий женского рода.
6. Словообразование по дефиниционному типу.
7. Дифференциация глаголов, образованных префиксальным способом.

I. ИССЛЕДОВАНИЕ ПАССИВНОГО СЛОВАРЯ:

Цель: определить объем пассивного словаря.

Материал для исследования: предметные, сюжетные картинки, реальные предметы.

Существительные

1. *Инструкция:* «Покажи, где нарисовано ...?»

(проверяется высокочастотная лексика)

мяч	дерево
ручка	пирамида
кружка	блюде

Примечание: предлагают предметные картинки.

2. *Инструкция:* «Покажи, где нарисовано ...?»

(проверяется среднечастотная лексика)

колени	форточка
ресницы	локоть
подоконник	плечо

Примечание: предлагают картинки

3. *Инструкция:* «Покажи, где нарисовано ...?»

(проверяется малочастотная лексика)

клумба	памятник
клубок	табуретка
торшер	половник

Примечание: предлагают сюжетные картинки.

4. *Инструкция:* «Покажи, где нарисовано ...?»

(проверяется знание времен года и суток, явлений природы)

осень	утро	облако
зима	вечер	молния
лето	день	луна
весна	ночь	туча

Примечание: предлагают сюжетные картинки.

5. *Инструкция:* «Покажи, где нарисовано ...?»

(проверяется знание частей предмета)

воротник	карман	ствол	листья
петля	рукав	ветки	плоды
манжета	пояс	корни	почки

Примечание: предлагают картинку с изображением рубашки, дерева.

6. *Инструкция:* «Покажи, где нарисовано ...?»

(проверяется знание названия жилищ)

дупло	будка
нора	берлога
гнездо	скворечник

Примечание: предлагают сюжетные картинки.

7. *Инструкция:* «Покажи на себе ...?»

(проверяется знание названий частей тела)

лоб	колени
брови	грудь
щеки	спину
подбородок	плечо
ногти	локоть

Критерии оценки:

4 балла – все задания выполнены правильно.

3 балла – задания выполнены в пределах 75 %.

2 балла – задания выполнены в пределах 50 %.

1 балл – задания выполнены в пределах 25 %.

0 баллов – задания не выполнены.

Глаголы

1. Инструкция: «Покажи, кто ...?»

скачет	стирает	вяжет
прыгает	причесывается	рубит
ползет	моется	моет
летает	подметает	режет

Примечание: предлагают сюжетные картинки с изображением действий.

2. Инструкция: «Покажи, кто ...?»

воркует	кудахчет	каркает
чирикает	гогочет	пищит
кукарекает	крякает	рычит
воет	квакает	мычит

Примечание: предлагают предметные картинки: голубь, воробей, петух, волк, курица, гусь, утка, лягушка, ворона, мышка, медведь, корова.

3. Инструкция: «Покажи, кто ...?»

варит (повар)	пашет (тракторист)
учит (учитель)	летает (летчик)
работает (рабочий)	лечит (врач)
шьет (портниха)	продает (продавец)

Примечание: предлагают сюжетные картинки с изображением профессий.

4. Инструкция: «Покажи, чем ...?»

пилят	вытираются	подметают
шьют	рубят	причесывают
гладят	рисуют	прибывают
режут	красят	копают

Примечание: предлагают предметные картинки с изображением соответствующих предметов, например: пила, иглолка с ниткой, утюг, полотенце, нож, топор, карандаш, кисть, веник, расческа, молоток, лопата.

Критерии оценки:

4 балла – все задания выполнены правильно.

3 балла – задания выполнены в пределах 75 %.

2 балла – задания выполнены в пределах 50 %.

1 балл – задания выполнены в пределах 25 %.

0 баллов – задания не выполнены.

Прилагательные

1. *Инструкция:* «Покажи, где ...?»

(проверяется понимание названий формы, цвета, величины и веса)

круглый	красный	большой
овальный	синий	средний
квадратный	зеленый	маленький
прямоугольный	желтый	легкий
треугольный	черный	тяжелый

Примечание: предлагают картинки и реальные предметы из окружающей обстановки.

2. *Инструкция:* «Покажи, что бывает ...?»

(проверяют понимание названий вкусовых, температурных, тактильных ощущений)

кислым	горячим	пушистым
сладким	холодным	теплым
горьким	колючим	мокрым
соленым	гладким	сухим

Примечание: предлагают соответствующие картинки и реальные предметы например: лимон, мед, перец, огурец в банке, чайник, лед, снег, ежик, котенок, зонт, сено и др.

3. *Инструкция:* «Покажи, где ...?»

(проверяют понимание названий, обозначающих высоту, толщину, длину, ширину)

высокий – низкий

толстый – тонкий

длинный – короткий

широкий – узкий

Примечание: предлагают парные картинки с предметами, отличающимися этими свойствами.

Критерии оценки:

4 балла – все задания выполнены правильно.

3 балла – задания выполнены в пределах 75 %.

2 балла – задания выполнены в пределах 50 %.

1 балл – задания выполнены в пределах 25 %.

0 баллов – задания не выполнены.

II. ИССЛЕДОВАНИЕ АКТИВНОГО СЛОВАРЯ:

Цель: Определить объем активного словаря.

Материалом исследования служат предметные и сюжетные картинки, реальные предметы, окружающая обстановка и т.д.

Существительные

1. *Инструкция:* «Скажи, кто это?»

(темы: домашние животные и птицы, дикие животные и птицы)

ласточка	лошадь	лев	олень	гусь	голубь
воробей	собака	тигр	еж	утка	сорока
снегирь	корова	волк	лиса	петух	цапля
галка	коза	кабан	белка	курица	
	кошка	лось	заяц		
	свинья	зебра			

2. *Инструкция:* «Назови, кто это?»

(темы: рыбы, насекомые, морские животные)

щука	паук	муха
сом	оса	муравей
рак	жук	кузнечик
лещ	комар	стрекоза
акула	кит	дельфин

3. *Инструкция:* «Назови, что это?»

(темы: фрукты, ягоды, овощи, деревья, цветы)

яблоко	клубника	картофель	сосна	мак
груша	малина	морковь	ель	ромашка
лимон	арбуз	капуста	дуб	роза
виноград	смородина	помидор	береза	колокольчик
слива	клюква	огурец	клен	ландыш
апельсин		лук		
		тыква		

4. *Инструкция:* «Назови, что это?»

(темы: обувь, головные уборы, мебель, посуда)

ботинки	шляпа	стул	ложка
туфли	шапка	стол	вилка
тапочки	кепка	кресло	тарелка

валенки		торшер	чашка
сапоги		диван	сахарница
		шкаф	сковорода

5. *Инструкция:* «Назови, что это?»

(темы: времена года, время суток, явления природы, транспорт)

лето	день	дождь	снег	автобус
осень	утро	гроза	луна	поезд
зима	вечер	туча	молния	корабль
весна	ночь	облако	месяц	самолет

6. *Инструкция:* «Назови, что это?»

(темы: одежда, части тела человека)

рубашка	воротник	шея	ресницы
брюки	петля	волосы	губы
пальто	манжеты	лицо	подбородок
шарф	карман	лоб	плечо
кофта	рукав	брови	локоть
костюм	пояс	щеки	ногти

Критерии оценки:

4 балла – все задания выполнены правильно.

3 балла – задания выполнены в пределах 75 %.

2 балла – задания выполнены в пределах 50 %.

1 балл – задания выполнены в пределах 25 %.

0 баллов – задания не выполнены.

Глаголы

1. *Инструкция:* «Скажи, кто что делает?»

лошадь – (скачет)	строитель – (строит)
гусеница – (ползает)	врач – (лечит)
птица – (летает)	продавец – (продает)
рыба – (плавает)	солдат – (служит)
собака – (бегает)	спортсмен – (соревнуется)
повар – (варит)	учитель (учит)
рыбак – (ловит рыбу)	

2. *Инструкция:* «Скажи, кто как подает голос?»

голубь – (воркует)	курица – (кудахчет)
лягушка – (квакает)	воробей – (чирикает)
медведь – (рычит)	кукушка – (кукует)
ворона – (каркает)	волк – (воет)

мышка – (пищит)	петух – (кукарекает)
собака – (лает)	соловей – (поет)

3. Инструкция: «Скажи, что делают ...?»

пилой –	утюгом –	молотком –
иглой –	ножницами –	ложкой –
ручкой –	топором –	ножом –
краской –	карандашами –	расческой –

Критерии оценки:

4 балла – все задания выполнены правильно.

3 балла – задания выполнены в пределах 75 %.

2 балла – задания выполнены в пределах 50 %.

1 балл – задания выполнены в пределах 25 %.

0 баллов – задания не выполнены.

Прилагательные

1. Инструкция: «Скажи, этот предмет какой?»

(темы: прилагательные, обозначающие вес, цвет, форму, величину предметов)

геометрическая фигура – (треугольный)

геометрическая фигура – (квадратный)

кирпич – (прямоугольный)

мяч – (круглый)	
цветок – (красный)	перо – (легкое)
кружок – (синий)	камень – (тяжелый)
лист – (зеленый)	корабль – (большой)
лимон – (желтый)	палец – (средний)
фломастер – (черный)	гриб – (маленький)

2. Инструкция: «Скажи, ... (лимон) какой?»

(темы: прилагательные, обозначающие вкус, температуру, тактильные ощущения)

лимон – (кислый)	чайник – (горячий)
варенье – (сладкое)	лед – (гладкий)
перец – (горький)	ежик – (колючий)
огурец – (соленый)	снег – (холодный)

3. Инструкция: «Скажи, какой (какая)?»

(темы: прилагательные, обозначающие высоту, толщину, длину, ширину)

дом (высокий – низкий)

дерево (толстое – тонкое)

карандаш (короткий – длинный)

шарф (широкий – узкий)

Критерии оценки:

4 балла – все задания выполнены правильно.

3 балла – задания выполнены в пределах 75 %.

2 балла – задания выполнены в пределах 50 %.

1 балл – задания выполнены в пределах 25 %.

0 баллов – задания не выполнены.

III. ИССЛЕДОВАНИЕ СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ СЛОВА И ЛЕКСИЧЕСКОЙ СИСТЕМНОСТИ:

1. Классификация

1. *Классификация семантически далеких предметов.*

Материал для исследования: группы предметных картинок с изображением:

1 гр.: мебель – насекомые; II гр.: посуда – звери.

Инструкция: «Разложи картинки на две группы и назови их».

I гр.	стол	диван
	бабочка	паук
	шкаф	жук
II гр.	тигр	волк
	тарелка	чашка
	заяц	кастрюля

2. *Классификация семантически близких предметов.*

Материал для исследования: группы предметных картинок с изображением:

I гр.: дикие животные – домашние животные;

II гр.: птицы – насекомые.

Инструкция: «Разложи картинки на две группы и назови их».

I гр.	лиса	медведь
	кошка	собака
	заяц	корова
II гр.	бабочка	синица
	пчела	стрекоза
	воробей	снегирь

Критерии оценки:

4 балла – все задания выполнены правильно.

3 балла – задания выполнены в пределах 75 %.

2 балла – задания выполнены в пределах 50 %.

1 балл – задания выполнены в пределах 25 %.

0 баллов – задания не выполнены.

2. Группировка слов

Существительные

1. *Серии семантически далеких слов, по три слова в каждой:*

Материал для исследования:

стол, бабочка, диван

тигр, тарелка, ложка

береза, яблоко, рябина

II. *Инструкция:* «Логопед будет называть по три слова, а ты скажи, какое слово лишнее».

стол, бабочка, диван

II. *Инструкция:* «Объясни, почему это слово лишнее».

2. *Серии семантически близких слов, по три слова в каждой:*

Материал для исследования:

волк, собака, лиса

лимон, свекла, яблоко

сорока, бабочка, скворец

тарелка, стол, стакан

I. *Инструкция:* «Логопед будет называть по три слова, а ты скажи, какое слово лишнее».

волк, собака, лиса

II. *Инструкция:* «Объясни, почему это слово лишнее».

Критерии оценки (для всех заданий):

4 балла – все задания выполнены правильно.

3 балла – задания выполнены в пределах от 51 % до 75 %.

2 балла – задания выполнены в пределах от 26 % до 50 %.

1 балл – задания выполнены в пределах от 11 % до 25 %.

0 баллов – задания выполнены в пределах 10 % или не выполнены.

Глаголы

Материал для исследования: серии слов, по три слова в каждой:

налил, насорил, вылил

подбежал, вошел, подошел

стоит, растет, сидит

идет, цветет, бежит

вошел, вылетел, выбежал

I. *Инструкция:* «Логопед будет показывать по три слова, а ты скажи, какое слово лишнее».

налил, насорил, вылил

II. *Инструкция:* «Объясни, почему это слово лишнее».

Прилагательные

Материал для исследования: серии слов, по три слова в каждой:

большой, желтый, маленький

хороший, деревянный, плохой

высокий, низкий, маленький

большой, маленький, низкий

желтый, длинный, зеленый

тяжелый, длинный, легкий

круглый, большой, овальный

I. *Инструкция:* «Логопед будет называть по три слова, а ты скажи, какое слово лишнее».

большой, желтый, маленький

II. *Инструкция:* «Объясни, почему это слово лишнее».

3. Подбор синонимов к словам:

Материал для исследования: слова различных частей речи:

Инструкция: «Логопед скажет слова, а ты ответь, как это можно назвать другим словом. Например, здание = дом, строение; парк = ...?»

здание –	глядеть –
парк –	шагать –
улица –	огромный –
боец –	радостный –
доктор –	торопится –

4. Подбор антонимов к словам:

Материал для исследования: слова и словосочетания:

слова: горе, шум, поднимать, говорить, холодный, плохой, легкий, быстро, далеко и др.

словосочетания: холодный зимний день, холодный день, холодная вода в реке, холодная вода в кастрюле, холодная вода.

I. *Инструкция:* «Логопед скажет слово, а ты ответь «наоборот». Например, день – ночь».

горе –	говорить –
шум –	холодный –
поднимать –	плохой –
быстро –	легкий –
далеко –	утро –

II. *Инструкция:* «Замени в предложении слово «холодный» словом «наоборот»»

холодный зимний день –

холодная вода в реке –

холодная вода в кастрюле –

ХОЛОДНАЯ ВОДА –

ХОЛОДНЫЙ ДЕНЬ –

5. Объяснение значения слов:

Существительные

Материал для исследования: существительные, являющиеся обобщающими словами; существительные, обозначающие конкретные предметы.

I. Инструкция: «Логопед скажет слово, а ты объясни, что это слово значит».

овощи	дерево
мебель	одежда
посуда	обувь
фрукты	животные
цветы	насекомые

II. Инструкция: «Логопед скажет слово, а ты объясни, что это слово значит».

свекла	стол
яблоко	вилка
астра	шуба
паук	сапоги
береза	собака

Прилагательные

Материал для исследования: слова, обозначающие разные признаки предметов: высоты («низкий»), ширины («узкий»), веса («тяжелый»), длины («короткий»), цвета («желтый»), величины («маленький»), вкуса («соленый»), температуры («холодный»), формы («круглый»).

Инструкция: «Логопед скажет слово, а ты объясни, что это слово значит».

высокий	тяжелый
маленький	круглый
желтый	легкий
короткий	низкий
длинный	широкий
соленый	холодный

Глаголы

Материал для исследования: слова, обозначающие действия.

Инструкция: «Логопед скажет слово, а ты объясни, что это слово значит».

идти	летать
ползти	тащить
ехать	торопиться
нести	светить
везти	лезть

6. Добавление одного общего слова к двум словам:

Материал для исследования: пары слов и общий вопрос.

Инструкция: «Логопед назовет два слова и вопрос, а ты ответь одним словом. Например, «дерево» – «цветы». Что делают? – «растут» (одно слово)».

фрукты – овощи (какие?)

кошка – собака (что делают?)

дождь – снег (что делают?)

сидит – стоит (кто?)

льется – журчит (что?)

шумит – дует (что?)

светит – греет (что?)

одевается – обувается (кто?)

7. Дополнение к глаголу:

Материал для исследования: глаголы: «стучит, летит, плывет, бежит, сидит, растет, светит, умывается, идет, лежит».

Инструкция: «Назови как можно больше слов к слову. Например, «идет»: «идет человек, идет поезд, идет снег, идет дождь» и т.п.

сидит =	светит =	стучит =
растет =	умывается =	летит =
лежит =	бежит =	плывет =

8. Дополнение последнего слова в предложении:

Материал для исследования: незаконченные логопедом предложения.

Инструкция: «Логопед начнет говорить предложение, а ты закончи это предложение».

Из крана льется ...

Солнце светит ...

Лимон желтый, а помидор ...

Фрукты моют, а белье ...

Яйцо овальное, а шар ...

Кофта шерстяная, а шуба ...

Молоко жидкое, а сметана ...

Лимон кислый, а мед ...

IV. ИССЛЕДОВАНИЕ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ

Критерии оценки (для всех заданий):

4 балла – все задания по словообразованию выполнены верно самостоятельно.

3 балла – задания по словообразованию выполнены правильно в пределах 75 %, наличие самокоррекции.

2 балла – задания по словообразованию выполнены правильно в пределах 50 %, после стимулирующей помощи.

1 балл – задания выполнены правильно в пределах 25 %, после стимулирующей помощи. Большинство ответов – неверно образованная форма.

0 баллов – задания выполнены в пределах 10 % или не выполнены, отказы выполнения задания.

1. Образование уменьшительно-ласкательных существительных:

Материал для исследования: слова, предметные картинки.

Инструкция: «Как назвать предмет, если он маленький?»»

таз –	ухо –	лист –	снег –
гриб –	лиса –	дом –	окно –
грузовик –	солнце –	кружка –	кольцо –
одеяло –	береза –	дерево –	стакан –

2. Образование прилагательных.

2.1. Образование *относительных* прилагательных (из чего сделано?)

Материал для исследования: словосочетания.

Инструкция: «Если предмет сделан из ..., например из стекла, то он какой? – стеклянный».

компот из яблок –	лист клена –
горка изо льда –	кубик из дерева –
салат из моркови –	шишка ели –
суп из грибов –	куртка из кожи –
варенье из малины –	стакан из стекла –

2.2. Образование *качественных* прилагательных.

Материал для исследования: слова, словосочетания.

Инструкция: «Какой, ... , например, день, если днем жарко?»

жарко –	мороз –
душно –	снег –
солнце –	дождь –
ветер –	туман –
холодно –	пасмурно –

Критерии оценки:

4 балла – все задания по словообразованию выполнены верно самостоятельно.

3 балла – задания по словообразованию выполнены правильно в пределах 75 %, наличие самокоррекции.

2 балла – задания по словообразованию выполнены правильно в пределах 50 %, после стимулирующей помощи.

1 балл – задания выполнены правильно в пределах 25 %, после стимулирующей помощи. Большинство ответов – неверно образованная форма.

0 баллов – задания выполнены в пределах 10 % или не выполнены, отказы выполнения задания.

2.3. Образование *притяжательных* прилагательных.

Материал для исследования: слова, словосочетания, предметные картинки.

I. *Инструкция:* «Как сказать: чьи ухо, нос, лапа у животных?»

Например, кошка – кошачье кошачий кошачья»

	ухо	нос	лапа
медведь –
волк –
белка –
собака –
лиса –
заяц –
лев –

I. *Инструкция:* «Как сказать: чей дом? Чье гнездо? Чья вещь? Чей след? Например, гнездо орла – орлиное».

ружье охотника –

дупло белки –

клюв птицы –

берлога медведя –

хвост рыбы –

гнездо воробья –

яйцо курицы –

следы зайца –

следы волка –

2.4. Образование уменьшительно-ласкательных прилагательных.

Материал для исследования: словосочетания, предметные картинки с изображением одинаковых по цвету, но разных по величине предметов.

Инструкция: «Как сказать про маленький предмет? Например, дом желтый, а домик? – желтенький».

- # Лиса рыжая, а лисенок –
- # Волк серый, а волчонок –
- # Шуба пушистая, а шубка –
- # Сапоги зеленые, а сапожки –
- # Звезда красная, а звездочка –
- # Машина белая, а машинка –
- # Огурец соленый, а огурчик –
- # Яблоко вкусное, а яблочко –

3. Образование названий детенышей животных.

Материал для исследования: слова, предметные картинки с изображением животных и их детенышей.

Инструкция: «Как назвать одного детеныша у животных? Как назвать если их несколько? Например, у овцы – ягненок, а если их несколько, то – ягнята».

	один	несколько		один	несколько
у кошки –	у коровы –	...	...
у собаки –	у козы –	...	...
у курицы –	у льва –	...	...
у утки –	у волка –	...	...
у лисы –	у птицы –	...	...

4. Дифференциация глаголов совершенного и несовершенного вида.

Материал для исследования: парные сюжетные картинки с изображением действий: в стадии выполнения и в стадии завершения действия.

Инструкция: «Посмотри на 2 картинки. Где ребенок выполняет действия (задания), а где уже закончил? Как сказать? Например, этот ребенок рисует, а этот уже нарисовал».

Этот пишет, а этот уже ...

Этот снимает, а этот уже ...

Этот вешает, а этот уже ...

Этот стирает, а этот уже ...

Этот режет, а этот уже ...

Этот пилит, а этот уже ...

Этот льет, а этот уже ...

Этот ест, а этот уже ...

Этот умывается, а этот уже ...

Этот моет, а этот уже ...

5. Словообразование профессий женского рода

Материал для исследования: слова или предметные картинки с изображением разнообразных профессий.

Инструкция: «Скажи, как будет называться профессия, если ее выполняет женщина?»»

# учитель – ...	# крановщик – ...
# певец – ...	# каменщик – ...
# воспитатель – ...	# артист – ...
# портной – ...	# повар – ...
# продавец – ...	# проводник – ...

6. Словообразование по дефиниционному типу.

Материал для исследования: словосочетания, которые нужно заменить одним словом. Например, «чинит сапоги – сапожник», «собирает грибы – грибник», «пилит дрова – пильщик».

Инструкция: «Скажи, как называют человека, который ...?»

водит машину – ...

играет в теннис – ...

- # водит поезд – ...
- # ловит рыбу – ...
- # подстригает волосы – ...
- # сочиняет стихи – ...
- # играет на скрипке – ...
- # играет в футбол – ...
- # чинит часы – ...
- # ведет самолет – ...

7. Дифференциация глаголов, образованных префиксальным способом.

Материал для исследования: сюжетные картинки с изображением действий и пары слов (глаголов).

Сюжетные картинки:	Пары слов:
мальчик залез на дерево	залез – облез
мальчик перешел дорогу	перешел – обошел
заяц обогнал волка	прогнал – обогнал
мальчик разбил вазу	разбил – пробил
птичка вылетела из клетки	влетела – вылетела
дети поливают огород	заливают – поливают
мальчик порвал рубашку	порвал – сорвал
мама пришила пуговицу	пришила – вышила
мама стирает белье	моет – стирает
мальчик спускается по лестнице	поднимается – спускается

Инструкции:

1. Посмотри на картинку.
2. Послушай два слова. Одно из них подходит к картинке, например, на картинке девочка развесила белье. Два слова – «развесила» – «обвесила», какое слово подходит?
3. Назови слово.
4. Произнеси все предложение.

Для иллюстрации результатов исследования словаря необходимо построение графика. Пример иллюстрации результатов исследования

словаря приведен на рисунке № 1, на котором отражается степень сформированности пассивного и активного словаря, состояние семантической структуры слова и лексической системности, а также специфика словообразовательных процессов у ребенка с общим недоразвитием речи (III уровень).



Рисунок 3 – Профиль лексического строя речи

Параметры исследования:

- 1 Понимание существительных
- 2 Понимание глаголов
- 3 Понимание прилагательных
- 4 Активный словарь существительных
- 5 Активный словарь глаголов
- 6 Активный словарь прилагательных
- 7 Классификация
- 8 Группировка существительных
- 9 Группировка глаголов
- 10 Группировка прилагательных
- 11 Подбор синонимов
- 12 Подбор антонимов
- 13 Объяснение значения существительных
- 14 Объяснение значения прилагательных

- 15 Объяснение значения глаголов
- 16 Добавление слова к двум словам
- 17 Дополнение к глаголу
- 18 Дополнение слова в предложение
- 19 Образование уменьшительно-ласкательных существительных
- 20 Образование относительных прилагательных
- 21 Образование качественных прилагательных
- 22 Образование притяжательных прилагательных
- 23 Образование уменьшительно-ласкательных прилагательных
- 24 Образование названий детенышей животных
- 25 Дифференциация глаголов совершенного и несовершенного видов
- 26 Словообразование профессий женского рода
- 27 Словообразование по дефиниционному типу
- 28 Дифференциация глаголов, образованных префиксальным способом

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Задания по диагностике сформированности грамматической стороны речи (по методике Е.Ф. Архиповой)

I. Обследование синтаксического оформления высказывания.

(Выявление структурных аграмматизмов.)

1. Повторение предложений.
2. Составление простой модели предложений по картинкам.
(Подлежащее + сказуемое + простое дополнение.)
3. Составление сложной модели предложений по картинкам с простыми и сложными предлогами.
4. Составление предложений повышенной сложности с прямым и косвенным дополнением.
5. Составление предложений из слов в начальной форме.
6. Верификация предложений.
7. Дополнение предложения предлогами.
8. Завершение союзного предложения словосочетанием.
9. Составление сложного предложения по двум картинкам с использованием союзов.

II. Управление. (Выявление морфемных аграмматизмов.)

1. Именительный падеж. Единственное и множественное число имен существительных.
2. Родительный падеж. Единственное и множественное число имен существительных для отрицания чего-либо.
3. Родительный падеж с предлогами для обозначения места.
4. Дательный падеж с предлогами для обозначения лица, к которому направлено движение, и места движения.
5. Дательный падеж. Единственное и множественное число имен существительных для обозначения лица.

6. Винительный падеж. Единственное и множественное число имен существительных для обозначения объекта.

7. Винительный падеж с предлогами для обозначения места.

8. Творительный падеж для обозначения инструмента, орудия действия.

9. Творительный падеж с предлогами для обозначения места, совместности.

10. Предложный падеж для обозначения места и объекта.

III. Согласование имени прилагательного с именем существительным в роде, числе, падеже.

1. Именительный падеж.

2. Родительный падеж.

3. Дательный падеж.

4. Винительный падеж.

5. Творительный падеж.

6. Предложный падеж.

IV. Согласование глагола с именем существительным, с местоимением.

1. Изменение глаголов в прошедшем времени по родам.

2. Изменение числа глагола.

3. Согласование глагола и местоимения в настоящем времени.

V. Согласование имени существительного с притяжательным местоимением.

1. Составление словосочетаний.

2. Составление предложений.

VI. Согласование имени существительного и числительного.

1. Именительный падеж.

2. Родительный падеж.

I. ОБСЛЕДОВАНИЕ СИНТАКСИЧЕСКОГО ОФОРМЛЕНИЯ ВЫСКАЗЫВАНИЯ (ВЫЯВЛЕНИЕ СТРУКТУРНЫХ АГРАММАТИЗМОВ)

Критерии оценки за грамматическое структурирование (для всех заданий):

4 балла – правильное выполнение;

3 балла – неправильный порядок слов, пропуск одного-двух членов предложения;

2 балла – негрубые аграмматизмы, параграмматизмы, пропуск более двух членов предложения;

1 балл – грубые аграмматизмы, существенное упрощение синтаксической схемы предложения, сочетание нескольких ошибок из предыдущих пунктов.

0 баллов – отказ от выполнения.

1. Повторение предложений.

Материал: устное восприятие предложений, которые читаются 1 – 2 раза.

Инструкция: «Повтори за логопедом».

В саду было много красных яблок.

Ранней весной затопило весь наш луг.

Дети катали из снега комки и делали снежную бабу.

Коля сказал, что он не пойдет гулять, потому что холодно.

На зеленом лугу, который был за рекой, паслись лошади.

Примечание:

Ребенок может воспроизводить предложение того уровня грамматической сложности, которым он овладел в собственной речи. На успешность выполнения влияют также объем вербального материала, качество слухового восприятия и слухоречевой памяти. Среди типичных ошибок при выполнении этой группы заданий встречаются вербальные и

литеральные парафазии, а также поиск слов и трудности удержания смысловой программы.

2. Составление предложений по картинкам. (Предложения простой модели: подлежащее + сказуемое + простое дополнение.)

Материал: сюжетные картинки.

Инструкция: «Посмотри на картинку и составь предложение».

Девочка моет руки.

Мальчик режет хлеб.

Мальчик забивает гвоздь.

Дети лепят снеговика.

Кошка лакает молоко.

3. Составление предложений по картинкам. (Предложения сложной модели: с простыми и сложными предлогами.)

Материал: сюжетные картинки.

Инструкция: «Посмотри на картинку и составь предложение».

Мальчик играет в мяч (в футбол).

Мальчик бежит к дереву (под дерево, от дождя).

Мальчик лезет через забор.

Солнце выходит из-за туч (заходит за тучи).

Няня стелит коврик около кровати (достает из-под кровати).

4. Составление предложений по картинкам. (Предложения повышенной сложности, модели сложного предложения с прямым и косвенным дополнением, однородными членами.)

Материал: сюжетные картинки.

Инструкция: «Посмотри на картинку, и составь предложение».

Мужчина и женщина грузят сено на машину.

Школьница пришла навестить свою больную подругу.

Мальчик уступает место старушке в трамвае.

Врач приглашает больную пройти в кабинет.

Подросток несет лестницу, чтобы помочь малышу снять с дерева шар.

Примечание.

Пробы 2, 3, 4 достаточно информативны. Они провоцируют не только грамматические, но и многочисленные лексические ошибки, а также выявляют трудности смыслового программирования. Все эти ошибки фиксируются, но при начислении баллов за эту серию принимаются во внимание только грамматические ошибки.

5. Составление предложений из слов в начальной форме.

Материал: слова.

Инструкция: «Логопед назовет слова, а ты составь из них предложение».

Доктор, лечить, дети.

Сидеть, синичка, на, ветка.

Груша, бабушка, внучка, давать.

Миша, собака, небольшая, бросить, косточка.

Петя, купит, шар, мама, красный.

Слова предъявляются до первого ответа.

Примечание.

Это сложные задания, которые требуют не только правильного грамматического структурирования, но и построения верной смысловой программы. При их выполнении возможны пропуск и замена слов, смысловые и грамматические ошибки, нарушение порядка слов в предложении.

6. Верификация предложений.

Материал: деформированные предложения.

Инструкция: «Логопед будет читать предложение, если ты заметишь ошибку, то исправь ее».

Собака вышла в будку.

По морю плывут корабль.

Дом нарисован мальчик.

Хорошо спится медведь под снегом.

Над большим деревом была глубокая яма.

Примечание.

Ошибки, которые подлежат исправлению, могут быть как грамматическими, так и смысловыми. (*Хорошо спится медведь под снегом. Над большим деревом была глубокая яма.*)

7. Дополнение предложения предлогами.

Материал: предложения с пропущенными предлогами.

Инструкция: «Послушай предложение, в котором пропущено маленькое слово, вставь пропущенное маленькое слово».

Лена наливает чай ... чашки.

Птенец выпал ... гнезда.

Щенок спрятался ... крыльцом.

Деревья шумят ... ветра.

8. Завершение союзного предложения словосочетанием.

Материал: сюжетные картинки, на которых изображено несколько действий.

Инструкция: «Закончи предложение».

Мальчик промочил ноги, потому что ... (ходил по лужам).

Школьника одевает бабушка, хотя ... (он уже большой).

Поезд остановился, потому что ... (горит красный семафор).

Девочка надевает плащ, потому что ... (идет дождь).

Если игрушки разбросаны, то их ... (нужно убрать).

9. Составление сложного предложения по двум картинкам с использованием союзов.

Материал: парные картинки с изображением разных событий.

Инструкция: «Рассмотрим две картинки и составь по ним одно предложение. Например: Первая картинка «Пришла осень», вторая картинка «Птицы летят на юг». Составляем одно предложение: Наступила осень и птицы улетают на юг».

Мальчики читают ... Девочки рисуют.

Дети пошли в лес ... В лесу выросли грибы.

Началась метель ... Пограничник стоит на посту.

Дети покупают ёлочные игрушки ... Дети наряжают ёлку.

Приведенные выше девять заданий многофункциональны. Выполняя их, дети могут допускать не только синтаксические, но и смысловые и лексические ошибки. Оценка ответов детей может производиться по разным критериям:

- грамматическое оформление;
- лексическое оформление;
- смысловая адекватность;
- наличие ошибок, обусловленных трудностями звукослоговой стороны речи.

Такая всесторонняя оценка может либо использоваться, либо нет, в зависимости от целей обследования. При необходимости можно ограничиться только оценкой одного вида, непосредственно связанной с синтаксисом.

При обследовании грамматического строя речи выявляют не только умение строить разные типы предложений, но и характер связи и отношения между словами в предложении. При обследовании выявляют характер структурного и морфемного аграмматизма. Выявленные ошибки анализируются. Для выявления умения ребенка правильно связывать слова в предложении обследуют возможность выражения грамматических отношений управления.

II. УПРАВЛЕНИЕ (ВЫЯВЛЕНИЕ МОРФЕМНЫХ АГРАММАТИЗМОВ)

Для передачи правильной связи слов в предложении ребенок должен овладеть грамматическим отношением управления (падежное и предложное управление). Предлагаются задания на выявление умения употреблять имена существительные в единственном и множественном числе в разных падежах. Это падежное управление.

№ 1. Именительный падеж. Единственное и множественное число имен существительных;

№ 2. Родительный падеж. Единственное и множественное число имен существительных для отрицания чего-либо;

№ 5. Дательный падеж. Единственное и множественное число имен существительных для обозначения лица;

№ 6. Винительный падеж. Единственное и множественное число имен существительных для обозначения объекта;

№ 8. Творительный падеж для обозначения инструмента, орудия действия.

Кроме падежного управления, обследуется возможность предложного управления, т.е. использование предлогов и адекватного им падежного окончания существительных. В нашем варианте обследования это задания:

№ 3. Родительный падеж с предлогами *у, из, от, с, со, без, после, для, позади, до, вместо* для обозначения места;

№ 4. Дательный падеж с предлогами *к, по* для обозначения лица, к которому направлено движение, и места движения;

№ 7. Винительный падеж с предлогами *на, в, под, за* для обозначения места;

№ 9. Творительный падеж с предлогами *с, за, под, над* для обозначения места, совместности.

№ 10. Предложный падеж для обозначения места и объекта: *в, на, о*.

Исследуется употребление имен существительных в разных падежах в единственном и множественном числе. Обследование проводится на материале сюжетных картинок, вопросов, слов, предъявляемых в исходной форме, предметных картинок с изображением одного и нескольких предметов.

Критерии оценки (для всех заданий):

4 балла – правильное выполнение задания;

3 балла – отмечаются лишь единичные ошибки, которые исправляются самостоятельно;

2 балла – небольшая часть задания выполняется с ошибками, которые исправляются после стимулирующей помощи;

1 балла – большая часть задания выполняется с ошибками, которые исправляются после подсказки;

0 баллов – большая часть задания выполняется с ошибками, которые не исправляются после помощи.

1. Именительный падеж. Единственное и множественное число имен существительных.

Инструкция: «Посмотри на картинки. У логопеда изображен один предмет, а у тебя много. Логопед назовет один предмет, а ты назови когда их много».

Коза – ... козы	Муравей – ... муравьи
Чашка – ... чашки	Лоб – ... лбы
Поезд – ... поезда	Котёнок – ... котята
Лист – ... листья	Друг – ... друзья

2. Родительный падеж. Единственное и множественное число имен существительных для отрицания чего-либо.

Инструкция: «Логопед покажет рукой твою картинку, где изображен один предмет или несколько, а ты скажи, чего у логопеда нет».

Стол – ... нет стола.	Столы – ... нет столов.
Стул – ... нет стула	Стулья – ... нет стульев.
Нос – ... нет носа.	Носы – ... нет носов.
Окно – ... нет окна.	Окна – ... нет окон.
Ухо – ... нет уха.	Уши – ... нет ушей.

3. Родительный падеж с предлогами для обозначения места (*у, из, от, с, со, без, после, для, позади, до, вместо*).

Инструкция: «Ответь на вопрос по картинке».

Откуда вылезает собака? ... Из конуры.

Где стоит миска? ... Около конуры.

Откуда слетел петух? ... С крыши конуры.

Откуда вышла курица? ... Из-за конуры.

Откуда собака достала кость? ... Из-под конуры.

4. Дательный падеж с предлогами *к, по* для обозначения лица, к которому направлено движение, и места движения.

Инструкция: «Ответь на вопросы».

К кому пришел врач? ... к маме.

Где едут машины? ... по дороге.

Где плывет пароход? ... по морю.

Куда подъехал автобус? ... к остановке.

5. Дательный падеж. Единственное и множественное число имен существительных для обозначения лица.

Инструкция: «Ответь на вопрос по картинке: кому принесли еду?»

Кошка – кошке – кошкам

Заяц – зайцу – зайцам

Лошадь – лошади – лошадям

Утка – утке – уткам

Собака – собаке – собакам

6. Винительный падеж. Единственное и множественное число имен существительных для обозначения объекта.

Инструкция: «Посмотри на картинки и ответь, кого (что) ты видишь?»

Слон – слона – слонов

Медведь – медведя – медведей

Озеро – озеро – озёра

Белка – белку – белок

Зеркало – зеркало – зеркала

Ёж – ежа – ежей

Дом – дом – дома

7. Винительный падеж с предлогами *на, в, под, за* для обозначения места.

Инструкция: «Посмотри на картинку и ответь на вопрос: куда?»

Куда укатился мяч? ... под диван.

Куда положили мяч? ... на диван.

Куда закатился мяч? ... за диван.

Куда забили мяч? ... в ворота.

8. Творительный падеж для обозначения инструмента, орудия действия.

Инструкция: «Посмотри на картинки и ответь: чем?»

Чем гладят? ...	Чем пишут? ...
Чем ловят рыбу? ...	Чем подметают пол? ...
Чем режут хлеб? ...	Чем чистят зубы? ...

9. Творительный падеж с предлогами *с, за, под, над* для обозначения места, совместности.

Инструкция: «Посмотри на картинку и ответь: где? ... с кем? ... с чем? ...»

<i>Единственное число</i>	<i>Множественное число</i>
Где растет гриб? ...	Где растут грибы? ...
под елкой.	под ёлками.

Где спряталась девочка ... за деревом.	Где спрятались девочки? ... за деревьями.
Где висит лампа? ... над столом.	Где висят лампы? ... над столами.
С кем играет мальчик? ... с собакой.	С кем играют мальчики? ... с собаками.
С чем играет девочка? ... с куклой.	С чем играют девочки? ... с куклами.
С чем едят суп? ... с хлебом.	С чем испекли пирог? ... с грибами.

10. Предложный падеж для обозначения места и объекта.

Инструкция: «Посмотри на картинку и ответь: где? ... о чем? ...»

Где стоит ваза? ... на столе.

Где плавают рыбки? ... в аквариуме.

Где лежат книги? ... на полке.

О чём мечтает девочка? ... о кукле.

О чём мечтает мальчик? ... о мяче.

III. СОГЛАСОВАНИЕ ИМЕНИ ПРИЛАГАТЕЛЬНОГО С ИМЕНЕМ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫМ В РОДЕ, ЧИСЛЕ, ПАДЕЖЕ

Предлагаются задания на выявление согласования имени прилагательного с именем существительным в роде, числе, падеже.

Критерии оценки (для всех видов заданий):

4 балла – правильное выполнение задания;

3 балла – отмечаются лишь единичные ошибки, которые исправляются самостоятельно;

2 балла – небольшая часть задания выполняется с ошибками, которые исправляются после стимулирующей помощи;

1 балла – большая часть задания выполняется с ошибками, которые исправляются после оказания помощи;

0 баллов – большая часть задания выполняется с ошибками, которые не исправляются после помощи.

1. Именительный падеж.

Инструкция: «Посмотри на картинку и скажи: какой предмет нарисован? Какие предметы нарисованы?»

	<i>Единственное число</i>	<i>Множественное число</i>
<i>Женский</i>	Синяя лента	Жёлтые ленты
<i>род</i>	Красная сумка	Чёрные сумки
	Голубая шапка	Зелёные шапки
<i>Мужской</i>	Зелёный забор	Зелёные заборы
<i>род</i>	Сиреневый карандаш	Коричневые карандаши
	Жёлтый лист	Жёлтые листья
<i>Средний</i>	Маленькое гнездо	Маленькие гнёзда
<i>род</i>	Синее ведро	Синие вёдра
	Большое ухо	Большие уши

2. Родительный падеж.

Инструкция: «Ответь, чего не стало?»

	<i>Единственное</i>	<i>Множественное</i>
<i>Женский род</i>	<i>число</i>	<i>число</i>
Большая	Большой	Больших
кружка	кружки	кружек
Новая книга	Новой книги	Новых книг
<i>Мужской род</i>		
Жёлтый чемодан	Жёлтого	Жёлтых
	чемодана	чемоданов
Зелёный огурец	Зелёного огурца	Зелёных огурцов
<i>Средний род</i>		
Куриное яйцо	Куриного яйца	Куриных яиц
Большое яблоко	Большого яблока	Больших яблок

3. Дательный падеж.

Инструкция: «Ответь на вопрос по картинке: кому принесли еду?»

	<i>Единственное</i>	<i>Множественное</i>
	<i>число</i>	<i>число</i>
Рыжая кошка	Рыжей кошке	Рыжим кошкам
Белый заяц	Белому зайцу	Белым зайцам
Серая утка	Серой утке	Серым уткам
Большая собака	Большой собаке	Большим собакам
Колючий ёж	Колючему ежу	Колючим ежам

4. Винительный падеж.

Инструкция: «Посмотри на картинки и скажи, кого (что) ты видишь?»

	<i>Единственное</i>	<i>Множественное</i>
	<i>число</i>	<i>число</i>
Большой слон	Большого слона	Больших слонов
Чёрная ворона	Чёрную ворону	Чёрных ворон

Бурый медведь	Бурого медведя	Бурых медведей
Голубое озеро	Голубое озеро	Голубые озёра
Круглое зеркало	Круглое зеркало	Круглые зеркала
Старая черепаха	Старую черепаху	Старых черепах

5. Творительный падеж.

Инструкция: «Посмотри на картинку и ответь: каким? ... чем? ... где? ... с кем? ... с чем?»

Гладят белье – чем? ... каким? – горячим утюгом.

Ловят рыбу – чем? ... какой? – длинной удочкой.

Режут хлеб – чем? ... каким? – острым ножом.

Растет гриб? – где? ... под какой? – под густой ёлкой.

Играет мальчик – с кем? ... какой? – с большой собакой.

Висит лампа – где? ... над каким? – над круглым столом.

Девочка играет – с чем? ... с каким? – с красным мячом.

6. Предложный падеж.

Инструкция: «Посмотри на картинку и ответь: где? ... о чем? ... на каком? ... о какой?»

Стоит ваза – где? ... на каком? – на круглом столе.

Плавают рыбки – где? ... в каком? – в большом аквариуме.

Лежат книги – где? ... на какой? – на верхней полке.

Живет медведь – где? ... в каком? – в густом лесу.

IV. СОГЛАСОВАНИЕ ГЛАГОЛА С ИМЕНЕМ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫМ, С МЕСТОИМЕНИЕМ

1. Изменение глаголов в прошедшем времени по родам.

Инструкция: «Посмотри на картинку и ответь: что делала девочка? Что делал мальчик?»

<i>женский род</i>		<i>мужской род</i>	
девочка	мыла	мальчик	мыл
	пела		пел
	играла		играл
	поливала		поливал
	писала		писал

2. Изменение числа глагола.

Инструкция: «Посмотри на картинку и ответь: кто? что делает? кто? что делают?»

<i>Единственное число</i>	<i>Множественное число</i>
Человек ... стоит	Люди ... стоят
Певец ... поет	Певцы ... поют
Птица ... летит	Птицы ... летают (летят)
Ученик ... читает	Ученики... читают
Ребенок ... рисует	Дети ... рисуют

3. Согласование глагола и местоимения в настоящем времени.

Инструкция: «Ответь: что делаю? что делают? Я, ты, он, она, они, мы, вы».

Я –	рисую самолет	–	леплю снеговика
Ты –	...	–	...
Он –	...	–	...
Она –	...	–	...
Они –	...	–	...
Мы –	...	–	...
Вы –	...	–	...

V. СОГЛАСОВАНИЕ ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО С ПРИТЯЖАТЕЛЬНЫМ МЕСТОИМЕНИЕМ

1. Составление словосочетаний: имя существительное с притяжательным местоимением.

Инструкция: «Посмотри на картинку и ответь на вопрос: о каких из нарисованных предметов можно сказать – мой, моя, моё, мои?»

Мой	Моя	Моё	Мои
Самолёт	Книга	Полотенце	Очки
Нос	Рука	Пальто	Сапоги
Шарф	Шапка	Зеркало	Трусы
Трактор	Машина	Ружьё	Кубики

Критерии оценки – см. V этап обследования.

2. Составление предложений на согласование имени существительного с притяжательным местоимением.

Инструкция: «Составь предложение с местоимениями (словами) «мой», «моя», «моё», «мои» с опорой на предметные картинки».

Кубики (мои) – ... – мои кубики лежат на полу

Пальто (моё) – ... – ...

Кружка (моя) – ... – ...

Рисунок (мой) – ... – ...

Лыжи (мои) – ... – ...

VI. СОГЛАСОВАНИЕ ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО И ЧИСЛИТЕЛЬНОГО

1. Именительный падеж.

Инструкция: «Посмотри на картинки и назови количество предметов на картинке».

1	2	3	4	5
Стул	Стула	...	...	Стульев
Диван	Диванов
Ручка	Ручек
Дерево	Деревьев
Зеркало	Зеркал
Книга	Книг
Кукла	Кукол

2. Родительный падеж

Инструкция: «Посчитай на столе карандаши. Сколько их? Пять. Логопед будет прятать карандаши, а ты ответь: сколько карандашей не хватает?»

1 – Одного карандаша.

2 – Двух карандашей.

3 – Трех карандашей.

4 – Четырех карандашей.

5 – Пяти карандашей.

Для иллюстрации результатов обследования грамматического строя речи ребенка, необходимо построение графика. Пример, иллюстрации результатов обследования грамматического строя речи приведен на рисунке № 2. На графике прослеживается структура дефекта. Отражены

минимальным баллом несформированные языковые навыки, а наивысшими баллами – наиболее сформированные.

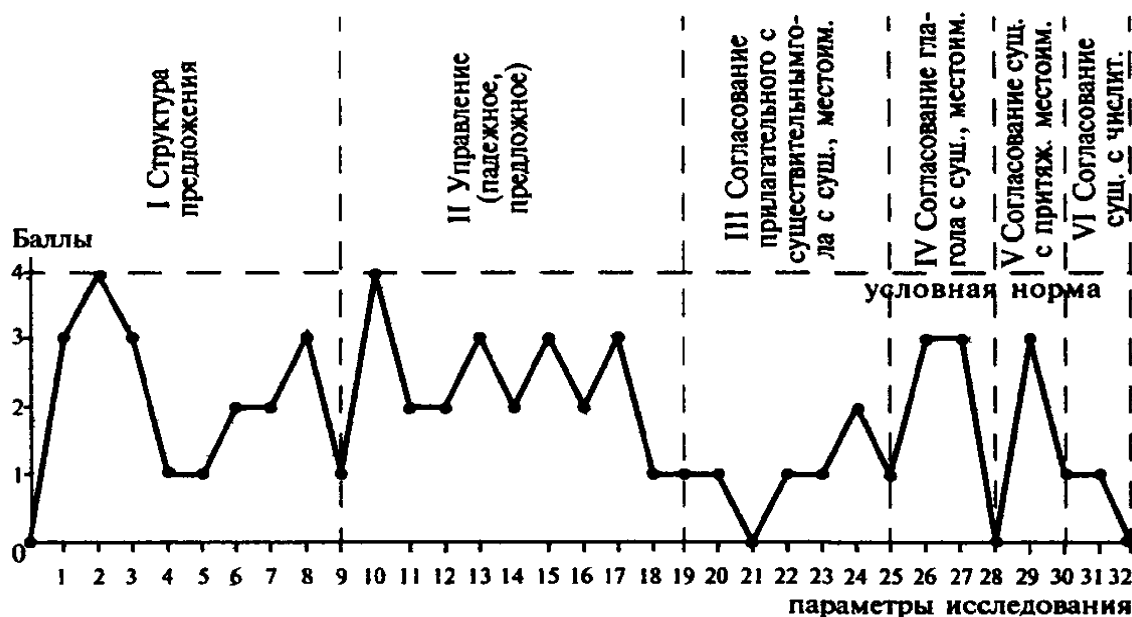


Рисунок 4 – Профиль грамматического строя речи

Параметры исследования

1. Повторение предложений.
2. Составление простой модели предложений по картинкам. (Подлежащее + сказуемое + простое дополнение.)
3. Составление сложной модели предложений по картинкам с простыми и сложными предлогами.
4. Составление предложений повышенной сложности с прямым и косвенным дополнением.
5. Составление предложений из слов в начальной форме.
6. Верификация предложений.
7. Дополнение предложения предлогами.
8. Завершение союзного предложения словосочетанием.
9. Составление сложного предложения по двум картинкам с использованием союзов. Управление. (Выявление морфемных аграмматизмов.)

10. Именительный падеж. Единственное и множественное число имен существительных.
11. Родительный падеж. Единственное и множественное число имен существительных для отрицания чего-либо.
12. Родительный падеж с предлогами для обозначения места.
13. Дательный падеж с предлогами для обозначения лица, к которому направлено движение, и места движения.
14. Дательный падеж. Единственное и множественное число имен существительных для обозначения лица.
15. Винительный падеж. Единственное и множественное число имен существительных для обозначения объекта.
16. Винительный падеж с предлогами для обозначения места.
17. Творительный падеж для обозначения инструмента, орудия действия.
18. Творительный падеж с предлогами для обозначения места, совместности.
19. Предложный падеж для обозначения места и объекта. Согласование имени прилагательного с именем существительным в роде, числе, падеже.
20. Именительный падеж.
21. Родительный падеж.
22. Дательный падеж.
23. Винительный падеж.
24. Творительный падеж.
25. Предложный падеж. Согласование глагола с именем существительным, с местоимением.
26. Изменение глаголов в прошедшем времени по родам.
27. Изменение числа глагола.
28. Согласование глагола и местоимения в настоящем времени.

29. Согласование имени существительного с притяжательным местоимением.

30. Составление словосочетаний.

31. Составление предложений. Согласование имени существительного и числительного.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Результаты обследования лексической стороны речи

(констатирующий эксперимент)

Имя/ Параметры	№ п/п	Сергей Евгеньевич В.	Андрей Андреевич З.	Семен Сергеевич Ж.	Светлана Ивановна Ф.	Виктория Вадимовна Е.	Екатерина Павловна Г.	Егор Владимирович М.	Владислава Юрьевна Б.	Степан Евгеньевич Ч.	Арина Игоревна Е.
I. Исследование пассивного словаря											
– существительные	1	4	4	3	3	3	4	4	4	3	4
	2	3	3	3	3	3	4	3	3	3	4
	3	3	2	2	2	3	3	4	3	2	3
	4	4	4	2	3	3	4	3	3	2	4
	5	3	2	2	2	3	3	3	3	2	4
	6	3	2	2	2	3	3	3	2	2	3
	7	4	3	2	2	3	4	4	3	3	4
– глаголы	1	3	3	2	2	3	3	3	2	2	3
	2	3	2	2	2	2	3	3	2	2	3
	3	3	3	2	2	3	3	3	3	2	3
	4	3	3	3	3	3	4	4	3	3	4
– прилагательные	1	4	3	2	2	3	4	3	3	2	4
	2	3	3	2	2	3	3	3	3	2	3
	3	3	2	2	2	3	3	3	2	2	3
II. Исследование активного словаря											
– существительные	1	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3
	2	3	3	2	2	3	3	3	3	2	3
	3	3	3	2	2	3	3	3	2	2	3
	4	2	2	1	3	2	3	3	2	2	4
	5	4	2	2	2	3	4	3	3	2	4
	6	3	2	1	2	2	3	3	3	1	3
– глаголы	1	3	3	1	1	2	3	3	2	2	3
	2	2	2	1	1	2	3	2	2	1	3
	3	3	2	1	2	3	3	3	3	2	3
– прилагательные	1	3	2	2	2	2	3	3	3	1	3
	2	2	2	1	2	3	3	2	3	1	3
	3	2	2	1	1	1	2	2	1	1	2
III. Исследование семантической структуры слова и лексической системности											
1. Классификация	1	4	4	3	3	4	4	4	4	3	4

	2	3	3	2	2	3	4	4	3	2	4
2. Группировка:											
– существительных	1	3	3	2	2	3	3	3	3	2	3
	2	3	2	1	1	2	3	3	3	2	1
– прилагательных	1	3	2	1	1	2	2	2	2	1	3
– глаголов	1	2	1	0	0	1	2	2	1	0	2
3. Подбор синонимов	1	3	2	1	1	2	3	3	2	1	3
4. Подбор антонимов	1	3	2	1	1	2	3	3	2	1	3
	2	4	3	3	3	4	4	4	3	3	4
5. Объяснение значения слов:											
– существительных	1	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4
	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
– прилагательных	1	3	2	2	2	2	3	3	2	2	3
– глаголов	1	3	2	2	2	3	3	3	2	2	3
6. Добавление одного общего слова к двум словам	1	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3
7. Дополнение к глаголу	1	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3
8. Дополнение последнего слова в предложении	1	3	2	2	2	2	3	3	2	2	3
IV. Исследование словообразования											
1. Образование уменьшительно-ласкательных существительных	1	3	2	2	2	3	3	3	2	2	3
2. Образование прилагательных:											
– относительных прилагательных	1	3	2	1	2	3	3	3	2	2	3
– качественных прилагательных	1	3	2	1	1	3	3	3	2	1	3
– притяжательных прилагательных	1	2	2	1	1	2	2	3	2	1	3
	2	3	3	2	2	3	3	3	3	2	3
– уменьшительно-ласкательных прилагательных	1	3	2	2	2	2	3	3	3	2	3
3. Образование названий детенышей животных	1	2	1	1	1	2	2	2	1	1	2
4. Дифференциация глаголов совершенного и несовершенного вида	1	2	2	1	1	2	3	3	2	1	3
5. Словообразование профессий женского рода	1	3	2	2	2	2	3	3	2	2	3
6. Словообразование по дефиниционному типу	1	2	2	2	2	2	3	2	2	2	3
7. Дифференциация глаголов, образованных префиксальным способом	1	2	2	1	1	2	3	3	2	1	3

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Результаты обследования грамматической стороны речи (констатирующий эксперимент)

Имя/ Параметры	№ п/п	Сергей Евгеньевич В.	Андрей Андреевич З.	Семен Сергеевич Ж.	Светлана Ивановна Ф.	Виктория Вадимовна Е.	Екатерина Павловна Г.	Егор Владимирович М.	Владислава Юрьевна Б.	Степан Евгеньевич Ч.	Арина Игоревна Е.
I. Обследование синтаксического оформления высказывания. (Выявление структурных аграмматизмов)											
1. Повторение предложений	1	3	2	2	2	2	3	3	2	2	3
2. Составление простой модели предложений по картинкам. (Подлежащее + сказуемое + простое дополнение)	2	3	3	2	2	3	3	3	2	2	3
3. Составление сложной модели предложений по картинкам с простыми и сложными предлогами	3	2	2	1	2	2	3	3	2	2	3
4. Составление предложений повышенной сложности с прямым и косвенным дополнением	4	1	1	1	1	1	2	2	1	1	2
5. Составление предложений из слов в начальной форме	5	1	1	1	1	1	2	2	1	1	2
6. Верификация предложений	6	2	2	2	2	2	3	3	2	2	3
7. Дополнение предложения предлогами	7	2	1	1	1	2	2	2	2	1	2
8. Завершение союзного предложения словосочетанием	8	3	3	2	2	3	3	3	3	2	3
9. Составление сложного предложения по двум картинкам с использованием союзов	9	1	1	1	1	1	2	2	1	1	2

II. Управление. (Выявление морфемных аграмматизмов)											
1. Именительный падеж	1	3	2	2	2	3	3	3	2	2	3
2. Родительный падеж	2	3	2	2	2	3	3	3	2	2	3
3. Родительный падеж	3	2	2	1	2	2	3	2	2	1	3
4. Дательный падеж	4	3	3	2	2	3	3	3	3	2	3
5. Дательный падеж	5	2	1	1	1	2	2	2	2	1	2
6. Винительный падеж	6	2	2	1	2	2	2	2	2	1	3
7. Винительный падеж	7	3	3	2	2	3	3	3	3	2	3
8. Творительный падеж	8	4	3	2	3	3	4	4	3	2	4
9. Творительный падеж	9	2	1	1	1	2	2	3	2	1	3
10. Предложный падеж	10	3	3	2	2	3	3	3	3	2	3
III. Согласование имени прилагательного с именем существительным в роде, числе, падеже											
1. Именительный падеж	1	2	2	2	2	2	3	2	2	2	3
2. Родительный падеж	2	2	1	1	1	2	2	2	2	1	2
3. Дательный падеж	3	2	2	2	2	2	3	2	2	2	3
4. Винительный падеж	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
5. Творительный падеж	5	2	2	1	2	2	3	3	2	1	3
6. Предложный падеж	6	2	2	1	2	2	3	3	2	2	3
IV. Согласование глагола с именем существительным, с местоимением											
1. Изменение глаголов в прошедшем времени по родам	1	3	3	3	3	3	4	4	3	3	4
2. Изменение числа глагола	2	3	2	2	2	2	3	3	2	2	3
3. Согласование глагола и местоимения в настоящем времени	3	2	1	1	1	1	2	2	1	1	2
V. Согласование имени существительного с притяжательным местоимением											
1. Составление словосочетаний	1	2	1	1	1	2	2	2	1	1	3
2. Составление предложений	2	2	1	1	1	2	2	2	1	1	2
VI. Согласование имени существительного и числительного											
1. Именительный падеж	1	2	2	1	1	2	2	2	2	1	2
2. Родительный падеж	2	3	3	2	2	3	3	3	3	2	4

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Результаты обследования лексической стороны речи

(контрольный эксперимент)

Имя/ Параметры	№ п/п	Сергей Евгеньевич В.	Андрей Андреевич З.	Семен Сергеевич Ж.	Светлана Ивановна Ф.	Виктория Вадимовна Е.	Екатерина Павловна Г.	Егор Владимирович М.	Владислава Юрьевна Б.	Степан Евгеньевич Ч.	Арина Игоревна Е.
I. Исследование пассивного словаря											
– существительные	1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	3	4	3	3	3	4	4	4	4	3	4
	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4
	5	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4
	6	4	3	3	3	4	3	4	3	3	4
	7	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4
– глаголы	1	4	4	3	3	4	4	4	3	3	4
	2	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3
	3	4	4	3	3	4	4	4	4	3	4
	4	3	3	3	3	3	4	4	3	3	4
– прилагательные	1	4	4	3	3	4	4	4	4	3	4
	2	4	4	3	3	4	4	4	4	3	4
	3	3	3	2	2	3	3	3	3	2	3
II. Исследование активного словаря											
– существительные	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
	2	4	3	3	3	3	4	4	3	3	4
	3	3	3	2	2	3	3	3	3	2	3
	4	3	3	2	3	3	3	3	4	3	4
	5	4	3	3	3	4	4	4	4	3	4
	6	3	3	2	2	3	3	3	3	2	3
– глаголы	1	3	3	2	2	2	3	3	3	2	3
	2	3	3	2	2	3	3	3	3	2	3
	3	4	3	2	3	4	4	4	4	3	4
– прилагательные	1	4	3	2	3	4	4	4	3	2	4
	2	4	3	2	2	3	3	3	4	2	4
	3	3	2	2	2	2	3	3	2	2	3
III. Исследование семантической структуры слова и лексической системности											
1. Классификация	1	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4

	2	4	3	3	3	3	4	4	4	3	4
2. Группировка:											
– существительных	1	4	3	3	3	4	4	4	4	3	4
	2	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3
– прилагательных	1	3	3	2	2	3	3	3	2	2	3
– глаголов	1	2	1	1	1	1	3	3	1	1	3
3. Подбор синонимов	1	4	4	2	3	3	3	3	3	2	4
4. Подбор антонимов	1	4	3	3	3	3	4	4	3	2	4
	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
5. Объяснение значения слов:											
– существительных	1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	2	4	4	3	3	4	4	4	4	3	4
– прилагательных	1	3	3	2	2	2	3	3	3	2	3
– глаголов	1	3	3	3	2	3	3	4	3	2	4
6. Добавление одного общего слова к двум словам	1	3	3	3	3	3	3	4	3	3	4
7. Дополнение к глаголу	1	3	3	3	3	3	4	4	3	3	4
8. Дополнение последнего слова в предложении	1	3	3	2	3	3	3	4	2	3	4
IV. Исследование словообразования											
1. Образование уменьшительно-ласкательных существительных	1	3	3	3	2	3	3	3	3	3	4
2. Образование прилагательных:											
– относительных прилагательных	1	3	3	2	2	3	3	4	3	3	4
– качественных прилагательных	1	3	3	2	2	3	3	3	3	2	3
– притяжательных прилагательных	1	3	3	2	2	3	3	3	3	2	3
	2	3	3	3	3	3	4	3	3	3	3
– уменьшительно-ласкательных прилагательных	1	3	3	2	2	3	4	4	3	3	4
3. Образование названий детенышей животных	1	3	2	2	2	2	3	3	2	2	3
4. Дифференциация глаголов совершенного и несовершенного вида	1	3	3	2	2	2	3	4	3	2	4
5. Словообразование профессий женского рода	1	3	2	2	2	3	3	3	3	2	3
6. Словообразование по дефиниционному типу	1	3	3	2	2	3	3	3	3	2	3
7. Дифференциация глаголов, образованных префиксальным способом	1	2	2	2	2	2	3	3	3	2	3

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

Результаты обследования грамматической стороны речи

(контрольный эксперимент)

Имя/ Параметры	№ п/п	Сергей Евгеньевич В.	Андрей Андреевич З.	Семен Сергеевич Ж.	Светлана Ивановна Ф.	Виктория Вадимовна Е.	Екатерина Павловна Г.	Егор Владимирович М.	Владислава Юрьевна Б.	Степан Евгеньевич Ч.	Арина Игоревна Е.
I. Обследование синтаксического оформления высказывания. (Выявление структурных аграмматизмов)											
1. Повторение предложений	1	4	3	3	3	3	4	4	3	3	4
2. Составление простой модели предложений по картинкам. (Подлежащее + сказуемое + простое дополнение)	2	4	4	3	3	4	4	4	3	3	4
3. Составление сложной модели предложений по картинкам с простыми и сложными предлогами	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	4
4. Составление предложений повышенной сложности с прямым и косвенным дополнением	4	2	2	2	2	2	3	3	2	2	3
5. Составление предложений из слов в начальной форме	5	2	2	2	2	2	3	3	2	2	3
6. Верификация предложений	6	3	3	2	2	3	3	3	3	3	4
7. Дополнение предложения предлогами	7	3	2	2	2	3	3	3	3	2	4
8. Завершение союзного предложения словосочетанием	8	4	4	3	3	3	3	4	3	3	4
9. Составление сложного предложения по двум картинкам с использованием союзов	9	2	2	2	2	2	2	3	2	2	3

II. Управление. (Выявление морфемных аграмматизмов)											
1. Именительный падеж	1	4	3	3	3	3	4	4	3	3	4
2. Родительный падеж	2	4	3	2	3	3	4	4	4	3	4
3. Родительный падеж	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3
4. Дательный падеж	4	4	4	3	3	4	4	4	4	3	4
5. Дательный падеж	5	3	2	2	2	3	4	4	3	2	4
6. Винительный падеж	6	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3
7. Винительный падеж	7	4	4	3	3	3	4	4	4	3	4
8. Творительный падеж	8	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
9. Творительный падеж	9	3	3	2	2	3	3	3	3	2	3
10. Предложный падеж	10	4	4	3	3	4	4	4	4	3	4
III. Согласование имени прилагательного с именем существительным в роде, числе, падеже											
1. Именительный падеж	1	3	3	3	3	3	4	4	3	3	4
2. Родительный падеж	2	3	2	2	2	3	4	4	3	2	4
3. Дательный падеж	3	3	3	3	3	3	4	4	3	3	4
4. Винительный падеж	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3
5. Творительный падеж	5	3	3	2	3	3	4	4	3	2	4
6. Предложный падеж	6	3	3	2	3	3	3	4	3	3	4
IV. Согласование глагола с именем существительным, с местоимением											
1. Изменение глаголов в прошедшем времени по родам	1	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4
2. Изменение числа глагола	2	4	4	3	3	3	4	4	4	3	4
3. Согласование глагола и местоимения в настоящем времени	3	3	2	2	2	2	3	3	2	2	3
V. Согласование имени существительного с притяжательным местоимением											
1. Составление словосочетаний	1	4	2	2	2	3	4	3	2	2	4
2. Составление предложений	2	4	3	2	2	3	4	4	2	2	4
VI. Согласование имени существительного и числительного											
1. Именительный падеж	1	3	3	2	2	3	3	3	3	2	3
2. Родительный падеж	2	4	4	4	3	4	4	4	4	3	4

ПРИЛОЖЕНИЕ 7

Показатели речевого профиля соответствуют данным параметрам:

1. Классификация;
2. Группировка: существительных;
3. Группировка: прилагательных;
4. Группировка: глаголов;
5. Подбор синонимов;
6. Подбор антонимов;
7. Объяснение значения слов: существительных;
8. Объяснение значения слов: прилагательных;
9. Объяснение значения слов: глаголов;
10. Добавление одного общего слова к двум словам;
11. Дополнение к глаголу;
12. Дополнение последнего слова в предложении;
13. Образование уменьшительно-ласкательных существительных;
14. Образование названий детенышей животных;
15. Словообразование профессий женского рода;
16. Образование: относительных прилагательных;
17. Образование: качественных прилагательных;
18. Образование: притяжательных прилагательных;
19. Образование: уменьшительно-ласкательных прилагательных;
20. Дифференциация глаголов совершенного и несовершенного вида;
21. Словообразование по дефиниционному типу;
22. Дифференциация глаголов, образованных префиксальным способом;
23. Повторение предложений;
24. Составление простой модели предложений по картинкам.
(Подлежащее + сказуемое + простое дополнение);

25. Составление сложной модели предложений по картинкам с простыми и сложными предлогами;
26. Составление предложений повышенной сложности с прямым и косвенным дополнением;
27. Составление предложений из слов в начальной форме;
28. Верификация предложений;
29. Дополнение предложения предлогами;
30. Завершение союзного предложения словосочетанием;
31. Составление сложного предложения по двум картинкам с использованием союзов;
32. Падежное управление: Именительный падеж;
33. Падежное управление: Родительный падеж;
34. Падежное управление: Дательный падеж;
35. Падежное управление: Винительный падеж;
36. Падежное управление: Творительный падеж;
37. Предложное управление: Родительный падеж;
38. Предложное управление: Дательный падеж;
39. Предложное управление: Винительный падеж;
40. Предложное управление: Творительный падеж;
41. Предложное управление: Предложный падеж;
42. Прилагательное: Именительный падеж;
43. Прилагательное: Родительный падеж;
44. Прилагательное: Дательный падеж;
45. Прилагательное: Винительный падеж;
46. Прилагательное: Творительный падеж;
47. Прилагательное: Предложный падеж;
48. Притяжательное местоимение: Составление словосочетаний;
49. Притяжательное местоимение: Составление предложений;
50. Числительное: Именительный падеж;

- 51. Числительное: Родительный падеж;
- 52. Изменение глаголов в прошедшем времени по родам;
- 53. Изменение числа глагола;
- 54. Согласование глагола и местоимения в настоящем времени в настоящем времени.

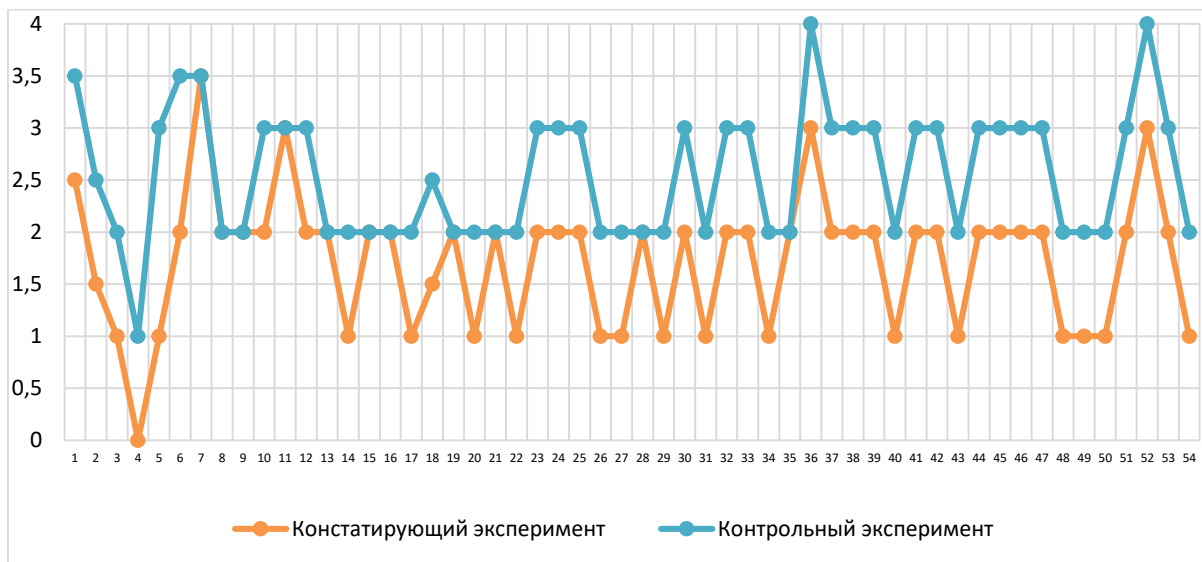


Рисунок 5 – Речевой профиль Светланы Ф.

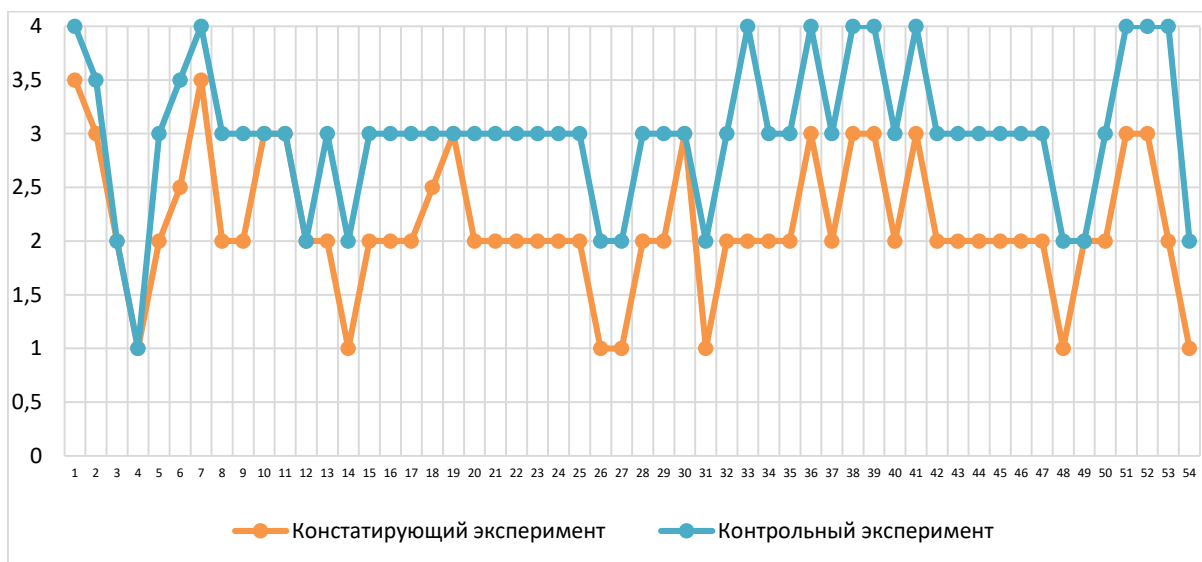


Рисунок 6 – Речевой профиль Владиславы Б.

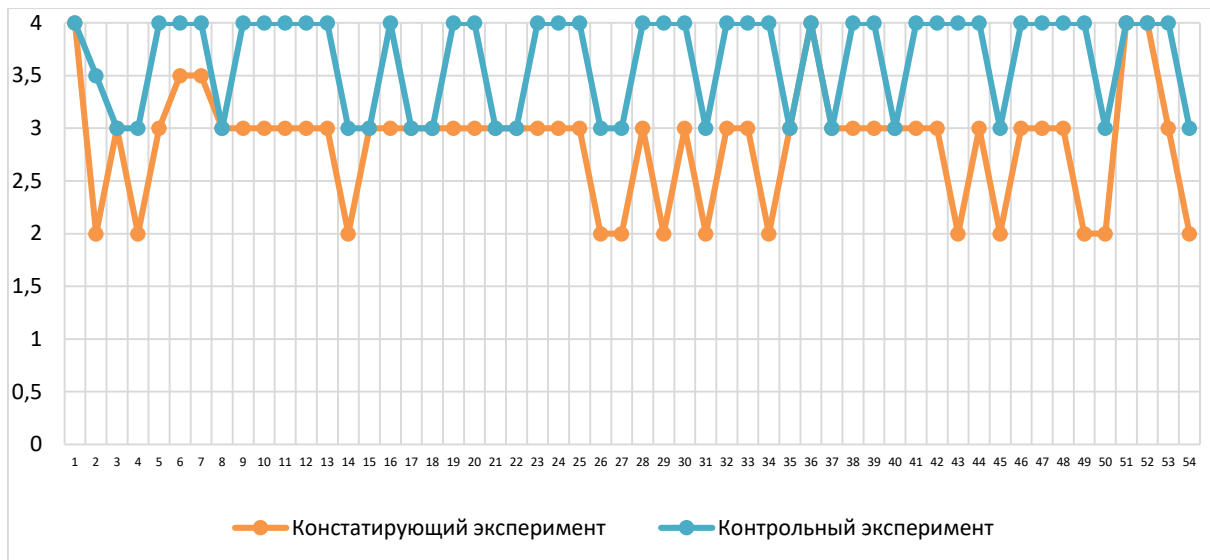


Рисунок 7 – Речевой профиль Арины Е.