

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(Н И У « Б е л Г У »)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
Кафедра дошкольного и специального (дефектологического) образования

**ФОРМИРОВАНИЕ СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА
ПРЕДЛОЖЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ
НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Выпускная квалификационная работа
обучающегося по направлению подготовки 44.03.03 Специальное
(дефектологическое) образование, профиль Логопедия
очной формы обучения, группы 02021406
Ковалевой Полины Эдуардовны

Научный руководитель
к.п.н., доцент
Панасенко К.Е.

БЕЛГОРОД 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ПРЕДЛОЖЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	
1.1. Структурно-семантический анализ предложений: лингвистический, психолингвистический и педагогический аспекты.....	8
1.2. Особенности овладения структурно-семантическим анализом предложений дошкольниками с общим недоразвитием речи.....	15
1.3. Методический аспект формирования структурно-семантического анализа предложений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	19
ГЛАВА 2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ПРЕДЛОЖЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	
2.1. Анализ уровня сформированности структурно-семантического анализа предложений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи	27
2.2. Организационно-методический аспект деятельности учителя-логопеда по формированию структурно-семантического анализа предложений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	47
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	73
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	77
ПРИЛОЖЕНИЯ	

ВВЕДЕНИЕ

В системе коррекционно-образовательных задач, реализуемых в ходе логопедической работы со старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи (ОНР), особое место принадлежит профилактике нарушений письма и чтения, в частности, формированию навыка анализа языковых единиц. Исследователи (Е.Д. Божович, А.Н. Корнев, Ф.А. Сохин, Р.Д. Триггер, О.С. Ушакова, Д.Б. Эльконин и др.) отмечают, что нарушения данного навыка в значительной степени обусловлены недостаточностью метаязыковых процессов, которые связаны с осознанием основных лингвистических единиц членения речи (предложение, слово, слог, звук) и анализом устных высказываний на эти единицы, определяющих осознание языковой действительности.

Осознание речевой деятельности связывается с речевыми и когнитивными развитием (Е.Д. Божович, А.А. Леонтьев). В результате сложного взаимодействия данных процессов формируется метаязыковая способность. В широком смысле данный феномен определяется как компонент когнитивной структуры, объектами функционирования которого являются язык и его единицы.

Изучение проблемы становления метаязыковой способности у дошкольников и младших школьников базируется на данных онтолингвистики и психоллингвистики (А.Н. Гвоздев, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, Т.О. Тульviste, Т.Н. Ушакова, А.М. Шахнарович и др.). Экспериментальные исследования показали, что метаязыковые процессы дифференцированы в отношении разных уровней языка (фонологии, лексики, синтаксиса), следовательно, необходимо говорить об осознании какой-то одной из сфер в отдельности.

Современные методики в области преодоления общего недоразвития речи у детей старшего дошкольного возраста направлены в основном на формирование фонемного (Г.В. Бабина, Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина) и слогового (А.В. Агранович, Г.В. Бабина, Р.И. Лалаева, Н.Ю. Сафонкина и др.) анализа. Проблема формирования анализа словесного состава предложения у

дошкольников с нормальным уровнем речевого развития рассматривается в работах М.М. Алексеевой, С.Н. Карповой, И.Н. Колобовой и др. Авторы отмечают, что при стихийном формировании этот процесс протекает чрезвычайно медленно, ориентировка ребенка на слово ограничена и неустойчива. В исследованиях Г.С. Гуменной, С.С-Г. Гасановой показано, что трудности структурного анализа предложений у старших дошкольников с нарушениями речи обусловлены спецификой их познавательной деятельности. У детей с ОНР отмечаются недостаточное владение способами структурирования синтаксических единиц, качественное своеобразие грамматических связей, нарушения морфологических операций (Е.В. Вавинова, Б.М. Гриншпун, В.А. Ковшиков, Р.И. Лалаева, Е.Ф. Собонович). При специальном обучении, ориентированном на учет основных характеристик становления данной способности, формирование осознанной языковой деятельности происходит успешно и довольно быстро.

Теория и практика логопедии сегодня располагает неполными данными об особенностях формирования метаязыковой способности, в том числе структурно-семантического анализа предложений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. В специальных научных исследованиях преимущественно освещаются вопросы структурного и грамматического оформления предложений у детей с ОНР (Б.М. Гриншпун, Р.И. Лалаева, Е.Ф. Собонович, С.Н. Шаховская и др.). Таким образом, в настоящее время в литературе недостаточно исследований, описывающих особенности формирования структурно-семантического анализа предложений, а также определяющих направления и содержания коррекционно-педагогической работы по его формированию.

Необходимость решения обозначенных проблем как в теоретическом, так и в практическом планах определило **актуальность** темы нашего исследования.

Проблема исследования: совершенствование коррекционно-педагогической работы по формированию структурно-семантического анализа предложений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Цель исследования: разработать и обосновать организационно-методический аспект работы учителя-логопеда по формированию структурно-семантического анализа предложений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Объект исследования — процесс формирования структурно-семантического анализа предложений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Предмет исследования — организационно-методический аспект работы учителя-логопеда по формированию структурно-семантического анализа предложений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Гипотеза исследования: сложность освоения структурно-семантического анализа предложений старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи обусловлена недостаточной зрелостью когнитивных операций, обеспечивающих конкретный вид анализа. Мы предполагаем, что формирование навыка структурно-семантического анализа предложений у старших дошкольников с ОНР будет проходить более успешно, если:

- учитывать особенности когнитивных операций, задействованных в реализации структурно-семантического анализа предложений;
- реализовывать принцип поэтапного формирования структурно-семантического анализа предложений.

Задачи исследования:

1. Теоретически обосновать проблему формирования структурно-семантического анализа предложений у старших дошкольников с ОНР;
2. Проанализировать основные подходы к изучению и решению проблемы формирования структурно-семантического анализа предложений у старших дошкольников с ОНР;
3. Подобрать диагностический инструментарий для исследования особенностей формирования структурно-семантического анализа предложений у старших дошкольников с ОНР;

4. Разработать и обосновать организационно-методический аспект деятельности учителя-логопеда по формированию структурно-семантического анализа предложений у старших дошкольников с ОНР.

Для решения поставленных задач и достижения цели нами были использованы следующие **методы исследования**:

- Теоретические: анализ и обобщение психолингвистической, психолого-педагогической и дефектологической литературы по проблеме исследования.
- Эмпирические: педагогический эксперимент (констатирующий этап), тестирование.
- Метод качественного и количественного анализа результатов исследования.

Теоретико-методологическую основу исследования составили научно-теоретические положения о системной организации высших психических функций (П.К. Анохин, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия); фундаментальные положения психологии о языке как важнейшем средстве общения и познания (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия); теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин); концептуальные положения когнитивной лингвистики об операциональной основе языковой деятельности (Н.Н. Болдырев, Е.С. Кубрякова); коммуникативно-системный подход к изучению синтаксических единиц (Н.Д. Арутюнова, Ю.С. Степанов); положения о закономерностях речевого развития (А.Н. Гвоздев, А.А. Леонтьев, Ф.А. Сохин, Т.Н. Ушакова); положение о ведущей роли обучения в процессе развития ребенка (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин); принципы системного подхода к диагностике и коррекции общего недоразвития речи (А.И. Баева, О.Е. Грибова, А.Н. Ионова, Р.И.Лалаева, Р.Е. Левина, Н.А.Никашина, Л.Н.Парамонова, Н.П. Рудакова, Л.Ф. Спирина, Т.В.Туманова, А.В.Ястребова); современные исследования проблемы структурного и семантического анализа предложений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (Т.В. Игнатенко, Р. Леб, В.В. Малахова, Е.Н. Матвиенко, С.Н. Силантьева, О.В. Черныш).

База исследования: Муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение детский сад комбинированного вида № 15 «Дружная семейка» г.Белгорода.

Структура исследования: выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы, приложений. Общий объем выпускной квалификационной работы составляет 83 страницы.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ПРЕДЛОЖЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

1.1 Структурно-семантический анализ предложений: лингвистический, психолингвистический и педагогический аспекты

Проблема формирования структурно-семантического анализа предложений рассматривается с позиции различных областей научного знания – лингвистики (Н.Д. Арутюнова, О.С. Ахманова, В.В. Бабайцева, В.И. Казарина, Л.Ю. Максимов, И.П. Распопов, Ю.С. Степанов), психологии и психолингвистики (Т.В. Базжина, Е.Д. Божович, Л.С. Выготский, А.Н. Гвоздев, Н.И. Жинкин, Е.С. Кубрякова, И.Г. Овчинникова, А.И. Лаврентьева, А.А. Леонтьев, Р.М. Львов, Т.Н. Ушакова, С.Н. Цейтлин, А.М. Шахнарович, Б.Д. Эльконин), педагогики (В.В. Виноградов, Е.С. Кубрякова, Л.В. Сахарный и др.).

Важное значение для решения проблемы формирования структурно-семантического анализа предложений имеют основные положения лингвистики о предложении и аспектах его анализа. В настоящее время лингвистика не располагает общепринятым определением понятия «предложение», наоборот, имеется большое количество подходов к его определению.

В работах Н.Д. Арутюновой, О.С. Ахмановой, В.В. Бабайцевой и др. предложение определяется, как минимальная значимая единица коммуникативного уровня, которая характеризуется грамматически организованным соединением слов, смысловой и интонационной законченностью (2, 3, 4).

И.П. Распопов, дает определение предложения, которое указывает на единство языка и речи, но в то же время отражает их различие как научных объектов: простое предложение — это такое высказывание, которое «образовано

по специально предназначенной для этого структурной схеме, обладает грамматическим значением предикативности и своей собственной семантической структурой, обнаруживает эти значения в системе синтаксических форм (в парадигме предложения) и в регулярных реализациях и имеет коммуникативную задачу, в выражении которой всегда принимает участие интонация» (42, с.68).

Современная лингвистическая наука трактует предложение как целостную единицу речи, которая является главным средством формирования, выражения и сообщения мысли говорящего; предложение обладает свойством звуковой неделимости (на основе внутренней фонетической организованности). Оно состоит из потенциального минимума и выражает предикацию. Предложение представляет двучленный синтаксический комплекс, в котором делятся два главных члена (подлежащее и сказуемое) (42).

Таким образом, предложение можно рассматривать, как единицу языка, которая построена по определенной структурной схеме, обладает грамматической и интонационной законченностью, и является средством выражения мысли.

По утверждению И.П. Распопова, в синтаксисе все действия происходят вокруг предложения, которое изучается в самых разных аспектах: с точки зрения его свойств, его внутренней устроенности, его преобразований, обусловленных необходимостью связать данное предложение с другими предложениями в тексте (42). Исследователем было предложено учение о двух аспектах предложения: конструктивно-синтаксическом и коммуникативно-синтаксическом. Конструктивно-синтаксический аспект предложения, по мнению И.П. Распопова, составляют связи словесных форм и отношения, которые этими связями выражаются. Коммуникативно-синтаксический аспект предложения образуют специфические свойства данного феномена как единицы сообщения, задаваемые тремя категориями: целевого назначения, модального качества и коммуникативной перспективы (42).

В.И. Казарина предлагает различать три аспекта анализа предложения:

- 1) грамматический (формально-синтаксический, конструктивный);

- 2) семантический;
- 3) коммуникативный (24).

С точки зрения В.В.Богданова предложение в лингвистике изучается с позиции структурного и семантического членения (8). Предложение понимается автором, как структура, которая имеет определенную форму (выражение) и содержание. К плану выражения относятся проблемы синтаксического статуса частей речи и членов предложения. В тесном взаимодействии с ними рассматриваются синтаксические связи, реализуемые в предложении. Важным аспектом формальной организации предложения является порядок слов. Понятие плана содержания прошло в своем становлении несколько этапов — от полностью неопределенной «относительно законченной мысли» до того, что стали именовать семантическим представлением, семантико-прагматическим представлением и т.д. (8).

В.В. Бабайцева, Л.Ю. Максимов также указывают, что одни аспекты анализа связаны с семантикой предложений, другие — с их структурой. Исследователи выделяют следующие три аспекта изучения синтаксических единиц: логический, структурный, коммуникативный (4, 55). Логический аспект изучения синтаксических единиц связан с классическим рассмотрением решения вопроса соотношения языка, мышления и бытия. В работах по языкознанию язык рассматривается как средство формирования, выражения и сообщения мысли. Способность формировать и выражать мысль является наиболее существенной чертой предложения в логическом аспекте. Различают 3 вида мысли: «мысль-сообщение», «мысль-вопрос», «мысль-побуждение». Различия этих видов мысли обуславливают особые структурные и семантические свойства предложений, выделяемых по цели высказывания: повествовательные, вопросительные и побудительные.

Структурный аспект в лингвистических работах понимается как конструктивный синтаксис, структурный синтаксис, пассивный синтаксис и т.п. Специфика этого направления заключается в том, что при исследовании

синтаксических единиц особое внимание уделяется их моделям, структурным схемам, то есть стереотипным образцам, по которым строятся в речи единицы разных уровней синтаксической системы (4). Исследование структуры синтаксических единиц имеет и положительные, и отрицательные стороны. С одной стороны, в структурной схеме невозможно воспроизвести все семантическое многообразие синтаксических построений, с другой, структурные схемы отражают узловые механизмы построения высказываний и демонстрируют определяющие грамматические значения средства (2, 8, 49).

В лингвистике со структурным анализом предложения связано понятие сегментации, то есть линейного членения речевого потока на составляющие отрезки (4).

Различают две разновидности сегментации: на звуковом уровне и на уровне значимых единиц. Сегментация на звуковом уровне предполагает разделение высказывания на звуковые отрезки различной протяжённости: фонемы, слоги, слова, синтагмы, фразы. Членение на уровне слова осуществляется на основании наличия пограничных сигналов — фонем, характерных для краевых позиций, возникающих на стыках фонемных сочетаний, а также признаков, фонетической цельнооформленности слова (гармония гласных, типичная структура слова и т.д.); на уровне синтагмы по признаку наличия пауз между синтагмами, синтагматического ударения, по особенностям мелодики и темпа, конца синтагмы; на уровне фразы на основании просодических характеристик, в частности фразового ударения (2, 3, 11).

Коммуникативный аспект, изучения синтаксических единиц связан, прежде всего, со способностью предложения выступать в качестве средства общения (2, 3, 11).

Таким образом, на основании изучения лингвистической литературы можно отметить, что аспектами предложения являются семантический (логический, коммуникативно-синтаксический) и структурный (формальный, грамматический). Семантическая организация вскрывает обобщенное значение предложения и его

компонентов (субъектность и бессубъектность; отношения между субъектом и его действием). В структурном отношении предложение представляет собой реализацию одного из возможных языковых образцов.

Вопросы развития детской речи являются объектом исследования таких ученых как, Е.Д. Божович, А.И. Лаврентьева, Т.Н. Ушакова, А.М. Шахнарович и мн.др. Аспекты речевой деятельности и языковой способности исследованы в работах А.А. Леонтьева (33), метаязыковая способность детей являлась объектом исследования Т. Тульviste (51).

Высший уровень развития психической деятельности, связанный с осознанным отношением к речи, представляет собой метаязыковая деятельность (9, 12). По мнению ученых, от степени осознания ребенком языка во многом определяется успешность его обучения в школе (7, 9, 13, 36, 53, 59). Метаязыковая способность в языковом сознании возникает в результате сложного взаимодействия когнитивных процессов. В широком смысле метаязыковую способность определяют как компонент когнитивной структуры, объектом функционирования которого, являются язык и его единицы (21, 29).

В лингвистике термин «метаязыковая» связывают, с метаязыковой функцией языка (по Р. Якобсон), которая проявляется в использовании языка для описания самого себя, для уточнения и пояснения своей речи (60).

В онтолингвистике метаязыковую компетенцию определяют как способность «обращать внимание на факты языка и делать их предметом своих высказываний», претворять «языковые факты в предмет речи» (14, с.88).

Показателями формирования метаязыковой компетенции для отечественной онтолингвистики являются высказывания, которые касаются фактов языка. К ним относят детские инновации, объясняемые самими детьми, другие — только высказывания на метаязыке (7, 56, 58). Таким образом, возраст проявления метаязыковой компетенции — от 2-3 лет до 7 лет (56).

Овладевая практикой речевого общения, ребенок делает эмпирические обобщения независимо от возраста и наличия специальных знаний о языке (20,

22). Начиная с трехлетнего возраста, дети исправляют ошибки в своей речи и замечают ошибки других. Этот этап для метаязыковой деятельности является начальным (анализа языковых явлений).

В своих наблюдениях А.Н. Гвоздев отмечает, что у детей дошкольного возраста имеется значительный интерес к явлениям языка, который захватывает произношение (фонетика) и значение слов (семасиология); меньше внимания ребенок уделяет морфологической структуре языка (16, с.63). Таким образом, исследования А.Н. Гвоздева подтвердили мнение многих исследователей в области лингвистики и психолингвистики о последовательном формировании метаязыковой способности.

В процессе онтогенеза наблюдается неравномерность в развитии метаязыковой способности в отношении фонологии, лексики и синтаксиса. Наблюдения ранних этапов речевого онтогенеза свидетельствуют о том, что первые проявления осознания системных языковых явлений связаны с лексикой, позже – с синтаксисом и в последнюю очередь – с фонологией (7, 16, 30, 56).

Метаязыковая способность формируется на основе языковой компетенции. Поэтому, для формирования метаязыковой способности необходим определенный уровень развития лексики и грамматики, который ребенок усваивает к 2-3-летнему возрасту.

А.М. Шахнарович становление метаязыковой компетенции связывает со школьным возрастом, когда ребенок получает метаязык: «как для осознания предметной деятельности ребенку необходимо слово, точно так же и для осознания языка ребенку необходим метаязык. Усваивая метаязык, ребенок переступает на интеллектуальную стадию владения языком» (58, с.68).

Многие исследователи соотносят становление метаязыковой способности со сформированностью и сложным взаимодействием таких когнитивных операций, как идентификации, категоризации, верификации, сравнения, сегментации и другими операциями, определяя ее как компонент когнитивной структуры (21, 29 55).

Идентификация – установление тождественности неизвестного объекта известному на основании совпадения признаков, опознание (55). Благодаря идентификации происходит распознавание, образование обобщений и их классификация. На основании идентификации осуществляется дальнейшая дифференциация как выделение частного из общей совокупности по определенным признакам и категоризация.

Процесс структурирования категоризации предполагает формирование обобщающих, классифицирующих категорий (29). Данная операция подразумевает мысленное выделение и объединение общих признаков целого ряда языковых явлений, придает им упорядоченный характер.

Сравнение рассматривается как когнитивная операция, лежащая в основе суждений о сходстве или различии объектов. С ее помощью выявляются характеристики явлений, предметов, процессов.

В основе операции верификации лежит доказательство наличия или отсутствия определенных свойств, основных характеристик явления. В процессе верификации подтверждается соответствие конечного продукта предопределенным эталонным требованиям.

Сегментация – это линейное членение речевого потока на составляющие отрезки.

Таким образом, предложение — многоаспектная, многоуровневая синтаксическая единица, которая обладает определенной формальной устроенностью — синтаксической структурой, определенным коммуникативным значением, семантикой.

На основании изучения данных литературы мы охарактеризовали основные аспекты изучения предложения: семантический (логический, коммуникативно-синтаксический), структурный (формальный, грамматический). Семантическая организация вскрывает обобщенное значение предложения и его компонентов (субъектность и бессубъектность; отношения между субъектом и его действием).

В структурном отношении предложение представляет собой реализацию одного из возможных языковых образцов.

Структурно-семантический анализ предложения определяет синтаксическое членение предложения, его коммуникативную направленность и принадлежность компонентов предложения к той или иной лексико-грамматической категории.

Метаязыковая способность является условием развития структурно-семантического анализа предложений. Сформированность таких когнитивных операций, как сегментация, идентификация, категоризация, верификация, сравнение предполагает взаимосвязь структурно-семантического анализа предложений и метаязыковой способности.

1.2. Особенности овладения структурно-семантическим анализом предложения дошкольниками с общим недоразвитием речи

Впервые научное объяснение такому отклонению в развитии, как общее недоразвитие речи, было дано в 50-60-е гг. XX в. Р.Е. Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии АПН СССР (Г.И.Жаренковой, Г.А. Каше, Н.А. Никашиной, Л.Ф.Спировой, Т.Б.Филичевой, Г.В.Чиркиной, А.В.Ястребовой и др.).

В этот период была разработана психолого-педагогическая классификация нарушений речевого развития, включающая в себя три уровня речевого развития и характеризующиеся определенным соотношением первичного дефекта и вторичных проявлений, задерживающих формирование речевых компонентов (32).

Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает наличие вторичных дефектов. Так, обладая полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями (сравнения, классификации, анализа, синтеза), дети отстают в развитии словесно-логического мышления, с трудом овладевают мыслительными операциями (32).

Ряд авторов указывают на наличие у детей с ОНР недостаточной устойчивости и объема внимания, ограниченные возможности его распределения (Р.Е.Левина, Т.Б.Филичева, Г.В.Чиркина, А.В. Ястребова). При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей с ОНР снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий (32, 54, 57, 61).

У детей с ОНР значительно хуже, чем у сверстников с нормальной речью, сформированы зрительное восприятие, пространственные представления, внимание и память (32, 57, 61).

Изучение операций анализа языковой действительности у детей с речевыми нарушениями представлены в работах И.Т. Власенко, Г.С. Гуменной, В.И. Лубовского, Е.Ф. Собоновича.

В исследованиях Г.С. Гуменной выявляется различная степень сформированности операций обобщения и абстрагирования (19). Автор отмечает, что даже при достаточно высоких показателях уровня когнитивного развития у детей с нарушениями речи имеет место недостаточная направленность на языковую действительность и ее анализ, в частности, избирательная несформированность мыслительных операций, направленных на выделение из общего речевого потока основных единиц языка. Наибольшие трудности у обучающихся представлены при выделении слов из предложения и слогов из слов (19). В исследовании С.С.-Г Гасановой также выявляются трудности анализа словесного состава предложения у дошкольников с недоразвитием речи. Они связаны с несформированностью предпосылок грамматической абстракции как особой системы предметных действий, моделирующих процессы внутренней репрезентации языка как объекта (15).

Проблема формирования структурно-семантического анализа предложений у младших школьников с нарушениями письма является более изученной. А.Н. Корнев относит дисграфию, обусловленную нарушением языкового анализа и синтеза, к метаязыковым нарушениям (27). У детей с этим видом дисграфии

страдают метаязыковые процессы, а именно операции, связанные с осознанием основных лингвистических единиц членения речи (предложение, слово, слог, звук) и анализом устных высказываний на эти условные единицы. В письменных работах детей имеют место многочисленные пропуски и перестановки букв и слогов, нарушение деления текста на предложения (отсутствуют точки и заглавные буквы) и предложения — на слова, слитное написание слов и отдельное написание частей слова (27).

Такие исследователи, как Р.И. Лалаева, Е.Ф. Соботович, Е.А. Стребелева, Н.П. Ушакова и др., отмечают низкий уровень сформированности элементарного членения речи на предложения и слова у детей с первичной задержкой психического развития. Правильность вычленения слов из предложения у них находится в прямой зависимости от количества входящих в нее слов и от отнесенности их к разным частям речи. Увеличение количества слов и особенно включение в их число имени прилагательного приводит к затруднениям в выделении слов из предложения (31, 48, 61). Все это, по мнению авторов, свидетельствует о том, что в дошкольный период не был накоплен достаточный речевой опыт, необходимый для овладения грамотой. Дети оказались недостаточно подготовленными к языковым наблюдениям, сравнениям и обобщениям.

Е.А. Логинова отмечает, что в письме детей встречаются типичные ошибки, отсутствие точек и заглавных букв, что, по мнению автора, обусловлено трудностями выделения предложений из текста (55). Первоклассники с задержкой психического развития выделяют предложение наглядно, воспринимаемым способом — отдельной строкой. Данная категория обучающихся не обозначают на письме границы предложения с помощью заглавных букв и точек, пишут слитно слова. Особенности познавательной деятельности детей с задержкой психического развития, дефицитарность высших корковых функций, обуславливающая низкую способность к переработке перцептивной информации, слабость аналитико-синтетической деятельности, стереотипность мышления,

инертность волевых процессов, присущие детям, оказывают отрицательное влияние на процесс развития речи, усвоение языковых закономерностей, формирование языковых обобщений (27, 48).

В исследованиях Г.С. Гуменной, С.С.-Г Гасановой также показано, что трудности структурного анализа предложений у старших дошкольников с нарушениями речи обусловлены спецификой их познавательной деятельности (15, 19).

В ряде научных исследований преимущественно освещены вопросы структурного и грамматического оформления предложений у детей с общим недоразвитием речи, отмечается недостаточное владение способами структурирования синтаксических единиц, качественное своеобразие грамматических связей, нарушения морфологических операций (17, 18, 19, 27, 31, 48).

В исследовании С.Н. Силантьевой доказано, что для детей старшего дошкольного возраста с ОНР характерны типичные особенности формирования структурно-семантического анализа предложений, которые заключаются в следующем: относительно равномерная недостаточность сформированности всех основных аспектов данного процесса; выраженные трудности анализа предложений различных уровней сложности; ограничение операциональной основы аналитических действий, отражающих усвоение структурно-семантической организации данной языковой единицы (45).

Таким образом, анализ научной литературы позволяет нам сделать вывод о том, что у детей с ОНР, страдают все структурные компоненты речи. Наряду с речевой симптоматикой в структуре дефекта, имеет место неречевая, представленная: снижением показателей памяти, произвольного внимания, словесно-логического мышления, во всех видах моторики — общей, мимической, мелкой и артикуляционной, которые считаются нарушением предпосылок формирования структурно-семантического анализа предложений: сегментации, идентификации, категоризации, верификации.

1.3 Методический аспект формирования структурно-семантического анализа предложения у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

В современных педагогических исследованиях отмечается, что обучение грамоте успешно в том случае, когда ребенок достигает высокого уровня осознания языковой стороны речи, овладевает необходимыми метаязыковыми навыками и имеет весь комплекс психологических и языковых предпосылок. Данные показатели диагностируются у большинства детей к 6-7 годам (9, 28, 53, 59). Обучение грамоте представляет собой чрезвычайно важный этап в когнитивном и речевом развитии ребенка, а сам процесс обучения грамоте предполагает овладение ребенком совершенно новыми для него формами языковой деятельности (55).

Готовность к обучению грамоте в научной и методической литературе рассматривается в разных аспектах. Так, например, А.Н.Корнев выделяет 3 типа готовности ребенка к обучению письму и чтению: мотивированность к обучению; когнитивная готовность; языковая и метаязыковая готовность. Говоря о языковой и метаязыковой готовности, автор отмечает: «для того, чтобы ребенок смог начать освоение грамоты, он должен осознать существование самой устной речи» (27, с.7).

В методической и лингвистической литературе содержится описание языкового анализа, в процессе которого дети исследуют определенные языковые единицы, относят их к тому или иному языковому разряду (36, 59). Языковой анализ, по выражению М.Р. Львова, вырабатывает вдумчивое отношение к языку, приучая детей узнавать определенные явления языка, оценивать, сравнивать, обобщать, систематизировать (36).

Языковой анализ представляет собой сложную мыслительную операцию, при которой элементами и состоящими из них целым являются продукты речевой деятельности (Л.Ш. Тлюстен) (55).

Языковой анализ осуществляется с опорой на теорию поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина: выявление ориентировочной основы действия, выполнение реальных действий и их обобщение благодаря вербализации, формирование действия во внутренней речи (проговаривание «про себя»), формирование действия в свернутом виде (интериоризация действия) (14). Формируясь сначала в практике, анализ затем становится операцией или стороной теоретического мыслительного процесса. Данный подход реализуется и в процессе формирования фонемного анализа (59).

Преобладающим видом анализа у младших школьников является частичный и комплексный. Очень часто ученики анализируют только отдельные части или свойства предмета. В результате усвоение учебного материала оказывается частичным, односторонним. При комплексном анализе усвоение учебного материала более полное, так как обучающиеся рассматривают более или менее все части или свойства изучаемого предмета, но взаимосвязи между ними не устанавливают, т.е. они просто перечисляют в определенной последовательности выделяемые части или свойства предметов. На следующем этапе развития анализа младшие школьники производят системный анализ изучаемых предметов и явлений. Они располагают части и свойства предметов в определенной системе, находят главные части и свойства, устанавливают их взаимосвязь и взаимозависимость (55). Характерно, что анализ для младших школьников, является более легким мыслительным процессом и развивается значительно быстрее, чем синтез.

В методической литературе выделяют следующие виды языкового анализа: языковой анализ текста; синтаксический анализ (в пределах предложения); морфологический анализ (характеристика частей речи, их форм); морфемный анализ; словообразовательный; фонетический анализ (характеристика фонем, звуков, букв, слогов) (36, с.209). Одним из видов анализа служит также орфографический разбор, то есть обнаружение орфограмм, их определение и комментирование, указание способа проверки. Все виды языкового анализа могут

быть частичными, когда выделяется какой-то один элемент разбора, и полными (36).

Готовность ребенка к языковому анализу приобретается в процессе формирования устной речи на протяжении всего дошкольного детства. В работах М.Р. Львова содержится описание процесса языкового анализа на уровне предложения (36). В самой речи как письменной, так и устной, каждое предложение составляется и тут же произносится или записывается. Практическая значимость языкового анализа обусловлена тем, что умение описывать языковые явления, обосновывать их отнесение к той или иной категории способствует развитию речи.

В исследованиях психологов подчеркивается, что вычленение ребенком новой для него области объективного мира не только имеет практическое значение, обеспечивая овладение грамотой, но и является важным этапом его умственного развития (13, 40, 58).

В предметном поле современной методики обучения грамоте детей дошкольного возраста предполагается употребление наименования «речевая подготовка» в двух значениях (10):

- развитие навыков устной речи, проведение когнитивно-языковой подготовки, предполагающей первоначальное осознание знаковой системы и осмысление языковых значений, формирование основ языковых и речевых умений в области чтения, письма;
- умений, связанных с анализом языковых явлений, с развитием рефлексии над единицами языка. (10).

Центральной задачей такого обучения является формирование языковых обобщений и элементарного осознания явления языка и речи. При специальном обучении, основанном на поэтапном формировании умственных действий, успешно и довольно быстро формируются представление о словесном составе предложения и умение анализировать предложения (55). Целенаправленное обучение различным видам языкового анализа опосредовано когнитивной

подготовкой. Содержание когнитивной подготовки ориентировано на усвоение детьми информации о языке, на ее осмысление, на преобразование полученной информации в лингвистические знания с последующим осознанным использованием их в практике устной и письменной речи. В процессе когнитивной подготовки язык подлежит аналитической переработке, которая может рассматриваться как акт сознательной деятельности или действия и предполагать последующую автоматизацию с включением в более сложное речевое действие (10, 55).

Обобщение современных методических разработок в области развития речи позволило М.М. Алексеевой и В.И. Яшиной выделить среди основных направлений подготовки к обучению грамоте и ознакомление с предложением как смысловой единицей речи, ознакомление со словесным составом предложения (55).

Исследования Г.П. Беляковой, Г.А. Тумаковой, Ф.А. Сохина нацелены на то, чтобы определить направления формирования у детей первоначальных лингвистических представлений, понимания того, что такое слово, предложение, как они строятся, из каких частей состоят (6, 52, 55). Ученые показали, что осознание звукового состава слова и словесного состава предложения подводит детей к порогу овладения грамотой и закладывает основы нового отношения к языку, сознательного оперирования им, что является важной предпосылкой успешного школьного обучения.

Общеизвестно, что дети даже без специального обучения с самого раннего возраста проявляют большой интерес к языковой действительности. М.М. Алексеева отмечает, что при стихийном формировании этот процесс протекает чрезвычайно медленно, ориентировка детей на слово ограничена и неустойчива (55). Они часто выделяют не одно слово, а комплекс слов, повторяют услышанное предложение, не осознавая существенных признаков слова. При стихийном усвоении языковых явлений лишь немногие из них достигают

высокого уровня развития аналитических действий с языковыми единицами, поэтому необходимо целенаправленное обучение.

Особенности выделения дошкольниками слов из предложения изучались С.Н. Карповой, И.Н. Колобовой (26, 55). Авторы отмечают, что в абсолютном большинстве случаев дети выделяли слова лишь с конкретным, предметным значением; служебные слова не выделяли. На основании полученных результатов исследования, С.Н. Карпова предложила методические рекомендации по анализу словесного состава предложений для старших дошкольников (26). Специальное обучение помогает дошкольникам преодолеть трудности, которые они испытывают при вычленении слов из состава предложений.

В исследованиях особенностей анализа предложений у младших школьников содержатся единичные указания декларативного характера на трудности семантического, интонационного, структурного анализа (36). В проанализированных источниках чаще описываются ошибки, встречающиеся при выполнении структурного анализа предложений, развернутого рассмотрения вопросов многоаспектного анализа не представлено.

В настоящее время отсутствует комплексное исследование, в котором были бы представлены описание методики работы по формированию структурно-семантического анализа предложения у старших дошкольников с ОНР.

Особенности структурно-семантического анализа предложений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи впервые описала С.Н. Силантьева (45). В своей работе автор доказывала необходимость коррекционно-развивающей работы с детьми по формированию структурно-семантического анализа предложений, ею была разработана концептуальная модель формирования структурно-семантического анализа предложений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

В работах многих исследователей (Л.В. Венедиктова, А.Н. Корнев, Р.И. Лалаева, Л.Г. Парамонова, И.Н. Садовникова и т.д.) и педагогов практиков мы находим отдельные аспекты исследования данной проблемы: изучение

структурного анализа (Т.В. Ахутина, К.М. Глозман, Т.В. Игнатенко, В.В. Малахова, Е.Н. Матвиенко, О.В. Черныш и др.) и семантического анализа (Т.Г. Визель, В.К. Воробьева, О.Е. Громова, В. Гумбольдт, Ф. Дюкен, Р. Леб, Л.В. Лопатина, С.Н. Шаховская).

В примерной адаптированной основной образовательной программе для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи под редакцией профессора Л.В. Лопатиной отмечается важность и необходимость научить ребенка строить простые распространенные предложения, предложения с однородными членами, простейшие виды сложносочиненных и сложноподчиненных предложений, сложноподчиненных предложений с использованием подчинительных союзов, умение составлять графические схемы предложений (34). Особое внимание на логопедических занятиях уделяется накоплению и осознанию языковых явлений, формированию языковых обобщений, становлению «чувства языка», что становится базой для формирования метаязыковой деятельности и способствует подготовке детей с ТНР к продуктивному усвоению школьной программы. Наряду с развитием звукового анализа, со старшими дошкольниками проводится работа по развитию языкового анализа и синтеза на уровне предложения.

Анализ образовательной программы дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет издание третье, переработанное и дополненное в соответствии с ФГОС ДО (38) показал, что ребенок старшего дошкольного возраста должен обладать элементарными навыками анализа предложений, что обеспечивает формирование предпосылок грамотности. В коррекционно-развивающей работе с детьми старшего дошкольного возраста Н.В. Нищева говорит о важности совершенствования навыка составления простых предложений по вопросам, по демонстрации действия, по картине, распространения простых предложений однородными членами (38). По утверждению автора, необходимо совершенствовать навык составления и использования сложносочиненных предложений с противопоставлением и сложноподчиненных предложений с придаточными времени, следствия, причины. Большое внимание уделяется закреплению навыка анализа простых двусоставных распространенных

предложений без предлогов. Так же важно сформировать навыки анализа предложений с простыми предлогами и навыки составления графических схем таких предложений (38).

Таким образом, успешная коррекционно-педагогическая работа по формированию структурно-семантического анализа предложений у детей с общим недоразвитием речи осуществляется в результате многоаспектного воздействия, направленного на речевые и неречевые процессы, на активизацию познавательной деятельности дошкольников. В условиях специального учреждения весь комплекс коррекционных задач решается четкой организацией жизни детей и правильным распределением коррекционных и образовательных мероприятий. Работа по формированию структурно-семантического анализа предложений у дошкольников с общим недоразвитием речи должна вестись с учетом индивидуальных особенностей, с обязательным контролем выполнения, с обязательным внесением в занятия игровых моментов.

Вывод по первой главе

Анализ литературы из разных областей науки по теме исследования позволяет сделать некоторые обобщения, имеющие принципиальное значение для рассмотрения научно-методического аспекта проблемы.

1. Структурно-семантический анализ рассматривается как составляющая метаязыковой способности. В широком смысле данная способность определяется как компонент когнитивной структуры, объектом функционирования которого являются язык и его единицы. Метаязыковые процессы дифференцированы в отношении разных уровней языка: фонологии, лексики, синтаксиса. В процессе онтогенеза наблюдается гетерохрония развития метаязыковых способностей в отношении данных уровней. Первые проявления осознания системных языковых явлений связаны с лексикой, позже – с синтаксисом и в последнюю очередь – с фонологией.

2. Метаязыковая способность (метаязыковая компетенция) по-разному трактуется в психологической, лингвистической, онтолингвистической литературе. В рамках нашего исследования мы рассматриваем данную способность как способность к осознанной деятельности над языком, основными общими признаками которой являются: осознанность; поэтапность; многоаспектность и системность осознания языка; когнитивность; дифференцированность и гетерохрония в отношении разных уровней языка.

3. Данные лингвистики, психолингвистики свидетельствуют о том, что предложение является многоаспектной единицей. Изучение литературы позволяет определить в прикладных целях основные аспекты анализа предложения для решения диагностических и коррекционных задач: структурный анализ, смысловой анализ предложения.

4. Осуществление действия структурно-семантического анализа предложений детерминировано функционированием ряда когнитивных операций: идентификации, категоризации, сегментации, верификации.

5. Нарушения развития структурно-семантического анализа у старших дошкольников обуславливаются несформированностью базовых компонентов грамотности. К этим компонентам учёные относят: «языковое чутьё»; полноценное психологическое обеспечение произвольных действий с единицами языка.

6. Данные результатов современных исследований говорят о том, что формирование метаязыковых процессов зависит от уровня познавательного развития ребёнка, например, от специфики протекания метаязыковых процессов, которые отвечают за управление текущей деятельности.

7. У детей с ОНР снижены показатели памяти, произвольного внимания, словесно-логического мышления, которые считаются нарушением предпосылок формирования структурно-семантического анализа предложений: сегментации, идентификации, категоризации, верификации.

ГЛАВА 2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА ПРЕДЛОЖЕНИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

2.1. Анализ уровня сформированности структурно-семантического анализа предложений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Целью констатирующего этапа экспериментальной работы являлось выявление особенностей и уровня сформированности структурно-семантического анализа предложений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Экспериментальная работа проводилась нами на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детский сад комбинированного вида № 15 «Дружная семейка» г.Белгорода с декабря 2017г. по март 2018г. В эксперименте участвовало 15 детей с общим недоразвитием речи, III уровня речевого развития (Приложение 1, Таблица 2.1).

Для достижения цели констатирующего этапа экспериментальной работы были выделены следующие задачи:

1. Подобрать диагностический инструментарий для изучения особенностей и уровня сформированности структурно-семантического анализа предложений у детей.
2. Разработать показатели и критерии оценки уровня сформированности структурно-семантического анализа предложений у детей.
3. Выявить уровень сформированности структурно-семантического анализа предложений у детей.

Материал для исследования составили задания, разработанные С.Н. Силантьевой (46):

- выявление особенностей структурного анализа предложений;
- выявление особенностей смыслового анализа предложений.

В качестве диагностического материала использовались предложения различной синтаксической структуры, включающие от двух до семи слов, учитывающие возраст испытуемого. Речевой материал представлен предложениями, взятыми из художественных произведений, рекомендованных адаптированной основной образовательной программой дошкольного образовательного учреждения.

Задания распределялись по двум уровням сложности: первый уровень представляли задания на анализ простых нераспространенных и распространенных предложений из 3-4 слов; второй уровень — задания повышенного уровня сложности, включающие анализ предложений с предлогами, определениями, сложносочиненных предложений и т.д.

Оценка сформированности структурно-семантического анализа предложений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи включает следующие параметры: целенаправленность, сформированность операциональной основы, осознанность и самостоятельность выполнения, многоаспектность, системность.

Для изучения успешности выполнения заданий применена балльная система оценки:

1 балл – точное и правильное выполнение задания;

0,5 балла – правильный ответ с использованием помощи (стимулирующей или показа образца выполнения задания);

0 баллов – отказ от выполнения, невозможность выполнения задания.

Первая серия заданий направлена на выявление особенностей структурного анализа предложений и включала задания на исследование операций:

- сегментации, которая связана с учетом цельнооформленности слова, делением предложения на элементы (слова), установлением их порядка и количества;
- идентификации, отражающей соотнесение предложений по количеству и месту элементов;

- категоризации, ориентированной на распределение предложений по категориям в зависимости от количества слов.

Первая серия включала 4 блока заданий, на исследование различных когнитивных операций, лежащих в основе структурного анализа предложения. Максимальная оценка за выполнение заданий данной серии составляет 84 балла. Описание заданий первой серии представлены в Приложении 2.

Анализ результатов первой серии заданий проводился с учетом следующих критериев:

- уровень синтаксической сложности предложений;
- наличие/отсутствие нарушений;
- количество и характер нарушений;
- стратегия анализа структуры предложения.

Для выделения уровня сформированности структурного анализа предложений и операций мы использовали следующую систему уровней: высокий уровень – 74-84 баллов; средний уровень – 73-45 баллов; низкий уровень – 44 баллов и ниже.

Вторая серия заданий направлена на выявление особенностей семантического анализа предложений, и включала исследование операций:

- идентификации, предполагающей соотнесение слова с лексико-грамматической категорией по наличию/отсутствию маркеров субъекта, предиката, признака субъекта, признака предиката;
- категоризации, которая предполагает выделение и объединение маркеров определенной лексико-грамматической категории; определение субъекта по основанию «одушевленность – неодушевленность»;
- верификации, в основе которой лежит определение наличия или отсутствия основных характеристик субъекта и объекта.

Вторая серия представлена комплексом заданий: на выделение субъекта и предиката предложения с помощью вопросов; на сравнение объекта и субъекта предложения; на определение признака субъекта, признака предиката

предложения; выделения субъекта по основанию «одушевленность — неодушевленность».

В качестве речевого материала использовались предложения из первой серии, а также инвертированные предложения и предложения со сравнительными конструкциями.

Максимальная оценка за выполнение данной серии заданий составляет 45 баллов. Описание заданий второй серии представлены в Приложении 3.

Анализ результатов второй серии заданий осуществлялся с учетом следующих критериев:

- количество и характер ошибок;
- соотнесенность количества и характера ошибок смыслового анализа предложений с уровнем синтаксической и смысловой структуры предложения.

Для выделения уровня сформированности семантического анализа предложений и операций мы использовали следующую систему уровней: высокий уровень – 45-40 баллов; средний уровень – 39-24 баллов; низкий уровень – 23 балла и ниже.

Для выделения уровня сформированности структурно-семантического анализа предложений мы использовали следующую систему уровней: высокий уровень – 129-114 баллов; средний уровень – 113-70 баллов; низкий уровень – 69 баллов и ниже.

На основании данных структурно-семантического анализа предложений была определена уровневая характеристика сформированности структурно-семантического анализа предложений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

I уровень (высокий; 129-114 баллов): целенаправленность выполнения действия анализа; доступность многоаспектности анализа; сформированность операциональной основы структурно-семантического анализа предложений; доступность анализа материала любой сложности (фиксировались незначительные ошибки при выполнении заданий повышенной сложности),

возможность использования перцептивного подкрепления; осознание речевой действительности (на модели данного вида анализа); самостоятельность: при выполнении заданий, детям не требовалось дополнительной помощи или эта помощь заключалась в словесном объяснении способа действия.

II уровень (средний; 39-24 баллов): недостаточная целенаправленность; ограничение операциональной основы структурно-семантического анализа предложений; недостаточно осознанный характер анализа; трудности реализации многоаспектности; наличие ошибок при выполнении заданий всех уровней сложности, преобладающими явились ошибки анализа более сложных в синтаксическом отношении предложений, ограничение в использовании перцептивного подкрепления; необходимость дополнительного словесного объяснения способа действия, показа образца выполнения заданий.

III уровень (низкий; 69 и менее баллов): отсутствие целенаправленности выполнения анализа; выраженное ограничение операциональной основы аналитических действий, отражающих усвоение структурно-семантической организации предложения: трудности структурирования единиц в составе предложения, определения их количества и местоположения; трудности семантической спецификации значимых элементов предложения; ограниченные возможности, дифференциации по типу высказывания, по количеству слов; затруднения при выполнении заданий всех уровней сложности: анализ предложений с предлогами, многочленных простых и сложных предложений не доступен, ошибки возникали уже при анализе двухсловных предложений; затруднения в использовании схемы предложения в качестве значимого перцептивного подкрепления для выполнения анализа; необходимость дополнительного повторения задания; большой латентный период реагирования; повторный показ образца выполнения задания.

Результаты выполнения старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи первой серии заданий представлены в Таблице 2.2 (Приложение 4).

Исследование операции сегментации на основе цельнооформленности слова позволило нам отметить, что у старших дошкольников с общим недоразвитием речи возникали трудности при выполнении предлагаемых заданий, а именно:

1. На просьбу назвать первое слово в предложении «Кошка спит» почти все дети ответили «Кошка спит».
2. На вопрос «Назови третье слово в предложении «Медведь нашел кустик малины», Лера К. ответила: «Кустик малины».
3. Второе слово в предложении «Ваня понес футболку папе», Кирилл Ч. ответил: «Понес футболку».
4. На просьбу сказать какое первое слово в предложении «Снежная перина растает, травка заколосится», дети отвечали «Снежная перина».

При увеличении количества слов в структуре предложения повышалось и число ошибок подобного типа.

При анализе предложений из двух слов слияние наблюдалось у 1 (6,6% от общего состава) ребенка (Лера К.), при анализе предложений из трех слов у 3 детей (20% от общего состава) (Лера К, Ваня Л., Кристина О.), при анализе предложений из четырех слов — у 5 детей (Дима А., Артем Е., Лера К., Диана У., Кирилл Ч.) (34% от общего состава детей), из пяти слов у 6 детей (Дима А., Артем Е., Лера К., Кристина О., Диана У., Кирилл Ч.) (39,4% от общего состава детей).

При выполнении заданий так же наблюдалось деление слова на части. Например, в предложении «Аленушка зовет братца» Ваня Л. выделил четыре слова: «Аленушка, зовет, брат, ца». Аналогичным образом другие дети разделили на части слова «мчат-[ца]», «задро-жали», «гля-дят», «вылете-ла» и др.

Так же, наблюдались у детей и ошибки слияния знаменательного и служебного слов в одно. Например:

- На просьбу назвать первое слово в предложении «На крыше живет Карлсон», многие дети отвечали «на крыше»;

- В предложении «Волк пошел на реку» третьим словом выделялось «на реку»;

- Предлог «через» в предложении «Шел Егор через двор» выделялся как отдельное слово. Это обусловлено, по нашему мнению, тем, что данный предлог состоит из нескольких звуков и более дифференцирован в восприятии.

Слияние происходило практически независимо от того, где находился предлог – в начале или в середине предложения. Подобные ошибки встречались у 14 детей (Дима А., Саша Г., Полина Д., Артем Е., Лиза К., Лера К., Лиза Л., Ваня Л., Кристина О., Юля П., Настя П., Карина Т., Диана У., Кирилл Ч.) (94% от общего состава) с общим недоразвитием речи.

Для ответов 12 детей (Дима А., Саша Г., Полина Д., Артем Е., Лиза К., Лера К., Лиза Л., Ваня Л., Кристина О., Даниил П., Диана У, Кирилл Ч.) (80% от общего количества детей) была характерна комбинаторность ошибок (в ответах встречались оба типа ошибок слияния и деления слова на части). Отказ от реагирования со ссылкой на незнание или неумение зафиксирован у одного ребенка (Лера К.) (приблизительно 7% от общего количества детей).

Результаты выполнения детьми заданий на изучение операции сегментации на основе цельноофрмленности слова представлены в Таблице 2.3.

Таблица 2.3.

Трудности при выполнении заданий установления количества слов детьми с общим недоразвитием речи (в %)

Трудности		Результаты
Слияние двух знаменательных слов в одно в предложениях	Из двух слов	6,6
	Из трех слов	20
	Из четырех слов	34
	Из пяти слов	39,4
Слияние знаменательного и служебного слов		94
Деление слов на части		39,4
Комбинаторность ошибок		80

Исследование выполнения операции сегментации по порядку следования элементов позволило выявить следующие ошибки:

1. Пропуск слов. Например, на просьбу назвать следующий элемент (после слова «заяц») в предложении «Заяц медленно бежал», Настя П. ответила «бежал».

2. Перестановка слов. Например, в предложении «Маша принесла домой клубнику» Дима А. определил следующий порядок слов «Принесла, Маша, домой, клубнику».

3. Инверсивный порядок слов. Например, в предложении «Старик ловил рыбу» Саша Г. восстановил порядок слов следующим образом «рыбу, ловил, старик».

4. Повторение одинаковых элементов предложения с одновременным пропуском других элементов, например в предложении «Под яблонькой заяка сидел» Лера К., на вопрос «Где сидел заяка?», ответила «Сидел заяка, сидел».

5. Фрагментарный анализ структуры предложения (анализ предложения начинался со слова в середине). Например, в предложении «Вовка пляшет по дорожке» Лиза К. назвала первое слово «пляшет».

6. Хаотичность в определении порядка слов. Дети беспорядочно повторяли элементы предложения, наугад называя слова. Например, в предложении «Осень наступила, высохли цветы» Даниил П., на вопрос «Какое следующее слово в предложении после слова наступила?», начал проговаривать все слова предложения в разном порядке.

Также в ответах детей наблюдался комбинаторный характер ошибок: например, в предложении «На крыше живет Карлсон» Лера К. назвала первое слово «на крыше», следующее – «живет», и третье — тоже «живет».

Типичные трудности выполнения операции сегментации на основе порядка следования языковых единиц у детей с общим недоразвитием речи представлены в Таблице 2.4

Таблица 2.4

Проявления трудностей при выполнении заданий установления порядка следования языковых единиц у детей с общим недоразвитием речи (в %)

Трудности		Результаты
Предложения	Пропуск	25

первого уровня сложности	Перестановка слов	20
	Инверсивный порядок слов	9
	Повторение слов	14
	Фрагментарный анализ	13
	Сочетанный характер ошибок	19
Предложения второго уровня сложности	Пропуск	70
	Перестановка слов	40
	Инверсивный порядок слов	49
	Повторение слов	24
	Фрагментарный анализ	10
	Сочетанный характер ошибок	52

При выполнении заданий на исследование операции сегментации по порядку следования элементов (на основании пространственно-временных представлений), наблюдались следующие трудности:

1. Случайное определение местоположения слов. Например, на просьбу назвать слово, которое слышится в середине в предложениях «Бабушка испекла колобок», «Дед посадил репку», «Собаки увидели зайца», Артем Е. назвал в одном предложении слово в конце, в другом – в начале, а в третьем — правильно определил нужное положение слова;

2. Отказ от реагирования. Например, на просьбу назвать слово в предложении «Собаки увидели зайца», которое слышится в начале и показать его на схеме, Лера К. отказалась выполнить задание. На просьбу назвать слово в предложении «Ваня понес рубашку папе», которое слышится в конце, Кирилл Ч. отказался выполнить задание.

Комбинаторность ошибок характерна для ответов 12 детей с ОНР (Дима А., Саша Г., Полина Д., Артем Е., Лиза К., Ваня Л., Кристина О., Даниил П., Юлия П., Карина Т., Диана У., Кирилл Ч.) (80% от общего количества детей), то есть, в ответах встречались оба типа ошибок выделения слов и определение местоположения слов в предложениях. Два ребенка (Лера К., Настя П.) отказались выполнить задание (приблизительно 15% от общего количества детей).

Результаты выполнения операции установления порядка следования языковых единиц у детей с ОНР представлены в Таблице 2.5.

Таблица 2.5.

Результаты проявления трудностей при выполнении заданий установления порядка следования языковых единиц у детей с общим недоразвитием речи (в %)

Трудности		Результаты	
Предложения первого уровня сложности	Выделение слов	В начале	75
		В середине	80
		В конце	70
	Определение местоположения		80
	Отказ от реагирования		15
Предложения второго уровня сложности	Выделение слов	В начале	87
		В середине	92
		В конце	93
	Определение местоположения		93
	Отказ от реагирования		10

При выполнении заданий на исследование операций категоризации по количеству слов в структуре предложения у детей с ОНР проявились определенные трудности, а именно:

1. Случайный выбор. Например, на просьбу послушать предложение «Мамина шуба пахнет духами» и определить его схему, Кирилл Ч. наугад показывал схему.

2. Хаотичность и беспорядочность выполнения заданий. Например, на просьбу послушать предложение «На крыше живет Карлсон» и определить подходит ли оно к схеме, Саша Г. начал показывать все схемы без разбора, пытаясь выполнить задания наугад, и в предложение добавил слова из другого задания.

3. Отказ от реагирования. Например, на просьбу послушать предложение «По полям бегут ручьи» и определить подходит ли оно к схеме, Полина Д. отказалась выполнить задание.

Так же, многие дети (Дима А., Саша Г., Артем Е., Лера К., Кирилл Ч. и т.д.) долго воспринимали инструкцию, и время ответа затягивалось, отмечалась невозможность выполнения задания без опоры на проговаривание экспериментатором, использование самостоятельного эхоталличного повторения предложения.

Комбинаторность ошибок характерна для ответов 10 детей с ОНР (Дима А., Саша Г., Полина Д., Артем Е., Лиза К., Лера К., Лиза Л., Ваня Л., Юлия П.,

Настя П.) (67% от общего количества детей), то есть, в ответах встречались несколько типов ошибок (случайно определяли схему предложения, хаотично и беспорядочно выполняли задания). Один ребенок (Кирилл Ч.) отказался выполнить задание со ссылкой на нежелание выполнения (приблизительно 10% от общего количества детей).

На основании анализа количественных и качественных показателей выполнения детьми заданий первой серии, количественного соотношения ошибок при выполнении операций, можно констатировать, что:

- По сравнению с детьми с нормальным речевым развитием, структурный анализ предложений у детей с ОНР формируется с отставанием;
- Трудности структурного анализа обусловлены дисфункцией следующих когнитивных операций: сегментации на основе цельнооформленности слова, по порядку следования элементов, по количеству слов; идентификации по количеству элементов предложения; категоризации по количеству слов;
- Трудности (при определении местоположения элементов в структуре предложения) свидетельствуют о несформированности пространственно-временных представлений, отсутствии обозначений данных представлений в словарном запасе ребенка.

Анализ ошибок подтвердил предположение, что уровень сформированности структурного анализа зависит от степени структурной сложности речевого материала. Так, ошибки слияния двух знаменательных слов у детей с ОНР встречались при выполнении заданий первого и второго уровня сложности, но в первом случае процент неправильных ответов — от 6,6 % (при анализе предложений из двух слов) до 34% (при анализе предложений из 4 слов), а во втором – 39,4%.

Анализ полученных результатов при выполнении данной серии заданий, свидетельствует о недостаточном восприятии единиц, образующих предложение, приводящее к изменению его структурной организации, неовладение линейных отношений слов в предложении, нарушении цельного оформления слов.

Указанные трудности свидетельствуют о нарушении серийно-последовательной обработки материала, так же страдает анализ, последовательность выделения элементов высказывания. Нарушения операции сегментации приводят к изменениям структурной организации-предложения.

Обобщив результаты выполнения детьми первой серии заданий, мы распределили детей по уровням сформированности структурного анализа предложений (Рис. 2.1).



Рис. 2.1. Сформированность структурного анализа предложений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Как видно из рисунка 2.1, 40% детей (6 детей) имеют средний уровень сформированности структурного анализа предложений, 60% (9 детей) – низкий уровень.

Выполнение детьми второй серии заданий на исследование семантического анализа предложения показало следующие результаты (см. Приложение 5, Таблица 2.6).

При исследовании субъекта и предиката предложения, у детей возникли ошибки при анализе коротких предложений, относящихся к элементарным синтаксическим конструкциям:

1. Замена предиката названием объекта. Например, на вопрос о предикате в предложении «Аленушка зовет братца» Диана У. ответила «братца».

2. Предикат заменялся словосочетанием «предикат – объект», например на вопрос «Что делал заяц?», многие дети (Дима А., Саша Г., Полина Д., Лера К., Ваня Л., Настя П., Карина Т.) отвечали «рубил дрова».

3. Расширение границ анализа предложения за счет появления побочных ассоциаций, например, Лиза Л. и Юлия П. определяли признак субъекта («маленький котенок») в предложении «Котенок лакает молоко».

4. При выполнении заданий дети «домысливали» ситуацию, выраженную в предложении. Например, Лера К. выделяла признак предиката в предложении «Светлячки спрятались». На просьбу экспериментатора пояснить ответ, сказала «они могли спрятаться в лесу» и т.д.

Ошибки при выполнении заданий на выделение признаков объекта и предиката допустили 11 детей (Саша Г., Полина Д., Артем Е., Лиза К., Лера К., Ваня Л., Юлия П., Настя П., Карина Т., Диана У., Кирилл Ч.) (74 % от общего количества детей).

Анализ результатов выполнения первого уровня сложности заданий на выделение субъекта и предиката в синтаксических конструкциях показал, что у 10 детей (Дима А., Саша Г., Полина Д., Артем Е., Лиза К., Лера К., Настя П., Карина Т., Диана У., Кирилл Ч.) наблюдается замена предиката названием субъекта (приблизительно 70% от общего количества детей); замена предиката словосочетанием «предикат-субъект» характерны для 12 детей (Дима А., Саша Г., Полина Д., Артем Е., Лиза К., Лера К., Лиза Л., Юлия П., Настя П., Карина Т., Диана У., Кирилл Ч.) (приблизительно 80% детей от общего количества); расширение границ анализа встречаются у 1 ребенка (Лера К.) (приблизительно 10% детей от общего количества детей).

Анализ результатов выполнения второго уровня сложности заданий на выделение субъекта и предиката в синтаксических конструкциях показал, что у 13 детей (Дима А., Саша Г., Полина Д., Артем Е., Лиза К., Лера К., Лиза Л., Ваня Л., Юлия П., Настя П., Карина Т., Диана У., Кирилл Ч.) наблюдается замена предиката названием субъекта (приблизительно 85% от общего количества детей); замена

предиката словосочетанием «предикат-субъект» характерны для 11 детей (Дима А., Саша Г., Полина Д., Артем Е., Лиза К., Лера К., Юля П., Настя П., Карина Т., Диана У., Кирилл Ч.) (приблизительно 78,5% детей от общего количества); расширение границ анализа встречаются у 10 детей (Дима А., Саша Г., Полина Д., Лиза К., Лера К., Юля П., Настя П., Карина Т., Диана У., Кирилл Ч.) (приблизительно 72,5% детей от общего количества детей); отказ от выделения элемента наблюдалось у 4 детей (Дима А., Саша Г., Полина Д., Лера К.) (приблизительно 26% от общего количества детей).

Результаты исследования представлены в Таблице 2.7.

Таблица 2.7.

Результаты исследования трудностей выделения объекта и предиката в синтаксических конструкциях у детей с общим недоразвитием речи (в %)

Трудности		Результаты
Предложения первого уровня сложности	Замена предиката названием субъекта	70
	Замена предиката словосочетанием «предикат – субъект»	80
	Расширение границ анализа	10
Предложения второго уровня сложности	Замена предиката названием субъекта	85
	Замена предиката словосочетанием «предикат – объект»	78,5
	Расширение границ анализа	72,5
	Отказ от выделения элемента	26

Выполнение задания блока В вызвало у детей существенные затруднения. Хаотичность, случайность ответов наблюдалась при выполнении задания на соотнесение субъекта по признаку «живой – неживой». Так, например, на просьбу назвать живой – неживой предмет в предложениях «Ручьи бегут. Собаки бегут», Ваня Л. сказал, что в двух предложениях есть «живой предмет». Лера К. в предложениях «Корова стоит. Стол стоит» определила живой предмет со второго раза, после повторения предложений экспериментатором.

Анализ результатов выполнения первого уровня сложности заданий блока В на выделение субъекта по основанию «живой – неживой» показал, что у 3 детей (Ваня Л., Лера К., Саша Г.) (20% детей от общего состава) наблюдаются затруднения.

При выполнении заданий первого уровня сложности блока Г дети допускали единичные ошибки, при этом они часто просили повторить предложение. Например, на просьбу послушать предложение «Рыба ловила неводом старика», если есть ошибка необходимо поднять руку, Дима А. дважды просил повторить предложения, после повторения не заметил ошибку и не поднял руку. Так же не заметила ошибку и не подняла руку Лера К. в предложении «Разноцветные нитки шьют Нину».

Основные трудности возникли при выполнении заданий второго уровня сложности. У детей увеличилось время обдумывания ответа, требовалось многократное повторение предложения экспериментатором. Самое большое количество неточных ответов наблюдалось при выявлении смысловых искажений в предложениях со сравнительными конструкциями. Так, например, Саша Г. в предложении «Тропинка шире дороги» при повторном произнесении предложения экспериментатором, не заметил ошибку. В предложении «Вечер темнее ночи» Артем Е. определил ошибку только после повторного чтения предложения экспериментатором. Юлия П. не справилась с заданием с предложением «Велосипед едет быстрее автобуса».

Ошибки при выполнении данной серии заданий обнаружены у 14 детей (Дима А., Саша Г., Полина Д., Артем Е., Лиза К., Лера К., Лиза Л., Ваня Л., Кристина О., Юлия П., Настя П., Карина Т., Диана У., Кирилл Ч.) (94% от общего состава).

Полученные результаты выполнения данной серии заданий, подтверждает влияние недостаточности сформированности языковых средств и ограниченности речевого опыта.

Обобщив результаты выполнения детьми второй серии задний, мы разделили их по уровням сформированности семантического анализа предложений: высокий уровень – нет, средний уровень — 5 человек (Артем Е., Лиза Л., Кристина О., Даниил П., Диана У.) (34 % от общего состава), низкий уровень – 10 человек (Дима А., Саша Г., Полина Д., Лиза К., Лера К., Ваня Л.,

Юля П., Настя П., Карина Г., Кирилл Ч.) (66 % от общего состава). Результаты представлены в Рисунке 2.2.

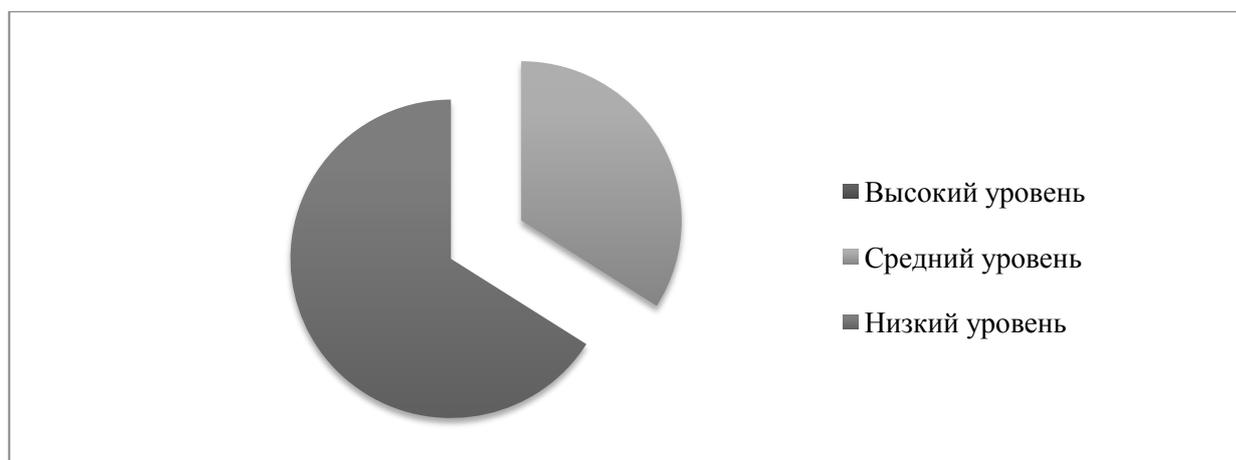


Рис. 2.2. Сформированность семантического анализа предложений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Таким образом, полученные результаты выполнения детьми второй серии заданий показали, что:

- Не сформирована операция идентификации на основе соотнесения слова с лексико-грамматической конструкцией по наличию/отсутствию маркеров субъекта, предиката, признака субъекта, признаков предиката;
- Не сформирована операция категоризации, предполагающей выделение и объединение маркеров определенной лексико-грамматической категории, и выделения субъекта по основанию «одушевленность – неодушевленность»;
- Нарушена операция верификации на основе сравнения субъекта и объекта;
- Являются следствием недостаточности словарного запаса детей с общим недоразвитием речи.

Обобщив полученные результаты по всем аспектам структурно-семантического анализа, можно сделать выводы о недостаточной сформированности структурно-семантического анализа предложений у детей с общим недоразвитием речи, обусловленное спецификой функционирования ряда

когнитивных операций (сегментации, идентификации, категоризации, верификации, сравнения).

Количественный анализ выполнения старшими дошкольниками с ОНР каждой серии заданий представлены в Таблице 2.8.

Таблица 2.8.

Результаты сформированности структурно-семантического анализа предложений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (в %)

Серии заданий					
1 серия (структурный анализ)			2 серия (структурный анализ)		
Уровни сформированности			Уровни сформированности		
I	II	III	I	II	III
–	40	60	–	34	66

Как видно из таблицы 2.8, у дошкольников с общим недоразвитием речи преобладает низкий уровень сформированности всех аспектов анализа предложений. Данные таблицы демонстрируют отсутствие высокого уровня и равномерную несформированность всех аспектов анализа.

Обобщение результатов экспериментального изучения (Рис. 2.3) позволило установить, что высокий (I) уровень не был зафиксирован у детей с ОНР; II уровень – достаточной сформированности структурно-семантического анализа предложений – у 40% детей; III уровень минимальной сформированности структурно-семантического анализа предложений – у 60% детей.



Рис. 2.3. Сформированность структурно-семантического анализа предложений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Таким образом, по результатам констатирующего этапа экспериментального исследования, можно выделить характерные особенности

структурно-семантического анализа предложений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи: у детей со II уровнем сформированности структурно-семантического анализа предложений выявлены следующие особенности:

- дети делают задание по шаблону;
- затрудняются определить местоположение слов в предложении;
- наблюдается слияние двух знаменательных слов в одно;
- делят слова на части;
- наблюдается слияние знаменательного и служебного слова;
- пропускают и переставляют слова при определении следующего

элемента предложения;

- анализ предложения начинается с середины;
- выделяют субъект вместо объекта;
- наличие ошибок при выполнении заданий всех уровней сложности,

преобладающими являются ошибки анализа в более сложных предложениях в синтаксическом отношении;

- необходимо дополнительное объяснение задания экспериментатором.

У детей с III уровнем сформированности структурно-семантического анализа предложений было установлено:

- дети делают задание по шаблону;
- трудности структурирования слов в составе предложения,

определения их количества и местоположения;

- заменяют предикат названием объекта;
- предикат заменяется словосочетанием «предикат-объект»;
- наблюдается слияние двух знаменательных слов в одно;
- делят слова на части;
- наблюдается слияние знаменательного и служебного слова;
- пропускают и переставляют слова при определении следующего

элемента предложения;

- анализ предложения начинается с середины;

- выделяют субъект вместо объекта;
- не видят границ предложения;
- длительное время обдумывания ответа;
- наличие ошибок при выполнении заданий всех уровней сложности,

преобладающими являются ошибки анализа более сложных в синтаксическом отношении предложений;

- необходимо дополнительное (многократное) объяснение задания экспериментатором;
- шепотное проговаривание заданий.

Таким образом, можно выделить характерные проблемы на уровне формирования структурно-семантического анализа предложений:

- трудности структурного анализа обусловлены дисфункцией следующих когнитивных операций: сегментации на основе цельнооформленности слова, по порядку следования элементов, по количеству слов; идентификации по количеству элементов предложения; категоризации по количеству слов;

- трудности (при определении местоположения элементов в структуре предложения) свидетельствуют о несформированности пространственно-временных представлений, отсутствии обозначений данных представлений в словарном запасе ребенка;

- уровень сформированности структурного анализа зависит от степени структурной сложности речевого материала;

- трудности семантического анализа свидетельствуют о несформированности операций идентификации на основе соотнесения слова с лексико-грамматической конструкцией по наличию/отсутствию маркеров субъекта, предиката, признака субъекта, признаков предиката;

- несформированность операции категоризации, предполагающей выделение и объединение маркеров определенной лексико-грамматической категории, и выделения субъекта по основанию «одушевленность – неодушевленность»;

- нарушения операции верификации на основе сравнения субъекта и объекта;
- являются следствием недостаточности словарного запаса детей с общим недоразвитием речи.

Обобщение полученных результатов исследования позволило определить, что становление метаязыковой способности на уровне структурно-семантического анализа предложений у детей с общим недоразвитием речи имеет ряд особенностей: нецеленаправленность; несформированность когнитивных операций, обеспечивающих данный вид анализа; трудности реализации системности и многоаспектности; недостаточное осознание языковой действительности.

Результаты изучения основных аспектов структурно-семантического анализа предложений позволили говорить о недостаточности овладения когнитивными операциями, лежащими в основе данного процесса: сегментации (трудности определения количества и порядка следования элементов, их местоположения по отношению друг к другу); идентификации (трудности соотнесения слова с лексико-грамматической конструкцией по наличию/отсутствию маркеров субъекта, предиката, признака субъекта, признаков предиката; по количеству элементов); категоризации (трудности выделения и объединения маркеров определенной лексико-грамматической категории; определения субъекта по основанию «одушевленный – неодушевленный»; по количеству слов); верификации (трудности сравнения субъекта и объекта, трудности определения наличия или отсутствия заданных свойств).

Результаты, полученные в ходе констатирующего этапа экспериментальной работы, позволили нам сделать вывод о необходимости совершенствования коррекционно-педагогической работы, направленной на формирование структурно-семантического анализа предложений у старших дошкольников с ОНР.

2.2. Организационно-методический аспект деятельности учителя-логопеда по формированию структурно-семантического анализа предложений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Анализ данных констатирующего этапа экспериментальной работы показал, что у старших дошкольников с общим недоразвитием речи наблюдается несформированность структурно-семантического анализа предложений, в частности уровня когнитивных компонентов. Это предполагает необходимость учета уровня развития и особенности формирования структурно-семантического анализа предложений при построении коррекционно-педагогической работы. Планомерное формирование структурно-семантического анализа предложений у старших дошкольников создает основу для полноценного овладения письменной речью.

Организация работы по формированию структурно-семантического анализа предложений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи строится с учетом следующих принципов:

1. Этиологический принцип предполагает выяснение причин и механизмов нарушения структурно-семантического анализа предложений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

2. Онтогенетический принцип, реализация которого проявляется в учете последовательности появления предложений в онтогенезе: простые предложения (двусоставные предложения, предложения из 3-4 слов, предложения с предлогами), сложно-сочиненные предложения, сложно-подчиненные предложения.

3. Принцип системности предполагает коррекционное воздействие на все подсистемы языка и речи: фонетическую, фонематическую, лексическую, грамматическую, семантическую.

4. Принцип постепенного усложнения заданий и речевого материала: изначально задания должны основываться на простом речевом материале, и

только тогда, когда будет сформировано то или иное умственное действие, можно перейти к более сложному речевому материалу.

5. Принцип дифференцированного подхода. При проектировании коррекционно-развивающей работы учитывается уровень сформированности структурно-семантического анализа предложений, возраст ребенка, психологические особенности личности, интеллекта, речевого и моторного развития.

6. Принцип учета ведущей деятельности ребенка – при организации коррекционно-развивающей работы используются игровые приемы и упражнения, так как игра является ведущей деятельностью детей дошкольного возраста.

7. Принцип опоры на наглядно-практическую деятельность определяет необходимость использования наглядных дидактических пособий.

8. Принцип комплексного подхода, предполагает включение игровых приемов и упражнений по формированию структурно-семантического анализа предложений не только в работу учителя-логопеда, но и в работу воспитателя, музыкального руководителя и педагога-психолога.

Участниками коррекционно-педагогической работы по формированию структурно-семантического анализа предложений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи являются учитель-логопед, воспитатели, родители (законные представители). Рассмотрим задачи работы учителя-логопеда и воспитателей по формированию структурно-семантического анализа предложений у старших дошкольников с ОНР.

Задачи учителя-логопеда:

1) проведение и анализ результатов диагностики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи;

2) включение в содержание логопедических занятий приёмов и методов формирования структурно-семантического анализа предложений;

3) консультирование родителей (законных представителей) и специалистов.

Задачи воспитателей:

1) включение работы по формированию структурно-семантического анализа предложений в общую систему образовательной деятельности;

2) использование дидактических, подвижных игр, упражнений для развития структурно-семантического анализа предложений в режимных процессах;

3) использование в самостоятельной деятельности детей заданий по формированию структурно-семантического анализа предложений;

4) организация беседы с родителями (законными представителями).

В процессе логопедической работы используются следующие методы: словесный (рассказ, объяснение, беседа), наглядный (наблюдение, рассматривание символов), практический (упражнение).

В качестве средств обучения могут выступать – стимульный материал; перцептивное подкрепление; упражнения, обеспечивающие максимальную доступность, наглядность, возможность усвоения и закрепления полученных навыков.

Основной формой работы с воспитанниками по формированию структурно-семантического анализа предложений являются коррекционно-развивающие занятия (индивидуальные и подгрупповые). Условия работы учителя-логопеда предполагают взаимодействие с родителями (законными представителями) и педагогами. Консультативная и просветительская работа с родителями (законными представителями) ведется в таких формах, как родительские собрания, оформление стендов, папок, индивидуальные беседы, консультации, онлайн-консультации, вебинары, ведения блога в социальной сети Instagram, размещение информации на веб-сайте дошкольного учреждения и форумах, открытые занятия.

Основными направлениями работы по формированию структурно-семантического анализа предложений у старших дошкольников с ОНР являются:

1. Формирование предпосылок структурно-семантического анализа у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. В рамках данного направления предполагается формирование:

- анализа предметного ряда (уточнение пространственных и временных представлений);

- операций сегментации на неречевом материале;

- операций сравнения предметных групп по количеству элементов.

2. Формирование анализа двусоставного предложений.

3. Формирование анализа предложений из трех слов, из четырех слов.

4. Формирование анализа предложений с предлогами, с определениями, с однородными членами.

5. Формирование анализа сложных предложений.

Разработанная нами система работы по формированию структурно-семантического анализа предложений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи включает диагностический, основной и заключительный этап. Основной этап в свою очередь делится на 4 подэтапа, внутри которых параллельно проводится работа по двум основным аспектам структурно-семантического анализа предложений: структурному, смысловому анализу.

Организация и содержание занятий соответствуют требованиям адаптированной основной общеобразовательной программы – образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения детского сада комбинированного вида № 15 «Дружная семейка» г.Белгорода.

Таким образом, в соответствии с задачами, определяемыми программой, осуществляется базисное речевое развитие дошкольников с ОНР, на которое «надстраиваются» навыки структурно-семантического анализа предложения.

Целью диагностического этапа является выявление и анализ:

- сформированности операции сегментации (установление места предмета по отношению к другим предметам);
- сформированности операций сегментации по признаку наличия пауз (построение предметных цепочек по заданному ритму, предложенному на слух);
- сформированности операций сравнения предметных групп по количеству элементов.

Для диагностического этапа можно использовать комплекс диагностических заданий, представленных и описанных нами в пункте 2.1 и Приложении 2.

Основной этап по формированию структурно-семантического анализа предложений представляет собой целенаправленный процесс, в котором выделяются 4 подэтапа работы.

1. Формирование предпосылок структурно-семантического анализа предложений.
2. Развитие представления о структурно-семантическом анализе предложений.
3. Актуализация структурно-семантического анализа предложений.
4. Активизация структурно-семантического анализа предложений.

Каждый из подэтапов характеризуется своими целями, задачами, приемами работы; внутри каждого подэтапа формируются предпосылки для перехода от одного подэтапа к другому.

Переход от одного подэтапа к другому зависит не только от временных данных, но и от освоения содержания данного подэтапа.

Целью первого подэтапа основного этапа обучения является формирование базовых предпосылок структурно-семантического анализа предложений.

Работа реализуется по следующим направлениям:

- Формирование анализа предметного ряда (уточнение пространственных и временных представлений);
- Формирование операций сегментации на неречевом материале;

- Формирование операций сравнения предметных групп по количеству элементов.

Временной период данного этапа: середина сентября, начало октября.

Задачи:

- формирование анализа предметного ряда, предметно-пространственных представлений;
- ознакомление и дифференциация лингвистических понятий «слово» и «предложение» на эмпирическом уровне;
- ознакомление со структурной и смысловой опорами; формирование когнитивных операций на неречевом материале.

Задачи подготовительного подэтапа решаются на материале лексических тем, выделенных в календарно-тематическом планировании воспитателя, учителя-логопеда, стимульным материалом являются предметы окружающей действительности.

Приведем пример организации работы с детьми на данном подэтапе, а также рассмотрим направления коррекционной работы по формированию структурно-семантического анализа предложения.

Для формирования навыков структурного анализа предложений рекомендуется опираться на следующие понятия: в начале, в середине, в конце; перед, после, между, слева, справа; который по счету. Эти понятия формируются в процессе усвоения элементарного анализа предметного ряда. На логопедических занятиях уточняются пространственные и временные представления. Воспитатель (по указанию учителя-логопеда через тетрадь взаимодействия) закрепляет полученные знания в режимных моментах, также закрепляют пройденный материал родители (законные представители).

Направления, примерные упражнения и формы работы, которые рекомендуется использовать на подэтапе формирования предпосылок анализа предложений, представлены в Таблице 2.9.1.

Таблица 2.9.1

Коррекционная работа по формированию предпосылок анализа предложений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Направление	Форма работы	Игры и упражнения
Формирование представлений о составе предметного ряда.	Подгрупповое и индивидуальное логопедическое занятие, подгрупповые формы работы воспитателя	«Фигурки по порядку»
Закрепление представления о порядковых числительных.		«Который по счету?»
Формирование операции сегментации (установление места предмета по отношению к другим предметам)		«Прогулка», «Угадай предмет»
Формирование операций сегментации по признаку наличия пауз (построение предметных цепочек по заданному ритму, предложенному на слух)		«Построй стену»
Формирование операций сравнения предметных групп по количеству элементов		«Багаж по вагонам»
Формирования операций сегментации по признаку наличия пауз		«Выложи узор»

Для формирования представлений о составе предметного ряда можно использовать упражнение «Фигурки по порядку». Фланелеграф и фигурки персонажей сказки «Репка» являются оборудованием. Напомнив содержание сказки, учитель-логопед образует ряд из персонажей на фланелеграфе: «Сначала пришел тянуть репку дед. Мы его ставим в начало ряда, слева. Потом пришла бабка и встала за дедом, потом прибежала внучка и встала за бабкой. (Так постепенно выстраивается весь предметный ряд). После мышки никто не пришел, здесь конец ряда. Дед стоит в начале ряда, мышка в конце ряда. Между ними бабка, внучка, Жучка и кошка. Они в середине ряда». Дети отвечают на вопросы логопеда: «Кто пришел первым? Кто стоит в начале ряда? Кто стоит в конце ряда? Кто стоит в середине?».

Для закрепления представления о порядковых числительных можно использовать упражнение «Который по счету...?». Оборудованием так же является фланелеграф и фигурки персонажей «Репка». Дети выставляют предметный ряд с помощью персонажей на фланелеграфе в соответствии текстом сказки, пересчитывают фигурки, затем отвечают на вопросы логопеда: «Который по счету дед? Которая по счету внучка? Которая по счету Жучка?» и т.д. Данное упражнение также рекомендуется использовать воспитателю для закрепления полученных знаний в режимных моментах.

На основе практического анализа состава предметного ряда моделируется структурный анализ предложения: количественный состав предложения, сравнение по количеству элементов, логические отношения в структуре предложения, построение последовательности слева направо, установление определенного порядка.

Для формирования операции сегментации (установление места предмета по отношению к другим предметам) можно использовать упражнение «Прогулка». Оборудованием могут являться фигурки животных. Логопед показывает детям фигурки и просит их назвать. Фигурки закрываются экраном, логопед произносит серию слов – названий фигурок (3 – 4 – 5 слов): «На прогулку отправляются бегемот, крокодил, зебра, слон». Экран открывается, дети восстанавливают услышанную последовательность, отвечают на вопросы: «После кого стоит бегемот? Перед кем стоит зебра? За кем идет крокодил?» и т.д.

Так же для формирования операции сегментации (установление места предмета по отношению к другим предметам) учителю-логопеду и воспитателю можно использовать упражнение «Отгадай предмет», его описание и оборудования представлены в Приложении 6.

На коррекционно-развивающих занятиях учитель-логопед для формирования операций сегментации по признаку наличия пауз (построение предметных цепочек по заданному ритму, предложенному на слух) может использовать упражнение «Построй стену». Оборудованием могут быть: кружочки (палочки, треугольники) из набора для счета. По ходу упражнения, ребенку предлагается «построить стену» из треугольников (кружочков, палочек) в соответствии с ритмическим рисунком, предъявляемым на слух. Например, два хлопка — пауза — один хлопок. Для лучшего понимания также данное упражнение рекомендуется использовать воспитателю в своей работе с детьми.

Упражнение «Выложи узор» служит для формирования операций сегментации по признаку наличия пауз, но задание усложняется построением

сложных предметных цепочек по заданному ритму, предложенному на слух, оборудование и описание представлено в Приложении 7.

При формировании операций сравнения предметных групп по количеству элементов, рекомендуется использовать упражнение «Багаж по вагонам». Оборудованием является изображение вагончиков с 1 – 2 – 3 точками (окошками), набор предметных картинок с изображением 1 – 2 – 3 однородных предметов. По ходу упражнения, дети выполняют задания по инструкции логопеда: «Посмотри и назови, чем отличаются вагончики. Нам нужно загрузить багаж в вагоны. Как ты думаешь, в вагончик с одним окошком какой багаж нужно загрузить? В вагончик с двумя окошками? И т.д.»

Вторым подэтапом основного этапа работы является развитие представлений о структурно-семантическом анализе предложений.

На этом подэтапе работа ведется по следующим направлениям:

- Ознакомление с лингвистическим понятием «слово», «предложение» и их символами;
- Формирование операций сегментации, идентификации, категоризации на стимульном материале предложений из двух слов;
- Формирование структурного анализа распространенного предложения.

Задачи:

- формировать умения анализа нераспространенного двусоставного предложения;
- ознакомление на эмпирическом уровне с понятиями слов-предметов, слов-действий (освоение семантического анализа);
- формирование структурного анализа двусоставных предложений.

Подэтап развитие представлений о структурно-семантическом анализе предложений делится на 2 ступени.

Временной период первой ступени: начало октября, конец октября.

Здесь формирование смыслового анализа связано с ознакомлением и дифференциацией лингвистических понятий «слово» и «предложение» на практическом уровне. Ведется работа с ознакомлением на практическом уровне с понятиями слов-предметов, слов-действий, соотнесение их с вопросами. Так же вводится обозначение символами, работа над дифференциацией и соотнесением с символами слов-предметов, обозначающих живые и неживые предметы.

Формирование структурного анализа связано с ознакомлением с графическими изображениями слова, а также формирование анализа двусоставного предложений.

Коррекционно-педагогическую работу по формированию структурно-семантического анализа предложений у детей с общим недоразвитием речи учителю-логопеду и воспитателю рекомендуется начать с ознакомления с лингвистическим понятием «слово».

Одной из основных задач обучения – выделение слова как самостоятельного объекта анализа, абстрагирование слова от предметной ситуации. Для этого используются упражнения на тематический подбор лексического материала, на подсчет количества произнесенных учителем-логопедом слов. Далее у детей формируется представление о том, что слово является частью предложения. Дифференциальными признаками, позволяющими дошкольнику выделить такую языковую единицу как предложение являются: объем предложения; связь слов в предложении; значение предложения. У ребенка формируются основные представления о предложении, которые закрепляются в практических упражнениях.

При дифференциации понятий «слово» и «предложение» рекомендуется использовать упражнение «Слово». В качестве речевого материала используются слова, короткие предложения, например: солнце; Солнце светит; листья; Падают желтые листья.; растут; Овощи растут в огороде; теплые; Бабушка вяжет теплые носки. Оборудованием являются короткие полоски для обозначения слова. По

ходу упражнения, педагог просит поднять короткую полоску, если ребенок услышит слово.

Для формирования операции категоризации (определение слов, обозначающих действие) рекомендуется использовать упражнение «Что делает?». В качестве речевого материала можно использовать следующие слова: солнце, пишет, читает, девочка, рисует, холодный, свежий, морозит, греет. В качестве оборудования может выступить символ для обозначения глаголов. Учитель-логопед предъявляет ребенку следующую инструкцию: «Подними карточку, если услышишь слово, про которое можно спросить «что делает?»».

Для формирования операций идентификации, категоризации (выделение признака субъекта предложения) рекомендуется использовать упражнение «Какой?», его описание, оборудования и инструкция представлены в Приложении 8.

Формируя операции идентификации, категоризации (выделение субъекта действия), на коррекционно-развивающих занятиях учителю-логопеду и в режимных моментах воспитателю можно использовать упражнение «Где происходит действие?». Примерный речевой материал представлен следующими предложениями: 1) Собака жила со львом в клетке. Верная собака ждала хозяина. 2) Маленький котенок спит. Кошка спит на диване. 2) Светлячки спрятались. Зайчик спрятался под кусточком. 3) Овощи растут. Морковь растет на грядке. Флажок используется в качестве оборудования. Инструкция: «Подними флажок, если услышишь предложение, в котором говорится о том, где происходит действие». Так же рекомендуется использовать упражнение «Куда направлено действие?» его описание, оборудования и инструкции представлены в Приложении 9.

Формирование операции верификации предложений (определение объекта и субъекта) можно с использованием упражнения «Помоги Незнайке». Речевой материал: Стол стоит на чашке. Стул сел на папу. Ковер лежит на мяче. Ковер

упал на конфету. Педагог предъявляет следующую инструкцию: «Незнайка составил предложение. Правильно ли он это сделал? Исправь ошибку Незнайки».

В последующей работе основное внимание рекомендуется уделять обучению структурно-семантическому анализу предложений из двух слов. На данном этапе начинается формирование операций анализа последовательности и количества слов, сегментации на основании цельнооформленности слов, категоризации.

Алгоритм используемых упражнений, предполагает следующее: ребенку предъявляется готовое предложение (сначала с опорой на сюжетную картинку, затем предметную картинку, далее только по слуховому восприятию), ребенок анализирует предложение с помощью вопросов логопеда и составлял его схему.

Упражнение «Полоски» можно использовать при формировании операции сегментации, предполагающее установление последовательности и количества слов в предложении. Речевым материалом могут быть предложения: Солнышко светит. Лист кружится. Лист падает. Ветер дует. Птицы улетают. В качестве оборудования используются короткие полоски. По ходу упражнения, логопед зачитывает предложение: «Солнышко светит». Далее дети работают по инструкции логопеда: «Что это – слово или предложение? Как ты догадался?. Сколько слов в предложении? Назови первое слово. Возьми полоску, которая обозначает первое слово. Назови второе слово. Возьми полоску, которая обозначает слово. Не забудь, что в конце предложения мы ставим точку. Сколько слов получилось в нашем предложении?»

Для установления последовательности и количества слов в предложении, выделения субъекта и предиката (формирование операций сегментации, идентификации и категоризации) можно использовать упражнение «Что? Что делает?», его описание, оборудование и инструкция представлены в Приложении 10.

Для формирования операций сегментации, идентификации и категоризации (выделение субъекта и предиката с помощью вопросов, соотнесение данных слов

со схемой) можно использовать упражнение «Кто как?», его описание, оборудование и инструкция представлены в Приложении 11.

Для установления последовательности и количества слов в предложении, выделение слова в предложении, соотнесение отдельных слов предложений с элементами схемы, предполагающее формирование операций сегментации, идентификации и категоризации, рекомендуется использовать упражнение «Птичка». Речевой материал представлен предложениями «Птицы улетают. Высохли цветы. Осень наступила». Оборудованием является материал для составления схемы предложений, символ – «птичка». По ходу упражнения дети анализируют схему предложения, затем выполняют задания по инструкции логопеда: «Я прочитаю предложение, а ты назови слово, которое обозначено «птичкой».

Формирование операций сегментации, идентификации и категоризации предполагает установление последовательности и количества слов в предложении, выделение слова в предложении, соотнесение отдельных слов предложений с элементами схемы. Рекомендуется использовать упражнение «Составь схему». Речевой материал: «Колобок катится. Машенька заблудилась. Медведь спит». Оборудование: материал для составления структурно-смысловой схемы предложений, символ – «птичка». По ходу упражнения дети составляют схему прослушанного предложения, затем выполняют задание по инструкции логопеда: «Составь схему предложения, посади «птичку» на слово, которое я тебе назову».

Для формирования операций сегментации, категоризации (соотнесение предложений со схемами) можно использовать упражнение «Флажок», его описание, оборудования и инструкции представлены в Приложении 12.

В процессе формирования структурно-семантического анализа предложений из двух слов ребенок подводится к осознанию того, что:

- в предложении есть «главные слова», без которых оно не существует;
- «главные слова» называют предмет (или явление) и действие;

- начинать предложение нужно с «главных слов»;
- в конце предложения ставится точка.

Показателем сформированности структурного анализа предложений из двух слов на данном подэтапе является:

- свободное ориентирование в формальной организации предложения с использованием изобразительной опоры (выделение слова в начале предложения, в конце; подсчет количества слов в предложении).

Показателем сформированности смыслового анализа предложений из двух слов является:

- свободное ориентирование в смысловой организации предложения с использованием изобразительной опоры (выделение субъекта предложения; выделение предиката предложения).

Временной период второй ступени: 1 неделя ноября – 4 неделя ноября.

Основная задача второй ступени подэтапа развития представлений о структурно-семантическом анализе предложений: формировать умение анализа двусоставного распространенного предложений из трех-четырёх слов (без предлогов).

Планирование дальнейшей коррекционной работы осуществляется в соответствии с лексическими темами, выделенных в календарно-тематическом планировании воспитателя, учителя-логопеда и расширяющимися речевыми возможностями детей.

На коррекционно-развивающих занятиях и в режимных моментах учитель-логопед и воспитатель говорят о структуре предложений, что оно состоит из подлежащего, сказуемого и дополнения в форме существительного винительного падежа или творительного падежа; обстоятельства образа действия в форме наречия.

Направления, примерные упражнения и формы работы, которые используются на подэтапе развитие представлений о структурно-семантическом

анализе предложений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, представлены в Таблице 2.9.2.

Таблица 2.9.2

Коррекционная работа на этапе развития представлений о структурно-семантическом анализе предложений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Направление	Форма работы	Игры и упражнения
Дифференциация понятий «слово» и «предложение»	Подгрупповое и индивидуальное логопедические занятия, подгрупповые формы работы воспитателя	«Слово»
Формирование операции категоризации, идентификации		«Что делает?», «Какой?», «Где происходит действие?», «Куда направлено действие?».
Формирование операции верификации предложений		«Помоги Незнайке».
Формировании операции сегментации, предполагающее установление последовательности и количества слов в предложении.		«Полоски»
Формирование операций сегментации, идентификации и категоризации		«Что? Что делает?»
Формирование операций сегментации, идентификации и категоризации (выделение субъекта и предиката с помощью вопросов, соотнесение данных слов со схемой)		«Кто как?».
Формирование операций сегментации, идентификации и категоризации (установления последовательности и количества слов в предложении, выделение слова в предложении, соотнесение отдельных слов предложений с элементами схемы)		«Птичка».
Формирование операций сегментации, идентификации и категоризации (установление последовательности и количества слов в предложении, выделение слова в предложении, соотнесение отдельных слов предложений с элементами схемы)		«Составь схему», «Девочка помогает маме», «Кто, чем работает?»
Формирование операций сегментации, категоризации (соотнесение предложений со схемами)		«Флажок»
Формирование операций сегментации (определение места слова в предложении)		«Прятки с подсказкой», «Слова потерялись»
Формирование операций сегментации, идентификации, категоризации (определение последовательности и количества слов в предложении, выделение субъекта, предиката, объекта)	«Мешок яблок», «Покажи схему», «Найди подходящую схему», «Незнайка»	

Формирование операции сегментации, которое предполагает определение последовательности и количества слов в предложении, рекомендуется использовать упражнение «Девочка помогает маме», его описание, оборудование и инструкция представлены в Приложении 13.

Для определения последовательности и количества слов в предложении при формировании операции сегментации, можно использовать упражнение «Кто, чем работает?». Речевой материал может состоять из следующих предложений: «Повар режет ножом. Папа копает лопатой. Учитель пишет ручкой». Оборудование представлено материалом для составления схемы предложения из трех слов; сюжетными картинками. Ребенок составляет предложение с опорой на вопросы логопеда, затем проводит структурный анализ предложения с выкладыванием его схемы.

Для формирования операций сегментации (определение места слова в предложении) рекомендуется использовать упражнение «Прятки с подсказкой», его описание, оборудование и инструкция представлены в Приложении 14.

Упражнение «Слова потерялись», подразумевающее определение места слова, можно использовать при формировании операции сегментации. Речевой материал представлен предложениями «Кошка ловит мышку. Лиса выгнала зайца. Блин варил кашу. Золушка моет пол. Волк везет лису». Схема предложения из трех слов, является оборудованием упражнения. Ребенок выполняет задание по инструкции логопеда: «Слушай внимательно предложение. Назови пропущенное слово и покажи его на схеме (например, «Кошка... мышку»).

Определение последовательности и количества слов в предложении, выделение субъекта, предиката, объекта (формирование операций сегментации, идентификации, категоризации) – упражнение «Мешок яблок» его описание, оборудование и инструкция представлены в Приложении 15.

Для определения последовательности и количества слов в предложении, выделения субъекта, предиката, объекта, соотнесение предложений с изобразительными опорами (формирование операций сегментации,

идентификации, категоризации, дифференциации) рекомендуется использовать упражнение «Покажи схему», описание, оборудование и инструкция представлены в Приложении 16

Для формирования операций сегментации, идентификации, категоризации, дифференциации (определение последовательности и количества слов в предложении, выделение субъекта, предиката, объекта, соотнесение предложений с изобразительными опорами) предлагается использовать упражнение «Найди подходящую схему», описание, оборудование и инструкция представлены в Приложении 17.

Определение объекта и субъекта предложения (формирование операции верификации) предполагает упражнение «Незнайка», его описание, оборудование и инструкция представлены в Приложении 18.

Вышеперечисленные упражнения в режимных моментах рекомендуется использовать воспитателю (по указанию учителя-логопеда через тетрадь взаимодействия) для закрепления полученных знаний.

В процессе второго подэтапа работы продолжается закрепление навыков структурно-семантического анализа предложений из двух слов, но данное действие анализа осуществляется без использования изобразительной опоры, на основе громкого проговаривания ребенком предложения. Основной акцент переносится на анализ распространенных предложений из трех-четырех слов.

Показателем сформированности структурного анализа предложений из трех-четырех слов является:

- свободное ориентирование в формальной организации предложения с использованием изобразительной опоры (выделение слова в начале предложения, в середине, в конце; определение местоположения слов в предложении по отношению друг к другу; подсчет количества слов в предложении).

Показателем сформированности смыслового анализа предложений из трех-четырех слов является:

- свободное ориентирование в смысловой организации предложения с

использованием изобразительной опоры (выделение субъекта и предиката предложения; выделение субъекта предложения).

Актуализация структурно-семантического анализа предложений является третьим подэтапом основного этапа работы по формированию структурно-семантического анализа предложений.

На этом подэтапе работа реализуется по следующим направлениям:

- Формирование анализа предложений с определениями;
- Формирование анализа предложений с однородными членами.

Временной период данного этапа: начало декабря — конец ноября.

Задачи подэтапа:

- ознакомление на эмпирическом уровне с понятиями слов-признаков и предлогов (семантический анализ);
- формирование структурного анализа предложений из 3–5 слов (со служебными частями речи, определениями, однородными членами).

Развитие структурного анализа предложений предполагает, формирование анализа предложений из трех слов, формирование анализа предложений из четырех слов, формирование анализа предложений из четырех слов с предлогом, формирование анализа предложений с определениями, распространяющими подлежащее и дополнение, формирование анализа и синтеза предложений с однородными членами.

Развитие смыслового анализа предложений на данном подэтапе предполагает: формирование умения выделять слова-предметы, слова-действия, соотнесение их с вопросами; обозначение символами; ознакомление на практическом уровне с понятиями слов-признаков, соотнесение их с вопросами; обозначение символом; ознакомление на практическом уровне с понятиями предлогов («маленькое слово»), обозначение символами.

Учитель-логопед и воспитатель знакомят детей со следующими предлогами: на, под, в, за, к, над, от, по. Специально организованная деятельность по формированию структурно-семантического анализа предложений с предлогом

строится по определенному алгоритму: серии заданий на смысловой анализ (выделение признака предиката предложения), структурный анализ (ознакомление с символом предлога, анализ предложения с использованием изобразительной опоры).

Направления, примерные упражнения и формы работы, которые могут использовать воспитатель и учитель-логопед на подэтапе актуализации структурно-семантического анализа предложений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, представлены в Таблице 2.9.3.

Таблица 2.9.3

Коррекционная работа на этапе актуализации структурно-семантического анализа предложений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Направление	Форма работы	Игры и упражнения
Формирование операций, как фокусирование и сегментации (выделение предлога, соотнесение его со схемой)	Подгрупповое и индивидуальное логопедическое занятие,	«Помести птичку в домик», «Птичка в домике», «Слова потерялись»
Формирование операции сегментации, сравнения предложений с предлогами (соотнесение предложений с предлогами и без предлога со схемой)	подгрупповые формы работы воспитателя	«Флажок», «Маленькое слово», «Зайка», «Клоун в цирке»
Формирование операций идентификации, категоризации, сегментации, сравнения, дифференциации (выделение признака объекта)		«Найди новое слово», «Цветные предложения», «Коза и трава»
Формирование операций сегментации, идентификации завершенности (подсчет количества предложений в тексте из 4–5 предложений)		«Соседи»

Упражнение «Помести птичку в домик» предполагает выделение предлога, соотнесение его со схемой, связан с формированием таких операций, как фокусирование и сегментации. Речевой материал: «Лиса выгнали зайку из домика. Сидит зайка на пенечке. У лисы избушка растаяла». Оборудованием является материал для составления схемы предложений, «птичка». Дети составляют схему прослушанного предложения, затем выполняют задание по инструкции педагога: «Составь схему предложения, посади «птичку» на слово, которое я тебе назову».

Для выделения предлога, соотнесение его со схемой (формирование операций фокусирования, сегментации) рекомендуется использовать упражнения

«Птичка в домике» и «Слова потерялись», их описание, инструкции и оборудования представлены в Приложении 19.

Для соотнесения предложений с предлогами и без предлога со схемой (формирование операции сегментации, сравнения предложений с предлогами) можно использовать упражнения «Флажок» и «Маленькое слово», «Зайка» описание, инструкции и оборудования которых представлены в Приложении 20.

Специально организованная деятельность по формированию структурно-семантического анализа предложений с определением строится по тому же алгоритму: серии заданий на смысловой анализ, (выделение признака объекта или субъекта предложения), структурный анализ (ознакомление с символом определения, анализ предложения с использованием изобразительной опоры).

Выделение признака объекта, включенное в формирование операций идентификации, категоризации, сегментации, сравнения, может использоваться упражнение «Клоун в цирке», описание, оборудование и инструкция представлены в Приложении 21.

Упражнения, как «Найди новое слово», «Цветные предложения», «Коза и трава», которые предполагают выделение признака объекта (формирование операций идентификации, категоризации, сегментации, сравнения, дифференциации), могут использоваться на коррекционно-развивающих занятиях учителем-логопедом и в режимных моментах воспитателем, их описание, оборудования и инструкции представлены в Приложении 22.

Для подсчета количества предложений в тексте из 4–5 предложений (формирование операций сегментации, идентификации завершенности) можно использовать упражнение «Соседи». Речевой материал представлен предложениями «Однажды нам подарили молодую белку. Она очень скоро стала совсем ручная. Белка очень любила сладкое. Прыгнет на плечи и ждет конфет» (по С. Скребицкому). Оборудованием являются символы для обозначения предложений. Логопед читает текст, ребенок на каждое предложение

выкладывает символ. Затем подсчитывают количество предложений, определяют место данного предложения, его «соседей».

Специально организованная деятельность по формированию структурно-семантического анализа предложений с однородными членами строится по тому же алгоритму: серии заданий на смысловой анализ (выделение однородных членов), структурный анализ (ознакомление с символом служебного слова – союза, анализ предложения с использованием изобразительной опоры).

Таким образом, планируется, что к концу обучения на третьем подэтапе дети с общим недоразвитием речи должны научиться анализировать предложения из двух-трех-четырёх слов без предлога и предложения из четырех слов с предлогами (на, под, в, за, к, над, от, по), предложения с определениями.

Показателями сформированности структурно-семантического анализа предложения из двух слов являются:

- свободное ориентирование в формальной организации предложения без использования изобразительной опоры,
- свободное ориентирование в смысловой организации предложения: самостоятельное на основе громкого проговаривания выделение субъекта и предиката.

Показателями сформированности структурно-семантического анализа предложений из трех-четырёх слов без предлога, с предлогами, с определениями являются:

- свободное ориентирование в формальной организации предложения с использованием изобразительной опоры или без опоры (выделение слова в начале предложения, в середине, в конце; определение местоположения слов в предложении по отношению друг к другу; подсчет количества слов в предложении);
- свободное ориентирование в смысловой организации предложения (самостоятельное на основе громкого проговаривания выделение субъекта и предиката; выделение признаков субъекта и предиката предложения с

использованием изобразительной опоры; выделение субъекта предложения с использованием изобразительной опоры; сравнение объекта и субъекта предложения).

В соответствии с лексико-грамматическими темами, предусмотренными примерной адаптированной основной образовательной программой для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи под редакцией профессора Л.В. Лопатиной и образовательной программой дошкольного образования «Образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет» Н.В. Нищевой, дети изучают предлоги из, над, из-под, из-за, между, через. Кроме этого, увеличивающийся словарный запас позволит проводить работу по формированию анализа предложений с определениями.

Основная задача – формирование умения проводить структурно-семантический анализ простых, распространенных предложений без изобразительной опоры.

Учителю-логопеду рекомендуется строить вопросы так, чтобы они побуждали детей не только использовать сформированные умения, но и изменять формулировки, делать обобщения и выводы. Например: «Что общего между предложениями (схемами)? Чем отличаются предложения (схемы)?».

Завершающим подэтапом основного этапа работы является активизация структурно-семантического анализа предложений.

На этом подэтапе работа реализуется по следующему направлению:

- Формирование анализа сложных предложений.

Временной период данного подэтапа: начало декабря — 2 неделя мая.

Основная задача данного подэтапа: формировать умения анализа сложных предложений.

Структурный анализ предполагает формирование анализа сложносочиненных предложений с соединительными и противительными

союзами, формирование анализа сложноподчиненных предложений с союзами «потому что», «когда», «если», «чтобы».

Смысловой анализ включает в себя ознакомление на практическом уровне с понятиями союзов, обозначение символами.

Основное внимание уделяется осознанию того, что элементы сложного предложения связаны между собой союзом.

Направления, примерные упражнения и формы работы, которые используются на подэтапе активизации структурно-семантического анализа предложений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, представлены в Таблице 2.9.4.

Таблица 2.9.4

Коррекционная работа на этапе активизации структурно-семантического анализа предложений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи

Направление	Форма работы	Упражнения и игры
Формирование операций сегментации сложных предложений с союзом «и»	Подгрупповое логопедическое занятие, подгрупповые формы работы воспитателя	«Мы вместе»
Формирование операций сегментации сложных предложений с союзом «но»		«Прятки с дождем»
Формирование операций сегментации сложных предложений с союзом «когда».		«Когда это бывает»

Формирование операций сегментации сложных предложений с союзом «и» предполагает использование упражнения «Мы вместе», его описание, оборудование и инструкция представлены в Приложении 23.

Для формирования операций сегментации сложных предложений с союзом «но» рекомендуется использовать упражнение «Прятки с дождем», его описание, оборудование и инструкция представлены в Приложении 24.

Упражнение «Когда это бывает» рекомендуется использовать для формирования операций сегментации сложных предложений с союзом «когда» его описание, оборудование и инструкция представлены в Приложении 25.

В конце обучения у детей с общим недоразвитием речи формируются навыки структурно-семантического анализа простых распространенных предложений из 2-4 слов без предлога. Показателями сформированности навыка

является то, что дети свободно ориентируются в формальной организации предложения без использования изобразительной опоры.

У детей сформированы умения структурно-семантического анализа предложений из 4 и более слов с предлогами, с определениями, однородными членами. Показателями сформированности умения анализировать более сложные по структуре предложения является то, что дети: свободно ориентируются в формальной организации предложения с использованием изобразительной опоры; свободно ориентируются в смысловой организации предложения с использованием изобразительной опоры.

На заключительном этапе работы проводится мониторинг коррекционной работы с целью определения результативности логопедического воздействия. Используя результаты промежуточных срезов по формированию структурно-семантического анализа предложений старшими дошкольниками с ОНР, мы выявляем состояние формирования данного вида анализа.

Таким образом, организационно-методический аспект деятельности учителя-логопеда по формированию структурно-семантического анализа предложений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи предполагает:

1. направленность коррекционного воздействия на формирование когнитивных операций, задействованных в реализации структурно-семантического анализа предложений;
2. поэтапность формирования структурно-семантического анализа предложений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Вывод по второй главе

Подведение итогов анализа результатов выполнения диагностических заданий детьми с общим речевым недоразвитием, позволило сделать ряд выводов.

Выделены три группы детей, у которых обнаружены различия как в качественной, так и в количественной характеристиках выполнения заданий. У детей предложение выделялось как объект аналитической деятельности, но неготовность к систематизированному осознанному выполнению действия проявлялась при выполнении заданий анализа предложений более сложной синтаксической структуры. Дети третьей группы показали выраженную неспособность к выполнению структурно-семантического анализа предложений: обобщение экспериментальных данных свидетельствует о дисфункциональном состоянии когнитивных операций, трудности реализации многоаспектности и системности анализа, нецеленаправленности выполнения анализа.

Дети с общим недоразвитием речи распределились в количественном отношении по группам следующим образом: высокий уровень сформированности структурно-семантического анализа предложений не обнаружен, во вторую группу с достаточным уровнем сформированности вошли 40%, в третью группу с минимальным уровнем сформированности – 60% детей.

В ходе экспериментального изучения структурно-семантического анализа предложений установлены наиболее значимые показатели оценки результатов данного вида анализа:

- В структурном аспекте: выделение знаменательного слова в начале, середине, конце; выделение служебного слова; подсчет количества слов в предложении; определение местоположения слова в структуре предложения.
- В семантическом аспекте: выделение субъекта, выделение предиката, выделение признака субъекта, выделение признаков предиката; сравнение субъекта и объекта; выделение субъекта на основе «одушевленности - неодушевленности».

По результатам констатирующего этапа экспериментальной работы нами был составлен организационно-методический аспект деятельности учителя логопеда по формированию структурно-семантического анализа предложений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Таким образом, организационно-методический аспект деятельности учителя логопеда по формированию структурно-семантического анализа предложений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, на наш взгляд, будет способствовать совершенствованию коррекционно-педагогической работе в данном направлении.

Конечный результат будет говорить о сформированных структурно-семантического анализа простых распространенных предложений из 2-4 слов без предлога, в свою очередь дети:

- свободно ориентируются в формальной организации предложения без использования изобразительной опоры:

- 1) выделяют знаменательное слово в начале предложения, в середине, в конце;

- 2) определяют местоположение слов в предложении по отношению друг к другу;

- 3) подсчитывают количество слов в предложении;

- свободно ориентируются в смысловой организации предложения без использования изобразительной опоры:

- 1) выделяют субъект предложения;

- 2) выделяют предикат предложения;

- 3) выделяют признак предиката предложения;

- 4) выделяют признак субъекта предложения;

- 5) сравнивают объект и субъект;

У детей сформированы умения структурно-семантического анализа предложений из 4 и более слов с предлогами, с определениями, однородными членами:

- свободно ориентируются в формальной организации предложения с использованием изобразительной опоры:

- 1) выделяют знаменательные и служебные слова в начале предложения, в середине, в конце;

2) определяют местоположение слов в предложении по отношению друг к другу;

3) подсчитывают количество слов в предложении;

▪ свободно ориентируются в смысловой организации предложения с использованием изобразительной опоры:

1) выделяют субъект и предикат предложения;

2) выделяют признак предиката предложения;

3) выделяют признак субъекта предложения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Обновление содержания педагогической работы в образовательных учреждениях всех уровней — закономерное явление нашего времени. В рамках данного явления актуальным становится соответствие содержательного обеспечения логопедической работы в дошкольных образовательных учреждениях приоритетам государственной политики в сфере образования. Своевременное оказание логопедической помощи детям дошкольного возраста способствует формированию речи как средства общения, успешности школьного обучения, гармоничному развитию ребенка в целом.

В отечественной логопедии проблема формирования структурно-семантического анализа предложений детьми с общим недоразвитием речи как предмет изучения представлена очень скудно. В работах исследователей подчеркивается актуальность формирования фразовой речи, освещаются вопросы структурного и грамматического оформления предложений у детей с общим недоразвитием речи, содержатся методические рекомендации и единичные указания по формированию отдельных аспектов анализа и синтеза синтаксических единиц.

Обращение к теме исследования обусловлено неразработанностью в специальной педагогике таких вопросов, как исследование особенностей формирования структурно-семантического анализа предложения, ориентированное на раскрытие с позиций метаязыковой способности и овладения когнитивными операциями, отсутствия специальных методик обследования сформированности структурно-семантического анализа предложений и теоретически обоснованного содержания данной работы.

Практический опыт логопедов дошкольных образовательных учреждений свидетельствует, что трудности структурно-семантического анализа предложений являются стойким проявлением в структуре речевого дефекта и обуславливают трудности освоения грамоты и дальнейшего обучения русскому языку.

Это позволяет говорить о необходимости специального изучения особенностей структурно-семантического анализа предложений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи, выявлении значимых в методическом плане аспектов анализа, разработки основных методических рекомендаций по его формированию.

По результатам проведенного исследования были сделаны следующие выводы.

1. Анализ теоретической и методической литературы позволяет считать, что структурно-семантический анализ предложений является составной частью метаязыковой способности, которая формируется целенаправленно, опосредуется действием когнитивных операций, характеризуется многоаспектностью, осознанностью, системностью, имеет определенные этапы развития.

2. Проанализированная диагностическая программа, ориентированная на установление специфики функционирования когнитивных операций, лежащих в основе данного вида деятельности, позволяет выявить:

- особенности структурного анализа (операции сегментации, идентификации, категоризации);
- особенности семантического анализа (операции идентификации, категоризации, верификации).

3. Для детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи характерно своеобразие структурно-семантического анализа предложений:

- недостаточность представлений о предложении как объекте аналитической деятельности;
- наличие выраженных трудностей анализа предложений вне зависимости от структурной сложности и семантики стимульного материала;
- недостаточная сформированность основных аспектов анализа предложений (структурного, семантического);

- ограничение операциональной основы аналитических действий, отражающих усвоение структурно-семантической организации данной языковой единицы.

4. Результаты обследования структурно-семантического анализа предложений свидетельствуют о недостаточной сформированности когнитивных операций:

- сегментации (трудности определения количества и порядка следования элементов, их местоположения относительно друг друга);

- идентификации (трудности отнесения слова к лексико-грамматической категории, отсутствие реакции на обобщенные семантические характеристики лексических единиц и формально-грамматические маркеры субъекта, предиката, признака субъекта, признаков предиката; трудности установления соответствия/несоответствия по количеству элементов);

- категоризации (трудности распределения языковых единиц на лексико-грамматические категории; затруднения дифференциации субъекта по признаку «одушевленный – неодушевленный»; ограниченные возможности классификации по типу интонационных конструкций и/или по количеству слов);

- верификации (трудности сопоставления субъекта и объекта высказывания).

5. Учет данных качественного и количественного анализа, позволили выделить уровни сформированности структурно-семантического анализа предложений у детей старшего дошкольного возраста:

I уровень — высокий уровень сформированности структурно-семантического анализа предложений, у старших дошкольников с общим недоразвитием речи данный уровень не зафиксирован;

II уровень — достаточной сформированности структурно-семантического анализа. Этому уровню соответствуют 40% дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР);

III уровень — минимальной сформированности структурно-семантического анализа предложений. На этом уровне находится 60% дошкольников с ОНР.

6. По результатам констатирующего исследования нами разработаны методические рекомендации формирования структурно-семантического анализа предложения: направленность коррекционного воздействия на формирование когнитивных операций лежащих в основе данного анализа; развитие и динамическое, взаимодействие содержательных составляющих коррекционной работы (когнитивных операций, стимульного материала, перцептивного подкрепления, различных аспектов анализа).

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агранович З.Е. Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слов у детей / А.Е. Агранович. М.: Детство-Пресс, 2008. — 48с.
2. Арутюнова Н.Д. Предложение и его смысл: лексико- семантические проблемы / Н.Д. Арутюнова. — М. — Едитория УРСС,2003. — 389 с.
3. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. — 3-е изд., стереотип. — М. — КомКнига, 2005. — 576 с.
4. Бабайцева В.В. Современный русский язык — В 3 ч. Ч. 3 — Синтаксис / В. В. Бабайцева, Л. Ю. Максимов; [под ред. Н. А. Улановой]. — 2-е изд., перераб. — М.: Просвещение,1987. — 256с.
5. Бабина Г.В. Слоговая структура слов: обследование и формирование у детей с недоразвитием речи: учеб.-метод.пособие / Г.В. Бабина, Н.Ю. Сафонкина. М. — Книголюб, 2005. — 96с.
6. Белякова Л.И. Логопедия. Дизартрия: учебное пособие для вузов / Л.И. Белякова, Н.Н. Волоскова. - М. — Владос, 2009. — 286с.
7. Базжина Т.В. Лингвистика детской речи сегодня: какая она? / Т.В. Базжина, О.Е. Громова // Дефектология. — 2004. — № 5. — 83-86.
8. Богданов, В.В. Текст и текстовое общение / В. В. Богданов. – СПб.: РИО СПбГУ, 2007. — 196с.
9. Божович Е.Д. Учителю о языковой компетенции школьника. Психолого-педагогические аспекты языкового образования / Е.Д. Божович. — М.: МПСИ, 2002. — 254 с.
10. Бородин А.М. Методика развития речи детей / А.М. Бородин. — 2-е изд., перераб. — М.: Просвещение, 1981. — 255с.
11. Васильев Л.М, Современная лингвистическая семантика / Л.М. Васильев. — М.: Либроком, 2009. — 192с.

12. Власенко И.Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи / И.Т. Власенко. — М. — Педагогика, 1990. — 184с.
13. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. М.: АСТ, 2008. — 672с.
14. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П.Я. Гальперин // Исследование мышления в советской психологии. — М., 1966. — С. 237-277.
15. Гасанова С.С.-Г. Формирование предпосылок анализа словесного состава предложения у дошкольников с недоразвитием речи: Дис.. канд. пед. наук: 13.00.03 / С.С.-Г. Гасанова. М., 2005. — 134 с.
16. Гвоздев А.Н. Значение изучения детского языка для языкознания. Как дети дошкольного возраста наблюдают явления языка / А.Н. Гвоздев. — СПб.: Папирус, 1999. — 64с.
17. Грибова О.Е. Методика формирования грамматического строя письменной речи (на материале темы «Предложение») / О.Е. Грибова // Актуальные проблемы диагностики, профилактики и коррекции речевых расстройств. Мурманск, 1999. — С. 47-58.
18. Гриншпун Б.М. О принципах логопедической работы на начальных этапах формирования речи у моторных алаликов / Б.М. Гриншпун // Нарушения речи и голоса у детей. — М., 1975. — С. 71-79
19. Гуменная Г.С. Формирование когнитивной готовности к усвоению операций языкового анализа учащимися первого класса школ пятого вида / Г.С. Гуменная, С.О. Антонова, М.В. Золина // Коррекционная педагогика. Ч. 4. — М., 2003. — С. 3-11.
20. Жинкин Н.И. Психологические основы развития речи / Н.И. Жинкин // В защиту живого слова: (сб. статей) — М., 2010. — С. 5-25.
21. Залевская, А.А. Введение в психолингвистику: учебник / А.А. Залевская. — 2-е изд, испр. и доп. — М.: Рос. гос. гуманит. ун-т, 2007. — 560 с.
22. Зимняя, И.А. Лингвопсихология речевой деятельности / И.А. Зимняя. — М.:

Моск. психолого-социальный ин-т, Воронеж: МОДЭК, 2001. — 432 с.

23. Иншакова О.Б. Некоторые приемы коррекции специфических ошибок чтения и письма: методика логопед, работы с учащимися 1 кл. / О.Б. Иншакова // Принципы и методы коррекции нарушений речи. СПб., 1997. — С. 75-82.

24. Казарина В. И. Современный русский синтаксис : структурная организация простого предложения: учеб. пособие / И. Казарина. — Елец : ЕГУ им. И.А. Бунина, 2007. — 329с.

25. Когнитивные исследования языка. Вып. V.: Исследование познавательных процессов в языке: сб. науч. тр. / гл. ред. серии Е.С. Кубрякова; отв. ред. вып. Н.Н. Болдырев. М.: Ин-т языкознания РАН; Тамбов ТГУ им. Г.Р. Державина, 2009. — 307с.

26. Карпова С.Н. Психология речевого развития ребенка / С.Н. Карпова, Э.И. Труве. — Ростов н/Д. — Изд-во Ростовского ун-та, 1987. — 96с.

27. Ковшиков В.А. Экспрессивная алалия: учеб. пособие к спецкурсу / В.А. Ковшиков. — М.: Ин-т общегуманитарных исследований, 2001. — 96с.

28. Корнев А.Н. Подготовка к обучению грамоте детей с нарушением речи: метод, пособие / А.Н. Корнев. М.: Айрис-пресс, 2006. — 128с. — (Серия «Библиотека логопеда-практика»).

29. Кубрякова Е.С. Человеческий фактор в языке. Язык и порождение речи / Е.С. Кубрякова, А.М. Шахнарович, Л.В. Сахарный. — М.: Наука, 2010. — 238с.

30. Лаврентьева А.И. К проблеме изучения метаязыковой деятельности детей / А.И. Лаврентьева // Развитие детской речи. Традиции и перспективы. — М., 2002. С. 40-46.

31. Лалаева Р.И. Логопатопсихология / Р.И. Лалаева, С.Н. Шаховская. М.: Владос, 2010. — 464 с.

32. Левина Р.Е. Нарушения речи и письма: избранные труды / Р.Е. Левина. М.: АРКТИ, 2005. — 224с.

33. Леонтьев, А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному (психолингвистические очерки) / А. Леонтьев. — М.: МГУ, 2011. — 87с.
34. Примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / Л. Б. Баряева, Т.В. Волосовец, О. П. Гаврилушкина, Г. Г. Голубева и др.; Под. ред. проф. Л. В. Лопатиной. — СПб., 2014. — 386с.
35. Лубовский В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей / В.И. Лубовский. — М.: Педагогика, 1989. — 104с.
36. Львов М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах / М. Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. — 2-е изд., испр. — М.: Академия, 2004. — 464с.
37. Моисеенко Е.М. Формирование синтаксической структуры предложения у детей с общим недоразвитием речи: учеб.-метод. пособие / Е.М. Моисеенко. — СПб.: ЛГУ им. А С. Пушкина, 2007. 112с.
38. Н.В. Нищева. Образовательная программа дошкольного образования «Образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет». Издание третье, переработанное и дополненное в соответствии с ФГОС ДО / Н.В. Нищева. СПб: ДЕТСВО-ПРЕСС, 2016. — 231с.
39. Овчиникова И.Г. К определению метаязыковой способности ребенка / И.Г. Овчиникова // Вестн. МАРУ. 2003. — С. 13-19.
40. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка / Ж. Пиаже. М.: РИМИС, 2008. — 448с.
41. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. Коррекция нарушений речи: учеб. изд.; авт.-сост. Г.В. Чиркина. М.: Просвещение, 2009. — 272 с.
42. Распопов И.П. Строение простого предложения в современном русском языке / И.П. Распопов. М.: Либроком, 2009. — 192с.

43. Садовникова И.Н. Дисграфия, дислексия: технология преодоления: пособие для логопедов, учителей, психологов, студентов педагогических специальностей / И.Н. Садовникова. М.: ПАРАДИГМА, 2011. — 279с.
44. Сафонкина Н.Ю. Формирование предпосылок становления слоговой структуры слова у дошкольников пятого года жизни с нарушениями речевого развития: дис канд. пед. наук — 13.00.03 / И.Ю. Сафонкина. — М., 2003 . — 170с.
45. Силантьева С.Н. Особенности структурно-семантического анализа предложений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи / С.Н. Силантьева — М.: МПГУ, 2011. — 182-186с.
46. Силантьева С.Н. Формирование структурно-семантического анализа предложений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи / С.Н. Силантьева — Преподаватель XXI век —2011 — 145-149с.
47. Сивцова Н.В. Обучение средствам описания языкового анализа в процессе методической подготовки студентов — филологов: дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Н.В. Сивцова. — Саранск, 2004. — 258с.
48. Соботович Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции : (дети с нарушением интеллекта и моторной алалией) — учеб. пособие для студентов / Е.Ф. Соботович. — М.: Классик Стиль, 2003. — 160с.
49. Степанов, Ю.С. Основы общего языкознания / Ю.С. Сепанов. — М.: Либроком, 2011. — 274с.
50. Ткаченко Т.А. Учим говорить правильно — система коррекции общего недоразвития речи у детей 6 лет: пособие для воспитателей, логопедов и родителей / Т.А. Ткаченко. - М. — Гном и Д., 2004. — 144с.
51. Тульвисте, Т.О. О Развитии метаязыковых способностей у детей / Т.О. Тульвисте // Язык и структура знания. — М.: Наука, 2016. —122с.
52. Тумакова Г.А. Ознакомление дошкольника со звучащим словом / Г.А. Тумакова. — М.: Мозаика-Синтез, 2006. — 144с. — (Серия «Библиотека воспитателя»).

53. Ушакова О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста : учеб.-метод, пособие для воспитателей дошк. образоват. учреждений / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. — М. — ВЛАДОС, 2004. — 288с.
54. Филичева Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста — практ. пособие / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. — М.: Айрис Дидактика, 2008. — 224с. — (Серия «Библиотека логопеда-практика»).
55. Хрестоматия по логопедии: (извлечения и тексты): учеб. пос. для студ. высш. и сред. спец. пед уч. заведений: В 2т. Т. 2 / под ред. Л.С. Волковой; В.И. Селиверстова. М.: ВЛАДОС, 1997. — 656с.
56. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи / С.Н. Цейтлин. — М.: ВЛАДОС, 2010. — 240с.
57. Чиркина Г.В. Методы обследования речи детей/ Г.В. Чиркина. М.: Аркти, 2005. — 240 с.
58. Шахнарович А.М. Проблема формирования языковой способности / А. М. Шахнарович // Человеческий фактор в языке. Язык и порождение речи. — М., 1991. — С. 185-202.
59. Эльконин Д.Б. Детская психология : пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д.Б. Эльконин. 4-е изд., стер. — М.: Академия, 2007. — 384с.
60. Якобсон, Р.О. Два аспекта языка и два типа афатических нарушений / Р. О. Якобсон // Теория метафоры / под ред. Н. Д. Арутюновой — М.: Прогресс, 2009. — С. 110-132.
61. Ястребова, А.В. Преодоление общего недоразвития речи у учащихся начальных классов общеобразовательных учреждений / А.В. Ястребова. — М.: Аркти, 2000. — 118 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1
Таблица 2.1

п/п	Имя, Фамилия	Речевое развитие
.	Дима А.	ОНР, Ш ур.р.р
.	Саша Г.	ОНР, Ш ур.р.р.
.	Полина Д.	ОНР, Ш ур.р.р.
.	Артем Е.	ОНР, Ш ур.р.р.
.	Лиза К.	ОНР, Ш ур.р.р
.	Лера К.	ОНР, I ур.р.р., ОНР, Ш ур.р.р ОНР, Ш ур.р.р
.	Лиза Л.	ОНР, Ш ур.р.р.
.	Ваня Л.	ОНР, Ш ур.р.р.
.	Кристина О.	ОНР, Ш ур.р.р.
0.	Даниил П.	ОНР, Ш ур.р.р
1.	Юля П.	ОНР, Ш ур.р.р
2.	Настя П.	ОНР, Ш ур.р.р
3.	Карина Т.	ОНР, Ш ур.р.р
4.	Диана У.	ОНР, Ш ур.р.р
5.	Кирилл Ч.	ОНР, Ш ур.р.р

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Блок А. Исследование сегментации языковых единиц (по признаку фонетической цельнооформленности слова, и наличия пауз между словами).

Инструкция: «Сосчитай, сколько слов в предложении. На каждое слово выложи полоску».

Уровень сложности 1. Анализ коротких предложений, относящихся к элементарным синтаксическим конструкциям.

Задание 1. Анализ предложений из двух слов, где подлежащее выражено формой именительного падежа существительного, сказуемое - согласованным глаголом 3 лица настоящего времени».

- 1) Кошка спит.
- 2) Тучки плывут.
- 3) Овца гуляет.

Задание 2. Анализ предложений из трех слов, включающих дополнение в косвенном падеже без предлога.

- 1) Бабушка испекла колобок.
- 2) Дед посадил репку.
- 3) Собаки увидели зайца.

Задание 3. Анализ предложений из четырех слов, включающих два дополнения в косвенном падеже без предлога.

- 1) Мамина шуба пахнет духами.
- 2) Маша принесла домой клубнику.
- 3) Ваня понес футболку папе.

Задание 4. Анализ предложений из трех слов, включающих обстоятельство образа действия, выраженное наречием.

- 1) Облака опустились низко.
- 2) Ветер подует сильнее.
- 3) Утка поднялась высоко.

Задание 5. Анализ предложений из трех — четырех слов, включающих определение, выраженное прилагательным.

- 1) Листья желтые летят.
- 2) Тонкие хвостики задрожали.
- 3) Бедный зайчик прыгает.

Задание 6. Анализ сложного бессоюзного предложения.

- 1) Светит солнце, воды блещут.
- 2) Осень наступила, высохли цветы.
- 3) Травка зеленеет, солнышко блестит.

Уровень сложности 2. Анализ длинных и сложных в синтаксическом отношении предложений.

Задание 7. Анализ предложений из четырех слов, включающих дополнение в косвенном падеже с предлогом. Предлог находится в начале предложения.

- 1) На крыше живет Карлсон.
- 2) На озерах треснул лед.
- 3) По полям бегут ручьи.

Задание 8. Анализ предложений из четырех слов, включающих дополнение в косвенном падеже с предлогом. Предлог находится в середине предложения.

1) Сидят на пеньке светлячки. 2) Стоит в поле теремок. 3) Шел Егор через двор.

Задание 9. Анализ сложносочиненного предложения с соединительными и противительными союзами.

1) Выглянуло солнышко, и град растаял. 2) Наступила весна, и деревья зазеленели. 3) Дождь прекратился, и птицы запели.

Блок Б. Исследование сегментации по порядку следования языковых единиц.

Инструкция: «Назови слово, которое слышится первым. Покажи его на схеме. Назови следующее слово. Покажи его на схеме».

Экспериментальный материал: предложения комплекса А.

Блок В. Исследование сегментации на основании временно-пространственных представлений.

Инструкция: «Назови слово, которое слышится в начале, в середине, в конце. Покажи его на схеме. Назови слово, которое слышится перед ..., после..., между словами... Покажи их на схеме».

Материалом для обследования служили предложения блока А.

Блок Г. Исследование операции категоризации по количеству слов.

Материалом для обследования служили предложения первого уровня сложности блока А.

Инструкция: «Послушай внимательно предложение и определи, подходит ли оно к схеме». Ребенку предлагалась схема предложения из двух слов, а для слухового восприятия предложения из двух- пяти слов с предлогом и без. Далее соответственно схемы предложений из трех, четырех слов.

Блок А. Исследование операций идентификации на основе соотнесения слова с лексико-грамматической конструкцией по наличию/отсутствию маркеров субъекта и предиката; категоризации на основе выделения и объединения маркеров данных лексико-грамматических категорий.

Уровень сложности 1. Анализ коротких предложений, относящихся к элементарным синтаксическим конструкциям: предложения из 2-4 слов без предлога и с предлогом.

Задание 1. Выделение субъекта и предиката с помощью вопросов в предложении из 2 слов (предложения из первой серии заданий). Инструкция: «Скажи, кто выполняет действие? Скажи, что делает..?»

Задание 2. Выделение субъекта и предиката с помощью вопросов в предложении из 3 слов (предложения из первой серии заданий).

Задание 3. Выделение субъекта и предиката с помощью вопросов в предложении из 4 слов без предлога (предложения из первой серии заданий).

Задание 4. Выделение субъекта и предиката с помощью вопросов в предложении из 4 слов с предлогом.

1) На крыше живет Карлсон. 2) Под яблонькой заяка сидел. 3) Из-под копытца камешки посыпались.

Уровень сложности 2. Анализ длинных и сложных в синтаксическом отношении предложений.

Задание 5. Выделение субъекта и предиката с помощью вопросов в инвертированных предложениях.

1) Заяку бросила хозяйка. 2) Кость грызет собака. 3) Маленькую девочку одевает мама.

Задание 6. Выделение субъекта и предиката с помощью вопросов в пассивных конструкциях.

1) Земля покрыта снегом. 2) Шляпу унесло ветром. 3) Молоко разлито котенком.

Блок Б. Исследование операций идентификации на основе соотнесения слова с лексико-грамматической конструкцией по наличию/отсутствию маркеров признака субъекта и признаков предиката; категоризации на основе выделения и объединения маркеров данных лексико-грамматических категорий.

Задание 7. Определение признака субъекта предложения

Инструкция: «Подними флажок, если услышишь предложение, где говорится какой...(название субъекта)».

1) Маленький мальчик рисует лошадку. Мальчик рисует лошадку. Мальчик рисует красивую лошадку. 2) Заяц скачет по дороге. Ловкий заяц убежал от лисы. Убегает заяц от хитрой лисы. 3) Дуб растет в дремучем лесу. Могучий дуб раскинул ветви. Дуб заслоняет солнце.

Задание 8. Определение признака предиката предложения.

Инструкция: «Подними флажок, если услышишь предложение, в котором говорится о том, где происходит действие».

1) Маленький котенок спит. Кошка спит на диване. 2) Сидят на пеньке светлячки. Светлячки спрятались. 3) Волк приготовился к прыжку. Волк стоял за деревом.

Задание 9. Определение признака предиката.

Инструкция: «Подними флажок, если услышишь предложение, в котором говорится о том, как происходит действие».

1) Маленькая девочка пляшет. Девочка пишет аккуратно. 2) Утка поднялась высоко. Утка ковыляла по дороге. 3) Муренка спит на лавочке. Муренка громко замяукала.

Задание 10. Определение признака предиката.

Инструкция: «Подними флажок, если услышишь предложение, в котором говорится о том, куда направлено действие».

1) Волк пошел на реку. 2) Иванушка полез на печку. 3) Лисичка забралась в избу.

Блок В. Исследование категоризации по основанию «одушевленный — неодушевленный».

Задание 11. Выделение субъекта по основанию «живой — неживой».

Инструкция: « Назови живой/неживой предмет».

1) Автобусы идут. Дети идут. 2) Ручьи бегут. Собаки бегут. 3) Корова стоит. Стол стоит. 4) Дельфины плывут. Корабли плывут.

Блок Г. Исследование верификации.

Инструкция: «Я буду читать предложения, если ты заметишь ошибку, подними руку».

Уровень сложности 1. Анализ коротких предложений, относящихся к элементарным синтаксическим конструкциям.

Задание 12. Простые предложения из 3 слов.

1) Репка тянет деда. 2) Зайка бросил, хозяйку. 3) Яйцо разбило Ивана-царевича.

Задание 13. Простые предложения из 4 слов.

1) Сварливая изба просит бабу. 2) Рыба ловила неводом старика. 3) Разноцветные нитки шьют Нину.

Уровень сложности 2. Анализ длинных и сложных в синтаксическом отношении предложений.

Задание 14. Предложения с предлогами.

1) Над яблонькой заяка сидел. 2) Сидит ворона в заборе. 3) На старухе сидит порог.

Задание 15. Сравнительные конструкции

1) Тропинка шире дороги. 2) Волк больше слона. 3) Вечер темнее ночи.

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Таблица 2.2

Результаты выполнения старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи первой серии заданий на исследование различных когнитивных операций, лежащих в основе структурного анализа предложений

Фамилия , имя ребенка	Блок А									Блок Б									Блок В									Блок Г								
	Уровень сложности 1						Уровень сложности 2			Уровень сложности 1						Уровень сложности 2			Уровень сложности 1						Уровень сложности 2		Уровень сложности 1					Уровень сложности 2				
	Зада ние 1	Зада ние 2	Зада ние 3	Зада ние 4	Зада ние 5	Зада ние 6	Зада ние 7	Зада ние 8	Зада ние 9	Зада ние 1	Зада ние 2	Зада ние 3	Зада ние 4	Зада ние 5	Зада ние 6	Зада ние 7	Зада ние 8	Зада ние 9	Зада ние 1	Зада ние 2	Зада ние 3	Зада ние 4	Зада ние 5	Зада ние 6	Зада ние 7	Зада ние 8	Зада ние 9	Зада ние 1	Зада ние 2	Зада ние 3	Зада ние 4	Зада ние 5	Зада ние 6	Зада ние 7	Зада ние 8	
Дима А.	0,5	1	1	1	0,5	1	1	1	1	1	1	1	1	0,5	0,5	0,5	0,5	1	1	1	0,5	0,5	0,5	1	0,5	1	1	1	1	0,5	0,5	1	0,5	1	1	
Саша Г.	0,5	1	0,5	0,5	0,5	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	1	0,5	0,5	0,5	0,5	1	0,5	0,5	0,5	0,5	1	0,5	1	1	0,5	1	1	1	1	0,5	1	0,5	
Полина Д.	0,5	1	1	1	1	0,5	1	1	1	0,5	0,5	1	0,5	0,5	1	1	0,5	0,5	0,5	0,5	1	1	0,5	0,5	1	1	1	0,5	1	1	0,5	0,5	1	0,5	1	0,5
Артем Е.	0,5	0,5	1	1	0,5	1	0,5	1	1	1	0,5	0,5	1	0,5	0,5	0,5	1	0,5	1	1	1	0,5	1	1	0,5	1	0,5	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5
Лиза К.	0,5	0,5	1	1	1	1	1	0,5	0,5	1	0,5	0,5	0,5	0,5	1	0,5	0,5	1	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	1	0,5	0,5	1	1	0,5	0,5	1	0,5	0,5	0,5	0,5
Лера К.	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0	0	0,5	0,5	0	0,5	0	0,5	0,5	0,5	0	0	0	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0,5
Лиза Л.	0,5	0,5	0,5	0,5	1	1	0,5	0	0,5	0,5	0,5	0,5	1	1	1	0,5	1	0,5	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0,5	1	1	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5
Ваня Л.	0,5	1	0,5	1	0,5	0,5	0,5	1	1	1	0,5	0,5	1	0,5	0,5	0,5	1	0,5	0,5	1	1	1	0,5	0,5	1	0,5	1	1	0,5	0,5	1	1	0,5	0	0,5	
Кристи наО.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,5	1	0,5	1	1	1	1	1	1	0,5	0,5	1	1	1	0,5	1	1	0,5	0,5	1	0,5	0,5	0,5	
Даниил П.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,5	0,5	1	1	0,5	1	1	1	1	1	0,5	0,5	0,5	1	0,5	1	1	1	0,5	0,5	1	0,5	1	0,5	
Юля П.	0,5	0,5	1	1	1	0,5	0,5	0,5	0,5	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	1	0,5	1	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	1	1	0,5	0,5	1	0,5	1	0,5	1	1	0,5	
Настя П.	0,5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,5	1	1	0,5	1	1	0,5	1	1	1	0,5	1	0,5	1	1	1	1	1	1	0,5	1	1	0,5	0,5	0,5	
Карина Т.	0,5	1	1	1	0,5	1	1	1	0,5	1	0,5	0,5	1	1	1	0,5	0,5	1	1	0,5	1	0,5	1	0,5	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	1	0,5	0,5	0,5	0,5	
Диана У.	0,5	1					0,5	0,5	1	1	1	0,5	0,5	0,5	1	0,5	1	1	0,5	0,5	1	0,5	1	0,5	0,5	1	1	0,5	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	
Кирилл Ч.	0,5	1	1	1	1	0,5	0,5	0,5	1	0,5	0,5	1	1	0,5	0,5	0,5	1	1	0,5	0,5	1	1	1	0,5	1	0,5	1	1	0,5	1	0,5	1	0,5	0,5	0,5	

Таблица 2.3

Результаты выполнения старшими дошкольниками с общим недоразвитием речи первой серии заданий на исследование различных когнитивных операций, лежащих в основе семантического анализа предложений

Фамилия, имя ребенка	Блок А						Блок Б				Блок В	Блок Г			
	Уровень сложности 1				Уровень сложности 2		Блок Б					Уровень сложности 1		Уровень сложности 2	
	Задание 1	Задание 2	Задание 3	Задание 4	Задание 5	Задание 6	Задание 7	Задание 8	Задание 9	Задание 10	Задание 11	Задание 12	Задание 13	Задание 14	Задание 15
Дима А.	0,5	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	1	0,5	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5
Саша Г.	0,5	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	1	0,5	0,5	0,5	0,5
Полина Д.	0,5	0,5	1	1	1	1	0,5	0,5	1	0,5	0,5	1	1	0,5	0,5
Артем Е.	0,5	0,5	1	1	0,5	1	1	0,5	0,5	1	0,5	0,5	0,5	1	0,5
Лиза К.	0,5	0,5	1	1	1	0,5	1	0,5	0,5	0,5	0,5	1	0,5	0,5	0,5
Лера К.	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0,5	0	0,5	0	0,5	0,5	0,5	0	0	0
Лиза Л.	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	1	0,5	0,5	0,5
Ваня Л.	0,5	1	0,5	1	0,5	1	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5
Кристина О.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,5	1	0,5	0,5	0,5
Даниил П.	1	1	1	1	1	1	1	1	0,5	0,5	0,5	1	1	0,5	0,5
Юля П.	0,5	0,5	1	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	1	0,5	0,5
Настя П.	0,5	1	1	0,5	0,5	1	0,5	0,5	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5
Карина Т.	0,5	0,5	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	1	1	1	0,5	0,5	0,5
Диана У.	0,5	1			0,5	0,5	1	1	0,5	0,5	0,5	1	0,5	0,5	0,5
Кирилл Ч.	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	1	1	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5

ПРИЛОЖЕНИЕ 6

УПРАЖНЕНИЕ «Отгадай предмет»

Оборудование: фигурки из «Киндер-сюрприза».

Ход упражнения. Перед детьми ряд игрушек. Дети выполняют задания по инструкции логопеда: «Угадай игрушку: она находится между мячом и куклой... (за куклой и т.д.)».

ПРИЛОЖЕНИЕ 7

УПРАЖНЕНИЕ «Выложи узор».

Оборудование: наборы геометрических фигур (овалы, квадраты, треугольники).

Ход упражнения. Логопед дает инструкцию для ребенка: «Выложи столько фигур, сколько раз я простучу. После паузы (после того, как я долго не стучу) ты меняешь фигуру». Логопед отстукивает ритм с паузой (например, х-х - пауза - х-х - пауза - х-х-х). Ребенок выкладывает ритмический рисунок из геометрических фигур, после паузы меняя фигуру.

ПРИЛОЖЕНИЕ 8

УПРАЖНЕНИЕ «Какой?».

Речевой материал: 1) Маленький котенок спит. Котенок играет. 2) Колобок ушел от Бабушки. Румяный Колобок песенку поет. 3) Лисичка забралась в избу. Рыжая лисичка хвостиком махнула.

Оборудование: флажок.

Инструкция: «Подними флажок, если услышишь предложение, где говорится какой...(название объекта)».

ПРИЛОЖЕНИЕ 9

УПРАЖНЕНИЕ «Куда направлено действие?».

Речевой материал: 1) Червяк уползает от курицы. Дождевой червяк

прячется днем. 3) Волк пошел на реку. Волк догоняет зайца. 2) Иванушка-дурачок отпустил коня. Иванушка полез на печку.

Оборудование: флажок, тексты предложений.

Инструкция: «Подними флажок, если услышишь предложение, в котором говорится о том, куда направлено действие».

ПРИЛОЖЕНИЕ 10

УПРАЖНЕНИЕ «Что? Что делает?».

Оборудование: материал для составления схемы предложения, символы для обозначения подлежащего и сказуемого.

По ходу упражнения учитель-логопед зачитывает предложение, ребенок составляет схему предложения из полосок, подсчитывает количество слов. Затем дети выполняют задание по инструкции логопеда: «Про кого (что) говорится в предложении? Отметь это слово в предложении. (Ребенок выставляет символ подлежащего под первой короткой полоской). Что делает...? Отметь это слово в предложении. (Ребенок выставляет символ сказуемого под второй короткой полоской).

ПРИЛОЖЕНИЕ 11

УПРАЖНЕНИЕ «Кто как?».

Оборудование: материал для составления схемы предложения; символы для обозначения подлежащего и сказуемого.

Ход упражнения. Дети составляют схему предложения, затем выполняют задание по инструкции логопеда: «Найди в схеме слова, которые обозначают действия, предметы (про которые можно спросить «что делает?», «кто?»).

ПРИЛОЖЕНИЕ 12

УПРАЖНЕНИЕ «Флажок».

Речевой материал: Птицы улетают. Дует холодный ветер. Снег падает. Перелетные птицы улетают на юг. Речка покрылась льдом. Льет дождь. Дети надевают куртки. Звери спрятались.

Оборудование: структурная схема предложений из двух слов, флажок.

Ход упражнения. Дети анализируют схему предложения, затем выполняют задание по инструкции логопеда: «Подними флажок, если услышишь предложение, которое подходит к схеме».

ПРИЛОЖЕНИЕ 13

УПРАЖНЕНИЕ «Девочка помогает маме».

Оборудование: сюжетная картинка «Девочка моет», предметные картинки куклы, чайника, чашки, руки, кастрюли, игрушки, кошки, щенка, материал для составления схемы предложений из трех слов.

Ход упражнения. Ребенок выполняет задание по инструкции педагога: «Маша – мамина помощница. Что делает Маша? Что моет Маша? Кого моет Маша? Составь схему предложения «Маша моет кошку». Назови первое слово; второе; третье».

ПРИЛОЖЕНИЕ 14

УПРАЖНЕНИЕ «Прятки с подсказкой».

Речевой материал: «Старик ловил неводом рыбу».

Оборудование: материал для составления схемы предложений

Ход упражнения. Дети составляют схему предложения. Далее работают по инструкции логопеда: «Слова спрятались. Найди, назови и покажи на схеме слово, которое стоит после слова перед словом между словами».

ПРИЛОЖЕНИЕ 15

УПРАЖНЕНИЕ «Мешок яблок».

Речевой материал: Зайка несет мешок яблок.

Оборудование: материал для составления схемы предложения.

Ход упражнения. Дети работают по инструкции логопеда: «Сколько слов в предложении? Назови первое слово, второе, третье, четвертое? Назови слово, про которое можно спросить «кто?», «что?», «что делает?», поставь соответствующий символ.

ПРИЛОЖЕНИЕ 16

УПРАЖНЕНИЕ «Покажи схему»,

Речевой материал: Мама убрала посуду. Мама спит. Колобок встретил волка. Зайка грустит. Лиса выгнала зайца. Петушок прогнал лису. Избушка растаяла. Заяц плачет.

Оборудование: схемы предложений из двух и трех слов.

Ход упражнения. Ребенку предлагается две схемы предложений. Логопед читает предложение, ребенок должен показать, к какой из предлагаемых схем подходит данное предложение.

ПРИЛОЖЕНИЕ 17

УПРАЖНЕНИЕ «Найди подходящую схему».

Речевой материал: предложения упражнения 8.6 и следующие предложения: старик ловил неводом рыбу; кошка катала мышку лапкой; медведь угостил зайку медом.

Оборудование: схемы предложений из двух, трех, четырех слов.

Ход упражнения. Ребенку предлагаются три схемы предложений. Логопед читает предложение, ребенок должен показать, к какой из предлагаемых схем подходит данное предложение.

ПРИЛОЖЕНИЕ 18

УПРАЖНЕНИЕ «Незнайка».

Оборудование: игрушка Незнайка, материал для составления схемы предложений.

Речевой материал: Колобок испек бабушку. Репка посадила деда. Мышка ловит кошку. Цветок поливает девочку. Хлеб кушает девочку.

Ход упражнения. Дети выполняют задание по инструкции логопеда: «Незнайка составил предложение. Правильно ли он это сделал? Исправь ошибку Незнайки».

ПРИЛОЖЕНИЕ 19

УПРАЖНЕНИЕ «Птичка в домике».

Оборудование: материал для составления схемы предложений, «птичка».

Речевой материал: Тают льдинки на окне. По полям бегут ручьи. На озерах треснул лед. Воротился старик к старухе.

Ход упражнения. Дети анализируют схему предложения, затем выполняют задания по инструкции логопеда: «Я прочитаю предложение, а ты назови слово, которое обозначено «птичкой».

УПРАЖНЕНИЕ «Слова потерялись».

Оборудование: структурная схема предложения из четырех слов.

Речевой материал: Ехали медведи на велосипеде. На пороге сидит старуха. Стоит в поле теремок.

Ход упражнения. Ребенок выполняет задание по инструкции логопеда: «Слушай внимательно предложение. Назови пропущенное слово и покажи его на схеме (логопед произносит предложение с пропущенным предлогом).

ПРИЛОЖЕНИЕ 20

УПРАЖНЕНИЕ «Флажок».

Речевой материал: Кошка спит на диване. Собаки хотели схватить котенка. Светлячки сидят на пеньке. Иванушка полез на печку. Иван понес рубашку отцу.

Оборудование: схемы предложений из четырех слов с предлогом, флажок.

Ход применения. Дети анализируют схему предложения, затем выполняют задание по инструкции логопеда: «Подними флажок, если услышишь предложение, которое подходит к схеме». (Логопед читает предложения из 4 слов с предлогом и без). В начале обучения в методических целях предлог произносился утрированно.

УПРАЖНЕНИЕ «Маленькое слово»,

Речевой материал: Кошка спит на диване. На диване спит кошка.

Оборудование: схемы предложений из четырех слов с предлогом.

Ход упражнения. Дети составляют схемы каждого предложения, выполняют задание по инструкции логопеда: «Найди «маленькое» слово в первой схеме. Назови его. Которое оно по счету? Найди «маленькое» слово во второй схеме. Назови его. Которое оно по счету? Сравни схемы».

УПРАЖНЕНИЕ «Зайка».

Речевой материал: Зайка сидит на пенечке.

Оборудование: схемы предложений; сюжетная картинка.

Ход упражнения. Дети выполняют задание по инструкции логопеда: «Составь предложение по картинке. Составь схему предложения. Найди «маленькое» слово. Назови его. Которое оно по счету? Составь предложение, где «маленькое» слово будет первым».

ПРИЛОЖЕНИЕ 21

УПРАЖНЕНИЕ «Клоун в цирке»..

Речевой материал: «Клоун работает в цирке. Веселый клоун работает в цирке».

Оборудование: игрушка клоуна, материал для составления схемы предложения, «лица» клоунов с разным настроением.

Ход упражнения. Дети составляют схему предложения про клоуна. Затем дети выполняют задание по инструкции: «Какой клоун? (показ соответствующего «лица»). Составьте предложение про веселого клоуна. Какое по счету слово

«веселый»? Составьте схему нового предложения про веселого клоуна. Чем отличаются схемы предложений про клоуна и веселого клоуна? Покажите новое слово в схеме. Какое оно по счету?».

ПРИЛОЖЕНИЕ 22

УПРАЖНЕНИЕ «Найди новое слово».

Речевой материал: Корова жует траву. Рыжая корова жует траву.

Оборудование: материал для составления схемы предложения, сюжетная картинка «Корова жует траву».

Ход упражнения. Дети составляют схему предложения «Корова жует траву». Затем составляют схему предложения «Рыжая корова жует траву». Далее работают по инструкции логопеда: «Сравни схемы предложений. Сколько слов в первом предложении? Сколько слов во втором предложении? Какое новое слово появилось, назови его. Покажи новое слово на схеме».

УПРАЖНЕНИЕ «Цветные предложения».

Речевой материал: Корова жует траву. Черная корова жует траву.

Оборудование: материал для составления схемы предложения, сюжетная картинка «Корова жует траву».

Ход упражнения. Дети составляют предложение про корову и схему данного предложения. Далее дети работают по инструкции логопеда: «Какая может быть корова по цвету? Составь предложение про черную корову. Добавь символ слова в схему. Сколько слов получилось в новом предложении? Придумай предложение про корову по схеме». Используются следующие слова: «рыжая», «пятнистая», «пестрая».

УПРАЖНЕНИЕ «Коза и трава».

Речевой материал: Коза жует траву. Коза жует сочную траву.

Оборудование: материал для составления схемы предложения, сюжетная картинка «Коза жует траву».

Ход упражнения. Дети анализируют предложенную схему из трех слов, составляют предложение с опорой на схему и сюжетную картинку. Затем дети работают по инструкции логопеда: «Какая может быть трава? Составьте предложение про козу и сочную траву. Выложите схему этого предложения. Сравните схемы предложений. Сколько слов получилось в новом предложении? Назови и покажи новое слово в схеме. Между какими словами находится новое слово? Перед каким словом находится новое слово? После какого слова находится новое слово? Выложи схему предложения. Сколько слов получилось в схеме предложения? Назови и покажи новое слово. Сравни схемы предложений: чем они похожи и чем отличаются?».

ПРИЛОЖЕНИЕ 23

УПРАЖНЕНИЕ «Мы вместе».

Речевой материал: «Девочка рисует и мальчик рисует».

Оборудование: парные предметные картинки, символ союза «узелок» являются оборудованием упражнения.

Ход упражнения. Дети выполняют задание по инструкции логопеда: «Расскажи, что делает девочка, что делает мальчик. Скажи про них вместе. Назови слово-«узелок». Назови предложения, которые помогло соединить слово-«узелок»».

ПРИЛОЖЕНИЕ 24

УПРАЖНЕНИЕ «Прятки с дождем».

Речевой материал: «Пошел дождь, но лягушка спряталась под грибочком. Пошел дождь, но зайчик спрятался под кустом. Пошел дождь, но улитка спряталась под листом».

Оборудование: фланелеграф с тучей, большой каплей со словом «но», фигурки со спрятавшимися животными, птицами, насекомыми.

Ход упражнения. Дети рассматривают предметы на фланелеграфе, составляют простые предложения с опорой на вопрос логопеда («Зайчик спрятался под кустом», «Улитка спряталась под листом» и т.д.). Затем выставляется панно с тучей и каплей. Дети работают по инструкции логопеда: «Пошел дождь, но наши друзья не боятся дождя. Составьте предложения с маленьким словом «но». Назовите предложения, которые соединило слово «но».

ПРИЛОЖЕНИЕ 25

УПРАЖНЕНИЕ «Когда это бывает».

Речевой материал: «Земля покрыта снегом, когда наступает зима. Метет метель, когда наступает зима. Дети катаются на санках, когда наступает зима».

Оборудование: символ союза, сюжетные картинки с изображениями примет зимы, игрушка-обезьянка.

Ход упражнения. Дети составляют предложения по каждой сюжетной картинке (с опорой на вопросы логопеда). Далее дети работают по инструкции: «Обезьянка живет в жарких странах. Она не знает, что такое «зима». Расскажите обезьянке, что происходит, когда наступает зима. Назовите предложения, которые соединило слово «когда»».