

БАЛЬ Н.Н.
ОБЩИЕ И СПЕЦИФИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ
ПРОЯВЛЕНИЙ ЭКСПРЕССИВНОГО АГРАММАТИЗМА
В УСТНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЯХ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ
КЛАССОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента

Основной целью экспериментального изучения явилось выявление специфики проявлений экспрессивного аграмматизма в устных высказываниях младших школьников с тяжелыми нарушениями речи. В констатирующем эксперименте решались следующие задачи:

- сравнение возможностей построения и грамматического оформления предложений в устной речи учащихся подготовительного и четвертого классов общеобразовательной школы и школ для детей с тяжелыми нарушениями речи;
- определение распространенности и симптоматики аграмматизма в устных высказываниях учащихся с ТНР и их нормально говорящих сверстников;
- изучение специфики проявлений аграмматизма в устных высказываниях у детей с различными речевыми нарушениями (моторной алалией; дизартрией, осложненной ОНР; неосложненным вариантом ОНР) на разных этапах начального обучения в школе;
- выявление степени влияния речевых ситуаций на объем и характер грамматического оформления предложений, используемых младшими школьниками с ТНР и нормально говорящими детьми.

Для реализации указанных задач использовались следующие методы: изучение психолого-медико-педагогической документации учащихся, индивидуальный констатирующий эксперимент. Полученные результаты исследования были подвергнуты обработке с помощью методов математической статистики: U-критерия Манна–Уитни, H-критерия Крускала–Уоллиса. Количественные данные были обработаны с использованием компьютерной программы STATISTICA 5.11, а также в электронных таблицах EXCEL.

Экспериментальное исследование выполнялось на базе школ для детей с тяжелыми нарушениями речи (школы № 18 г.Минска, школы г.Вилейка) и средних общеобразовательных школ № 51, 81 г.Минска. Изучением было охвачено 214 младших школьников, которые составили две группы выборки констатирующего эксперимента.

В первую группу вошли 154 ребенка с ТНР, из них – 79 учеников подготовительного класса (59 мальчиков и 20 девочек), 75 – четвертого класса (51 мальчик и 24 девочки). Средний возраст учащихся подготовительного класса составил 7 лет 4 месяца, четвероклассников – 11 лет 8 месяцев. Среди испытуемых первой экспериментальной группы были дети с разными речевыми нарушениями:

- с моторной алалией (III уровень речевого развития) – 45 человек (23 ученика подготовительного класса и 22 четвероклассника),

- с дизартрией, осложненной ОНР (III уровень) – 47 человек (26 учеников подготовительного класса и 21 четвероклассник),
- с неосложненным вариантом ОНР (III уровень) – 62 человека (30 учеников подготовительного класса и 32 четвероклассника).

Данные о речевых нарушениях приведены по результатам анализа психолого-медико-педагогической документации детей (заключений центров коррекционно-развивающего обучения и реабилитации и данных логопедического обследования, проводимого учителями-логопедами специальных школ, на базе которых проводился констатирующий эксперимент).

Вторую (контрольную) группу составили 60 нормально говорящих школьников: 30 учеников подготовительного класса (из них – 19 мальчиков и 11 девочек) и 30 учащихся четвертого класса (14 мальчиков и 16 девочек). Средний возраст учеников подготовительного класса – 6 лет 7 месяцев, четвероклассников – 10 лет 9 месяцев.

Общая характеристика выборки констатирующего эксперимента представлена в табл. П.1.1.

В процессе экспериментального исследования использовались методические приемы изучения возможностей синтаксического оформления высказываний, предложенные Л.Ф. Спириной, А.В. Ястребовой, а также диагностические задания, описанные в работах О.Е. Грибовой, Т.П. Бессоновой, Г.Н. Рахмаковой, Е.С. Слепович, Т.А. Фотековой, модифицированные в соответствии с задачами исследования.

Методика констатирующего эксперимента включала 5 серий заданий (всего 73 задания). Ее содержание представлено в П. 1.2.

Первая серия включала задания на составление предложений по опорным словам. Вторую серию составили задания на конструирование предложений из слов, данных в беспорядке и в исходной форме. В третьей серии испытуемым предлагалось закончить сложноподчиненные предложения. Четвертая и пятая серии заданий были направлены на составление предложений по сюжетным картинкам: в четвертой серии дети составляли предложения по отдельным картинкам, в пятой – по сериям сюжетных картинок.

Предъявление названных заданий позволило определить объем высказываний учащихся, уровень их владения различными структурами предложений, возможности построения программы предложения и ее грамматического развертывания, а также характер грамматических ошибок в различных условиях речевой деятельности испытуемых.

Исследование проводилось индивидуально, его время не ограничивалось. Все задания выполнялись в устной форме. Ответы детей фиксировались в протоколе. По каждой серии заданий проводился количественный и качественный анализ. При количественном анализе устанавливались частота употребления в речи разных синтаксических конструкций, наличие и распространенность аграмматизма. Качественный анализ был направлен на разбор характера затруднений испытуемых в грамматическом оформлении предложений и допускаемых ими ошибок.

2.2. Особенности построения предложений учащимися начальных классов с тяжелыми нарушениями речи (в сравнении с нормально говорящими)

Анализ и сопоставление предложений, построенных испытуемыми, обнаружили различия в объеме и структуре устных высказываний младших школьников с ТНР и нормально говорящих. Количество слов во фразе является важнейшим показателем процесса развития предложений у учащихся. Объем предложений младших школьников с ТНР и нормальным речевым развитием исследовался при анализе их устных высказываний, составленных по опорным словам, сюжетным картинкам и сериям сюжетных картин. При этом сопоставлялось количество слов, используемых испытуемыми в предложениях (в процентах от общего числа составленных предложений).

Результаты исследования количества слов в высказываниях, построенных испытуемыми по опорным словам, представлены в табл. 2.1.

Таблица 2.1

Объем предложений, составленных испытуемыми по опорным словам

Класс	Группы детей	Количество предложений									
		общее		число слов в предложении							
		абс. вел.	%	два		три		четыре - пять		шесть и более	
абс. вел.	%			абс. вел.	%	абс. вел.	%	абс. вел.	%		
подготовительный	с моторной алалией	473	100	257	54,4	133	28,1	81	17,1	2	0,4
	с дизартрией, осложненной ОНР	682	100	224	32,8	188	27,6	229	33,6	41	6,0
	с неосложненным вариантом ОНР	792	100	203	25,6	254	32,1	291	36,7	44	5,6
	с нормальным речевым развитием	888	100	52	5,9	197	22,2	407	45,8	232	26,1
четвертый	с моторной алалией	624	100	99	15,9	166	26,6	314	50,3	45	7,2
	с дизартрией, осложненной ОНР	598	100	65	10,9	139	23,2	332	55,5	62	10,4
	с неосложненным вариантом ОНР	920	100	84	9,1	198	21,5	494	53,7	144	15,7
	с нормальным речевым развитием	898	100	29	3,2	105	11,7	508	56,6	256	28,5

Представленные данные свидетельствовали о существенных различиях в количестве слов в высказываниях учащихся экспериментальной и контрольных групп. Ученики подготовительного класса специальной школы значительно чаще, чем их нормально говорящие сверстники, использовали малоразвернутые конструкции из 2 слов (различия достоверны, $U = 243,5$; $p < 0,05$) и значительно реже – из 4–5 слов ($U = 273$; $p < 0,05$).

В четвертом классе у детей с ТНР так же, как и у нормально говорящих четвероклассников, число высказываний из 4–5 слов составляло примерно 50 % от общего количества ответов. При этом число предложений из 2 слов у учеников с речевыми нарушениями заметно уменьшилось, но значительно превышало количество подобных предложений у учащихся с нормальной речью, у которых данный тип высказываний отмечен только в 3,3% ($U = 619$; $p < 0,05$). Существенные различия были обнаружены в использовании развернутых конструкций (6 и более слов): такие предложения составили 28,5% от общего числа высказываний у учащихся общеобразовательной школы и от 7,2 до 15,7% – у учеников с разными речевыми нарушениями ($U = 546,5$; $p < 0,05$).

Анализ предложений, составленных испытуемыми по опорным словам, показал наличие специфических особенностей объема устных высказываний у учащихся подготовительного класса с моторной алалией. Более половины предложений (54,4%), построенных данной группой испытуемых, состояло из 2 слов. У детей с дизартрией, осложненной ОНР, и неосложненным ОНР такой тип предложений встречался почти в два раза реже (различия достоверны, $H = 7,62$; $p = 0,02$). По сравнению с учениками с дизартрией, осложненной ОНР, и неосложненным ОНР у испытуемых с моторной алалией и в четвертом классе малоразвернутые фразы из 2 слов отмечены чаще ($H = 6,5$; $p = 0,04$), а предложения из 6 и более слов – значительно реже ($H = 4,5$; $p = 0,05$), что может свидетельствовать о значительных затруднениях учащихся с моторной алалией в использовании конструкций, состоящих из значительного количества слов.

Обнаружено, что при построении предложений по опорным словам учащиеся с ТНР использовали незначительное количество синтаксических моделей. Преобладали простые конструкции из 2–3 элементов, например, «субъект – предикат» (*Бабушка спит. Дом большой. Корабль плывет*), «субъект – предикат – объект, выраженный прямым дополнением» (*Мама кормит детей. Я встретил друга*), «субъект – предикат – локатив, выраженный обстоятельством места» (*Кастрюля стоит на плите. Семья пошла в лес*). В высказываниях детей с ТНР даже четвертого года обучения крайне редко встречались модели «субъект – предикат – объект – объект», «субъект – предикат – объект – локатив», модели, отражающие атрибутивные отношения, и другие, в то время как в ответах учеников подготовительного класса обще-

образовательной школы подобные конструкции наблюдались довольно часто (*По синему морю плывет красивый корабль. Моя мама в кастрюле варит вкусный суп. Мальчик помогает маме нести тяжелые сумки*).

Сравнительный анализ предложений, составленных по опорным словам, в качестве которых выступали различные части речи, показал, что дети с ТНР чаще, чем нормально говорящие, использовали опорные имена прилагательные в качестве предиката (*Мальчик умный. Добрый папа*) и значительно реже – в качестве атрибутива (*У нас живет умная собака*). Опорные глаголы употреблялись для выражения предиката, при этом испытуемые с речевыми нарушениями, особенно с моторной алалией, использовали однотипные конструкции с незначительным числом второстепенных членов (*Я строю дом. Я встретил друга. Я помогаю маме*).

Использование детьми с ТНР пассивного способа конструирования предложений с употреблением закрепившихся речевых штампов было отмечено и при анализе высказываний, составленных по опорным словосочетаниям, состоящим из имени прилагательного и имени существительного, например, «*У Жени больной зуб*», «*У мамы тяжелые сумки*», «*У меня узкая лента*». Помимо подобных конструкций испытуемые употребляли и такие, в которых опорное словосочетание выступало в качестве объекта (*Мама несет тяжелые сумки. Я несу узкую ленту*).

Следует отметить, что при построении предложений по опорным словам (знаменательным частям речи) учащиеся с ТНР практически не использовали сложные предложения. В ответах учеников общеобразовательной школы опорные слова и словосочетания часто включались в структуру сложноподчиненных предложений, например, «*Когда я вырасту, я буду большой*», «*Я хожу к стоматологу, когда у меня больной зуб*». Даже в тех случаях, когда в качестве опорных слов предъявлялись союзы, что требовало употребления сложных предложений, ученики специальной школы чаще всего давали ответы, в которых придаточные предложения употреблялись без главного, например, «*Потому что я красивый*», «*Если что-то случится*», «*Чтобы не ездили машины*». Кроме того, у учащихся с ТНР (как подготовительного, так и четвертого класса) отмечены многочисленные случаи отказа от выполнения данных заданий, что свидетельствует о трудностях детей с речевыми нарушениями выражать мысли в форме сложноподчиненного предложения.

Межгрупповые различия в объеме и структуре высказываний, были зафиксированы и при сопоставлении устных высказываний, построенных учащимися с ТНР и нормальной речью по сюжетным картинкам. Особенности использования предложений различного объема при выполнении данной экспериментальной серии заданий представлены в табл. 2.2.

Объем предложений, составленных испытуемыми
по сюжетным картинкам

Класс	Группы детей	Количество предложений									
		общее		число слов в предложении							
		абс. вел.	%	два		три		четыре - пять		шесть и более	
				абс. вел.	%	абс. вел.	%	абс. вел.	%	абс. вел.	%
подготовительный	с моторной алалией	313	100	79	25,2	123	39,3	95	30,4	16	5,1
	с дизартрией, осложненной ОНР	364	100	57	15,7	113	31,0	155	42,6	39	10,7
	с неосложненным вариантом ОНР	419	100	58	13,8	126	30,1	150	35,8	85	20,3
	с нормальным речевым развитием	420	100	38	9,0	118	28,1	165	39,3	99	23,6
четвертый	с моторной алалией	308	100	62	20,1	98	31,8	101	32,8	47	15,3
	с дизартрией, осложненной ОНР	294	100	29	9,9	112	38,1	108	36,7	45	15,3
	с неосложненным вариантом ОНР	448	100	39	8,7	140	31,2	192	42,9	77	17,2
	с нормальным речевым развитием	420	100	19	4,5	73	17,4	146	34,8	182	43,3

Анализ полученных данных показал, что у большинства испытуемых подготовительного класса преобладали предложения, состоящие из 3–5 слов. Менее многочисленной среди испытуемых оказалась группа учащихся, которые использовали фразы из 2 слов. Однако учащиеся с моторной алалией, по сравнению с другими испытуемыми, значительно чаще составляли подобные предложения (25,2% от общего количества составленных предложений). Остальные учащиеся с ТНР такие конструкции использовали почти в два раза реже.

Наиболее существенные различия в группе учеников подготовительного класса с речевыми нарушениями обнаружены в составлении предложе-

ний из 6 и более слов: у детей с моторной алалией число таких предложений составило 5,1%, в то время как у испытуемых с неосложненным вариантом ОНР – 20,3%, что почти соответствует показателю контрольной группы (23,5%). Различия, выявленные среди учеников подготовительного класса с ТНР, являлись статистически достоверными ($H = 15,99$; $p = 0,003$). К четвертому классу количество испытуемых с разными нарушениями речи, использующих конструкции из 6 и более слов, стало приблизительно одинаковым (от 15,3 до 17,2%), но все же их показатели значительно меньше, чем у нормально говорящих четвероклассников (43,3%).

Между учениками четвертого класса с нарушенной и нормальной речью обнаружены достоверные различия и в числе использованных малоразвернутых предложений из 2–3 слов ($U = 728,5$; $p < 0,05$). В частности, у детей с моторной алалией двухсловные фразы составляли 20,1% от всех предложений, составленных по сюжетным картинкам, а у их нормально говорящих сверстников – 4,5%.

Среди моделей предложений, составленных по сюжетным картинкам, у учеников с ТНР, особенно у детей с моторной алалией, преобладали простые: «субъект – предикат» (*Девочка рисует. Дети прыгают. Люди копают*), «субъект – предикат – объект» (*Мальчик несет шар. Девочка рисует рыбку. Папа гуляет с мальчиком*). Вместе с тем, по сравнению с конструированием высказываний по опорным словам, испытуемые с разными речевыми нарушениями при составлении предложений по картинкам использовали более сложные структуры, отражающие разнообразные объектные, локативные, инструментальные отношения (*Девочка рисует на доске дом. Девочка рисует рыбку карандашом. Мальчики с шариком идут по улице*). Очевидно, изменение характера задания (составление предложения не по одному слову/словосочетанию, а по сюжетной картине) улучшило характер продуцирования испытуемыми разных синтаксических моделей.

Несмотря на то, что при выполнении данного задания ученики с ТНР использовали значительное количество предложений, в которых группа сказуемого была расширена, у них были выявлены затруднения в использовании синтаксических форм, выполняющих функции объединения и атрибуции. В ответах учащихся общеобразовательной школы подобные конструкции встречались достаточно часто. Например, «*Грустный мальчик бежит по улице*», «*Маша рисует золотую рыбку*», «*Девочка стоит около доски и рисует дом*», «*Дедушка и его внучка Катя переходят дорогу*».

Анализируя выполнение испытуемыми экспериментальных заданий на построение предложений по сериям сюжетных картинок, были отмечены трудности детей с ТНР в использовании усложненных развернутых конструкций. Данные результаты представлены в табл. 2.3.

Объем предложений, составленных испытуемыми
по сериям сюжетных картинок

Класс	Группы детей	Количество предложений									
		общее		число слов в предложении							
		абс. вел.	%	два		три		четыре - пять		шесть и более	
				абс. вел.	%	абс. вел.	%	абс. вел.	%	абс. вел.	%
подготовительный	с моторной алалией	152	100	18	11,8	49	32,3	54	35,5	31	20,4
	с дизартрией, осложненной ОНР	181	100	12	6,6	51	28,2	45	24,9	73	40,3
	с неосложненным вариантом ОНР	208	100	6	2,9	44	21,1	53	25,5	105	50,5
	с нормальным речевым развитием	264	100	3	1,1	28	10,6	59	22,4	174	65,9
четвертый	с моторной алалией	155	100	8	5,1	17	11,0	39	25,2	91	58,7
	с дизартрией, осложненной ОНР	153	100	3	2,0	12	7,8	37	24,2	101	66,0
	с неосложненным вариантом ОНР	229	100	2	0,9	16	7,0	50	21,8	161	70,3
	с нормальным речевым развитием	244	100	-	-	10	4,1	74	30,3	160	65,6

Исследование обнаружило, что учащиеся подготовительного класса с моторной алалией в 2–2,5 раза реже, чем остальные испытуемые с нарушениями речи, использовали в рассказах по сериям картин предложения из 6 и более слов ($N = 12,4$; $p = 0,002$). Данный тип предложений у испытуемых с ТНР первого года обучения в школе встречался реже, чем у нормально говорящих детей. Ученики подготовительного класса общеобразовательной школы при составлении высказываний по сериям сюжетных картинок чаще, чем учащиеся с ТНР, использовали развернутые предложения, а двухсловные фразы почти не использовали и редко употребляли предложения из 3 слов ($U = 767,5$; $p < 0,05$).

Следует отметить, что среди испытуемых четвертого года обучения в школе (с нарушенной и нормальной речью) не обнаружено значимых различий в показателях объема предложений, составленных по сериям сюжетных картин. У всех четвероклассников преобладали конструкции из 6 и более слов. На наш взгляд, этот факт объясняется тем, что серия сюжетных картин дает больше возможностей для развертывания устного высказывания, чем отдельные сюжетные картины или предъявляемые устно опорные слова. Условия организации речевой деятельности испытуемых оказывают влияние на объем составляемых ими предложений.

При построении высказываний с опорой на серии картинок учащиеся с ТНР чаще, чем при выполнении других экспериментальных заданий, состав-

ляли сложные предложения. Среди таких предложений у детей с речевыми нарушениями встречались сложносочиненные предложения, в структуру которых включались простые нераспространенные или малораспространенные предложения, например, «Мама шла, а кошка залезла на стол. Пришла девочка, а кот все разбросал». При употреблении сложносочиненных предложений ученики с ТНР чаще использовали противительный союз «а».

Сложноподчиненные предложения учащиеся специальной школы составляли гораздо реже, чем их нормально говорящие сверстники. Сопоставительное изучение структуры фраз, составленных по сериям сюжетных картинок, показало, что количество сложноподчиненных предложений у нормально говорящих учеников подготовительного класса составило 15,9%, а у их сверстников с ТНР данный показатель находился в пределах от 3,9% (у детей с моторной алалией) до 9,6% (у детей с неосложненным ОНР). К четвертому классу в высказываниях учеников с ТНР число сложноподчиненных предложений увеличилось до 7,8% (у детей с моторной алалией) и 16,6% (у детей с неосложненным ОНР), но по-прежнему не достигло показателя, обнаруженного у нормально говорящих учеников (26,6%). Выявленные различия достоверны в обеих возрастных группах – первого года обучения ($U = 707$; $p < 0,05$) и четвертого года обучения ($U = 787$; $p < 0,05$). Полученные результаты свидетельствовали об ограниченных возможностях младших школьников с ТНР в использовании языковых средств выражения смысловых отношений на уровне сложноподчиненного предложения.

Возможности испытуемых составлять сложноподчиненные предложения изучались и в экспериментальной серии заданий на завершение предложений. При анализе выполнения данных заданий основное внимание обращалось на правильность построения сложных предложений. Результативность выполнения серии заданий на завершение сложноподчиненных предложений представлена на рис. 2.1.

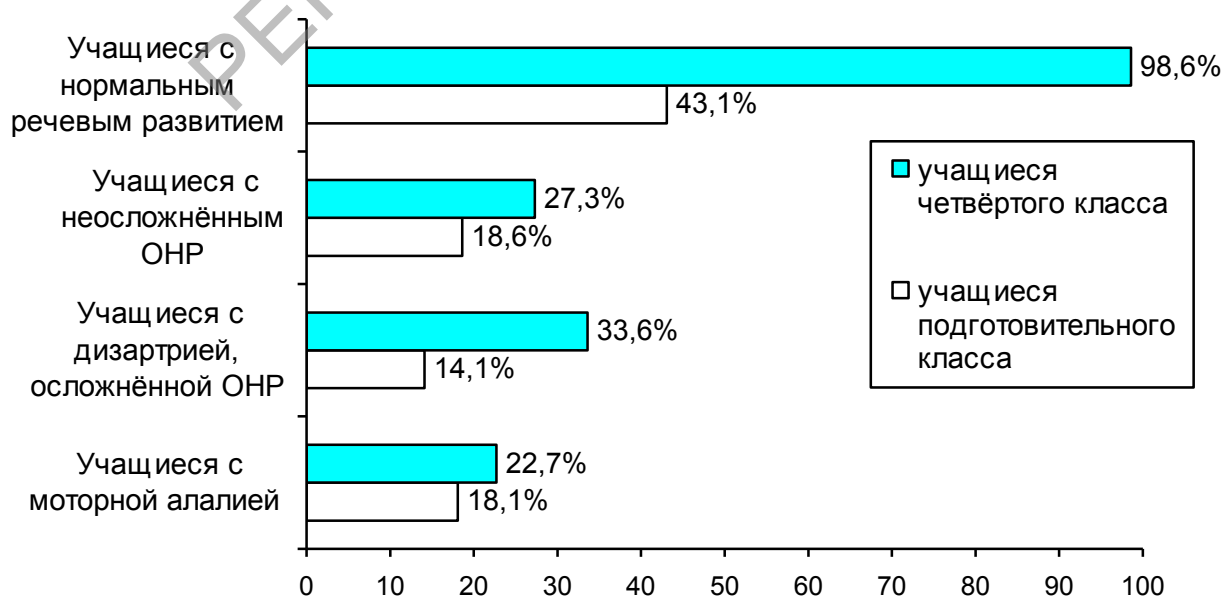


Рис. 2.1 Количество правильно построенных испытуемыми

сложноподчиненных предложений при завершении предложений (%)

Полученные результаты свидетельствовали о том, что завершение сложноподчиненных предложений вызвало определенные затруднения не только у детей с ТНР, но и у нормально говорящих учеников подготовительного класса, которые только в 43,1% случаев смогли правильно построить сложные предложения с подчинительной связью. Эти данные согласуются с имеющимися в специальной литературе указаниями на преимущественное использование учениками первых классов общеобразовательной школы простых предложений и незначительное употребление в их речи сложноподчиненных предложений [49; 130; 132; 155 и др.]. Очевидно, что в начале обучения в школе дети затрудняются в умении грамматически правильно выразить мысль в форме сложноподчиненного предложения, так как данные предложения «есть проявления синтезирующей способности мышления ребенка, образование у него языковых обобщений, позволяющих ему устанавливать нужное соотношение между частями сложного предложения» [66, с.44].

У всех групп испытуемых подготовительного класса были обнаружены случаи употребления придаточных предложений без главных. Среди учеников четвертого класса такие варианты выполнения заданий были отмечены только у испытуемых с ТНР. К четвертому классу у учеников общеобразовательной школы результативность в выполнении заданий на завершение сложноподчиненных предложений значительно возросла. У учащихся с ТНР показатель успешности составления подобных синтаксических конструкций остался крайне низким как в подготовительном, так и в четвертом классе.

Полученные данные свидетельствовали о существенных различиях в возможностях завершения сложноподчиненных предложений между испытуемыми с ТНР и нормальной речью в начале обучения ($U = 677$; $p < 0,05$). К четвертому классу различия еще более увеличились: у детей с речевыми нарушениями число правильно построенных сложных предложений колеблется от 22,7 до 33,6%, в то время как у нормально говорящих данный показатель достигает 98,6% ($U = 12,5$; $p < 0,05$). Выявленные выраженные затруднения детей с ТНР в конструировании сложных предложений с подчинительной связью подтвердили данные Л.Ф. Спировой о недостаточном владении учащимися специальной школы языковыми средствами для обозначения различного вида отношений [160, с.95].

Особенности построения учащимися синтаксических конструкций изучались также с помощью экспериментальной серии заданий, в которой испытуемым предлагались наборы слов в начальной форме. Данная проба на восстановление деформированных предложений применяется при изучении сформированности грамматического строя речи у детей с целью диагностики возможностей построения программы предложения и ее грамматического развертывания [3; 46; 54; 147; 153; 161; 172 и др.]. Успешность вы-

полнения заданий на конструирование предложений из набора слов, данных в начальной форме и расположенных в беспорядке, представлена на рис. 2.2.

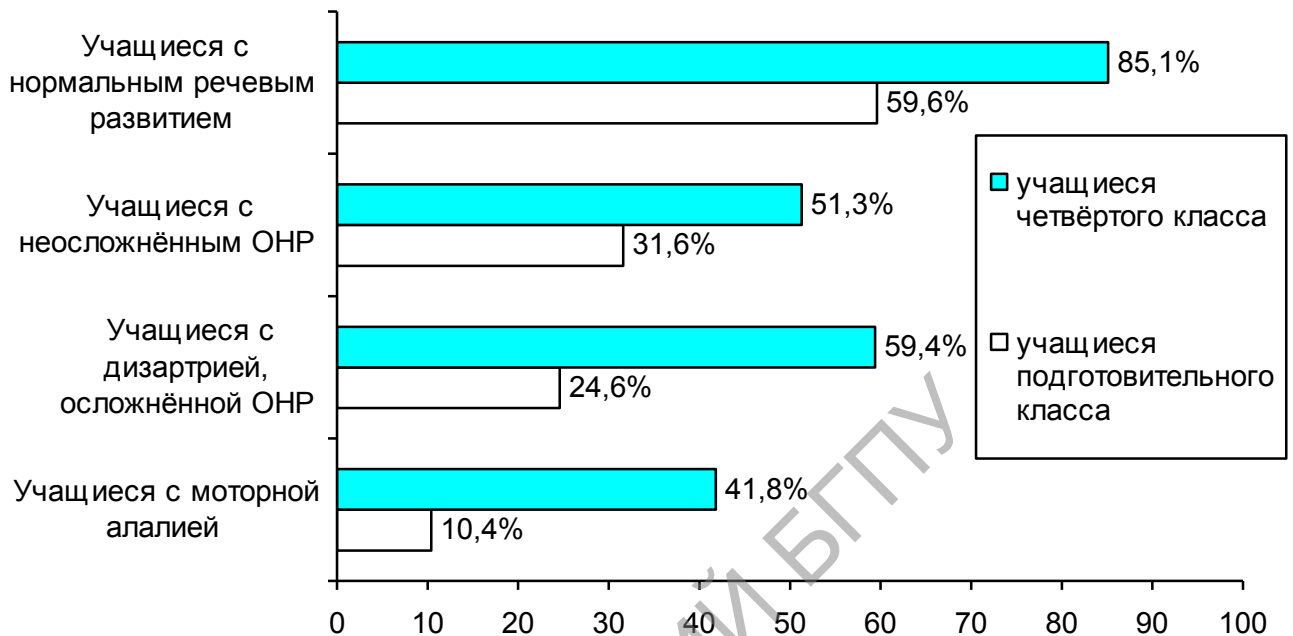


Рис. 2.2 Количество правильно составленных испытуемыми предложений из слов, данных в беспорядке (%)

Полученные данные свидетельствовали о явном отставании детей с ТНР от их нормально говорящих сверстников как в подготовительном, так и в четвертом классе по количеству правильно построенных предложений. Различия, установленные при сравнении результатов учеников специальной и общеобразовательной школ, являлись достоверными: $U = 187,5$; $p < 0,05$ (возрастная группа подготовительного класса), $U = 75,5$; $p < 0,05$ (возрастная группа четвертого класса). Показательным, на наш взгляд, является тот факт, что наилучший среди четвероклассников с речевыми нарушениями результат (59,4%), зафиксированный у испытуемых с дизартрией, осложненной ОНР, практически совпадал с результатом выполнения этого задания младших детей без речевых нарушений, которые обучаются в подготовительном классе (59,6%), что свидетельствует о наилучших возможностях детей с данным речевым нарушением в построении синтаксических конструкций при восстановлении деформированных предложений.

Анализ успешности выполнения задания на восстановление деформированных предложений обнаружил существенные различия между учащимися с моторной алалией, с дизартрией, осложненной ОНР, с неосложненным вариантом ОНР как в начале обучения в школе ($N = 15,14$; $p = 0,0005$), так

и в четвертом классе ($N = 10,4$; $p = 0,006$). Наиболее низкий результат был выявлен у детей с моторной алалией: в подготовительном классе эти испытуемые смогли правильно составить только 10,4% предложений, в четвертом классе данный показатель был намного выше (41,8%), однако не достигал уровня, отмеченного у четвероклассников с дизартрией, осложненной ОНР и с неосложненным ОНР. Следует отметить, что для испытуемых с моторной алалией восстановление деформированных предложений явилось самым сложным из всех предложенных экспериментальных заданий, что свидетельствует о более низких возможностях детей с данным речевым нарушением в построении высказываний с использованием системы парадигматических и синтагматических связей.

Исследование обнаружило наличие у испытуемых всех групп пропусков заданных в наборе для составления предложений слов (Крутить, ветер, крылья, мельница. – *Ветер крутит мельницу. Мельница крутит крыльями*), их замен другими словами (Горы, склоны, кустарники, расти. – *В горах растут кусты. Диван, котенок, сидеть, под. – Котенок сидит на диване. Под диваном сидит кот*), привнесений (Саша, папа, щенок, подарить. – *Папа подарил на день рождения щенка. Машины, дорога, мчатся, широкий. – Машина быстро едет по дороге*). При этом грамматическое оформление предложений не нарушалось. Подобные виды предложений чаще встречались у учеников подготовительного класса с ТНР (от 27,8 до 35,1%). Их нормально говорящие сверстники существенно не превосходили детей с ТНР по количеству ответов с пропусками, заменами, привнесениями ($U = 968$; $p = 0,14$), что свидетельствовало о недочетах в планировании и построении высказываний при восстановлении деформированных предложений, присущих и нормально развивающимся ученикам в начале обучения в школе. Однако у этой группы испытуемых и детей с ТНР отмечена разная динамика в овладении данными умениями. Так, у четвероклассников с нормальной речью количество предложений с пропусками, заменами, привнесениями сократилось до 9,9%, в то время как у учеников четвертого класса с разными нарушениями речи данный показатель находился в пределах от 21,0 до 25,8% (различия достоверны, $U = 423$; $p < 0,05$).

Среди детей с разными речевыми нарушениями существенных различий по числу подобных ответов не было зафиксировано ($N = 0,64$; $p = 0,7$). Вместе с тем дети с моторной алалией при восстановлении деформированных предложений составляли большее количество аграмматичных, бессмысленных высказываний, чаще отказывались от выполнения заданий, что, в какой-то мере, уменьшило удельный вес предложений с пропусками, заменами, привнесениями.

У всех испытуемых с ТНР при выполнении данной серии заданий иногда наблюдались явления семантического аграмматизма, что проявлялось в по-

строении фраз, грамматически оформленных верно, но содержащих смысловую неадекватность (*Дети увидели деревянное дерево. Машина широко мчится по дороге*). Подобные предложения преимущественно встречались в ответах детей с моторной алалией (5,1% ответов учеников подготовительного класса и 7,5% ответов четвероклассников) и неосложненным ОНР (3,7% и 5,3% – соответственно) и чаще в тех случаях, когда испытуемым предлагалось конструировать предложения с низкочастотными словами, например, «Крутить, ветер, крылья, мельница. – *Мельница крутит ветром. Лошадь, копыта, искра, лететь. – Лошадь летела на копытах. Лошадь летит копытами в искры. Горы, склоны, кустарники, расти. – Росли кустарники с наклонами на горах*».

Следует отметить, что предложения с нарушенным смыслом были отмечены и при анализе предложений, составленных по опорным словам, например, «*Мальчик делает доброту. Доброта сидит на окне. Я очень другая. Мама кормит морковку. Дождливый мальчик. Я электрическая*». Бессмысленные высказывания такого типа чаще встречались у учеников с моторной алалией, что свидетельствует о трудностях в установлении ими не только синтагматических, но и понятийных связей между лексическими единицами.

О более низких возможностях испытуемых с ТНР в построении предложений свидетельствует и тот факт, что при выполнении всех экспериментальных серий эти дети чаще, чем ученики общеобразовательной школы, отказывались от выполнения предложенных заданий (рис. 2.3).

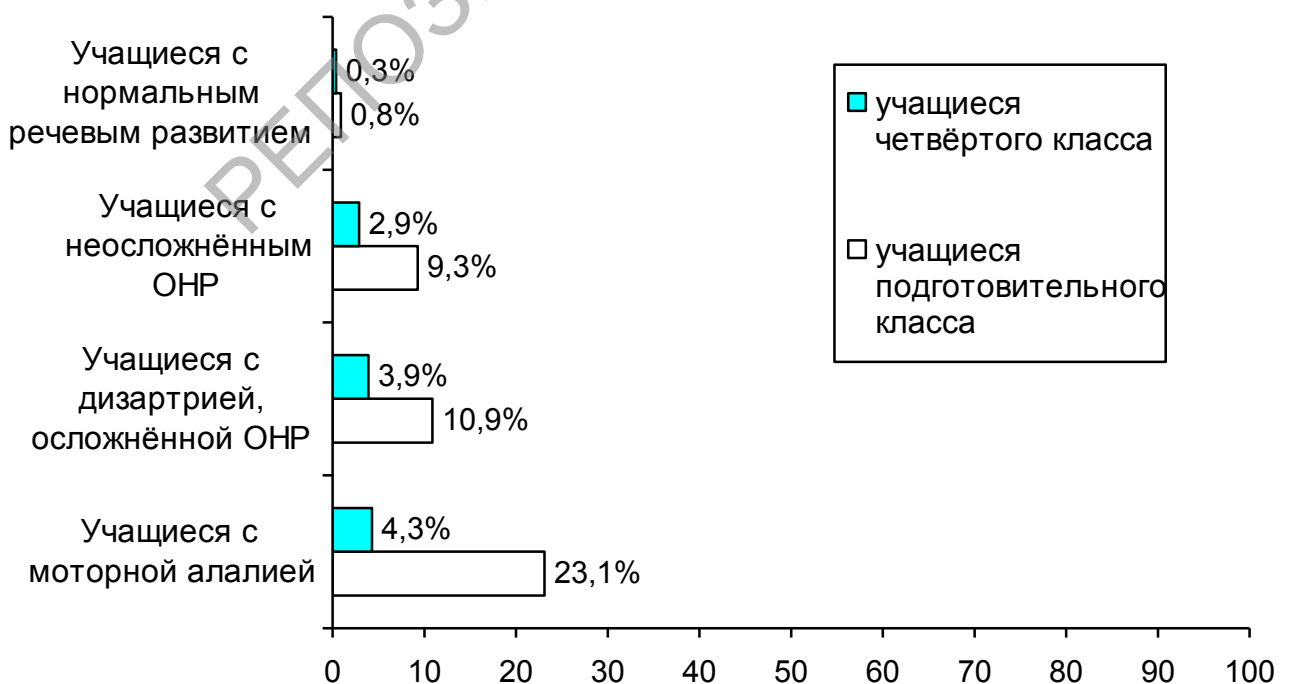


Рис. 2.3 Частота случаев отказа испытуемых от выполнения серий заданий на составление предложений (%)

Наиболее часто случаи отказа наблюдались у учеников подготовительного класса специальной школы, особенно – у детей с моторной алалией (23,1%). Несколько меньший процент случаев отмечался у учащихся с неосложненным ОНР (9,3%) и осложненным ОНР (10,9%), однако этот показатель значительно превысил показатели учеников с нормальным речевым развитием (0,8% – у учащихся подготовительного класса и 0,3% – у четвероклассников).

Наибольшие трудности у испытуемых с ТНР вызывали задания на восстановление деформированных предложений, завершение сложноподчиненных предложений. Отказ от выполнения заданий учеников подготовительного класса с моторной алалией, на наш взгляд, был связан с недостаточным пониманием детьми инструкции из-за ограниченности и малой дифференцированности их словарного запаса, недоразвития импрессивной стороны речи. По нашим наблюдениям, у испытуемых с дизартрией, осложненной ОНР, отказ от выполнения некоторых заданий был обусловлен осознанием этими учениками ограничения собственных речевых возможностей, боязнью допустить ошибки в произнесении слов со сложной структурой, поскольку именно эти дети предпочитали не выполнять задания на составление предложений со словами, сложными для артикулирования «встретить, дождливый, кастрюля» и т.п.

В целом изучение особенностей построения предложений в устной речи учащихся подтвердило имеющиеся в специальной литературе данные о более низких возможностях детей с ТНР в конструировании высказываний по сравнению с нормально говорящими. Несмотря на некоторый рост объема и усложнение структуры предложений в период начального обучения у учащихся специальной школы даже в четвертом классе наблюдались ограничения в использовании различных типов развернутых синтаксических конструкций (особенно атрибутивных), в установлении парадигматических и синтагматических связей. При построении предложений дети с ТНР чаще, чем их нормально говорящие сверстники, пользовались готовыми закрепившимися конструкциями и употребляли высказывания, в которых передается ограниченное число семантических отношений. Успешность в оперировании языковыми единицами, объем и структура составленных учениками с ТНР предложений зависели от условий организации речевой деятельности, характера экспериментальных заданий. Среди учащихся с ТНР обнаружены различия в возможностях построения программы предложения и ее грамматического развертывания: ученики с моторной алалией показали самый низкий уровень владения разными структурами предложения.

2.3. Проявления экспрессивного аграмматизма в устных высказываниях учащихся начальных классов с тяжелыми нарушениями речи

Экспериментальное исследование было направлено на выявление распространенности и симптоматики экспрессивного аграмматизма в устной речи уча-

ников подготовительного и четвертого классов с тяжелыми нарушениями речи. Данный вид аграмматизма связан с недоразвитием уровня поверхностного синтаксирования в системной организации порождения речи. Как аграмматические проявления рассматривались незаконченность и неполнота структуры предложений, избыточность конструкции, нарушение порядка слов, пропуск или замена предлогов, союзов (нарушения построения предложений) и ошибки родового оформления, употребления числа, глагольных образований, нарушения падежного изменения (нарушения употребления грамматических форм слов).

К проявлениям аграмматизма не были отнесены такие случаи, как замены флексий при использовании формы творительного падежа имени существительного мужского рода единственного числа, например «Я с дедушкам, мы с папам»; использование формы женского рода вместо формы мужского рода в словосочетаниях «другой собака, умный собака» вместо «другая собака, умная собака». Данные особенности грамматического оформления высказываний, ненормативные для русского языка, рассматривались нами как проявления взаимовлияния двух близкородственных языков (русского и белорусского). Мы разделяем точку зрения О.Е. Грибовой [43], которая отмечает, что квалификация дефекта лексико-грамматической стороны речи у детей, в частности – определение наличия в их устной речи аграмматизма, не должна опираться только на абстрактные нормативы литературного языка без учета условий воспитания ребенка. На наш взгляд, проблема влияния билингвизма на развитие грамматического строя речи детей с ее общим недоразвитием требует специального изучения.

Степень выраженности аграмматизма (СВА), указывающая на распространенность аграмматичных предложений среди общего количества составленных испытуемыми предложений, вычислялась по формуле: $СВА = N/S \times 100\%$, где N – количество предложений с аграмматизмом, S – общее количество составленных предложений.

Показатели СВА в предложениях, составленных испытуемыми во всех сериях экспериментального изучения, представлены на рис. 2.4.

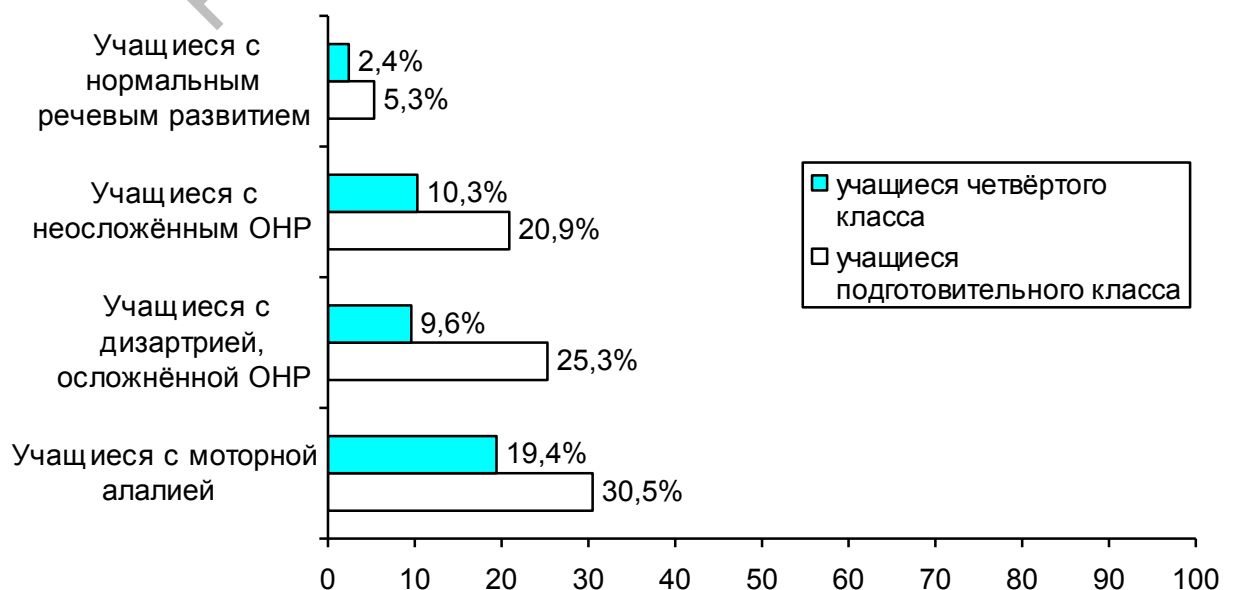


Рис. 2.4 Показатели степени выраженности аграмматизма в предложениях, составленных испытуемыми (%)

Анализ полученных данных обнаружил наличие аграмматичных предложений в устной речи всех испытуемых. Однако у учащихся специальной школы число нарушенных в грамматическом оформлении высказываний было значительно выше, чем у учеников общеобразовательной школы. Показатели СВА, зафиксированные у испытуемых с ТНР, значительно превышали аналогичные показатели, отмеченные у нормально говорящих (в группе учеников подготовительного класса – в среднем в 4,8 раза, в группе четвероклассников – в 5,5 раза), что свидетельствует об устойчивости затруднений грамматического оформления устных высказываний у детей с недоразвитием речи.

Изучение выявило различные показатели распространенности аграмматизма у младших школьников с разными речевыми нарушениями. По результатам выполнения всех экспериментальных заданий наиболее высокий показатель СВА был зафиксирован у учащихся с моторной алалией: 30,5% – у учеников подготовительного класса, 19,4% – у четвероклассников. Самый низкий показатель СВА среди учащихся подготовительного класса с ТНР отмечен у детей с неосложненным вариантом ОНР (20,9%), среди четвероклассников – у детей с дизартрией, осложненной ОНР (9,6%). У учащихся с моторной алалией по сравнению с другими испытуемыми наблюдалась самая незначительная динамика в преодолении аграмматизма: если у учеников с неосложненным ОНР к четвертому классу количество неправильно оформленных предложений сократилось в 2 раза, а у учащихся с дизартрией, осложненной ОНР, – в 2,6 раза, то у детей с моторной алалией число аграмматичных фраз стало меньше только в 1,6 раза.

Исследование показало, что существуют межгрупповые различия в распространенности аграмматизма в устной речи испытуемых, выявленные при выполнении ими разных серий заданий.

Сравнительный анализ распространенности аграмматизма у учащихся при составлении ими предложений по опорным словам (первая экспериментальная серия) представлен в табл. 2.4.

Таблица 2.4

Распространенность аграмматизма в предложениях, составленных испытуемыми по опорным словам

Критерии сравнительных оценок	Группы детей							
	подготовительного класса				четвертого класса			
	с ТНР			с нормальным речевым развитием	с ТНР			с нормальным речевым развитием
	с моторной алалией	с дизартрией, осложненной ОНР	с неосложненным вариантом ОНР		с моторной алалией	с дизартрией, осложненной ОНР	с неосложненным вариантом ОНР	
Общее количество предложений, составленных по опорным словам (абс. вел.)	473	682	792	888	624	598	920	898
Количество аграмматичных	145	204	162	70	139	78	131	44

предложений (абс. вел.)								
СВА (%)	30,7	29,9	20,5	7,9	22,3	13,0	14,2	4,9
	U = 408; p < 0,05				U = 356; p < 0,05			

Исследование обнаружило значительные различия между учащимся с ТНР и нормально говорящими по количеству предложений с аграмматизмом. Показатель СВА у учеников общеобразовательной школы был меньше аналогичного показателя, зафиксированного в группах детей с разными речевыми нарушениями, в 2,4–3,9 раза (в подготовительном классе) и в 2,6–4,6 раза (в четвертом классе). Следует отметить, что количество аграмматичных предложений, составленных четвероклассниками с ТНР по опорным словам, в 1,6–2,8 раза превышало число таких предложений, построенных учениками подготовительного класса общеобразовательной школы. Полученные данные свидетельствуют о стойкости нарушений грамматического оформления устных высказываний, присущей младшим школьникам с ТНР (независимо от варианта речевого недоразвития). Вместе с тем, анализ проведенного исследования позволил констатировать разницу в количестве аграмматичных предложений между детьми с разными речевыми нарушениями. Ученики подготовительного класса с неосложненным вариантом ОНР имеют значительно меньший показатель СВА по сравнению со сверстниками с моторной алалией и дизартрией, осложненной ОНР (различия достоверны: $H = 7,56$; $p = 0,02$). Среди испытуемых четвертого класса обнаружены существенные различия в показателе СВА у детей с моторной алалией (22,3%) и учеников с дизартрией, осложненной ОНР и с неосложненным ОНР (от 13,0 до 14,2%). Данные различия статистически значимы ($H = 9,2$; $p = 0,01$). У учащихся специальной школы отмечены различные показатели в сокращении количества аграмматичных предложений, составленных по опорным словам. Наилучший результат наблюдался у детей с дизартрией, осложненной ОНР, у которых показатель СВА к четвертому классу уменьшился в 2,3 раза. Различия по числу предложений с аграмматизмом в данной серии заданий у испытуемых с дизартрией, осложненной ОНР, в подготовительном и четвертом классах являются статистически достоверным ($U = 86$; $p < 0,05$). У учащихся с моторной алалией и неосложненным ОНР к четвертому классу количество аграмматичных предложений сократилось только в 1,4 раза. Ученики подготовительного класса с моторной алалией и неосложненным вариантом ОНР существенно не превосходили четвероклассников с этими речевыми нарушениями по числу неверно оформленных предложений: $U = 228$; $p < 0,57$ (при сравнении детей 2 возрастных групп детей с моторной алалией), $U = 406,5$; $p < 0,30$ (при сравнении групп детей с неосложненным вариантом ОНР). Таким образом, при составлении предложений по опорным словам четвероклассники с дизартрией, осложненной ОНР, обнаружили наименьшую стойкость дефекта грамматического строя речи по сравнению с другими испытуемыми с ТНР.

Обнаружено, что два типа грамматических ошибок (нарушения построения простых и сложных предложений и нарушения употребления грамматиче-

ских форм слов) имели разную распространенность у учащихся с ТНР. Данные о распространенности разных типов аграмматизма в высказываниях учащихся с ТНР при выполнении ими первой серии заданий представлены в табл. 2.5.

Таблица 2.5

Типы ошибок, допущенных испытуемыми с ТНР
при составлении предложений по опорным словам

Класс	Группы детей	Общее количество аграмматич-ных пред-ложений		Предложения с нарушениями					
				построения				употребле-ния грам-матических форм слов	
				простые		сложные			
абс. вел.	%	абс. вел.	%	абс. вел.	%	абс. вел.	%		
подготовительный	с моторной алалией	145	100	80	55,2	41	28,3	24	16,5
	с дизартрией, осложненной ОНР	204	100	105	51,5	77	37,7	22	10,8
	с неосложненным вариантом ОНР	162	100	74	45,7	62	38,3	26	16,0
четвертый	с моторной алалией	139	100	51	36,7	67	48,2	21	15,1
	с дизартрией, осложненной ОНР	78	100	32	41,0	42	53,9	4	5,1
	с неосложненным вариантом ОНР	131	100	43	32,8	74	56,5	14	10,7

Представленные данные позволяют говорить о том, что значительную часть грамматических ошибок испытуемых с ТНР составили дефекты конструкций. Удельный вес предложений с нарушениями использования грамматических форм слов среди общего числа аграмматичных предложений не превышал 16,5% (у учеников подготовительного класса) и 15,1% (у четвероклассников).

У учеников подготовительного класса чаще встречались нарушения построения простых предложений (от 45,7 до 55,2% от общего количества), а у четвероклассников – сложных (от 48,2 до 56,5%). Это объясняется тем, что при конструировании фраз учащиеся подготовительного класса редко употребляли сложные предложения. К концу начального обучения число сложноподчиненных предложений в высказываниях возросло, и одновременно увеличилось и количество ошибок в их построении. Наиболее распространенной из таких ошибок у всех испытуемых с ТНР было употребление только части сложного предложения, преимущественно – придаточной (*Потому что я помогаю. Чтобы мама делала на кухне. Если со мной ты дружишь. Потому что сегодня зима*).

Помимо названных нарушений у учеников четвертого класса с моторной алалией фиксировались ошибки, связанные с нарушением места придаточного предложения в структуре сложного (*Я потому что люблю кошку, с ней играю. Я, чтобы мне купили самолет, хочу. Потому что получаю двойки, меня ругают*), что свидетельствует о трудностях оформления сложноподчиненных предложений с союзами «потому что» и др. Подобного рода ошибок у детей с другими нарушениями речи отмечено не было.

Среди ошибок построения простых предложений у всех учащихся с ТНР были обнаружены: неполнота конструкции, замены предлогов, нарушения порядка слов и избыточность конструкции. Неполнота конструкции фиксировалась в предложениях с пропущенными членами. Наиболее часто у испытуемых встречались предложения с пропущенным объектом (*Ребенка кормит. Помогает маме. Идет гулять. В другом доме живут. Туфли надевают на ноги и уходят на работу*). Специфичной для учеников с моторной алалией (особенно подготовительного класса) ошибкой построения предложений было опускание предиката (*Корабль ... вода. Строители ... дом. Кастрюля ... суп. Бабушка пошла картошку*), что подтверждает имеющиеся в специальной литературе данные об ориентировке таких детей на объект или субъект, а не на действие.

Кроме отмеченных нарушений у учащихся подготовительных классов распространенными являлись случаи отсутствия обязательных членов синтаксических конструкций – предлогов (*Я катаюсь корабле. Мама варит суп кастрюле. Дедушка поехал на работу машине*) и их замены (*Я поплыл в корабле. Корабль плавает на озере. Играет в пианино. Мы встречаем папу с командировки. Мы со семьей идем гулять*).

Нарушения порядка слов при составлении предложений по опорным словам и словосочетаниям чаще встречались у испытуемых с неосложненным ОНР и дизартрией, осложненной ОНР, что можно объяснить тем, что эти ученики чаще, чем дети с моторной алалией, использовали распространенные конструкции, но при этом нарушали определенные, закрепившиеся в языке, нормы расположения слов во фразе. В таких случаях, как правило, испытуемые в начало предложения ставили заданное опорное слово или словосочетание (*Строят строители краном дом. Режут школьники ножницами бумагу. Хвойные деревья мы рубим. Тяжелые сумки я вынимаю*).

Среди нарушений построения простых предложений были отмечены случаи избыточности конструкции (*Хищный зверь он сожрал дядю. Я пошел домой и обедаю дома. У меня моя мама и мой папа кормят меня. В лесу есть растут хвойные деревья*). Подобные нарушения встречались у испытуемых с разными речевыми нарушениями.

Ошибки употребления грамматической формы слова при составлении предложений по опорным словам встречались у испытуемых с ТНР реже, чем дефекты конструкции. Наиболее стойкий характер подобных нарушений был отмечен у детей с моторной алалией: количество предложений с аграмматизмом данного типа у четвероклассников (15,1%) практически не сократился по

сравнению с подобным показателем учеников подготовительного класса (16,5%). У других испытуемых с ТНР к концу начального обучения наблюдалось уменьшение числа ошибок употребления грамматической формы слова. При этом наилучший результат отмечен у учеников с дизартрией, осложненной ОНР (почти в два раза сократилось число подобных аграмматичных предложений).

У детей с различными речевыми нарушениями были выявлены не только количественные, но и качественные различия в построении фраз с нарушенными грамматическими формами слов. Наиболее характерным для всех учащихся было нарушение падежного склонения существительных как единственного числа (*Мама встретит бабушке. Мама торопится на работе. Мальчик помогает маму мыть посуду. Мама кормит мальчика кашу. Туфли стоят в шкафчику*), так и множественного (*Ветер дует на деревьев. Строители строят дом из кирпичох. Корабль плывет с людьми*). Однако преимущественно только у детей с моторной алалией наблюдались ошибки, связанные с заменой косвенной формы существительных формой именительного падежа (*Я хожу туфли. Мама родила другой сынок. Мама хочет котенок. Бабушка вяжет рукавичка. Я смотрю по телевизор семью*). У этих испытуемых нарушения в употреблении падежных окончаний существительных составили основную часть аграмматичных предложений с неправильным использованием грамматической формы слова.

У учащихся с другими речевыми нарушениями помимо указанных наблюдались ошибки в использовании других форм словоизменения. Испытуемые с неосложненным ОНР допускали нарушения в употреблении числа глаголов (*Когда будет мультики. Режет школьники бумагу. Семья идут гулять. Семья живут в доме. У нас растят хвойные деревья*), согласовании существительных и прилагательных в роде и числе (*Хвойное деревья мы рубим. Другое жизнь. Дерево большая*). У учащихся с дизартрией, осложненной ОНР, были отмечены нарушения падежного изменения местоимений (*Мне мама кормит, когда я прихожу из садика. Когда мне зуб двигается, он мне сам выпадает*) и замены личных форм глаголов инфинитивом (*Я строить дом. Они помочь людям. Я помочь копать*). Следует отметить, что подобные ошибки не являлись широко распространенными в ответах испытуемых.

Исследование обнаружило наличие в предложениях, составленных учащимися с неосложненным и осложненным ОНР, нарушений употребления глагольных образований (приставочных, возвратных глаголов и др.), например, *«Строители состроили дом. Вместо – Строители построили дом. Вода струила. Вместо – Вода струилась. Я вырастила большой. Вместо – Я выросла большой. Дерево вырастило на земле. Вместо – Дерево выросло на земле. Дедушка пахает землю. Вместо – Дедушка пашет землю»*. Подобные ошибки связаны с низким уровнем владения морфологическим составом слова и трудностями в определении значения слова по его словообразовательной структуре.

Распространенной ошибкой в употреблении глагольных форм явилось использование ненормативных для русского языка слов *«поклала, хочут,*

одеет, покупает» и других, что, возможно, связано с влиянием билингвизма, использованием просторечных вариантов.

Анализ распространенности аграмматизма в предложениях, составленных по опорным словам, показал, что типичным проявлением нарушений грамматического строя у учащихся с различными речевыми расстройствами, явилось преобладание ошибок построения предложений над числом ошибок в употреблении грамматических форм слов; наибольшая распространенность (среди нарушений построения предложений) ошибок, связанных с неполнотой конструкции (пропуск придаточной части сложного предложения, объекта в простом предложении) и отсутствием или заменой предлогов; преобладание (среди ошибок употребления грамматических форм слов) нарушений использования падежных окончаний существительных.

Исследование обнаружило преимущественное преобладание тех или иных ошибок у детей с разными нарушениями речи. В частности, пропуск предикатов, использование начальной формы существительных вместо косвенной – у учащихся с моторной алалией; нарушение порядка слов, ошибки в использовании глагольных форм – у учащихся с дизартрией, осложненной ОНР, и неосложненным ОНР; ошибки в согласовании существительных и прилагательных – у учащихся с неосложненным ОНР.

Межгрупповые различия в распространенности разных типов аграмматизма были обнаружены при выполнении второй серии заданий экспериментальной методики. Сравнительный анализ распространенности нарушений грамматического оформления предложений, составленных испытуемыми из слов, данных в беспорядке, представлен в табл. 2.6.

Таблица 2.6

Распространенность аграмматизма в предложениях, составленных испытуемыми из слов, данных в беспорядке

Критерии сравнительных оценок	Группы детей							
	подготовительного класса				четвертого класса			
	с ТНР			с нормальным речевым развитием	с ТНР			с нормальным речевым развитием
	с моторной алалией	с дизартрией, осложненной ОНР	с неосложненным вариантом ОНР		с моторной алалией	с дизартрией, осложненной ОНР	с неосложненным вариантом ОНР	
Общее количество предложений, составленных из слов, данных в беспорядке (абс. вел.)	238	307	368	430	298	287	457	449
Количество аграмматичных	87	44	37	10	45	22	38	7

предложений (абс. вел.)								
СВА (%)	36,6	14,3	10,1	2,3	15,1	7,7	8,3	1,6
	U = 634,5; p < 0,05				U = 524,5; p < 0,05			

Полученные данные свидетельствуют о наличии существенных различий между испытуемыми экспериментальной и контрольной групп на разных этапах начального обучения по количеству предложений с аграмматизмом. У учащихся с нормальным речевым развитием число аграмматичных предложений при восстановлении деформированных фраз было крайне незначительным (от 1,6 до 2,3%), в то время как самый низкий показатель СВА, зафиксированный у испытуемых с ТНР, составил 7,7%.

У детей с разными речевыми нарушениями была обнаружена разная распространенность аграмматизма. Ученики подготовительного класса с моторной алалией значительно превосходят испытуемых с другими нарушениями речи по количеству аграмматичных предложений (различия достоверны, $H = 12,38$; $p = 0,02$): показатель СВА у этих испытуемых больше, чем у детей с дизартрией, осложненной ОНР, в 2,6 раза и детей с неосложненным ОНР – в 3,6 раза.

Среди четвероклассников с ТНР наиболее высокий показатель СВА также наблюдался у испытуемых с моторной алалией, однако статистически достоверной разницы по этому признаку между учащимися с различными речевыми нарушениями не выявлено ($H = 2,9$; $p = 0,23$). Не обнаружено достоверных различий по показателю СВА и среди двух возрастных групп испытуемых с ТНР ($U = 2698$; $p = 0,34$), что позволяет говорить лишь о наличии тенденции к сокращению количества аграмматичных предложений, составленных четвероклассниками из данных в беспорядке слов.

Данные о распространенности разных типов нарушений грамматического оформления предложений, составленных учениками с ТНР при выполнении второй серии заданий, представлены в табл. 2.7.

Таблица 2.7

Типы ошибок, допущенных испытуемыми с ТНР при восстановлении деформированных предложений

Класс	Группы детей	Общее количество аграмматичных предложений		Предложения с нарушениями			
				построения		употребления грамматических форм слов	
		абс. вел.	%	абс. вел.	%	абс. вел.	%
подготовительный	с моторной алалией	87	100	27	31,0	60	69,0
	с дизартрией, осложненной ОНР	44	100	10	22,7	34	77,3
	с неосложненным вариантом ОНР	37	100	15	40,5	22	59,5
4	с моторной алалией	45	100	16	35,6	29	64,4

с дизартрией, осложненной ОНР	22	100	7	31,8	15	68,2
с неосложненным вариантом ОНР	38	100	19	50,0	19	50,0

Анализ полученных данных показал, что у большинства испытуемых чаще, чем дефекты конструкции, встречались нарушения употребления грамматических форм слов. У учеников подготовительного класса число предложений с такими ошибками составило от 59,5 до 77,3% (от общего количества грамматических предложений), у четвероклассников – от 50,0 до 68,2%.

Нарушение употребления грамматических форм слов чаще всего проявлялось в ошибках употребления падежных окончаний существительных (*Машина под мосту ехала. Кустарники растут на горы. Лиса бегаёт по деревья. Папа подарил Саша щенок*) и прилагательных (*Мамина сумку носит девочка. На широком дороге мчались машины. Машины мчатся по дороге широких*). В ответах учащихся с неосложненным и осложненным ОНР часто встречались ошибки, связанные с попыткой построения предложений с прилагательными «мамина, девочкина» (*Девочную сумку мама носит. Девочка несла маминую сумку*). У этих испытуемых также были выявлены нарушения употребления глагольных образований, а именно – использование инфинитива вместо личных форм глагола (*Папа ходит в магазин. Дети увидет деревянный дом. Крутит ветер мельницу*) и употребление ненормативных форм (*Дети хочат увидет деревянный дом. Мама дадут кость собаке*).

Предложения с нарушениями построения (второй тип ошибок) наиболее часто встречались у учащихся с неосложненным ОНР. Преимущественно такие ошибки были связаны с построением предложений, в состав которых входили прилагательные (*Лиса хитрая бегаёт под деревьями. Машины мчатся по дороге широкой. Ходит папа в магазин книжный*). У испытуемых с дизартрией, осложненной ОНР, подобные ошибки построения предложений встречались гораздо реже. В группе детей с моторной алалией такие нарушения не были отмечены, поскольку при предъявлении во второй экспериментальной серии наборов слов с прилагательными эти дети, как правило, отказывались от выполнения заданий.

Частым нарушением построения предложений у всех испытуемых были ошибки в употреблении предлогов: их пропуск (*Машины мчатся дороге. Машина едет мостом*) и замена (*Машина едет на мостом. Машины мчатся в широкую дорогу. Папа ходит на магазин. Лиса бегаёт по деревьями*). Следует отметить, что никто из испытуемых с ТНР не использовал предлог «из-под» при составлении предложения из набора слов «Лошадь, копыта, искры, метель». При конструировании фразы в этом задании четвероклассники с неосложненным и осложненным ОНР заменяли предлог «из-под» предлогами «из, с, от» (*У лошади из копыт искры летят. Искра летит с копыта лошади. У лошади от копыт летит искра*).

Помимо отмеченных нарушений построения предложений у испытуемых с моторной алалией и неосложненным вариантом ОНР были зафиксированы случаи пропусков обязательных членов синтаксической конструкции: предиката (*Мама кость собаке. Папа Саше щенок. Хитрая лиса под деревьями*), субъекта (*Ходит в магазин, покупает книги*), объекта (*Папа подарил Саше*).

Анализ аграмматизма, допущенного учащимися с ТНР при восстановлении деформированных предложений, показал, что типичным для всех испытуемых явилось преобладание ошибок в употреблении грамматических форм слов, среди которых чаще всего встречались нарушения падежного склонения, над ошибками построения предложений, наиболее распространенными среди которых были ошибки в употреблении предлогов. Исследование выявило, что нарушения построения предложений с прилагательными и сложными предлогами преимущественно наблюдались у учащихся с неосложненным и осложненным ОНР. Эти испытуемые, в отличие от детей с моторной алалией, продемонстрировали лучшие возможности в выполнении заданий на восстановление деформированных предложений, хотя при этом составляли аграмматичные предложения.

Анализ выполнения третьей серии обнаружил различия между испытуемыми в распространенности аграмматизма в завершенных сложноподчиненных предложениях. Данные о выявленных различиях представлены в табл. 2.8.

Таблица 2.8

Распространенность аграмматизма в завершенных
сложноподчиненных предложениях

Критерии сравнительных оценок	Группы детей							
	подготовительного класса				четвертого класса			
	с ТНР				с ТНР			
	с моторной алалией	с дизартрией, осложненной ОНР	с неосложненным вариантом ОНР	с нормальным речевым развитием	с моторной алалией	с дизартрией, осложненной ОНР	с неосложненным вариантом ОНР	с нормальным речевым развитием
Общее количество завершенных предложений (абс. вел.)	225	284	346	360	259	253	381	357
Количество аграмматичных предложений (абс. вел.)	71	113	122	23	50	20	30	2
СВА (%)	31,6	39,8	35,3	6,4	19,3	7,9	7,9	0,6
	U = 299,5; p < 0,05				U = 377; p < 0,05			

Исследование обнаружило наличие существенных различий между испытуемыми с ТНР и нормальным речевым развитием по количеству аграмматичных предложений. Показатель СВА у учащихся подготовительного

класса общеобразовательной школы (6,4%) ниже данного показателя у испытуемых с ТНР не только подготовительного класса (от 31,6 до 39,8%), но и четвертого класса (от 7,9 до 19,3%), а у нормально говорящих четвероклассников показатель СВА составил всего 0,6%.

Среди учащихся подготовительного класса (в сравнении с четвероклассниками) с разными речевыми нарушениями существенных различий по числу аграмматичных предложений не наблюдалось. У этих испытуемых обнаружены различные показатели в сокращении количества фраз с нарушенным грамматическим оформлением. Если у учеников с дизартрией, осложненной ОНР, показатель СВА стал меньше в 5 раз (различия между показателями детей двух возрастных групп статистически достоверны: $U = 52$; $p < 0,05$), у учащихся с неосложненным ОНР – в 4,5 раза (различия достоверны: $U = 127$; $p < 0,05$), то у детей с моторной алалией данный показатель сократился только в 1,6 раза (различия статистически недостоверны: $U = 188$; $p = 0,14$).

Наличие значимых различий по количеству аграмматичных предложений выявлено среди четвероклассников с ТНР ($N = 16,6$; $p = 0,0002$). У детей с моторной алалией была зафиксирована самая высокая степень выраженности аграмматизма (19,3%). Данный показатель более, чем в 2 раза превысил аналогичный показатель у испытуемых с неосложненным и осложненным ОНР (7,9%).

Полученные данные показали, что, независимо от варианта ОНР, испытуемые экспериментальной группы значительно отставали от детей контрольной группы по сформированности умений грамматически правильно оформлять сложноподчиненные предложения как в подготовительном, так и в четвертом классе. При этом у учащихся с ТНР наблюдалась разная выраженность аграмматизма в завершенных фразах: наибольшее количество аграмматичных предложений было у детей с моторной алалией, а наилучшая динамика отмечена у учеников с дизартрией, осложненной ОНР.

Данные о распространенности разных типов аграмматизма в завершенных сложноподчиненных предложениях представлены в табл. 2.9.

Таблица 2.9

Типы ошибок, допущенных испытуемыми с ТНР при завершении сложноподчиненных предложений

Класс	Группы детей	Общее количество аграмматичных предложений		Предложения с нарушениями			
				построения		употребления грамматических форм слов	
		абс. вел.	%	абс. вел.	%	абс. вел.	%
подготовительный	с моторной алалией	71	100	59	83,1	12	16,9
	с дизартрией, осложненной ОНР	113	100	102	90,3	11	9,7
	с неосложненным вариантом ОНР	122	100	110	90,2	12	9,8

четвертый	с моторной алалией	50	100	40	80,0	10	20,0
	с дизартрией, осложненной ОНР	20	100	20	100	-	-
	с неосложненным вариантом ОНР	30	100	20	66,7	10	33,3

Исследование выявило преобладание у испытуемых такого типа аграмматизма, как дефект построения сложноподчиненных предложений: количество предложений с нарушениями конструкции у учеников подготовительного класса составляло от 83,1 до 90,3% (от общего числа аграмматичных предложений), у четвероклассников – от 66,7 до 100%. Другой тип аграмматизма (нарушения употребления грамматических форм слов) у всех групп детей с ТНР встречался гораздо реже (от 9,7 до 33,3%), а у учеников четвертого класса с дизартрией, осложненной ОНР, не наблюдался вообще.

Нарушения построения предложений чаще всего проявлялись в неполноте конструкции придаточного предложения (*Мне смешно, когда клоун. Мне смешно, когда смешные истории. Мы торопились, потому что не опоздать на поезд. Мама довольна, когда делаю. Мы торопились, потому что могли на автобус. Река замерзла, потому что зима. Антон заболевает, если температура*). Предложения с пропусками слов отмечались у учеников как подготовительного, так и четвертого классов с разными речевыми нарушениями. У различных групп испытуемых с ТНР, особенно у учащихся подготовительного класса, была отмечена тенденция в использовании части союза вместо целого. Например, «*Я взял зонт, что дождь идет. Цветы засохли, что солнце светит. Река замерзла, потому зима*».

Помимо пропусков, характерных для всех учеников с ТНР, у детей с моторной алалией наблюдалось избыточное использование союзов (*Учительница сердится, если что я не делаю уроки. Я буду смотреть телевизор, когда чтобы в школу не пойду. Мама довольна, когда что я ее встречаю. Учительница сердится, если как дети плохо учатся*). Подобные ошибки, отмеченные у учеников с моторной алалией как в начале обучения, так и в четвертом классе, характеризуют выраженные затруднения этих испытуемых в дифференциации значения различных союзов, в правильном использовании служебных частей речи при грамматическом оформлении сложноподчиненных предложений. Проявлением таких трудностей были и характерные для детей с моторной алалией случаи употребления в структуре одного предложения двух союзов с разным значением (причины и цели) – «потому что и чтобы», например, «*Мы торопились, потому что, чтобы успеть. Мы торопились, потому что, чтобы нам не опоздать на автобус. Поезд остановился, потому что, чтобы люди вышли*». Следует отметить, что у детей с други-

ми речевыми нарушениями такого типа ошибок в построении сложноподчиненных предложений отмечено не было.

Среди ошибок использования грамматических форм слова у испытуемых с ТНР чаще всего наблюдались нарушения употребления глагольных образований: несовпадение вида, времени глаголов (*Мы торопились, потому что опоздаем в школу. Мы торопились, потому что не успеем. Мы пойдем на прогулку, когда будут сделать уроки*), неправильное употребление приставочных глаголов (*Река замерзла, потому что пошла зима. Мы торопились, потому что на поезд не подпадали*), искажение глагольных окончаний (*Мне смешно, когда меня смешут. Учительница сердится, если ребята плохо ведут*). Кроме того, у испытуемых с моторной алалией отмечались ошибки, связанные с использованием инфинитива вместо необходимой для данной синтаксической конструкции формы, например, «*Мы торопились, потому что опоздывать на поезд. Мне смешно, когда дети смеются. Мне смешно, когда мультфильм смотреть*».

Помимо вышеназванных нарушений употребления грамматических форм слов у детей подготовительного и четвертого классов с моторной алалией и неосложненным ОНР были зафиксированы ошибки использования норм падежного управления при построении придаточных предложений (*Мы пойдем на прогулку, если не будет ветер. На улице тепло, потому что нету ветер. Мы торопились, чтобы не опоздать гостям. Мне смешно, когда мне веселят*).

Таким образом, анализ распространенности разных типов аграмматизма при завершении испытуемыми экспериментальной группы сложноподчиненных предложений позволил сделать вывод о том, что у всех испытуемых наиболее характерной ошибкой было нарушение построения предложений (пропуски членов придаточного предложения, части союза «потому что»). Предложения с неправильным употреблением грамматических форм слов (преимущественно глаголов) встречались гораздо реже. Вместе с тем, у учеников с моторной алалией была выявлена не только большая стойкость аграмматизма на всем протяжении начального обучения, но и большее их разнообразие, что проявилось в наличии нарушений грамматического оформления сложных предложений, которые не наблюдались у других испытуемых (употребление лишних союзов, начальной формы глагола вместо необходимой в придаточном предложении). У испытуемых с моторной алалией так же, как и у детей с неосложненным ОНР, отмечены ошибки в падежном управлении, которые оставались стойкими и встречались в ответах учеников четвертого класса. У учащихся с дизартрией выявлена наилучшая динамика: к четвертому классу нарушений употребле-

ния грамматических форм слов при завершении предложений у данных испытуемых не наблюдался.

Межгрупповые различия в распространенности аграмматизма в предложениях, составленных испытуемыми по сюжетным картинкам (четвертая экспериментальная серия), представлены в табл. 2.10.

Таблица 2.10

Распространенность аграмматизма в предложениях,
составленных испытуемыми по сюжетным картинкам

Критерии сравнительных оценок	Группы детей							
	подготовительного класса				четвертого класса			
	с ТНР				с ТНР			
	с моторной алалией	с дизартрией, осложненной ОНР	с неосложненным вариантом ОНР	с нормальным речевым развитием	с моторной алалией	с дизартрией, осложненной ОНР	с неосложненным вариантом ОНР	с нормальным речевым развитием
Общее количество предложений, составленных по сюжетным картинкам (абс. вел.)	313	364	419	420	308	294	448	420
Количество аграмматичных предложений (абс. вел.)	57	48	52	4	36	13	25	3
СВА (%)	18,2	13,2	12,4	1,0	11,7	4,4	5,6	0,7
	U = 282; p < 0,05				U = 524,5; p < 0,05			

Исследование обнаружило значительные различия между испытуемыми экспериментальной и контрольной групп по числу аграмматичных предложений. Даже самый низкий показатель СВА (4,4%), зафиксированный у детей с ТНР в группе четвероклассников с дизартрией, осложненной ОНР, в несколько раз превышал данный показатель, отмеченный у учеников общеобразовательной школы не только четвертого (0,7%), но и подготовительного класса (1,0 %).

Количество аграмматичных предложений у учащихся с разными нарушениями речи было различным. Наименьший показатель СВА среди учеников подготовительного класса наблюдался у детей с неосложненным ОНР, среди четвероклассников – у испытуемых с дизартрией, осложненной ОНР. Следует отметить, что несмотря на то, что показатель СВА у учеников подготовительного класса с моторной алалией превышал данный показатель учеников с неосложненным ОНР и детей с дизартрией, осложненной ОНР, статистически достоверной разницы по этому признаку среди указанной возрастной группы не выявлено ($H = 2,009$; $p = 0,35$). Вместе с тем, в другой возрастной группе

(учеников четвертого класса) различия между показателями СВА у детей с разными речевыми нарушениями являлись достоверными ($N = 8,19$; $p = 0,017$). По данному показателю ученики с моторной алалией в 2,1 раза превосходили детей с неосложненным ОНР и в 2,7 раза – учеников с дизартрией, осложненной ОНР. Полученные данные указывают на стойкость затруднений детей с моторной алалией в грамматическом оформлении предложений, составленных по сюжетным картинкам. Количественный показатель выраженности аграмматизма у учеников с данным речевым нарушением к концу начального обучения уменьшается только в 1,6 раза, в то время как у детей с неосложненным ОНР – в 2,2 раза, у учеников с дизартрией, осложненной ОНР, – в 3 раза. Статистически достоверные различия между двумя возрастными группами были обнаружены только у испытуемых с дизартрией, осложненной ОНР ($U = 127,5$; $p < 0,05$). У испытуемых с другими речевыми нарушениями между показателями СВА, зафиксированными в подготовительном и четвертом классах, достоверных различий нет. Таким образом, наилучшая динамика наблюдалась у учеников с дизартрией, осложненной ОНР.

Данные о распространенности разных типов нарушений грамматического оформления предложений, составленных учениками с ТНР при выполнении четвертой серии заданий, представлены в табл. 2.11.

Таблица 2.11

Типы ошибок, допущенных испытуемыми с ТНР
при составлении предложений по сюжетным картинкам

Класс	Группы детей	Общее количество аграмматичных предложений		Предложения с нарушениями			
				построения		употребления грамматических форм слов	
		абс. вел.	%	абс. вел.	%	абс. вел.	%
подготовительный	с моторной алалией	57	100	37	64,9	20	35,1
	с дизартрией, осложненной ОНР	48	100	32	66,7	16	33,3
	с неосложненным вариантом ОНР	52	100	26	50,0	26	50,0
четвертый	с моторной алалией	36	100	17	47,2	19	52,8
	с дизартрией, осложненной ОНР	13	100	5	38,5	8	61,5
	с неосложненным вариантом ОНР	25	100	15	60,0	10	40,0

Анализ полученных данных показал наличие некоторых различий в распространенности разных видов аграмматизма у детей с различными речевыми нарушениями в подготовительном и четвертом классах. У учащихся подготовительного класса с моторной алалией и дизартрией, осложненной ОНР, преобладают нарушения построения предложений – дефекты конструкции (от 64,9 до 66,7%). К концу начального обучения у этих испытуемых удельный вес данного типа ошибок (от 38,5 до 47,2%) становится меньше, чем ошибок употребления грамматических форм слов (от 52,8 до 61,5%). У испытуемых с неосложненным вариантом ОНР соотношение разных типов ошибок было иное: в подготовительном классе количество предложений с дефектами конструкции и нарушениями использования грамматических форм слов было одинаковым, в четвертом классе число предложений с нарушением построения (60%) несколько превысило количество предложений с ошибками второго типа (40%). Подобные различия, возможно, связаны с тем, что при составлении предложений по сюжетным картинкам дети с неосложненным ОНР чаще, чем испытуемые с другими нарушениями речи, использовали высказывания большего объема (из 6 и более слов) и при этом допускали нарушения конструкции развернутых предложений (избыточность слов, нарушение их порядка, ошибки в употреблении предлогов и союзов и др.).

Среди грамматических ошибок первого типа у всех испытуемых отмечены пропуски членов предложения, нарушение порядка слов, избыточность конструкции, ошибки в употреблении предлогов. Качественный анализ предложений с пропущенными словами показал, что если ученики с моторной алалией (особенно подготовительного класса) преимущественно пропускали предикат в структуре простого предложения (*Папа ... яму. Девочка ... окно. Девочка ... карандаши. Мальчик ... лопатой. Они ... весной в саду деревья*), то дети с неосложненным и осложненным ОНР допускали пропуски различных членов при конструировании сложных предложений (*Папа и сын пошли в магазин, а после магазина в троллейбус ехать домой. Девочка думает, выбирает карандаши, рисовать*).

В высказываниях испытуемых отмечены также пропуски служебных слов. Типичными для всех детей с ТНР были случаи пропуска союза «и» при составлении предложений с однородными подлежащими (*Дедушка, девочка переходят дорогу. Дядя, мальчик идут. Девочка, мальчик прыгают из люка. Папа, мальчик гуляют по улице*). У учеников подготовительного класса с моторной алалией были обнаружены предложения с пропусками предлогов, при этом данная ошибка сочеталась с нарушением использования грамматической формы (употреблением начальной формы вместо косвенной), например, *«Мальчик бежит мяч. Девочка лежит кровать»*. У испытуемых с другими речевыми нарушениями наблюдались иные ошибки в употреблении предлогов – замены, связанные с недостаточной дифференцированностью значения предлогов (*Девочка перевела дедушку по дороге. Девочка пьет с кружки чай. Папа ведет сына с садика. Машина едет на дороге. Дети играют во футбол*).

Исследование выявило ряд ошибок, связанных с употреблением союзов. У четвероклассников с моторной алалией отмечались случаи употребления союза «что» вместо союзов «чтобы, потому что» с нарушением места служебного слова в придаточном предложении (*Мальчик копает яму, дерево что посадить. Мальчик и девочка радуются, завтра что пойдут на карусель. Врач моет руки, мальчика что проверить*). Дети с моторной алалией достаточно часто употребляли предложения, в которых нарушение конструкции было связано с одновременным использованием соединительного союза «и» и предлога «с», при этом вместо косвенного (творительного) падежа употреблялась начальная форма (*Папа идет и с мальчики. Дедушка идет и с дочка. Дедушка и с девочка переходят дорогу*).

Избыточность конструкций чаще отмечалась у детей с моторной алалией и неосложненным ОНР. Преимущественно наблюдалась избыточность главных членов предложения – субъекта (*Они мальчики играют мячиком. Мальчик, мальчик они играют в футбол. Девочка и мальчик они прыгают в длину. Девочка и брат и второй брат копают яму*) и предиката (*Девочка спит в кроватке и заснула. Папа гуляет с мальчиком и ходит. Девочка и мальчик идут переходят дорогу*), реже – дополнительных (*Бабушка купила молоко, дома открыла молоко и выпила молоко*). У испытуемых с данными речевыми нарушениями наблюдались и такие ошибки в построении предложений, как нарушение порядка слов. Подобные нарушения, как правило, проявлялись в разделении в структуре предложения существительного и связанного с ним прилагательного (*Дедушка шел с девочкой на светофор зеленый. Машина едет по дороге грузовая. Мальчик и девочка прыгают веселые. Бабушка пьет молоко теплое. Девочка свою любимую красит рыбку*). Такие ошибки у детей с дизартрией, осложненной ОНР, практически не встречались.

Среди ошибок употребления грамматических форм слова у всех испытуемых с ТНР значительное место заняли нарушения в падежном склонении (*Дедушка идет с девочки. Девочка сидит за парту. Девочка с дедушкой идут по зебра. Девочка моет окна. Мальчик с девочек смотрят на солнце. Девочка считает карандаша*). Преимущественно только у учеников подготовительного класса с моторной алалией наблюдалось употребление существительных в нулевой форме (*Папа идет с мальчик в кино. Папа идет с мальчики. Дедушка идет с дочка. Двое мальчики копают яму*) и использование падежных окончаний существительных другого рода (*Девочка рисует рыбу карандашом. Дедушка с девочком идут по дороге*).

У детей с различными речевыми нарушениями отмечены случаи неправильного употребления грамматической формы числа глагола: использование единственного числа вместо множественного (*Папа и сын идет гулять. Дедушка с внучкой идет по дороге*), несовпадение форм числа при составлении предложений с однородными сказуемыми (*Девочка дала дедушке руку и идут по дороге. Папа копает яму и сажают деревья*). Среди других ошибок употребления глагольных образований наиболее часто отмечались нару-

Общее количество предложений, составленных по сериям сюжетных картинок (абс. вел.)	152	181	208	264	155	153	229	244
Количество грамматических предложений (абс. вел.)	68	52	74	18	50	19	27	2
СВА (%)	44,7	28,7	35,6	6,8	32,3	12,4	11,8	0,8
	U = 328,5; p < 0,05				U = 404; p < 0,05			

Исследование выявило значительные различия между экспериментальной и контрольной группами по числу грамматических предложений, причем к четвертому классу разница между показателями СВА у детей с ТНР и нормальным речевым развитием стала намного больше. Возможной причиной этого явилось то, что при составлении предложений по сериям сюжетных картинок учащиеся специальной школы употребляли, как и ученики общеобразовательной школы, развернутые высказывания объемом шесть и более слов, однако нарушали их синтаксическое оформление.

Наиболее выраженные затруднения были обнаружены у детей с моторной алалией, у которых, несмотря на снижение к концу начального обучения показателя СВА в 1,4 раза, не обнаружено статистически достоверных различий по данному показателю в подготовительном (44,7%) и четвертом (32,3%) классах: U = 190,5; p = 0,16. У четвероклассников с моторной алалией количественный показатель выраженности грамматизма превышал аналогичный показатель у детей с дизартрией, осложненной ОНР, в 2,6 раза, детей с неосложненным ОНР, – в 2,7 раза (различия статистически достоверны: H = 20,36; p < 0,05). К четвертому классу показатель СВА снизился в 2,3 раза у учеников с дизартрией, осложненной ОНР (различия между двумя возрастными группами статистически достоверны: U = 152,5; p = 0,01) и в 3 раза у учеников с неосложненным ОНР (различия достоверны: U = 175,5; p < 0,05). Именно дети с неосложненным ОНР показали наилучшую динамику при выполнении данного экспериментального задания.

Сведения о различии между учащимися с ТНР по частоте разных типов грамматических ошибок, допущенных при составлении предложений по сериям сюжетных картинок, представлены в табл. 2.13.

Таблица 2.13

Типы, допущенных испытуемыми с ТНР
при составлении предложений по сериям сюжетных картинок

Класс	Группы детей	Общее количество грамматических предложений		Предложения с нарушениями			
				построения		употребления грамматических форм слов	
		абс. вел.	%	абс. вел.	%	абс. вел.	%
4-й	с моторной алалией	68	100	44	64,7	24	35,3

	с дизартрией, осложненной ОНР	52	100	35	67,3	17	32,7
	с неосложненным вариантом ОНР	74	100	47	63,5	27	36,5
четвертый	с моторной алалией	50	100	41	82,0	9	18,0
	с дизартрией, осложненной ОНР	10	100	12	63,2	7	36,8
	с неосложненным вариантом ОНР	27	100	12	44,4	15	55,6

Анализ полученных данных показал, что у большинства испытуемых с ТНР преобладали дефекты конструкции. При этом наблюдались некоторые изменения в соотношенииagrammaticальных ошибок разных типов у четвероклассников с разными речевыми нарушениями. Практически не изменилось число предложений с нарушениями построения у испытуемых с дизартрией, осложненной ОНР: если у учеников подготовительного класса оно составляло 67,3% от общего количества грамматичных фраз, то у четвероклассников – 63,2%. Сокращение количества предложений с дефектами конструкции с 63,5 до 44,4% было обнаружено у детей с неосложненным ОНР. У данной группы испытуемых был отмечен самый низкий показатель СВА среди четвероклассников с ТНР и сокращение числа ошибок синтаксического оформления при увеличении нарушений употребления грамматических форм слов.

В отличие от других учеников с ТНР у детей с моторной алалией к четвертому классу количествоagrammaticальных предложений с дефектом конструкции увеличилось с 64,7 до 82,0%. Это можно объяснить тем, что четвероклассники с моторной алалией использовали предложения большего объема, чем ученики подготовительного класса, что привело к увеличению числа нарушений синтаксического оформления высказываний.

Среди ошибок первого типа (нарушений построения предложения) наиболее распространенными у всех испытуемых были неполнота и избыточность конструкций. Типичной для детей с моторной алалией было построение предложений, в которых отсутствует предикат (*Мальчики ... молоко ... еж. Девочка ... кот. Котик ... клубок. Кот ... нитку. Мама ... носки и потом ... кот. Потом Ваня ... шапку и туда ежика*). Отдельные предложения с пропущенным предикатом отмечались у испытуемых с другими речевыми нарушениями (*Потом его в кепку и понесли домой. Девочка увидела, что кот нитками. Киса все вверх дном*). У этих детей наблюдались предложения с пропусками других членов предложения (*Он залез на стол и хотел желтый. Девочка пришла: валяются*), а также союзов при построении сложных предложений (*Котик смотрит, мама шьет. Вместо – Котик смотрит, как мама шьет. Они взяли молоко и мясо покормить ежика. Вместо – Они взяли молоко и мясо, чтобы покормить ежика. А потом он никого не было взял перевернул клубки. Вместо – А потом, когда никого не было, он перевернул клубки*). Трудности в грамматическом оформлении слож-

ноподчиненных предложений у детей с неосложненным и осложненным ОНР наблюдались и в случаях замены союзов (*Мама ушла, то кот залез на стол. Вместо – Когда мама ушла, кот залез на стол*) и неправильного нахождения места придаточного предложения (*Мальчики, когда принесли ежа, они взяли миску с молоком. Вместо – Когда мальчики принесли ежа, они взяли миску с молоком*).

Избыточность конструкций у всех испытуемых преимущественно проявлялась в употреблении лишнего субъекта (*Они идут мальчики. Они Гена и Миша его кормили. Его друг он налил ему молока. Сережа и Петя мы нашли ежа*). У детей с моторной алалией и дизартрией, осложненной ОНР, чаще, чем у учеников с неосложненным ОНР, встречались предложения с избыточностью других членов предложения (*Потом дети принесли пошли нести ежика домой. Дети пошли гулять в лес и в лесу под кустом заметили ежика. Кот стал клубки разбрасывать их. Они шли и там увидели, что там трава. Мальчики увидели ежа, и мальчики положили ежа в шапку*).

Среди других ошибок построения предложений у учащихся с неосложненным ОНР наблюдались нарушения порядка слов (*Мальчики дали ему молоко и мясо немножко. Вдруг Саша и Вова увидели ежика, переходя дорогу. У нее был кот, и смотрел на нее он*), а у учеников с моторной алалией – замены предлогов (*Кот дотронулся на нитки. Мальчики шли сквозь дороги. Мама взяла носки у девочки. Мальчик положил ежика на кепку*).

Анализ нарушений употребления грамматических форм слов показал, что чаще всего встречались ошибки падежного управления существительных (*Кот скатил ниток. Мальчики дают молоко ежика. Они налили ежа молоко. Принесли домою, покормили. Два мальчики нашли ежика*). У учеников подготовительного класса с моторной алалией наблюдались предложения, в которых вместо косвенной формы существительного использовалась нулевая (*Мальчики увидели ежик. Они покормили ежик. Кот запутался в нитки. Котик покотил клубок нитки*). У этих испытуемых, а также у детей с неосложненным ОНР отмечены случаи неправильного употребления падежной формы существительных под влиянием формы предшествующего слова (*Мальчики нашли под кустом ежиком. Кот играет с клубками нитками. Кот развернул клубки нитки*). Кроме отмеченных трудностей у детей с моторной алалией наблюдались нарушения падежного изменения местоимений (*Его дали молочка. Мальчики принесли ежика и его смотрят. Котик стал их играть*).

У четвероклассников с неосложненным ОНР зафиксированы отдельные ошибки падежного склонения прилагательных и сочетаний прилагательных и существительных (*Мальчики нашли в лесу ежика маленького и колючий. Девочка взяла желтый цвет клубки и начала шить носочки*).

Значительное число грамматических ошибок составили нарушения употребления глагольных форм. У всех групп детей с ТНР встречались такие ненормативные формы, как «*шиет, дает, выкидает*». У детей с неосложненной и осложненной ОНР наблюдались ошибки употребления приставочных глаголов (*уснулся из травы вместо высунулся из травы, ушивает носки вместо*

шьет, полили молока вместо налили молока). Распространенной ошибкой, отмеченной преимущественно у учеников с моторной алалией, было нарушение изменения глаголов по временам (*Приходит девочка и увидела котика. Кошка царапает и развернула нитки. Подбегает кот и запрыгнул на стол. Котик залез на стол и заденет кормушку*) и числам (*Кошка скинул нитки. Потом принесли домой и налил молока. Мальчики Юра и Петя нашел ежика*).

Таким образом, при анализе распространенности аграмматизма в предложениях, составленных по сериям сюжетных картинок, обнаружено, что среди дефектов конструкции, которые встречались чаще, чем нарушения использования грамматических форм слов, у всех испытуемых с ТНР преобладают избыточность субъекта и пропуски членов предложения. Дети с моторной алалией чаще пропускали предикаты и заменяли предлоги. Другие испытуемые экспериментальной группы преимущественно испытывали затруднения в построении сложноподчиненных предложений, что проявилось в пропуске или замене союзов, неправильном определении места придаточного предложения. У всех учеников специальной школы наблюдались нарушения падежного управления, однако у детей с моторной алалией значительно чаще, чем у других, фиксировались случаи замены косвенной формы существительных нулевой и нарушения падежного изменения местоимений. Среди нарушений употребления глагольных форм у учащихся с моторной алалией преобладали ошибки использования времени и числа глаголов, а у учеников с неосложненным и осложненным ОНР – неправильное использование приставочных глаголов. Наилучшая динамика при выполнении данной экспериментальной серии обнаружена у учащихся с неосложненным ОНР, худшая – у детей с моторной алалией.

По результатам выполнения всех серий заданий проведен сравнительный анализ распространенности аграмматизма в предложениях, составленных учащимися в различных условиях организации их речевой деятельности, а именно – при составлении предложений по отдельным словам; наборам слов, данных в беспорядке; сюжетным картинкам; сериям сюжетных картинок и при завершении предложений. Данные о распространенности аграмматичных предложений при выполнении всех серий заданий представлены в табл. 2.14.

Таблица 2.14

Показатели СВА в предложениях, составленных во всех сериях заданий (%)

Класс	Группы детей	СВА				
		серии заданий				
		составление предложений по опорным словам	восстановление деформированных предложений	завершение сложноподчиненных предложений	составление предложений по сюжетным картинкам	составление предложений по сериям сюжетных картинок

подготовительный	с моторной алалией	30,7	36,6	31,6	18,2	44,7
	с дизартрией, осложненной ОНР	29,9	14,3	39,8	13,2	28,2
	с неосложненным вариантом ОНР	20,5	10,1	35,3	12,4	35,6
четвертый	с моторной алалией	22,3	15,1	19,3	11,7	32,3
	с дизартрией, осложненной ОНР	13,0	7,7	7,9	4,4	12,4
	с неосложненным вариантом ОНР	14,2	8,3	7,9	5,6	11,8

Анализ полученных данных показал, что распространенность нарушений грамматического оформления предложений определяется как структурой речевого дефекта (самый высокий показатель СВА при выполнении всех заданий наблюдался у детей с моторной алалией), так и характером заданий. Наименьшее количество аграмматичных предложений (от 4,4 до 18,2%) у всех групп испытуемых с ТНР отмечено при выполнении четвертой серии заданий (составление фраз по сюжетным картинкам). Возможно, отдельные сюжетные картинки явились внешней опорой для выбора определенных конструкций фраз, необходимых для описания заданных ситуаций, и их предъявление в качестве стимульного материала для построения высказывания несколько компенсировало грамматические трудности учеников.

Чаще всего аграмматизм встречался в предложениях, составленных по сериям сюжетных картинок (показатель СВА составлял от 11,8 до 44,7%) и опорным словам (СВА – от 14,2 до 30,7%). На наш взгляд, при выполнении данных серий заданий ученики имели возможность более свободного выбора лексических и грамматических средств для построения предложений (по сравнению с четвертой серией, предполагавшей опору на частично заданную сюжетом одной картинки синтаксическую конструкцию). Однако именно в этой ситуации в наибольшей степени проявились выраженные затруднения учащихся с ТНР в грамматическом оформлении высказываний.

Таким образом, исследование выявило влияние различных условий речевой деятельности, в которых дети решают разные коммуникативные задачи (свободно выбирают лексико-грамматические средства при построении предложений или опираются на частично заданные извне структуры предложения), на возможности грамматического оформления высказываний.

Выводы

Результаты экспериментального исследования позволяют сделать следующие выводы:

1. Учащиеся начальных классов с ТНР имеют значительно более низкие возможности в построении предложений по сравнению с детьми с нормальным речевым развитием. На протяжении начального обучения у испытуемых меняется соотношение между употреблением нераспространенных и распространенных высказываний, увеличивается объем и усложняется структура предложений. Однако и в четвертом классе ученики с ТНР (по сравнению с нормально говорящими) испытывают значительные трудности в использовании разных типов синтаксических конструкций, в установлении парадигматических и синтагматических связей, грамматическом оформлении предложений.

2. Выявлены общие характеристики проявлений экспрессивного аграмматизма в устных высказываниях младших школьников с ТНР: устойчивость затруднений в построении и грамматическом оформлении синтаксических конструкций, наблюдаемая на протяжении начального обучения, и зависимость распространенности экспрессивного аграмматизма от условий речевой деятельности детей.

Экспрессивный аграмматизм является стойким проявлением общего недоразвития речи при различных его вариантах. Показатели СВА, зафиксированные у учащихся специальной школы, значительно превышают аналогичные показатели, отмеченные у нормально говорящих (как в подготовительном, так и в четвертом классах).

Распространенность экспрессивного аграмматизма и структура составленных учащимися с ТНР предложений определяются условиями речевой деятельности детей, характером экспериментальных заданий. В ситуациях более свободного выбора лексико-грамматических средств при построении предложений (составление высказываний по сериям сюжетных картинок) наблюдалось, с одной стороны, увеличение объема предложений, с другой – наибольшее число ошибок в их построении. При конструировании предложений по отдельным сюжетным картинкам, которые являлись внешней опорой для выбора определенного типа синтаксических конструкций, ученики чаще использовали структуры, отражающие разнообразные объективные, локативные, инструментальные отношения, и при этом допускали меньше аграмматических ошибок. При составлении предложений по опорным словам, сюжетным картинкам и завершении сложноподчиненных предложений преобладали нарушения строения фразы, при восстановлении деформированных предложений – ошибки употребления грамматических форм слов.

3. Обнаружены специфические (обусловленные различной структурой речевого нарушения) характеристики проявлений экспрессивного аграмматизма в устных высказываниях младших школьников с ТНР.

У детей с ТНР наблюдается различная симптоматика проявлений экспрессивного аграмматизма. У учеников с моторной алалией чаще, чем у других детей с ТНР, отмечались пропуски предиката, использование начальной формы существительных и инфинитива, нарушения изменения глаголов по числу и временам, ошибки в употреблении союзов; у учащихся с неослож-

ненным вариантом ОНР – нарушения порядка слов, замены предлогов, пропуски в структуре сложных предложений, избыточность субъекта и предиката, нарушения использования грамматических форм прилагательных при их согласовании с существительными. У учеников с моторной алалией и неосложненным ОНР также выявлены затруднения в оперировании понятийными связями, что проявилось в построении предложений с нарушенным смыслом. У детей с дизартрией, осложненной ОНР, наблюдались ошибки в употреблении приставочных и возвратных глаголов, а также нарушения построения простых распространенных и сложных предложений (пропуски субъекта, предлогов, части сложного предложения, а также избыточность субъекта и предиката).

Учащиеся специальной школы имеют разные возможности построения программы предложения и ее грамматического развертывания. Наибольшие трудности в грамматическом оформлении высказываний наблюдаются у детей с моторной алалией, что подтверждается и таким фактом, как отсутствие статистически значимых различий между этими учениками подготовительного и четвертого классов по показателю СВА. Наилучшая динамика в усвоении грамматических средств отмечается у учащихся с дизартрией, осложненной ОНР, у которых различия между показателями СВА среди двух возрастных групп являются статистически достоверными.

Выявленные особенности конструирования предложений и своеобразие проявлений экспрессивного аграмматизма в различных синтаксических конструкциях у младших школьников с ТНР определяют необходимость учета неоднородности нарушений грамматического строя речи у этих учащихся и дифференцированного подхода в коррекционной работе по преодолению экспрессивного аграмматизма.

Приложение 1.1

Таблица П.1.1

Общая характеристика выборки констатирующего эксперимента

Экспериментальные группы	Подготовительный класс				Четвертый класс				Всего испытуемых
	Количество испытуемых			средний возраст	Количество испытуемых			средний возраст	
	мальчики	девочки	всего детей		мальчики	девочки	всего детей		
1. Дети с тяжелыми нарушениями речи:	59	20	79	7 лет 4 мес.	51	24	75	11 лет 8 мес.	154
1.1. дети с моторной алалией (III уровень речевого развития)	18	5	23	7 лет 5 мес.	17	5	22	11 лет 8 мес.	45
1.2. дети с дизартрией, осложненной ОНР (III уровень)	17	9	26	7 лет 4 мес.	14	7	21	11 лет 9 мес.	47
1.3. дети с неосложненным вариантом ОНР (III уровень)	24	6	30	7 лет 2 мес.	20	12	32	11 лет 5 мес.	62
2. Нормально говорящие дети	19	11	30	6 лет 7 мес.	14	16	30	10 лет 9 мес.	60

Приложение 1.2

Методика изучения особенностей построения и грамматического оформления предложений

Серия 1. Исследование возможностей составления предложений по опорным словам.

Стимульный материал: слова (в исходной форме) и словосочетания, предъявляемые на слух. В наборе слов используются знаменательные части речи (существительные, глаголы, прилагательные), подчинительные союзы, а также сочетания прилагательных и существительных:

дом, туфли, кастрюля, бабушка, дедушка, семья, корабль, доброта; играть, строить, кормить, резать, встретить, помогать; большой, другой, добрый, умный, дождливый, электрический; потому что, хотя, если, когда, чтобы; хищный зверь, тяжелые сумки, больной зуб, узкая лента, хвойные деревья.

Инструкция: «Составь предложение с данным словом» (для последних пяти заданий – «Составь предложение с данными словами /словосочетаниями/»).

Серия 2. Исследование возможностей составления предложений из слов, расположенных в беспорядке.

Стимульный материал: наборы слов, данных в беспорядке и в начальной форме (предъявляются на слух):

Приготовить, обед, мама. Люда, картошка, чистить. Вова, дедушка, встречать. Кость, мама, собака, дать. Саша, папа, щенок, подарить. Диван, под, котенок, сидеть. Машина, мост, ехать, под. Ходить, книжный, папа, магазин. Мамина, носить, девочка, сумка. Деревянный, увидать, дети, дом. Лиса, бегать, деревья, хитрый. Крутить, ветер, крылья, мельница. Лошадь, копыта, искра, лететь. Горы, склоны, кустарники, расти. Машины, дорога, мчатся, широкий.

Инструкция: «Составь предложение из данных слов».

В качестве организующей помощи использовалась следующая инструкция: «Сейчас я буду называть слова, а ты составь из этих слов предложение. Некоторые слова перепутали свои места в предложении. Постарайся им помочь найти свое место».

Каждый набор слов предъявлялся до первого ответа.

Серия 3. Исследование возможностей завершения сложноподчиненного предложения по главному.

Стимульный материал: незавершенные сложноподчиненные предложения (предъявляются на слух):

Я взял зонт, потому что.... Река замерзла, потому что.... Цветы засохли, потому что.... На улице тепло, потому что.... Поезд остановился, потому что.... Мы торопились, потому что.... Мне смешно, когда.... Я буду смотреть телевизор, когда.... Мама довольна, когда.... Мы пойдем на прогулку, если.... Учительница сердится, если.... Антон заболел, если....

Инструкция: «Закончи предложение....» («Я буду говорить начало предложения, а ты его будешь заканчивать»).

Серия 4. Исследование возможностей составления предложений по сюжетным картинкам.

Стимульный материал: сюжетные картинки, подобранные таким образом, что составляемые по ним фразы значительно отличаются по длине и грамматической сложности. Картинки предусматривают использование как нераспространенных, так и распространенных конструкций (с предлогом и без предлога), и предъявляются по одной.

Примерные предложения по предлагаемым картинкам (в скобках указаны варианты построения предложений):

Мальчик бежит. Дети прыгают (Мальчик и девочка прыгают). Доктор моет руки. Девочка считает карандаши. Машина едет по дороге (Грузовая машина едет по дороге. Грузовик едет по дороге). Девочка спит в кроватке. Мальчики играют в футбол (Мальчики играют в мяч). Девочка рисует рыбку цветными карандашами. Бабушка пьет молоко из стакана. Девочка пьет чай из чашки. Девочка рисует мелом на доске дом. Папа с сыном идут по дороге (Папа и сын идут по дороге). Дедушка с внучкой переходят дорогу на зеленый свет (Дедушка и внучка переходят дорогу на зеленый свет). Девочка моет окна, а мальчики копают ямы для посадки деревьев.

Инструкция: «Посмотри на картинку и составь по ней предложение».

Серия 5. Исследование возможностей составления предложений по серии сюжетных картин.

Стимульный материал: Серии сюжетных картин «Шалун», «Нашли ежа» из пособия Т.Б.Филичевой, Г.А.Каше [168].

Инструкция: «Посмотри на эти картинки и составь рассказ» («Рассмотри картинки. Расскажи, что на них нарисовано»).

Материалом для анализа являются предложения, из которых состоят рассказы. В данном исследовании не ставилась задача изучения композиции и других характеристик рассказа, основное внимание уделялось синтаксическому оформлению предложений, входящих в рассказ.

Критерии для анализа грамматического оформления предложений:

- возможность построения предложений разного объема и структуры, соотношение фраз без распространения и с распространением;
- способ построения предложений: активный (самостоятельность при конструировании высказывания) или пассивный (воспроизведение вербальных штампов – закрепившихся готовых конструкций);
- умение выражать различные отношения в грамматически правильной форме;
- наличие аграмматизма, его тип (нарушения построения предложений, нарушения употребления грамматических форм слов).

Помимо названных критериев учитывались:

- влияние характера опорного слова (часть речи, частотность употребления) на возможность построения фразы и способность преобразования исходной формы в нужную грамматическую форму при включении заданного слова в предложение – *при анализе выполнения 1 серии*;
- наличие пропусков, привнесений, замен и предложений, в которых неправильно определено место одного из слов, нарушение порядка слов – *при анализе выполнения 2 серии*;
- возможность правильного завершения предложения (владение определенным типом синтаксических конструкций) и наличие нарушений модели сложноподчиненного предложения: пропуски, замены или неправильное употребление союза, его части или союзного слова в структуре сложного предложения (не на том месте, где обычно) – *при анализе выполнения 3 серии*.

Дополнительная оценка:

- анализ ошибок:
 - связанных с непониманием инструкции (составление предложений не по инструкции),
 - смысловых (смысловая неадекватность или неточность),
 - лексических (словесные замены, неадекватное словоупотребление),
 - фонетических;
- учет случаев отказа от выполнения задания.
- возможности программирования текста и количество предложений в рассказе – *при анализе выполнения 5 серии*.