МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

Пензенский государственный университет

Педагогический институт им. В.Г. Белинского

Факультет педагогики, психологии и социальных наук

Кафедра «Дошкольное и дефектологическое образование»

Направление подготовки 44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование»

Магистерская программа «Логопедическая работа в системе комплексного сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья»

Заочная форма обучения

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

на тему:

«Развитие лексико-грамматических категорий на логопедических занятиях у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья»

Студент _____ 30.01.26 (подпись, дата) Бижко Мария Владимировна

Научный руководитель _____ 30.01.26 (подпись, дата) к. п. н., доцент Е.А. Карпушкина

Нормоконтролёр _____ 30.01.26 (подпись, дата) Е.А. Карпушкина

Рецензент учитель-логопед МБОУ СОШ № 78 г. Пензы им. дважды героя Советского Союза В.А. Глазунова _____ 30.01.26 (подпись, дата) Ю.В. Резикова

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 26.01.2026 № 6)

Заведующий кафедрой _____ (подпись) Л.Н. Корчагина

Работа защищена с отметкой отлично (протокол заседания ГЭК от 17.02.26 № 4)

Секретарь ГЭК _____ (подпись) Н.А. Мали

Пенза, 2026

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ……4

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ

1.1. Анализ процесса формирования лексико-грамматических средств языка в онтогенезе при нормальном речевом развитии ……7

1.2. Особенности становления лексико-грамматической стороны речи у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья…….15

1.3. Современные подходы к коррекции речи дошкольников с тяжелыми нарушениями речи и задержкой психического развития……..……...…26

ГЛАВА II. ИЗУЧЕНИЕ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

2.1. Методическое обоснование экспериментального исследования….35

2.2. Цель, задачи и организация экспериментального исследования, методики экспериментального изучения…….37

2.3. Результаты констатирующего эксперимента. Входящий мониторинг…….41

ГЛАВА III. ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ И ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

3.1. Цель, задачи и организация экспериментального обучения…….54

3.2. Методические приемы по развитию лексико-грамматической стороны речи дошкольников с тяжелыми нарушениями речи и задержкой психического развития……..62

3.3. Анализ результатов промежуточной диагностики……..…..66
3.4. Анализ результатов контрольного эксперимента……..74
ЗАКЛЮЧЕНИЕ…….84
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ……..…..86
ПРИЛОЖЕНИЕ……93

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время наблюдается увеличение количества детей, имеющих отклонения в психическом развитии, в том числе и тяжелые нарушения речи. Эти нарушения затрудняют коммуникацию, обучение и социальную адаптацию, поэтому изучение их особенностей и поиск эффективных методов коррекции остается приоритетной задачей на сегодняшний день.

У дошкольников с тяжёлыми речевыми нарушениями наблюдаются серьёзные проблемы с усвоением языковых категорий, таких как грамматика и лексика. Исследования общего недоразвития речи показывают, что особенности их лексико-грамматического строя речи существенно влияют на целостное речевое развитие, затрудняя и замедляя его. В современной логопедии по-прежнему актуальна проблема изучения формирования грамматического строя речи у дошкольников с ТНР, поскольку крайне важно компенсировать речевую недостаточность до поступления в школу (как отмечают Р. Е. Левина, Т. А. Ткаченко). Помимо трудностей с актуализацией лексики и грамматики, у этих детей часто страдают и другие когнитивные функции, включая анализ, синтез, классификацию, а также память, мышление, внимание и воображение, что подчёркивает комплексный характер речевых нарушений.

Важной предпосылкой нормального развития речи является достаточная сформированность когнитивных функций, определенный уровень развития познавательной деятельности.

В современной логопедии особую значимость приобретает проблема сложного дефекта, в структуре которого нарушения речи сопровождаются другими отклонениями психического развития. В связи с этим, одной из актуальных проблем логопедии является проблема нарушений речи и их коррекции у детей с интеллектуальной недостаточностью, в частности, у детей с задержкой психического развития.

Нарушения познавательной деятельности оказывают отрицательное влияние на весь процесс развития речи: как на овладение семантикой речи, так и на усвоение языковых закономерностей, на формирование языковых обобщений.

В настоящее время отмечается большая распространенность нарушений речи у детей с задержкой психического развития (Н.Ю. Борякова, Ю.Г. Демьянов, В.А. Ковшиков, Р.И. Лалаева, Е.В. Мальцева. Н.А. Цыпина, С.Г. Шевченко).

Объект исследования – состояние лексики и грамматики у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи и с задержкой психического развития.

Предмет исследования – методические приемы коррекционно-развивающей работы для преодоления лексико-грамматических нарушений у изучаемого контингента детей.

Цель исследовательской работы – коррекция лексико-грамматического строя речи детей с тяжелыми речевыми нарушениями и задержкой психического развития старшего дошкольного возраста.

Задачи исследования:

1. Изучить и обобщить специальную литературу по развитию лексико-грамматического строя у детей с ТНР и детей с ЗПР и проанализировать специфику развития лексики и грамматики у детей с ТНР и ЗПР.

2. Изучить состояние лексико-грамматического строя у детей с ТНР и ЗПР.

3. Подобать и обосновать использование коррекционно-развивающих методических приемов, а также провести логопедическую работу по формированию лексико-грамматического строя речи у детей с тяжелыми нарушениями речи и задержкой психического развития.

Гипотеза исследования:

1. У детей с тяжелыми нарушениями речи и задержкой психического развития имеются трудности в выборе и отборе лексике, что проявляется в

бедности и ограниченности словарного запаса. Также для этой категории детей характерны трудности в использовании грамматических конструкций.

2. Использование методических приемов позволяет дошкольникам с ТНР и ЗПР использовать лексические и грамматические закономерности в соответствии с нормами русского языка.

Методы исследования:

- анализ психолого-педагогической, методической литературы по проблеме исследования;
- экспериментальная работа (констатирующий, формирующий, контрольный этапы);
- качественный и количественный анализ результатов исследования, представление материалов исследования в виде таблиц;
- анализ речевой продукции детей.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Процесс выбора и использования лексики у детей с выраженными речевыми дефектами и задержкой психического развития затруднен, что проявляется в скудности их словарного запаса, также характерны сложности в освоении и применении грамматических норм, нарушены операции словообразовании и словоизменении.

2. Целенаправленное применение методических приемов формирует у дошкольников навыки корректного использования лексических и грамматических правил, что является основой для их грамотной речи.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ

1.1. Анализ процесса формирования лексико-грамматических средств языка в онтогенезе при нормальном речевом развитии

Изучением вопроса развития лексико-грамматических средств языка в онтогенезе занимались такие авторы как А.Н. Гвоздев, А. М. Шахнарович, М.Б. Елисеева, С.Н. Цейтлин. Лексико-грамматическая сторона речи включает в себя словарь и грамматически правильное его использование. Если обратиться к изучению понятий лексики и грамматики с точки зрения языкознания можно отметить, что язык – это важнейшее средство человеческого общения, орудие выражения мыслей и чувств людей**.** Речь – это разные виды и акты использования языка как средства общения и орудия выражения мыслей, т.е. сам процесс общения, а также его результат.

Лексика является предметом изучения целого ряда наук: лексикологии, семасиологии, ономасиологии, психолингвистики, социолингвистики, диалектологии, что обусловлено сложностью организации лексической системы языка, её тесной связью с жизнью общества, протекающими в нем процессами, обусловливающими и развитие лексики.

Одна из главных особенностей лексики её **–** непосредственная обращенность к действительности (в отличие от других языковых единиц).

Лексикология (от греч.lexikos – словарный и logos – учение). Это раздел языкознания, который изучает словарный состав языка.

Словарь – это слова (основные единицы речи), обозначающие предметы, признаки, явления и действия окружающей среды. Выделяют пассивный и активный словарь. К пассивному словарю относят слова, которые знает человек, но не употребляет в повседневном речевом общении. К активному словарю относятся слова, которые наиболее часто используются в речи.

Уровень развития словаря имеет количественные и качественные характеристики [24].

Грамматика (от греч. grammae). Это раздел языкознания, который содержит учение о формах словоизменения, о строении слов, видах словосочетаний и типах предложения. Таким образом, грамматика включает в себя морфологию и синтаксис [64].

Грамматические средства языка – система взаимодействия слов между собой в словосочетаниях и предложениях. Выделяют два уровня грамматической системы: морфологический и синтаксический. Под морфологическим уровнем принято считать использование приёмов словоизменения и словообразования. Составление предложений, грамматически правильно сочетание слов в предложении относится к 9 синтаксическому уровню. Большое количество исследований посвящено развитию лексики ребенка [55].

Современные исследования словообразования не ограничиваются формальным описанием морфем и моделей. Психолингвистика и социолингвистика расширяют понимание процесса за счет изучения восприятия и использования новых слов носителями языка в различных социальных и когнитивных контекстах.

Психолингвистические исследования направлены на выявление того, как происходит обработка новых словообразовательных конструкций в сознании человека. Экспериментальные данные показывают, что прозрачность и мотивация слова значительно облегчают его запоминание и усвоение. Если словообразовательная модель легко распознаётся и семантически понятна, то новые слова на её основе быстрее принимаются в активный словарный запас [17].

Проблема развития лексики и грамматики у современных дошкольников актуальна, так как развитие речевых навыков – основа успешной социализации и обучения ребёнка. Вопрос изучения лексики и грамматики рассматривается многими авторами в различных аспектах:

- психофизиологический аспект: Н.И. Красногорский, М.М. Кольцова;
- психологический аспект: Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин;
- лингвистический аспект: А.Н. Гвоздев, М.Б. Елисеева;
- психолингвистический аспект: Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, А.М. Шахнарович.

Обращаясь к работам данных авторов, рассмотрим их более подробно.

Н.И. Красногорский выделяет следующие этапы развития речи у детей: первый период он же предречевой (первый год жизни ребенка):

1) в этот период (с трех до шести месяцев) дыхательная система готовится к реализации голосовых реакций; появляются недифференцированные голосовые шумы и звуки;

2) гуление, образование голосовых недифференцированных гортанных, глоточных, ротовых, губных шумов и отдельных неопределенных речевых звуков;

3) лепет как первичная форма речевого потока, состоящего из недифференцированных голосовых звуков, вызванных подражанием.

Второй период – образование речевых звуков и их дифференцировка (второй год жизни):

1) синтез слогов (6–12 месяцев), опосредование ими внешних раздражителей;

2) синтез слоговых двучленных цепей (9–12 месяцев) и их автоматизация;

3) образование первых 5–10 слов (8–10 месяцев).

Третий период (третий год жизни):

1) обогащение словарного фонда до 500 слов и больше;

2) образование и автоматизация речевых цепей от двучленных до многочленных шаблонов;

3) совершенствование произношения отдельных слов и речевых шаблонов.

Четвертый период (четвертый год жизни):

1) обогащение словарного фонда до 1000 слов и больше;

2) удлинение и усложнение речевых цепей; число слов в речевых цепях достигает 9-10;

3) накопление, автоматизация речевых цепей и формирование более сложных речевых потоков;

4) усиленно громкое произношение речевых цепей, способствующее их укреплению;

5) укрепление, упрочение речевых стереотипов и их автоматизация;

6) дальнейшее улучшение неправильно произносимых фонем и слов в речевых цепях;

7) появление простых подчиненных словарных цепей или придаточных предложений.

Пятый период (пятый год жизни):

1) дальнейшее обогащение словарного запаса;

2) выработка приспособительной громкости произношения;

3) развитие подчиненных сложных словарных цепей или придаточных предложений.

Если обратиться к работам А.А. Леонтьева и его концепции «речевого онтогенеза», то процесс формирования речевой деятельности подразделяется на ряд последовательных периодов или «стадий» [40]:

1 период - подготовительный (с рождения до года) – это доречевой, в котором выделяются периоды гуления и лепета;

2 период – преддошкольный (от года до трех лет): 2-й год жизни – этап первичного освоения языка (дограмматический), 3-й год жизни – этап усвоения грамматики;

3 период – дошкольный (от трех до семи лет) – этап наиболее интенсивного речевого развития ребенка, когда происходит расширение

качественного словарного запаса, формируются навыки словообразования и словоизменения, развиваются умения морфолого-синтаксического оформления предложений, формируется способность к построению связных развернутых высказываний (после 5 лет);

4 период – школьный (от семи до семнадцати лет) – продолжается совершенствование лексико-грамматического строя, связной речи, формируется письменная речь.

Следующие авторы Е.Н. Винарская, Н.И. Жинкин, М.М. Кольцова, Г.Л. Розенгарт-Пупко, Д.Б. Эльконин и изучали ранний этап формирования речи, в том числе и овладение словом. По наблюдениям М.М. Кольцовой, на начальной стадии реакция на словесный раздражитель проявляется в виде ориентировочного рефлекса, на основе которого формируется так называемый рефлекс второго порядка на словесный раздражитель. У ребенка развивается подражательность, многократное повторение нового слова, что способствует усилению слова как компонента в общем комплексе раздражителей. В этот период развития в речи ребенка появляются первые нерасчлененные слова, так называемые лепетные слова, представляющие собой фрагмент услышанного ребенком слова, состоящие в основном из ударных слогов (молоко – «моко», собака – «бака»).

Этот этап развития детской речи большинство исследователей называют стадией «слово-предложение». В таком слове-предложении не происходит сочетания слов по грамматическим правилам данного языка, звукосочетания не имеют грамматически оформленного характера. Слово не обладает еще грамматическим значением.

В дальнейшем в 1,5-2 года происходит расчленение комплексов на части, которые вступают между собой в различные комбинации. В этот период начинает быстро расти запас слов и к концу второго года жизни составляет 300-400 слов.

Развитие слова у ребенка происходит как в направлении предметной отнесенности слова, так и в направлении развития значения.

В начале значение слова полисемантично, аморфно, расплывчато. Одно и то же слово может обозначать и предмет, и признак, и действие с предметом. Параллельно с уточнением значения слова происходит развитие его структуры.

С.Д. Кацнельсон, А.А. Леонтьев в качестве основных выделяют следующие компоненты значения слова:

- денотативный компонент (стол – это конкретный предмет),
- понятийный или концептуальный (лексико-семантический) компонент, отражающий формирование понятий, связи слов по семантике (стол – это предмет мебели),
- коннотативный – отражение эмоционального отношения говорящего к слову,
- контекстуальный компонент.

Исследования показывают, что ребенок, прежде всего, овладевает буквальным значения слова. Понятийный (концептуальный) компонент усваивается позднее, по мере развития операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения [26].

Изменение значения слова отражает развитие представлений ребенка об окружающем мире, тесно связано с его когнитивным развитием.

По мнению Л.С. Выготского, развитие значения слова представляет собой развитие понятий [13]. Процесс образования понятий начинается с раннего детства, с момента знакомства со словом. Однако только в подростковом возрасте формируются психические предпосылки, которые создают основу образования понятий.

Таким образом, по мере развития психических процессов (мышления, восприятия, представлений, памяти), расширения контактов с окружающим миром, обогащения сенсорного опыта ребенка, качественного изменения его деятельности формируется словарь в количественном и качественном аспектах.

А. Н. Гвоздев выделил главные периоды в формировании грамматических средств языка.

Первый период – период предложений. Такие предложения состоят из аморфных слов-корней. Дети их используют в единственном неизменном виде во всех случаях (от 1 г. 3 мес. до 1 г. 10 мес.).

Второй период – характеризуется усвоением грамматической структуры предложения, формированием грамматических категорий и их внешнего выражения (от 1 г. 10 мес. до 3 лет).

Третий период. Детьми усваивается морфологическая система русского языка. Активно усваивается типы склонений и спряжений (от 3 до 7 лет). В данный период интенсивней закрепляются все единичные, стоящие особняком формы. Система окончаний усваивается раньше, система чередований в основах гораздо позднее.

Дети к пяти годам усваивают слова, обозначающие основные геометрические формы, знают измерения отдельных величин, точно определяют пространственные отношения. Словарь содержит 2 200 слов.

В онтогенезе речевого развития дети к этому возрасту используют все типы склонения существительных. В употреблении существительных в родительном и предложном падежах множественного числа отмечаются трудности. Отмечается усвоение основных форм согласования слов [16].

По данным А.Н. Гвоздева к пяти годам формируются такие суффиксы как «арь», «ун», суффиксы для обозначения детенышей «ат», «енчик», «ята». К шести годам формируются суффиксы «ух», «х», «к», «ач», «онак», «енак». Появляются первые попытки понять значения слов и дать им этимологическое объяснение[16].

А.Н. Гвоздев отмечает, что эти попытки ребенок делает, основываясь на сопоставлении слов со схожими по звучанию. Данный способ осмысления значения слов ведет к ошибкам. Например, слово «город» сближается со словом «горы». Смысловое истолкование следует за звуковым

сопоставлением. В процессе специального обучения можно достичь осмысленности речи [16].

В результате усвоения родного языка, по мнению А.Н. Гвоздева, уровень овладения им к школьному возрасту является очень высоким. К этому возрасту, ребенок овладевает всей сложной системой грамматики, усваивает закономерности синтаксического и морфологического порядка. Усваиваемый русский язык становится для него по настоящему родным [16].

К шести годам дети способны выделять части предметов, сравнивать их по общим и частным признакам, усваивать свойства предметов, начинают использовать слова, обозначающие отвлеченные понятия.

Речь старших дошкольников характеризуется увеличением количества распространенных предложений с однородными членами. Отмечается расширение объема простых и сложных предложений. К окончанию дошкольного возраста ребенок овладевает почти всеми союзами и правилами их использования.

В период старшего дошкольного возраста связная речь достигает высокого уровня. У детей появляются точные, краткие или же развернутые ответы на вопросы. Ребёнок способен дополнить или исправить высказывания сверстников, оценить их ответы. К шести годам ребенок способен логично и четко составить описательный или сюжетный рассказы на любую тему. Тем не менее, дети все еще часто опираются на образец взрослого. Недостаточно развито умение передать через рассказ свое эмоциональное отношение к описываемым предметам или явлениям [16].

Обратившись к работам С.Н. Цейтлин [63], мы видим, что процесс освоения ребенком родного языка рассматривается с разных сторон и аспектов: звуковой стороны речи морфологических категорий, синтаксических конструкций и формирования словаря.

Автор говорит о том, что предречевые вокализации – гуление и лепет. Гуление – звуки, напоминающие гласные, лепет – сочетание звуков, похожих на комбинации согласный+гласный. С.Н. Цейтлин рассматривает

закономерности усвоения языковых норм и правил как от общих – к частным, от частных – к единичным исключениям.

Автор придерживается «конструктивистского» подхода к проблеме освоения языка. Он полагает, что ребёнок строит собственную языковую систему на основе речевых образцов, которые извлекает из речи взрослых.

Роль традиций общения с ребёнком, которые способствуют тому, чтобы он овладел родным языком в максимально короткий срок. Например, о специфическом языке, созданном для общения с детьми, и об особых тактиках матери, к которым она прибегает в общении с ребёнком (повторяет его высказывания с расширением, корректирует некоторые неправильности).

Активность словообразовательных процессов в детском возрасте, например, ребёнок прибегает к словотворчеству, чтобы дать наименование тем явлениям, нормативные названия которых ему ещё неизвестны. При этом образованное ребёнком слово становится синонимом по отношению к соответствующему слову нормативного языка.

Закономерность орфографических ошибок у детей, которая объясняется, например, тем, что в период лепета у ребёнка не было цели воспроизвести определённый звук родного языка, а при артикулировании звука в составе слова требуется произнести его так, чтобы быть понятым. [63].

1.2. Особенности становления лексико-грамматической стороны речи у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья

Обучающийся с ограниченными возможностями здоровья – это физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтверждённые психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без специальных условий. (Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»)

Аббревиатура ОВЗ расшифровывается как ограниченные возможности здоровья. Из самого названия следует, что ребенок с ОВЗ имеет особенности физического или умственного развития, которые препятствуют его нормальной жизнедеятельности. Ограничения могут касаться физиологических, психологических или сенсорных возможностей ребенка.

Часть нарушений является врожденной, обусловленной генетически или последствиями родовых травм. Другие стойкие изменения здоровья могут возникнуть в период роста детей и связаны с заболеваниями, травмами, тяжелыми психическими переживаниями.

Заболевания у детей с ОВЗ могут носить хронический характер. В этом случае родителям необходимо принимать все меры к тому, что научить ребенка жизни с ограничениями, умению приспособиться к дефекту и справляться с ним. В других ситуациях ограничения носят временный характер и после устранения их причин, ребенок возвращается к обычному образу жизни.

Дети с ограниченными возможностями здоровья не всегда являются инвалидами, хотя эти два понятия связаны и пересекаются между собой. Ребенок может быть признан инвалидом, если имеет стойкие хронические нарушения здоровья, длительно препятствующие возможности нормальной жизнедеятельности. Таким образом, инвалид – более узкое понятие. Статус ребенка-инвалида дает права на получение специальных социальных выплат и гарантий.

Некоторые категории детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ):

Дети с нарушением слуха – глухие или слабослышащие.

Дети с нарушением зрения – слепые или слабовидящие.

Дети с тяжёлыми нарушениями речи – немые от рождения или с невнятной речью.

Дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата – не могут ходить, иногда даже сидеть, у них отсутствует координация движения.

Дети с задержкой психического развития – состояние задержанного или неполного умственного развития.

Дети с умственной отсталостью – может возникнуть на фоне другого психического или физического заболевания.

Дети с нарушениями эмоционально-волевой сферы – аутические расстройства, не могут общаться с другими людьми, у них полностью парализована коммуникативная функция.

Дети с комплексными нарушениями психофизического развития – имеют сочетание двух или более первичных нарушений.

Перечень детей с ОВЗ не закрыт, и статус ребёнка с ограниченными возможностями здоровья присваивается психолого-медико-педагогической комиссией (ПМПК).

Более подробно остановимся на таких нарушениях как задержка психического развития и тяжелые нарушения речи.

На современном этапе развития теории и практики логопедии особое внимание уделяется изучению вопросов развития и обучения детей с тяжелыми речевыми нарушениями Т.П. Бессонова, О.С. Грибова, Н.С. Жукова, К.В. Комаров, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова, Н.В. Серебрякова, Е.Ф. Соботович, Л.Ф. Спирова, Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичева. Нарушения речи могут проявляться в дефектах звукопроизношения, аграмматизмах, бедности словарного запаса и т. п. Тяжелые нарушения речи также могут проявляться в нарушении слоговой структуры слова. Несформированность слоговой структуры слова сказывается на овладении всеми компонентами речи: лексическим, фонетическим строем речи, грамматическими категориями разных частей речи, а в дальнейшем – на формировании предпосылок чтения, письма и усвоении грамоты. Анализируя работы многих авторов, мы видим, что многие авторы изучали проблему нарушений ритмико-слоговой структуры слова у детей с тяжелыми нарушениями речи.

Р. Е. Левина считала, в коррекционной работе необходимо детально рассматривать каждый компонент языковой системы, так как его формирование может быть связано с разными аналитико-синтетическими процессами мыслительной деятельности ребенка.

Т. А. Ткаченко в своих работах упоминает, что нарушение ритмико-слоговой структуры «ключевым симптомом» общего недоразвития речи [55].

В трудах В. А. Ковшикова отмечается, что у детей с алалией проявляется упрощение ритмико-слоговой структуры слова. По мнению ученого, подобные нарушения определяются лингвистическими особенностями слога, а именно – самой структурой слога, типом слога, фонемным окружением, ударностью слога и др [28].

Дошкольники с тяжелыми нарушениями речи испытывают значительные трудности при овладении грамматическим строем речи. В исследованиях, посвященных общему недоразвитию речи у детей с различным уровнем речевого развития, выделяются особенности их лексико-грамматического строя речи, которые влияют на целостную картину речевого развития, осложняя и задерживая этот процесс. Проблема изучения особенностей формирования грамматического строя речи дошкольников с тяжелыми нарушениями речи (ТНР), в том числе с общим недоразвитием речи (ОНР), остается актуальной для современного этапа логопедии, так как в любом случае очень важно скомпенсировать речевую недостаточность ребенка до поступления в школу. Понимание последовательности становления грамматических навыков у детей позволяет опираться на закономерности их формирования при нормальном и нарушенном речевом развитии. Какая бы форма патологии речи не была у ребенка, он все равно проходит в своем развитии три периода речевого развития. Сложности овладения грамматическими категориями связаны с тем, что они носят более абстрактный характер, чем лексические. Дети с ОНР смешивают флексии разных значений. У дошкольников с тяжелыми нарушениями речи возникают специфические трудности в усвоении грамматического строя речи. Дети при

овладении грамматическим строем речи проявляют особую зависимость от понимания лексического значения слова. Важными оказываются и владение ребенком с нарушением речи звукослоговой структурой слова и понимание типа предложения.

Содержание дошкольного образования детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) определяется Федеральным государственным образовательным стандартом, который указывает на необходимость учета особенностей развития и специфические образовательные потребности каждой категории детей с ОВЗ. Данное положение также определяет необходимость дифференцированного подхода при проведении коррекционной работы и с детьми при общем недоразвитии речи (далее – ОНР). Дифференцированный подход как принцип в организации логопедической работы при ОНР обоснован в разработках школы Р. Е. Левиной и широко применяется логопедами-практиками. При этом основанием для дифференциации является уровень развития речи детей.

Авторы делают акцент на дифференцированном подходе в логопедической работе с детьми по формированию лексического строя речи. Считая, что при нормальном онтогенезе речи словарь детей развивается по определенной закономерности. Вместе с тем многочисленные психологические исследования показали, что успешность развития лексической стороны речи у детей определяется разнообразием и активностью неречевой предметной деятельности ребенка и речевой деятельностью окружающих его взрослых. В свою очередь, речь делает познание окружающей ребенка действительности более системным и глубоким.

Авторами указывается, что условием развития словаря является: своевременное и качественное развитие познавательных функций (восприятия, памяти, мышления, внимания); обогащение сенсорного опыта ребенка; увеличение контактов дошкольника с окружающим миром и развитие деятельности ребенка в соответствии с возрастом. Кроме того, значительное влияние на количественные и качественные характеристики

словаря оказывает уровень развития фонематического восприятия, которое, в свою очередь, развивается в процессе обогащения словаря.

В научной литературе имеются данные о том, что у детей с речевой патологией наблюдаются трудности в обучении, связанные с недостаточностью высших психических функций: внимания, мышления, восприятия, памяти. Так как дошкольный возраст является наиболее сензитивным для развития лексической стороны речи у детей, то в случае нарушения процесса формирования любого из компонентов речевой системы это приведет к нарушению речи в целом и лексического строя речи в частности.

Общее недоразвитие речи часто возникает вследствие нарушений, связанных с органическими поражениями или недоразвитием определённых отделов центральной нервной системы. По данным Е. М. Мастюковой, до 97% детей с недоразвитием речи имеют признаки органического поражения центральной нервной системы [42].

В ряде исследований авторы указывают на необходимость учета ведущего дефекта в коррекционно-развивающей работе с детьми с общим недоразвитием речи. Однако несмотря на то, что накоплен огромный опыт в области изучения речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, дифференциация логопедической работы с детьми исследуемой категории отсутствует. Это приводит к тому, что на практике содержание коррекционной работы по формированию лексического строя речи для детей с разными речевыми нарушениями оказывается одинаковым.

Ссылаясь на работы многих ученных, занимающихся изучением особенностей развития словарного запаса детей, имеющих задержку психического развития, среди которых можно выделить Н.Ю. Борякову, Р.И. Лалаеву, А.Р. Лурия, В.И. Лубовского, Е.В. Мальцеву, Н.А. Цыпину. Они указывали на то, что речевое развитие этой группы детей тесно взаимосвязано с развитием их психических процессов.

Особенности словарного запаса детей с задержкой психического

развития индивидуальны и тесно связаны с уровнем развития познавательной деятельности и уровнем формирования основных мыслительных процессов каждого ребенка. Время появления первых слов у детей с задержкой психического развития в основном мало отличается от детей в норме как отмечают Н.Ю. Борякова, С.В.Зорина, Р.И.Лалаева, Е.В.Мальцева, И.А. Симонова, Е.С.Слепович и др. У каждого ребёнка имеется свой индивидуальный период, когда он начинает объединять слова в предложения, а предложения в небольшое высказывание. Объём словаря детей с задержкой психического развития значительно снижен, чем у детей с нормальным темпом развития психических процессов. Причиной этому является недостаточность знаний и представлений о предметах и явлениях окружающего мира. Исследование С.Г. Шевченко показало, что речь детей с задержкой психического развития характеризуется недостаточностью обобщающих понятий, а также их смешением. Часто дети демонстрируют неточное употребление слов, заменяя их по семантическим признакам [67]. Овладение детьми, с задержкой психического развития обобщающими понятиями тесно взаимосвязано с развитием способности к анализу и синтезу, которое отличается своеобразием у данной категории детей. Многие слова, которые дети знают и понимают их значение остаются в пассивном словаре и еще долго не переходят в их активный словарь. Н.Ю. Борякова в своих работах отмечает, что такие дети очень часто употребляют слова в узком значении слова и характеризуются тем, что в их речи отмечается низкий уровень словесного обобщения. Одним и тем же словом они могут назвать многие предметы, которые похожи между собой по форме, назначению или каким – либо другим признакам [8].

Изучение предметного словаря детей с задержкой психического развития выявило частые ошибки при использовании обобщающих значений. Как отмечает Мальцева Е.В., у детей с задержкой психического развития наблюдаются нарушения формирования синонимических и антонимических средств языка.

Нужно обратить внимание, что у детей с задержкой психического развития глагольный словарь значительно меньше по отношению к предметному словарю, т.е. не соответствует календарному возрасту детей. Это подтверждает снижение формирования предикативной функции.

Из-за того, что у детей с задержкой психического развития ограничены представления и знания об окружающем мире, об отношениях пространства и времени, причинно-следственных связей, в их словаре отсутствуют многие обозначения действий предметов и их качеств. Ограниченный словарный запас подтверждается тем, что дети с задержкой психического развития не знают многих слов, которые обозначают части предметов (ножка, спинка, сиденье стула), детёнышей животных (медвежонок, бельчонок) и др. Неточно употребляют многие слова, заменяя их по семантическим признакам (раму могут назвать окном, кружку чашкой). Слова – наименования часто заменяют описанием ситуации или действия (конура – тут собака спит).

Так как у детей с задержкой психического развития имеются специфические особенности развития высших психических функций, то усвоение словаря признаков происходит тоже с особенностями. Дети с задержкой психического развития чаще всего употребляют имена прилагательные, которые обозначают признаки предметов, такие, как цвет, форма, величина, но значительно реже пользуются качественными прилагательными. Почти не пользуются относительными и притяжательными прилагательными [43].

В свободной речи практически не используются прилагательные и наречия. По итогу можно сказать, что у детей с задержкой психического развития словарный запас характеризуется значительным количеством особенностей, а именно: бедный словарный запас с преобладанием бытовой лексики, пассивный словарь шире активного, значительные трудности наблюдаются при использовании глаголов, имен прилагательных, местоимений и наречий. Дети затрудняются при формировании обобщающих понятий, синонимом и антонимов.

Все эти нарушения приводят к задержке развития словарного состава языка, нарушению формирования многих его компонентов; к сложностям в общении со сверстниками и с взрослыми; тормозят формирование познавательной сферы детей; затрудняют развитие устной и письменной речи детей с задержкой психического развития.

В настоящее время с каждым годом число детей с задержкой психического развития увеличивается. В настоящее время ЗПР среди детского населения составляет более 2%. Н.Ю. Борякова, В.А. Ковшиков, Е.С. Слепович, отмечали такую закономерности в развитии речи дошкольников с ЗПР как позднее возникновение периода детского словотворчества и трудность в понимании слов и словосочетаний.

Большое внимание уделяется особенностям развития лексико-грамматической стороны речи у дошкольников с ЗПР в возрасте 5-6 лет. В настоящее время достаточно большое количество авторов проводило диагностику связной речи дошкольников с ЗПР и, в частности, исследовали лексико-грамматический строй речи (Н.Л. Белопольская, Н.Ю. Борякова, Л.Н. Блинова, Л.Ю. Ларина, С.Г. Шевченко и др.).

Авторы статьи выбрали методику Лариной Л.Ю. и усовершенствованная Лопатиной Л.В. и Серебряковой Н.В. Данная методика исследования лексико-грамматической составляющей связной речи отличается от традиционных методик. Дело в том, что она включает не только элементы традиционного обследования речи дошкольников с ЗПР, но и метод наблюдения за состоянием связной речи в различных условиях общения, что позволяет комплексно оценить состояние лексико-грамматического компонента речевой компетенции дошкольников с ЗПР [33].

Используя данную методику, авторы статьи планировали разработать и апробировать программу логопедической работы по коррекции лексико-грамматического строя речи детей с ЗПР. Основным приёмом в реализации данной программы будет игровая деятельность. Дети с ЗПР лучше всего усваивают новые навыки, если реализуют их на практике и имеют

достаточный наглядный (предметный) материал при овладении ими. Мы рекомендуем при обучении данной категории детей использовать не только дидактически игры, игры с мячом и игрушками, но и балансиры, небольшие ступеньки, ортопедические коврики. Данная технология проведения коррекционных занятий помогает так же наладить контакт между логопедом и ребенком – ведь прыгать и ходить по ярким коврикам весело и интересно.

Таким образом, можно сделать выводы, что детям с ЗПР для развития лексико-грамматического строя больше будет интересна именно игровая деятельность с активным использованием спортивного инвентаря [34].

Знание психолого-педагогических особенностей ребенка с нарушением слуха является необходимым условием для построения эффективного учебно-воспитательного процесса.

Ссылаясь на работы И. М. Соловьева мы обращаем внимание на выделенные им закономерности психического развития лиц с недостатками слуха;

1) Первая закономерность предполагает необходимость увеличения количества, вариативности и сложности внешних воздействий.

2) Вторая закономерность выражается в отставании темпов психического развития у детей с нарушениями слуха от темпов нормально слышащих детей, которое проявляется с течением времени [52].

О. А. Белова, В. Ф. Сазонов установили, что зрительное *восприятие* лиц с нарушенным слухом не отличается превосходством по сравнению со слышащими сверстниками [5].

Т. В. Самодурова наблюдала у данной категории детей затруднения в слуховом восприятии и узнавании отдельных лексических единиц, в особенности тех, которые они редко применяют при общении. Но подключение зрительного анализатора и дальнейшее восприятие фраз, слов, слогов и звуков слухо-зрительным способом делает этот процесс наиболее эффективным [50].

В исследованиях О. А. Беловой отмечается, что зрительное внимание глухих школьников зачастую может быть недостаточно сформированным, т.к. дети ошибались при определении количества и расположения точек, им не хватало времени для их запоминания [5].

И. А. Михаленкова изучала особенности деятельности глухих детей младших классов на уроках математики. У них отмечается замедленное включение в процесс, низкий темп выполнения заданий, повышенная утомляемость. Автор делает вывод о том, что даже если по мере взросления показатели внимания совершенствуются, они продолжают отставать от характеристик слышащих сверстников. Несмотря на то, что зрительное внимание выполняет компенсаторную роль, формирование его произвольной формы протекает в более медленном темпе из-за существующей слуховой депривации [46].

В настоящее время до сих пор дети с нарушениями слуха могут не осваивать речь до момента поступления в школу. Это приводит к тому, что, несмотря на больший жизненный опыт по сравнению с дошкольниками и способность к осознанному обучению языку, их наглядные обобщения, которые развивались без воздействия речи, мимика и жесты несовершенны. В дополнение к этому времени уже проходит сензитивный период для формирования речи [69].

Обратим внимание на особенности коррекционной работы с детьми дошкольного возраста с нарушением слуха формирование и развитие речи. Она обусловлена особой ролью слухового анализатора в развитии словесной речи и функционировании ее как средства общения, тем, что врожденное или рано приобретенное нарушение слуховой функции в первую очередь препятствует развитию словесной речи ребенка.

Одним из важных критериев, характеризующих уровень речевой подготовки ребенка с нарушением слуха, по определению С. А. Зыкова, выступает количественная сторона словаря. У детей с нарушениями слуха развитие словаря отстает от нормы, вследствие рано наступившего и сильно

выраженного снижения слуха. Работа над словом является одним из важнейших аспектов в общей системе развития речи детей с нарушением слуха дошкольного возраста, т. к. овладение словарным составом языка - необходимое условие освоения его грамматического строя, развития связной монологической речи, формирования звуковой структуры речи [21].

Логопедическое обследование слабослышащего ребенка необходимо направить на возможно более полное и всестороннее выявление симптоматики речевых нарушений и их патогенеза для постановки дифференцированного диагноза, который позволит применить дифференцированные методы коррекционного воздействия.

Таким образом, несформированность у слабослышащих лексико-грамматического строя речи – одно из основных проявлений речевого недоразвития. С детьми необходимо проводить коррекционную работу по устранению всех нарушенных речевых компонентов – звукопроизношения, лексико-грамматического строя, письма, над экспрессивной и импрессивной речью.

1.3 Современные подходы к коррекции речи дошкольников с тяжелыми нарушениями речи и задержкой психического развития

Многочисленные исследования последних лет (А.В. Акулина, Н.В. Бабкина, Л.Б. Баряева, В.И. Лубовский, У.В. Ульенкова, и др.) позволяют утверждать, что основным фактором, обуславливающим развитие психики ребенка с ЗПР, его социальную адаптацию, является организованное в сензитивный (дошкольный) период коррекционное воздействие. Коррекционно-развивающая работа с детьми с ЗПР строится по принципу замещающего онтогенеза, т. е учитываются онтогенетические закономерности речевого развития, и с ребенком проходят те «ступеньки развития», которые он не освоил самостоятельно [7].

Этапы работы над речью также определяются последовательностью ее развития в онтогенезе (от простого к сложному, от более продуктивных к менее продуктивным, от семантики более противопоставленных значений к менее противопоставленным).

Коррекционно-развивающую и логопедическую работу условно можно разделить на два этапа, которые взаимосвязаны друг с другом.

Задачи подготовительного этапа – восполнение пробелов в формировании функциональных предпосылок развития речи, развитие ее психологического базиса. В этот период проводится работа по развитию сенсорно-перцептивной деятельности; общей, ручной, артикуляционной моторики; развитию слухового, зрительного восприятия; внимания; зрительной и слухоречевой памяти; чувства ритма.

На основном этапе происходит целенаправленное воздействие на развитие когнитивных функций во взаимосвязи с формированием всех компонентов языковой системы.

В системе работы важная роль отводится психолого-педагогической диагностике и мониторингу. Результаты психолого-логопедического обследования являются основой для разработки индивидуальной программы коррекционной работы с ребенком.

Основные направления логопедической работы (при ЗПР):

1. Стимуляция коммуникативной и речевой активности (с использованием вербальных и невербальных средств).

2. Развитие понимания обращенной речи с опорой на различные виды деятельности и сотрудничество со взрослым.

3.Формирование произносительной стороны речи.

4. Развитие фонематического слуха и фонематического восприятия.

5. Формирование лексического строя речи:

- расширение объема и активизации словаря параллельно с расширением представлений об окружающей действительности, развитием познавательной деятельности

- уточнение значений слов, использование различных приемов симантизации;
- формирование лексической системности;
- формирование предикативной стороны речи за счет обогащения словаря глаголами и прилагательными;
- углубленная работа по формированию обобщающих понятий.

6. Формирование словообразования и словоизменения:

- уточнение грамматического значения существительных, прилагательных, глаголов;
- формирование системы словоизменения; развитие ориентировочных умений при овладении морфологическими категориями;
- формирование словообразовательных умений.

7. Формирование умений морфолого-синтаксического оформления предложений:

- развитие синтагматических и парадигматических связей между словами на основе построения словосочетаний и предложений;
- работа над предложно- падежными конструкциями;
- формирование умения анализировать выраженную в предложении ситуацию;
- формирование структуры предложений различных моделей;
- понимание и построение логико- грамматических конструкций;
- развитие вероятностного прогнозирования при построении слов, словосочетаний, синтаксических конструкций.

8. Развитие связной речи, работа над всеми этапами порождения речевого высказывания:

- работа над фразой (с использованием внешних опор в виде предметных и сюжетных картинок, различных фишек и схем);
- обучение действию планирования в рассказывании с использованием наглядных и вербальных опор;

- обучение пересказу, рассказыванию по картинке (описание предметов,
- серии сюжетных картинок, отдельных сюжетных картинок); обучение творческому рассказыванию.
- формирование языкового анализа и синтеза;
- работа над осознанием языковой действительности;
- подготовка руки к письму, формирование графомоторных навыков.

Таким образом, система работы с детьми с ЗПР выстраивается с традиционных позиций и осуществляется с учетом общедидактических принципов и принципов специальной коррекционной педагогики. Специфика касается выбора методов, приемов, средств логопедического воздействия. Нарушения речи у детей с ЗПР вариативны по своим проявлениям, механизмам, степени выраженности и требуют дифференцированного подхода к их коррекции.

Усвоение языковой системы детьми с ЗПР должно быть основано на развитии мыслительных операций анализа, синтеза, обобщения, абстрагирования, в том числе и на словесном материале.

Большое внимание нужно уделять развитию регулирующей, планирующей функции речи. На начальных этапах работы ребенка побуждают к сопровождению речью собственных практических действий, на последующих – к словесному отчету о выполненных действиях. На завершающих этапах ребенок должен овладеть элементарным планированием собственных действий. В связи с этим важным является включение речи в различные виды деятельности (игровую, изобразительную, конструктивную и др.). Во многих исследованиях Г.И. Жаренкова, Н.И. Жинкин, Р.Е. Левина, В.И. Лубовский, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин отмечается, что словесное опосредование практической деятельности положительно влияет на процессы восприятия, внимания и обобщения.

В работах Н.Ю. Боряковой и Т.А. Матросовой [44] представлена методика развития лексико-грамматического строя речи с опорой на предметно-практическую деятельность, в которой связи и отношения между предметами дети с ЗПР осваивают путем анализа, сравнения, выявления существенных взаимосвязей, при этом слово становится средством, организующим деятельность ребенка. Первичное накопление и уточнение словаря обеспечивается в предметно- практической деятельности, а активизация и закрепление смысла слова проводится в дидактических играх и речевых упражнениях. Организуя совместную деятельность детей, взрослый моделирует и создает ситуации общения, требующие различных форм социального поведения и типов высказываний.

Важную роль играет изобразительная деятельность, так как развитие воображения и развитие речи тесно взаимосвязаны [60]. В процессе создания новых образов речь (сначала внутренняя, а затем внешняя) выполняет ведущую роль.

Немаловажное значение имеет развитие игровой деятельности детей во взаимосвязи с развитием речи. Занятия следует строить в игровой форме, используя дидактические игры, игры-драматизациии, и наконец сюжетно-ролевые игры, что позволяет активизировать познавательную деятельность детей, создавать мотивацию для речевой активности.

Актуальным становится поиск современных методических приемов и средств коррекционно-логопедического воздействия в работе с детьми с задержкой психического развития. Все шире используются компьютерные технологии, эффективным методом может стать компьютерная анимация [51]. В процессе создания мультфильма у детей с ЗПР заметно возрастает речевая активность и познавательный интерес, совершенствуются предметно-практические и изобразительные навыки, они начинают активно сотрудничать с педагогами и другими детьми, обогащается их словарный запас, совершенствуются навыки диалогической и монологической речи. Итоговый

просмотр доставляет детям много радости, стимулирует их к дальнейшему творчеству.

Замечательный результат дает использование технологии М.И Родиной «Бусоград или волшебные игры Феи Бусинки» [10]. Здесь разработана система игр и творческих упражнений с бусами для использования в работе с детьми 2-7 лет для развития мелкой моторики, речи, коммуникативных навыков, освоения сенсорных эталонов, а также воспитания положительных качеств личности: внимания, терпения, эмпатии, фантазии и др.). Автор пособия уже много лет использует игры и творческие упражнения с бусами в работе театральной студии. Благодаря этим играм дети быстрее начинают чисто и выразительно говорить, не стесняются фантазировать, проявлять свою выдумку, учатся договариваться друг с другом. Одна из сильных сторон этой технологии- это то, что в ней предполагается целая воспитательная система, направленная не только на формирование речевых, коммуникативных и других полезных навыков, но и на воспитание тонких качеств личности: внимания друг к другу, терпения, сочувствия, понимания, заботы, доброжелательности.

Основным направлением в работе с детьми с нарушением слуха является формирование развития речи. Обусловлено это тем, что особой ролью слухового анализатора в развитии словесной речи и функционировании ее как средства общения, тем, что врожденное или рано приобретенное нарушение слуховой функции в первую очередь препятствует развитию словесной речи ребенка. Без специально организованного обучения словесная речь неслышащих детей не формируется, а речевое развитие слабослышащих характеризуется большим разнообразием.

По мнению исследователей, своеобразие развития речи ребенка в условиях слуховой депривации определяется рядом специфических условий:

- овладением языком без участия (или в условиях ограниченного участия) слухового анализатора;

- недостаточной речевой практикой и ограниченными возможностями
- непосредственного подражания взрослому;
- ограниченной потребностью в устном общении с окружающими.

Одним из важных критериев, характеризующих уровень речевой подготовки ребенка с нарушением слуха, по определению С. А. Зыкова, выступает количественная сторона словаря [21].

Работа над словом является одним из важнейших этапов в целой системе развития речи детей с нарушением слуха дошкольного возраста.

Для слабослышащих детей согласно исследованиям А. Г. Зикеева, Р. М. Боскис, К.Г. Коровина и других, характерна крайняя ограниченность словарного запаса. По мнению Р.М. Боскис, лишь 27,7% слабослышащих школьников при назывании обиходных предметов и действий могут дать свыше 80% правильных ответов. Слабослышащими с трудом усваиваются и названия признаков предметов, так как окончания имен прилагательных в русском языке чаще бывают безударными. У слабослышащего ребенка отмечаются искажения звуко-слоговой структуры слов, что можно объяснить недифференцированностью их восприятия на слух.

Описанные выше особенности лексики слабослышащих, свидетельствуют о том, что она чаще всего не может служить полноценным «строительным материалом» для их связной речи, что предопределяет дефекты построения фразы.

Несформированность грамматического строя речи у слабослышащих является одним из важнейших проявлений недоразвития речи. Усвоению правильных грамматических форм слова препятствует неточность слухового восприятия слабослышащими его окончаний, которые являются одним из основных средств выражения связей между словами. Речь многих слабослышащих состоит из не связанных между собою слов, так как они долгое время не овладевают фразовой речью.

Логопедическое обследование слабослышащего ребенка необходимо направить на возможно более полное и всестороннее выявление симптоматики речевых нарушений и их патогенеза для постановки дифференцированного диагноза, который позволит применить дифференцированные и этиопатогенетически обоснованные методы коррекционного воздействия. При обследовании слабослышащего ребенка необходимо отграничить тугоухость от сенсорной алалии. Если у детей с нарушенным слухом отмечается речевое недоразвитие необходимо исследовать как импрессивную, так и все стороны экспрессивной речи. Если помимо недоразвития речи наблюдаются и какие-то другие ее нарушения, которые не связанны непосредственно с состоянием слуховой функции, то обследование дополняется так же и выявлением симптоматики названных расстройств.

Во всех вышеописанных случаях логопедическое обследование слабослышащего ребенка не имеет существенных отличий от обследования

ребенка с нормальным слухом. Основная специфика заключается в самом характере проведения обследования с необходимостью учета неполноценности слуховой функции ребенка. Так, в ходе всего обследования приходится постоянно обращать внимание на то, как слышит ребенок материал, который ему предлагается. В противном случае некоторые задания могут остаться просто им непонятными, что приведет к ошибочной диагностике.

Для слабослышащих детей, у которых отмечается выраженное недоразвитие речи, наиболее существенным является обследование нарушений слуховой дифференциации звуков речи. Для того, чтобы избежать возможные ошибки при оценке состояния слуховой дифференциации звуков, логопеду необходимо закрыть лицо экраном, чтобы исключить возможность зрительного восприятия. При несоблюдении этого условия ребенок может различать звуки по особенностям артикуляции (т. е. зрительно), что позволит ему безошибочно показывать называемые логопедом парные картинки типа «миска – мишка». В случаях, когда слабослышащий ребенок знакомится с

новым словом важно обеспечить его полноценное восприятие. Это может быть достигнуто за счет достаточно громкого и отчетливого произнесения слова, в особенности безударной его части за счет одновременного предъявления написанного слова и привлечения внимания ребенка к артикуляции говорящего и т. п. Те же условия должны быть соблюдены и при ознакомлении слабослышащего ребенка с новыми грамматическими формами.

Таким образом, несформированность у слабослышащих лексико-грамматического строя речи – одно из основных проявлений речевого недоразвития. С детьми необходимо проводить коррекционную работу по устранению всех нарушенных речевых компонентов – звукопроизношения, лексико-грамматического строя, письма, над экспрессивной и импрессивной речью.

Таким образом, дети с ОВЗ (речевые нарушения, сенсорные нарушения, интеллектуальные нарушения) имеют нарушения в когнитивной сфере лексико-грамматического развитии, при отсутствии коррекционно-развивающего воздействия, могут привести к нарушениям чтения и письма, а также затормозить готовность к школьному обучению.

ГЛАВА II. ИЗУЧЕНИЕ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

2.1. Методическое обоснование экспериментального исследования

Проведя изучение специальной литературы по проблеме формирования лексико-грамматического строя у детей с ТНР, ЗПР и сенсорными нарушениями, сделали выводы о наличии нарушений в формировании лексики и грамматики у детей данных категорий.

Обращаем внимание на то, что у детей с тяжелыми нарушениями речи страдает языковая сфера, когнитивные процессы в норме или на нижней границе нормы, что подтверждается заключением ПМПК. А у детей с задержкой психического отмечаются нарушения когнитивной и языковой сферы [43].

Дальнейшим этапом нашей работы было исследование лексики и грамматики детей с тяжелыми нарушениями речи и задержкой психического развития.

Перед началом обследования нами было проанализировано большое количество методик. Для обследования лексики и грамматики у дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи и задержкой психического развития используются адаптированные методики, учитывающие особенности этих категорий детей. Основные подходы включают анализ словарного запаса, грамматического строя речи, связной речи и других компонентов. Рассмотрим ключевые методики и их особенности. Обследование лексики. И здесь мы обратимся к следующим авторам.

Методика Г. А. Волковой содержит 11 субтестов, направленных на исследование: пассивного словаря (3 теста) и активного словаря (8 тестов). Оцениваются навыки подбора антонимов, обобщающих понятий, умение узнавать предмет по описанию [15].

В методике С. Г. Шевченко тест на усвоение программного материала по лексическим темам (например, «домашние животные», «одежда» [67].

Методика А. М. Акименко, В. П. Кузьминой и С. А. Городиловой используется для комплексной оценки лексического развития. Можно рассмотреть примеры заданий: назвать предметы по картинкам, подобрать антонимы к глаголам и прилагательным, назвать одним словом группу однородных предметов, подобрать прилагательные к существительным [1].

Для исследования состояния грамматического строя речи обратимся к следующим методикам. Методика из статьи «Методика исследования грамматического компонента речевой компетенции дошкольников с задержкой психического развития». Она включает в себя следующие этапы: интервью для установления контакта, 8 тестовых заданий, 4 ситуации наблюдения за использованием грамматических конструкций в общении. Оцениваются: образование глаголов, существительных, прилагательных, согласование частей речи, использование предложно-падежных конструкций.

Методика из методической разработки на тему «Обследование грамматического строя речи детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья». Проверяются: употребление существительных в разных падежах, образование множественного числа и родительного падежа, согласование существительного с прилагательным и глаголом, использование предложно-падежных конструкций, словообразование (уменьшительно-ласкательные суффиксы, названия детёнышей животных, приставочные глаголы).

Примеры заданий: показать действие, соответствующее фразе (например, «кошка поймана мальчиком»); употребить существительные в разных падежах; образовать глаголы с приставками (например, «идёт», «подходит», «входит»); согласовать существительное с прилагательным в роде, числе и падеже.

При обследовании мы придерживались общих принципов:

- адаптация заданий,

- учет возрастных и индивидуальных особенностей детей. Например, задания могут упрощаться или дополняться визуальными материалами (картинки, игрушки).
- Поэтапное проведение. Обследование разбивается на несколько сеансов из-за быстрой утомляемости детей с ЗПР и ТНР.
- Использование помощи. При затруднениях ребёнку оказываем поддержку в виде побуждающих вопросов, контекстных подсказок, повторения инструкции.
- Бальная система оценки. Результаты фиксируются по пятибалльной шкале, что позволяет объективно оценить уровень развития.
- Анализ связной речи. Включает задания на пересказ текстов, составление рассказов по картинкам или серии картинок, описание предметов.
- Изучение коммуникативно-речевых умений. Оценивается способность вступать в диалог, поддерживать беседу, использовать невербальные средства общения.

Учет медицинской и психолого-педагогической документации. Перед обследованием важно изучить историю развития ребёнка, данные о раннем речевом развитии, условия семейного воспитания [67].

2.2. Цель, задачи и организация экспериментального исследования, методики экспериментального изучения

Проведя изучение литературы по проблеме формирования лексики и грамматики у детей с тяжелыми нарушениями речи и задержкой психического развития, мы сделали соответствующие выводы, подобрали диагностический инструментарий и начали работу над изучением данной проблемы.

Исследование проводилось на базе МБДОУ № 152 города Пенза в 2023-2025 годах.

2023-2024 – работали над подбором литературы, и диагностического инструментария. Проводился первичный мониторинг детей, зачисленных в логопедические группы.

2024-2025 – осуществлялась промежуточная диагностика.

2025-2026 сентябрь, октябрь, ноябрь – выполнялся итоговый мониторинг, декабрь – оформление документации.

Был подбор диагностик в старших группах, где следующие два года проводилась обследование, контроль и коррекция нарушений лексико-грамматического строя у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи и задержкой психического развития.

Работа проводилась в логопедических группах. Всего в исследовании принимало участие 60 детей. У 20 дошкольников в анамнезе по заключению ПМПК стоял диагноз задержка психического развития, у остальных 40 – заключение – тяжелые нарушения речи.

Целью данного этапа работы являлось изучить состояние лексики, грамматики у дошкольников с ТНР и ЗПР.

Для этого были поставлены задачи:

1. Изучение процессов формирования лексики, грамматики у детей с ТНР и ЗПР.

2. Проведение диагностических проб для изучения сформированности лексики, грамматики дошкольников с ТНР и ЗПР.

3. Анализ полученных результатов обследования.

После проведения исследования проанализировали полученные результаты и сравнили данные групп детей между собой.

В процессе констатирующего эксперимента использовались различные задания для обследования уровня развития лексики и грамматики у детей с тяжелыми нарушениями речи и задержкой психического развития.

Уровень словарного запаса детей устанавливался с помощью таких приемов, как изучение повседневной лексики – наименование предметов.

Задания на подбор антонимов, подбор определений и исследовался уровень обобщений.

Для выявления нарушений грамматического строя речи детям предлагались задания на проверку правильного употребления существительных множественного числа в именительном падеже, проверку усвоения предложно-падежных форм существительных, образование существительных в уменьшительно-ласкательной форме, образование относительных прилагательных, проверку навыков словообразования (образование названий детенышей).

Для исследования мы использовали задания по методике И. Д. Коненковой, который был в некоторой степени адаптирован под актуальные возможности дошкольников и сгруппирован по направлениям:

- изучение коммуникативно-речевых умений;
- лексическое развитие (словарь предметный, глагольный, признаков, наречий, притяжательных местоимений; многозначность слова, подбор синонимов, антонимов; дифференциация близких по смыслу понятий; уровень обобщений);
- изучение сформированности грамматического строя речи (проверка общего уровня языковой компетенции, умения конструировать предложения, навыков правильного употребления существительных множественного числа в именительном и родительном падежах, сравнительную степень прилагательных, усвоения предложно-падежных форм существительных, умения согласовывать прилагательные с существительными в роде, числе и падеже, навыков словообразования);
- исследование связной речи [30].

Оценка:

5 баллов – ребенок легко входит в контакт, активен в общении, понимает речь в полном объеме, умеет слушать, ответы на вопросы развернуты, он свободно пользуется лексическими средствами языка, в подборе слов не

затрудняется, мысли выражает ясно, последовательно, умеет задавать вопросы в ходе диалога, проявляет интерес к заданиям;

4 балла – ребенок достаточно контактен, однако в общении участвуют по инициативе других, речь понимает в полном объеме, умеет слушать, умеет отвечать на вопросы, хотя иногда ответы могут быть недостаточно развернутыми, испытывает некоторые затруднения при формулировании вопросов;

3 балла – ребенок контактен, не всегда, не всегда понимает речь в полном объеме, может отсутствовать дистанция при общении со взрослыми, он часто перебивает собеседника, может соскальзывать на побочные темы, повторять одни и те же фразы, не умеет правильно излагать свои мысли, испытывает трудности при формулировании вопросов, чаще всего ограничивается вопросом «Что это?», требуется побуждение;

2 балла – ребенок контакт устанавливает с трудом, требуется значительная активизация, побуждение, так как ребенок малоактивен и малоразговорчив, понимает речь не в полном объеме, отвечает на вопросы односложно или вообще игнорирует вопросы. Может наблюдаться избирательность общения, затрудняется сформулировать вопрос. Скован во время эксперимента;

1 балл – в контакт не вступает, проявляет избирательный негативизм.

На протяжении всего времени работа велась со всеми детьми, но в нашей работе опишем результаты исследования 20 детей с задержкой психического развития и 20 детей с тяжелыми нарушениями речи.

Оценка по каждому заданию представлена в приложении 1.

2.3. Результаты констатирующего эксперимент. Входящий мониторинг

1.Словарь предметов.

Инструкция: «Что это?» (экспериментатор предъявляет картинный материал). В случае отсутствия данного слова в активном словаре дается задание: «Покажи где…»

Предлагаемый материал: кукла, мяч, стол, шкаф, молоток, пила, блюдце, кастрюля, шарф, варежки.

При показе наглядного материала на карточках, дети с ТНР не испытывали трудностей. Практически безошибочно показали все предметы правильно, исключение составили *молоток и пила*, так как слова не используются в обиходной речи. *Блюдце* дети чаще называли *чашкой* или *бокалом.*

При обследовании детей с ЗПР выяснилось, что дети путают названия предметов или называют их неверно. Например*, кукла – ляля, варежки – перчатки, шкаф – полка.* Слова *молоток, пила, блюдце* – были для тетей не знакомы.

Это говорит о недостаточном развитии кругозора, незнании предметов окружающего быта.

2.Подбор определений.

Инструкция: «Вот пальто (предъявляется картинка). Какое пальто? Пальто теплое, длинное, шерстяное, модное, женское, красивое. А какая (какой, какое)…»

Предлагаемый материал: футболка, дом, яблоко, лиса, девочка, зима, мяч, трава, солнце, ежик.

При демонстрации картинок в следующем задании дошкольники с ТНР сталкивались с трудностями с подбором определений или некоторые не могли подобрать их вообще. Самыми простыми стали определения *яблоко – красное,*

лиса – рыжая, зима – белая, трава – зеленая, солнце – желтое, ежик – колючий, мяч – разноцветный.

При данном обследовании детей с ЗПР возникли проблемы понимания задания в целом и давали не всегда адекватные ответы. *Футболка-майка*, или мог показать этот предмет на себе, *дом – я живу, девочка – Мира*. Правильно подобраны для слов, чаще используемых в словаре. *Яблоко – красное, лиса – рыжая, трава – зеленая, солнце – желтое.* В основном определения обозначали только цвета.

3.Подбор антонимов.

Инструкция: «Послушай слова: Большой – маленький. Это противоположные слова. Большой, а наоборот – маленький. Маленький, а наоборот – …»

Предлагаемый материал:

Жара, а наоборот –

Тишина, а наоборот –

Чистый, а наоборот –

Мокрый, а наоборот –

Больной, а наоборот –

Смеяться, а наоборот –

Говорить, а наоборот –

Медленно, а наоборот –

Одеваться, а наоборот –

Высоко, а наоборот –

В ходе обследования детей с ТНР возникли трудности с подбором антонимов, так как многие не могли подобрать подходящие и путались. Простыми для них стали антонимы *смеяться – плакать, одеваться – раздеваться, высоко – низко.* В остальных примерах допускались ошибки. *Жара – тепло, тишина – тихо, чистый – хороший, мокрый – скользкий, говорить – разговаривать*.

При диагностике детей с ЗПР оказалось, что дети не воспринимают и не понимают задание. Даже при неоднократном повторении задания, дошкольники испытывали трудности. *Жара – тепло, мокрый – холодный, смеяться – улыбаться, высоко – маленький.* Понимание слов тишина, больной были незнакомы для детей данной категории.

4.Уровень обобщений

Инструкция: «Птицы – это живые существа. Тело птиц покрыто перьями, у птиц есть крылья, они умеют летать. Вот это птицы (экспериментатор отбирает 5 картинок). Голубь – птица, ворона – птица, воробей – птица, синица – птица, ласточка – птица (сопровождает показом картинок). Всех этих существ (указание жестом) мы называем одним словом – «птицы» (выделяет слово голосом). А теперь ты посмотри на картинки и назови одним словом (последовательно предъявляются серии картинок, в каждой по пять картинок)».

Предлагаемый материал: животные, игрушки, овощи, фрукты, посуда, одежда, люди, транспорт, инструменты, птицы.

При просмотре наглядных материалов в данном задании воспитанники с ТНР испытывали трудности в основном с категориями, которые мало используются в речи – транспорт, инструменты. В категории *люди* допускались ошибки – *человек, человеки.* Посуду могли спутать или не назвать совсем. Некоторые дети путали фрукты и овощи.

Дошкольники с диагнозом ЗПР в данном задании столкнулись с трудностями в понимании условий задания. Они могли просто повторить названия предметов, но при этом не обобщали. Путали категории фрукты и овощи, птицы и животные. Знали названия некоторых предметов посуды, но обобщить и назвать одним словом – не получалось.

В общем можно отметить, что у детей отсутствует обобщающее понятие, часто название заменяется описанием ситуации.

Таблица 1

Обследование лексики детей старшего дошкольного возраста с ТНР

№ п/п	Словарь предметов	Подбор определений	Подбор антонимов	Уровень обобщений	Общий балл	Уровень нарушений
1	2	2	3	3	10	ниже среднего
2	3	3	3	3	12	ниже среднего
3	2	2	3	3	10	ниже среднего
4	3	2	3	3	11	ниже среднего
5	3	2	2	3	10	ниже среднего
6	2	2	3	2	9	низкий
7	3	3	3	3	12	ниже среднего
8	2	2	3	3	10	ниже среднего
9	3	2	2	3	10	ниже среднего
10	3	2	3	2	10	ниже среднего
11	3	2	3	3	11	ниже среднего
12	2	3	3	3	11	ниже среднего
13	3	2	2	2	9	низкий
14	2	2	3	3	10	ниже среднего
15	3	2	3	3	11	ниже среднего
16	3	2	3	3	11	ниже среднего
17	3	3	3	2	11	ниже среднего
18	2	2	2	3	9	низкий
19	3	2	3	3	11	ниже среднего
20	2	2	3	3	10	ниже среднего

Таблица 2

Обследование лексики детей старшего дошкольного возраста с ЗПР

№ п/п	Словарь предметов	Подбор определений	Подбор антонимов	Уровень обобщений	Общий балл	Уровень нарушений
1	2	2	2	2	8	низкий
2	1	1	1	2	5	низкий
3	2	2	2	3	9	низкий
4	1	1	2	2	6	низкий
5	2	2	1	2	7	низкий
6	2	1	1	2	6	низкий
7	2	2	2	2	8	низкий
8	2	2	1	2	7	низкий
9	1	1	2	2	6	низкий

10	2	2	2	3	9	низкий
11	2	2	1	2	7	низкий
12	2	1	2	2	7	низкий
13	2	2	2	3	9	низкий
14	1	2	1	2	6	низкий
15	2	1	2	2	7	низкий
16	2	2	1	2	7	низкий
17	2	2	2	3	9	низкий
18	2	1	1	2	6	низкий
19	2	2	2	3	9	низкий
20	2	2	2	3	9	низкий

Исследование табличных данных выявило у всех участников исследования дефицит в понимании существительных и прилагательных. Наиболее частой ошибкой при выполнении заданий, направленных на оценку лексического понимания, было некорректное соотнесение предъявленного слова с соответствующим изображением.

Из всех заданий по изучению прилагательных, самым сложным для детей оказалось то, где нужно было назвать ключевой признак предмета (это касалось качественных прилагательных). Когда их спрашивали: «Мяч какой?», «Футболка какая?» и подобные вопросы, дети часто не могли подобрать нужные слов.

Подбор антонимов вызвало сложности у обеих групп испытуемых. Многие дети из группы с ЗПР не понимали задания и значения предлагаемых вариантов.

Исследование уровня обобщения показало, что для детей сложно определить категорию, к которой относятся перечисленные названия.

Результаты обследования представлены в таблице 1 и таблице 2. В них видно, что у детей с ТНР результат ниже среднего, у детей с ЗПР низкий.

Изучение сформированности грамматического строя языка.

1.Проверка правильного употребления существительных множественного числа в именительном падеже.

Инструкция: «Один – мяч, а если много, то скажем, что это – мячи».

Предлагаемый материал:

Одна рука, а если их много, то это –

Один глаз, а если их много, то это –

Одно ухо, а если их много, то это –

Одно копыто, а если их много, то это –

Один стул, а если их много, то это –

Один карандаш, а если их много, то это –

Один гусенок, а если их много, то это –

Один медведь, а если их много, то это –

Одно окно, а если их много, то это –

Один цветок, а если их много, то это –

Во время обследования у дошкольников с ТНР возникали сложности с подбором правильных ответов. Часто переспрашивали и задавали дополнительные вопросы, дополняли ответы словом – *много*. Например, *много ручек*. Нередко дети использовали в ответах – *карандашов, глазов*.

Дети с ЗПР в данном задании испытывали трудности с восприятием задания и на некоторые вопросы либо не давались ответы совсем, либо ответы были не по заданию, а на отвлеченные темы.

Самыми простыми оказались задания, связанные с частями тела *рука – руки, глаз – глазы, ухо – ухи.* Похожие ошибки совершали дети обеих категорий.

2.Проверка правильного употребления существительных множественного числа в родительном падеже.

Инструкция: «Поиграем в игру. Сначала я буду называть картинку, а потом убирать ее, а ты должен ответить – чего не стало». Последовательно предъявляются картинки с изображением рук, глаз, ушей, копыт, стульев, карандашей, гусят, медведей, окон».

Предлагаемый материал.

Не стало: рук, глаз, ушей, копыт, стульев, карандашей, гусят, медведей, окон, цветов.

Следующее задание оказалось гораздо сложнее для детей, как с ТНР, так и с ЗПР. Воспитанники с ТНР положительно ответили на вопросы, касающиеся частей тела, но встречались неверные или в уменьшительно-ласкательной форме: *ушей – ушек, глаз – глазов, окон – окнов.*

Воспитанники с ЗПР практически не давали верных ответов и могли отказаться идти на контакт. Например, были ответы – *ушов, гусев.*

3.Проверка усвоения предложно-падежных форм существительных.

Демонстрация действий.

Предлагаемый материал

Где стоит коробка?

(На столе)

Где лежит игрушка?

(В коробке)

Откуда я достаю игрушку?

(Из коробки)

Куда я поставила коробку?

(Под стол)

Откуда я достаю коробку?

(Из–под стола)

Куда я посадила зайку?

(На пол)

Откуда я взяла зайку?

(С пола)

Где сидит зайка?

(За шкафом)

С чем бывает бутерброд?

(С колбасой, с сыром)

Над чем порхает бабочка?

(Над цветами)

Дальнейшее задание для детей оказалось более интересным, так как вовлечена была любимая игрушка. Дошкольники с ТНР достаточно точно отвечали на вопросы. Проблемными оказались вопросы со сложными предлогами (из-под, над). Также возникли сложности с вопросом откуда я взяла зайку? (с пола), многие отвечали *из пола, от пола*.

Воспитанники с ЗПР столкнулись с затруднениями при выполнении задания. Сложно подбирали правильные предлоги, заменяя или повторяя один и тот же. На вопрос *откуда я достаю игрушку?* (из коробки) *отвечали от коробки*, *откуда я достаю коробку?* (из–под стола) – *из стола*.

4. Проверка умения согласовывать прилагательные с существительными в роде, числе, падеже.

Подбор к прилагательному существительного соответствующего рода, ориентируясь на окончание прилагательного.

Инструкция: «будем отгадывать хитрые загадки. Послушай:…»

Предлагаемый материал:

Белая, пушистая – это кошка или котенок?

Красное, спелое – это яблоко или помидор?

Серый, голодный – это волк или мышка?

Колючий, коричневый – это варежка или ежик?

Острый, металлический – это нож или вилка?

Яркое, круглое – это солнце или апельсин?

Теплая, вкусная – это каша или суп?

Быстрая, рыжая – это огонь или белка?

Кислый, желтый – это лимон или ягода?

Сладкая, красная – это клубника или перец?

В процессе обследования детей с ТНР выяснилось, что умение согласовывать прилагательные с существительными в роде, числе и падеже не развито. Многие дети переспрашивали условие задания, брали паузы, совершали ошибки при выборе. Частая ошибка была в первом вопросе –

многие выбрали *котенка*. На вопрос *яркое, круглое – это солнце или апельсин,* много детей выбрали *апельсин.*

Дошкольники с ЗПР испытывали сложности при выполнении задания. Многократно требовалось повторить вопрос, уточнить, объяснить. И после этого давались не верные ответы, или использовали в ответе «*и это и это такое»*. Это относилось к кошке и котенку, яблоку и помидору, солнцу и апельсину, каше и супу.

Анализ показывает, что процессы словоизменения находятся на стадии незавершенного формирования.

5.Проверка навыков словообразования. Образование названий детенышей животных.

Инструкция: «У кошки – котята, а у…»

Предлагаемый материал: козы, собаки, коровы, свиньи, курицы, утки, пингвина, льва, слонихи, овцы.

Данное задание оказалось самым интересным и в тоже время достаточно сложным. Воспитанники с ТНР легко назвали детенышей пингвина, льва и слона. В остальных допускались ошибки. Например, *у козы – коза, у собаки – собачка, у коровы – коровка, у свиньи – свинюшка.*

Дети с ЗПР сталкивались с проблемой подбора правильных ответов. Для них очень сложно оказалось определить как называется детеныш овцы, коровы. Многие не дали ответа на этот вопрос. Детеныш *собаки – собачонок, у свиньи – свинка, свинюха, свиненка, у утки* – даже были ответы *гусик, у курицы – курочка.* Достаточно быстро подобрали названия детенышей у льва и слона.

6.Образование существительных в уменьшительно-ласкательной форме.

Инструкция: «Вот этот большой предмет – мяч, к нему подходит маленький предмет – мячик. Я буду называть большой предмет, а ты подходящий к нему маленький предмет».

Предлагаемый материал: дом, кукла, яблоко, стул, елка, диван, стол, двор, апельсин, книга.

Следующее задание имели затруднения в выполнении у детей с ТНР. Дети не могли подобрать правильную форму слова для ответа. Допускали ошибки: *кукла – куклочка, диван – диваник, двор – дворчик.*

Дошкольникам с ЗПР оказалось еще сложнее выполнять данное задание. Они часто переспрашивали, отвлекались, переключали внимание. В ответах было много ошибок: *стул – стуленок, стол – столенок, дом – домичек*.

7.Образование относительных прилагательных.

Инструкция: «Матрешка сделана из дерева, значит она деревянная. Скажи, какой (какая)…

Предлагаемый материал:

Кораблик из бумаги

Лопата из железа

Сок из яблок

Компот из слив

Баба из снега

Конфета из шоколада

Ваза из стекла

Стол из дерева

Шарф из шерсти

Варенье из клубники

В предложенном задании воспитанники с ТНР сталкивались с проблемами подбора относительных прилагательных. Многие дети пытались придумать подходящие слова, например, *компот из слив – сливочный, шарф из шерсти – шерстевой.* Правильно подобрали ответ к тем вопросам, чем пользуются чаще в обиходной речи: сок из *яблок – яблочный, конфета из шоколада – шоколадная, варенье из клубники – клубничное.*

Дошкольники с ЗПР имели затруднения при выполнении данного задания. Часто переспрашивался вопрос, уточняли по несколько раз и в итоге совершали ошибки или не отвечали совсем. Самым распространенным

ответом было повторение – *кораблик из бумаги – кораблик из бумаги, лопата из железа – железа, компот из слив – сливый.*

Исследование показало, что у дошкольников недостаточно развиты навыки словообразования.

Таблица 3

Обследование грамматического строя детей старшего дошкольного возраста с ТНР

№ п/п	Проверка правильного употребления существительных множественного числа в именительном падеже	Проверка правильного употребления существительных множественного числа в родительном падеже	Проверка усвоения предложно-падежных форм существительных	Проверка умения согласовывать прилагательные с существительными в роде, числе, падеже	Проверка навыков словообразования. Образование названий детенышей животных	Образование существительных в уменьшительно-ласкательной форме.	Образование относительных прилагательных	Общий балл	Уровень нарушений
1	3	3	3	3	3	3	3	21	ниже среднего
2	3	2	3	3	2	3	2	18	ниже среднего
3	2	3	2	3	3	3	3	19	ниже среднего
4	3	3	3	3	3	3	3	21	ниже среднего
5	3	2	3	3	3	3	3	20	ниже среднего
6	2	3	3	3	3	3	3	20	ниже среднего
7	3	2	3	3	3	3	3	20	ниже среднего
8	3	3	3	3	3	3	2	20	ниже среднего
9	3	3	3	3	3	3	3	21	ниже среднего
10	3	2	2	3	3	3	3	19	ниже среднего
11	2	3	3	3	3	3	3	20	ниже среднего
12	3	2	3	3	3	3	3	20	ниже среднего
13	3	3	3	3	3	3	2	20	ниже среднего
14	3	3	3	3	3	3	3	21	ниже среднего
15	3	2	3	3	2	3	3	19	ниже среднего

16	3	3	3	3	3	3	3	21	ниже среднего
17	3	3	3	3	3	3	3	21	ниже среднего
18	3	2	3	3	3	3	3	20	ниже среднего
19	2	2	2	3	2	3	3	17	ниже среднего
20	3	3	3	3	3	3	2	20	ниже среднего

Таблица 4

Обследование грамматического строя детей старшего дошкольного возраста с ЗПР

№ п/п	**Проверка правильного употребления существительных множественного числа в именительном падеже**	**Проверка правильного употребления существительных множественного числа в родительном падеже**	**Проверка усвоения предложно-падежных форм существительных**	**Проверка умения согласовывать прилагательные с существительными в роде, числе, падеже**	**Проверка навыков словообразования. Образование названий детенышей животных**	**Образование существительных в уменьшительно-ласкательной форме.**	**Образование относительных прилагательных**	**Общий балл**	**Уровень нарушений**
1	2	2	2	2	2	2	2	14	низкий
2	1	1	2	2	2	2	2	12	низкий
3	2	2	2	2	2	2	2	14	низкий
4	2	1	2	2	2	2	2	13	низкий
5	2	2	2	2	2	2	2	14	низкий
6	2	2	2	2	2	2	2	14	низкий
7	2	2	2	2	2	2	2	14	низкий
8	2	2	2	2	2	2	2	14	низкий
9	2	1	2	2	1	2	2	12	низкий
10	2	2	2	2	2	2	2	14	низкий
11	1	2	1	2	2	2	2	12	низкий
12	2	2	2	2	2	2	2	14	низкий
13	2	2	2	2	2	2	2	14	низкий
14	2	2	2	2	2	2	2	14	низкий
15	2	2	2	2	2	2	2	14	низкий

16	2	1	2	2	2	2	1	12	низкий
17	2	2	2	2	2	2	2	14	низкий
18	1	2	2	2	2	2	2	13	низкий
19	2	1	2	2	2	2	1	12	низкий
20	2	2	1	2	2	2	2	13	низкий

Следующим шагом стало проведение анализа грамматической структуры речевых конструкций. В качестве основных были выбраны следующие задания:

- употребление единственного и множественного числа имен существительных;
- употребление уменьшительно-ласкательных суффиксов;
- согласование имен существительных с прилагательными.

Количественная оценка выполнения заданий производилась по балльной системе, представленной ранее. В таблице 3 и таблице 4 представлены результаты обследования грамматического строя речи детей исследуемых категорий детей.

Наиболее сложными для всех участников исследования оказались задания, направленные на изучение словообразования. В рамках исследования были отобраны различные тематические группы слов, такие как предметы обихода, части тела, одежда и природные явления. Особые затруднения у детей вызывало образование новых слов с использованием уменьшительно-ласкательных суффиксов.

Исследование словоизменения выявило, что именно задание на образование единственного и множественного числа существительных оказалось самым трудным для всех участников.

Результаты исследования словаря существительных продемонстрировали, что задание, требующее назвать животных и их детенышей, оказалось достаточно трудным.

Так же как и предыдущих заданиях уровень у детей с ТНР ниже среднего, у детей с ЗПР – низкий.

ГЛАВА III. ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ И ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

3.1. Цель, задачи и организация экспериментального обучения

В логопедии используются различные методические приёмы, которые могут быть практическими, наглядными или словесными. Выбор и использование приёмов определяются характером речевого нарушения, целями и задачами коррекционно-логопедического воздействия, этапом работы, возрастными и индивидуально-психологическими особенностями ребёнка и другими факторами. Рассмотрим более подробно варианты методических приемов.

Практические. Направлены на многократное повторение ребенком практических и умственных заданных действий. Рассмотрим некоторые из них:

• Упражнения практического характера (дыхательные, голосовые, артикуляторные, развивающие общую, ручную моторику). На начальных этапах усвоения используется показ действий, а при повторениях, по мере усвоения способа действия, наглядный показ всё более «свёртывается», заменяется словесным обозначением.

• Речевые упражнения – например, повторения слов с поставленными звуками при коррекции нарушений звукопроизношения.

• Игровые упражнения – например, имитация действия (рубят дрова, деревья качаются от ветра, имитация походки медведя, лисы).

Наглядные. Используют наглядные пособия и технические средства обучения. Некоторые примеры:

• Наблюдение – применение картин, рисунков, профилей артикуляции, макетов, а также показ артикуляции звука, упражнений.

• Наглядное моделирование – использование стилизованных изображений реальных предметов, символов для обозначения некоторых частей речи, схем для обозначения основных признаков описываемых предметов. Например, при формировании звукового анализа и синтеза используются графические схемы структуры предложения, слогового и звукового состава слова.

• Показ образца задания и способа действия – иногда выступают как самостоятельные методы.

Словесные. Направлены на обучение пересказу, беседе, рассказу без опоры на наглядный материал.

Примеры:

• Рассказ – форма обучения, при которой изложение носит описательный характер. Используется для создания у детей представления о том или ином явлении, вызова положительных эмоций, для создания образца правильной выразительной речи.

• Пересказ сказок, литературных произведений – краткий, выборочный, развёрнутый и т. д.

• Предварительные, итоговые, обобщающие беседы – в зависимости от дидактических задач. Например, в ходе предварительной беседы логопед выявляет знания детей, создаёт установку на усвоение новой темы.

• Педагогическая оценка – результат выполнения задания, способ и ход его выполнения. Стимулирует и активизирует деятельность ребёнка, помогает формированию самоконтроля и самооценки.

Логопедические методические приемы для коррекции лексики и грамматики у старших дошкольников направлены на обобщение словаря, уточнение значений слов и формирование грамматического строя речи.

Для работы в обозначенных направлениях целесообразно использовать следующие методические приемы. Начнем с рассмотрения лексического материала:

• Обогащение словаря – усвоение новых, ранее неизвестных слов. Например, работа по развитию номинативного (предметного) словаря, предикативного словаря (словаря глаголов), атрибутивного словаря (словаря имён прилагательных).

• Уточнение значения слов. Для слов с конкретным значением используют наглядные средства: показ предмета или действия, его изображения на картине, муляже, макете. Для слов с отвлечённым значением применяют словесные и логические средства.

• Классификация предметов. Например, раскладывание картинок на группы по их обобщённым названиям – фрукты, овощи, мебель, одежда, обувь, транспорт.

• Дидактические речевые игры. Например, игры по коррекции и активизации номинативного словаря и словаря прилагательных, коррекцию словаря глаголов.

• Использование синонимов для уточнения значений слова (например, громадный дом – высокий, высоченный, большой, огромный).

• Работа над антонимами – дети учатся сопоставлять предметы и явления по временным и пространственным отношениям, по размеру, цвету, качеству

• Подбор названий предметов к действиям и наоборот (например, рисовать – рисунок, чтение – читать).

Методические приемы, направленные на формирование грамматических навыков дошкольников:

• Практические приёмы. Например, задания на практическое употребление в речи каких-либо грамматических форм:

- изменить правильно слово: высокий – сосны развесили свои пушистые вершины;
- добавить к словам слова- описания;
- подобрать слова, которых не хватает: Вова нарисовал львов, он показывает ... маме;
- вставить пропущенное маленькое слово: чайки летят... водой.

• Работа с текстом. Например, задание, когда надо пересказать текст, заменяя имя мальчика Миша на имя девочки Маша.

• Упражнения на употребление правильного порядка слов – это помогает предупредить неправильное согласование слов. Важно следить, чтобы дети не повторяли однотипные конструкции.

• Стимулирующие языковые игры – для освоения морфологии и словообразования.

• Создание положительной мотивации для развёрнутых высказываний – это важно для формирования синтаксиса.

На занятиях приёмы тесно связаны, часто в одной игре используют несколько приёмов. При проведении логопедической работы по развитию лексики и грамматики необходимо учитывать современные лингвистические и психолингвистические представления о слове, структуре значения слова, закономерностях формирования в онтогенезе, особенностях лексики у дошкольников с речевой патологией [5].

Цель: развитие лексического запаса и коррекция грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи и задержкой психического развития.

Задачи:

1. подобрать методические приемы и речевой материал для коррекции лексико-грамматического недоразвития дошкольников с тяжелыми нарушениями речи и задержкой психического развития;

2. провести экспериментальное обучение, направленное на развитие лексико-грамматического развития речи в процессе коррекционно-развивающей работы;

3. провести контрольный эксперимент для доказательства эффективности проведенной логопедической работы.

Анализ полученных результатов после исследования лексики и грамматики детей с ТНР и ЗПР мы наметили план действий по коррекции и

развитию лексико-грамматической стороны речи у детей с тяжелыми нарушениями речи и задержкой психического развития.

Реализация коррекционно-развивающей работы предусматривает два направления: развитие лексической и грамматической стороны речи.

Рассмотрим работу по каждому направлению. Вся работа соответствует программе детского сада, возрасту и особенностям развития дошкольников.

Важнейшим условием успешной работы над лексической стороной речи является постановка задач, поэтапное осуществление деятельности и применение конкретных методических приемов.

Эффективное пополнение словаря происходит путем смысловых эмоциональных оттенков значений слов, переносного значения слов и словосочетаний. На материале имен существительных, прилагательных, глаголов, наречий. На смысловой значимости слов, имеющихся в пассивном словаре, и дальнейшее использование их в самостоятельной речи, приобретение новых слов.

Для эффективного усвоения глаголов необходимо придерживаться поэтапного подхода. На начальном этапе следует вводить в речевую практику глаголы, описывающие движение и состояния субъектов (людей, животных). Последующие этапы должны быть тематически ориентированы, например, на изучение глаголов, связанных со звукоизвлечением (кто/что издает звуки?) и действиями (кто что делает?), с одновременным расширением словарного запаса в области наименований профессий.

Необходимо уделять особое внимание закреплению прилагательных и глаголов в контексте (словосочетания, предположения, текст). Освоение нового слова происходит поэтапно, но последовательность этапов может быть изменена.

В процессе обучения применяются игры, направленные на словообразование. Эти игры позволяют изучать структуру слов, их морфемы, значения, а также взаимосвязи между ними. В качестве примера можно привести задания по классификации предметов, основанные на схемах или

изображениях («Разложи картинки на группы», «Разложи картинки по сходству», «Назови лишнее слово», «Спрячь лишнее», «Пара к паре»), на называние одним словом («Отгадай загадки», «Отгадывание по описанию», «Волшебный мешочек»), на угадывание предмета по названию его частей (кузов, кабина, руль – грузовик и т.д.), на отгадывание по картинкам загадок-описаний (несколько картинок (предметов) из которых выбрать нужную: животных, птиц…), на использование антонимов («Выбери из трех два слова-«неприятеля», «Сравнить по вкусу», «Сравнить по цвету», «Сравнить по размеру»), синонимов («На что похоже?» (сравнение), «Закончи предложения» (подбери сравнения).

Игры «слушай команду», «холодно – жарко», «когда это бывает?», «что справа?», «найди игрушку», «куда пойдешь?», «найди флажок» способствуют тому, что дети начинают точно понимать и употреблять в речи наречия. Также они участвуют в закреплении понятий частей тела (правая рука, левая рука и т.д.), направлений движений. Способствуют формированию и уточнению в слове пространственно-временных отношений.

С помощью дидактических игр, заданий на занятиях, посвященных грамматическому строю воспитанников обучают согласованию прилагательных и местоимений с существительными (особенно среднего рода и неизменяемыми) в роде; образованию сложных глаголов в повелительном наклонении, существительных (в родительном падеже, мн.ч. и др.). На занятиях подобранный материал должен учить ребенка менять слова, чувствовать точность употребления, грамотному произношению в согласовании с другими частями речи. Т.е. ребенок должен захотеть и научиться говорить правильно.

С учетом дефектов у обследуемых детей, мы ставим перед ребенком задачу понимать смысл произнесенного (например, ориентируясь на окончание существительного, различать, где один предмет, а где много), далее – употреблять слово грамотно, затем – научиться образовывать форму нового слова по аналогии со знакомыми.

В своей практике мы активно применяем дидактические игры. Ключевая цель образовательного процесса, реализуемого посредством дидактических игр с грамматической направленностью, заключается в обучении, при этом постановка задач выступает в качестве определяющего элемента. В процессе дидактических игр, направленных на грамматику, происходит активное усвоение и более точное понимание различных грамматических форм и явлений. Эти игры играют важную роль в формировании у детей способности к словоизменению и словообразованию. Дидактические игры и упражнения с грамматическим содержанием могут проводиться с группой детей, как на занятиях, так и в свободное время.

При изучении более сложных тем, грамматических категорий можно проводить игры с использованием игрушек, реальных предметов, их изображений. Обучение изменению слов рекомендуем проводить игры: «Чего не стало?», чего не хватает Мише для прогулки?» (на образование форм родительного падежа множественного числа существительных); «Чудесный мешочек», «Разноцветный сундучок» (на усвоение родовой принадлежности существительных); «Прятки», «Что изменилось?» (на усвоение и активизацию предлогов и наречий) и др. Используются настольно – печатные игры, в которых дети усваивают и закрепляют знания в практических действиях не с предметами, а с изображением на картинках. Это такие игры как лото, домино, парные картинки. В процессе обучения активно используются различные словесные игры, направленные на развитие речи. Эти игры помогают детям научиться описывать предметы, даже если они их сейчас не видят и не трогают. Главная задача таких игр – научить ребенка вспоминать и использовать свои знания о предметах, которые он уже видел раньше, чтобы справиться с заданием. Это такие игры как «Один-много» (образование множественного числа существительных в именительном и родительном падежах), «Какой, какая, какое?», «Исправь ошибку», «Размытое письмо» (согласование слов в словосочетании и предложении), «Скажи наоборот»

(образование антонимов), «Чей хвост? Чья лапа?» (образование притяжательных прилагательных) и др.

Работая над предлогами в предложениях, основной задачей является: научить детей слышать в речи окружающих предлоги, правильно понимать их значение и пользоваться ими в собственной речи. Дети с речевыми нарушениями часто игнорируют предлоги или воспринимают их как часть слова. Важно донести до ребенка, что предлог – это самостоятельная смысловая единица. Замена предлога меняет значение высказывания и, соответственно, действие с предметом. Поэтому на занятиях предлагается детям поиграть в такие игры как «Где спрятался?» (детям предлагается в процессе игры положить предмет внутрь чего-то и ответить, куда положен предмет (конструкции с предлогом «в»), или поместить предмет на поверхности чего-то (конструкции с предлогом «на»), спрятать предмет подо что-то (предлог «под») и т.п.). Дети смогут развить свою речь и логику через разнообразные игры. Например, игра «У кого?» стимулирует ассоциативное мышление, когда малыши угадывают, кому принадлежат те или иные признаки (рога, длинные уши, быстрые ноги и т.д.). А игры «Когда это бывает?», «Найди такое дерево» и «Ключи» станут отличным инструментом для освоения правильного использования предлогов «за, в, с, у, на», делая их речь более грамотной и понятной.

Развитие и коррекция лексико-грамматической стороны речи у детей успешно достигается посредством предметных игр. В арсенал таких игр входят как традиционные народные игрушки (матрешки, грибки), так и дидактические материалы, например, конусы с кольцами, бочонки, шары, мозаика, а также природные материалы (листья, семена). Эти игры играют ключевую роль в формировании у детей способности воспринимать и различать цвет, величину и форму.

3.2. Методические приемы по развитию лексико-грамматической стороны речи дошкольников с тяжелыми нарушениями речи и задержкой психического развития

С учетом всех рекомендаций проводилась развивающая работа по коррекции лексико-грамматического строя речи у дошкольников с ТНР и ЗПР.

Так же для коррекции мы обратились к проекту, в котором использовались методические приемы, направленные на развитие лексико-грамматической стороны речи у дошкольников с речевыми нарушениями.

Целью проекта была разработка и внедрение методических приемов, направленных на развитие лексико-грамматической стороны речи у дошкольников с речевыми нарушениями.

Ставили задачи:

- отобрать и проанализировать специальную и методическую литературу;
- внедрить методические приемы в рабочий процесс.

На этапе отбора было проанализировано достаточное количество методических приемов разных авторов [4]. Для работы нами выбраны более подходящие, приемы, которыми мы оперировали на протяжении всей работы.

Приведем примеры, используемых методических приемов, с помощью которых проводилась коррекционно-развивающая работа детей с тяжелыми нарушениями речи и задержкой психического развития у детей старшего дошкольного возраста.

«Один-много».

Цель: «выявление уровня сформированности умения образовывать существительные множественного числа.

Ход: педагог показывает карточку ребенку, на которой нарисованы две картинки (парные картинки): один предмет; много предметов. Ребенок

закрывает часть картинок, согнув лист по пунктирной линии. Называет предметы в единственном числе. Затем открывает закрытые картинки и называет предметы во множественном числе. Педагог просит назвать, что здесь нарисовано: дерево – деревья, конфета – конфеты, шар – шары, стол – столы, гриб – грибы, машина – машины, цветок – цветы [45].

«Чего не стало»

Цель: «выявление уровня сформированности умения образовывать существительные множественного числа в родительном падеже.

Ход: Ребенок рассматривает пары предметов на рисунке. Называет предметы: мыши, жуки, чашки, мячи, медведи, машины, яблоки. Педагог просит запомнить предметы. Ребенок закрывает картинки, согнув лист по пунктирной линии. Затем отвечает на вопрос: чего не стало? (Не стало: мышей, жуков, чашек) (Не стало: мячей, медведей, машин, яблок) [45].

«Маленькие предметы»

Цель: «выявление уровня сформированности умения образовывать уменьшительно-ласкательные формы существительных.

Ход: Педагог использует парные картинки на рисунке. Один предмет в паре изображен большим, другой – маленьким.

Предлагая задание детям, воспитатель может дать образец. Например: елка – елочка. Далее предметы называет ребенок: лопата – лопаточка, цветок– цветочек, ложка – ложечка, ключ – ключик, дом – домик, шапка – шапочка, мяч – мячик [45].

«Какой?»

Цель: выявление уровня развития умения образовывать прилагательные от существительных.

Материалы: набор словосочетаний.

Ход: Кукла из бумаги – она бумажная; компот из винограда; салат из овощей; дом из соломы; суп из рыбы; шапка из меха; ботинки из кожи; джем из малины; чашка из фарфора; лист березы.

Содержание: воспитатель объясняет детям как из существительного можно получить прилагательное. И приводит примеры: джем из малины– малиновый джем, крыша из соломы – соломенная крыша.

«Назови одним словом»

Оборудование: листы с изображением однородных предметов (10 карточек), соответствующих представленным ниже лексическим единицам.

1) юла, мяч, пирамидка, машина – игрушки;

2) вилка, ложка, чайник, тарелка – посуда;

3) валенки, сапоги, туфли, ботинки – обувь;

4) платье, юбка, блузка, брюки – одежда;

5) лук, свёкла, морковь, огурец – овощи;

6) яблоко, лимон, апельсин, груша – фрукты;

7) диван, стол, кровать, стул – мебель;

8) берёза, ель, дуб, клён – деревья;

9) роза, тюльпан, гвоздика, ландыш – цветы;

10) воробей, сорока, ворона, голубь – птицы.

Содержание обследования. Исследователь предлагает ребёнку посмотреть на картинку и задаёт вопрос: «Назови поочерёдно все предметы на картинке. Назови эти предметы, одним словом».

«Подбери антонимы к словам»

Оборудование: на начальном этапе используется картинный материал. В последующем – используется только словесная инструкция.

Ребенку предлагается задание: «Закончи предложение, сказав наоборот». Приводится один пример в качестве образца.

Подбор антонимов:

Эта девочка веселая, а эта какая?

Этот мальчик неповоротливый, а этот какой?

День светлый, а ночь?..

Эта дорога длинная, а эта дорога какая?

Эта девочка большая, а эта?..

Этот день холодный, а этот?..

Этот мяч большой, а этот?..

Эта книга толстая, а эта?..

Эта линия прямая, а эта?..

Сахар сладкий, а горчица, какая?

«Рюкзак туриста».

Оборудование: рюкзак, игрушки.

Позволяет научить детей понимать и правильно употреблять предлоги в речи: весёлый турист собирает в рюкзак различные предметы, ребёнок, выполняя его инструкции – кладёт предметы за шкаф, под стол, достаёт из рюкзака, при этом не только выполняет указание, но и произносит вслух, куда он кладёт предмет, правильно употребив предлог.

«Помоги Незнайке».

Цель: вспомнить животных и их детёнышей.

Оборудование: речевой материал используется с учётом этапа работы над словообразовательными формами.

Ход: педагог говорит детям, что невнимательный незнайка перепутал, кто с кем живёт, и неправильно соединил взрослых животных и их детёнышей. Далее он показывает картинки, которые соединил Незнайка: корова и жеребёнок, еж и утёнок и так далее. Воспитатель просит ребёнка исправить ошибки, которые допустил Незнайка, и назвать, кто с кем живёт.

3.3. Анализ результатов промежуточной диагностики

Основываясь на рекомендации по работе в группах компенсирующей направленности в конце учебного года проводиться промежуточный мониторинг. С учетом плана нашей работы в конце 2024-2025 учебного года нами была проведена промежуточная диагностика.

Для исследования лексики и грамматики использовался аналогичный материал с инструкцией.

Так же в данном мониторинге принимали участие все воспитанники логопедических групп, с которыми проводилась логопедическая работа. Ссылаясь на нашу работу, мы остановимся на анализе результатов заявленных детей. Анализируя и сравнивая результаты исследования, можно сказать о положительной динамике в развитии лексике и грамматике детей как с ТНР, так и с ЗПР. Отметим, что для дошкольников с ЗПР в работе мы больше использовали наглядные методические приемы, так как важным моментом в коррекционно-развивающей работе с детьми данной категории остается отработка мыслительных операций. Далее рассмотрим каждое задание.

1.Словарь предметов

При демонстрации наглядного материала дети с ТНР в большей степени ответили правильно. Исключение составили воспитанники, часто пропускавшие занятия. Ошибки были единичными *блюдце – чашка, молоток – топор.*

При обследовании дошкольники с ЗПР показали так же результат выше, чем при первом мониторинге. Дети начали называть предметы правильно, *кукла, варежки, шкаф*. Но сохраняются ошибки в определении и назывании редко употребляемых слов: *молоток, пила, кастрюля, блюдце.*

2.Подбор определений.

Демонстрация картинного материала в следующем задании выявила, что дети с ТНР стали подбирать определения не только указывающие на цвета, но и на другие качества. Например, *яблоко – мягкое, зима – холодная, солнце – яркое.*

Во время этого обследования дошкольники с ЗПР испытывали затруднения в восприятии задания, но в целом при дополнительном объяснении стали давать больше правильных ответов. *Футболка – красная, дом – большой, девочка – красивая, трава – зеленая.*

3.Подбор антонимов.

При диагностике воспитанники с ТНР испытывали затруднения, но в целом правильных ответов стало больше. *Чистый – грязный, медленно – быстро, говорить – молчать.*

В ходе обследования детей с ЗПР у них оставались трудности с пониманием значений слов, а соответственно и подбором антонимов. Но в речи стали появляться ответы, которые соответствовали вопросам: *медленно – быстро, высоко – низко, смеяться – плакать.*

4.Уровень обобщений.

Дошкольники с ТНР в данном задании улучшили свой результат и дополнили лексику новыми категориями. Правильно определили транспорт, безошибочно назвали овощи и фрукты.

Дети с ЗПР начали отличать категории овощи и фрукты, с единичными ошибками определили животных и птиц, игрушки. Трудности пока составляют категории посуда, люди, одежда, транспорт и инструменты.

Таблица 5

Обследование лексики детей старшего дошкольного возраста с ТНР (промежуточный мониторинг)

№ п/п	Словарь предметов	Подбор определений	Подбор антонимов	Уровень обобщений	Общий балл	Уровень нарушений
1	3	3	3	3	12	ниже среднего
2	3	3	3	3	12	ниже среднего
3	3	2	3	3	11	ниже среднего
4	4	3	3	4	14	ниже среднего
5	3	3	3	3	12	ниже среднего
6	3	2	3	3	11	ниже среднего
7	3	3	3	3	12	ниже среднего
8	3	3	3	3	12	ниже среднего
9	4	3	3	4	14	ниже среднего
10	3	3	3	3	12	ниже среднего
11	3	3	3	3	12	ниже среднего
12	3	3	3	3	12	ниже среднего
13	3	3	3	3	12	ниже среднего
14	3	3	3	4	13	ниже среднего

15	3	3	3	3	12	ниже среднего
16	3	3	3	3	12	ниже среднего
17	4	3	3	3	13	ниже среднего
18	3	3	3	4	13	ниже среднего
19	3	2	3	3	11	ниже среднего
20	3	3	3	3	12	ниже среднего

Таблица 6

Обследование лексики детей старшего дошкольного возраста с ЗПР (промежуточный мониторинг)

№ п/п	**Словарь предметов**	**Подбор определений**	**Подбор антонимов**	**Уровень обобщений**	**Общий балл**	**Уровень нарушений**
1	2	2	2	2	8	низкий
2	2	1	2	2	7	низкий
3	3	2	2	2	9	низкий
4	2	2	2	2	8	низкий
5	3	2	2	2	9	низкий
6	2	2	2	2	8	низкий
7	3	3	2	2	10	низкий
8	2	2	2	2	8	низкий
9	2	2	2	2	8	низкий
10	3	2	2	2	9	низкий
11	3	2	2	2	9	низкий
12	2	2	2	2	8	низкий
13	2	3	2	2	9	низкий
14	2	2	2	2	8	низкий
15	3	2	2	2	9	низкий
16	3	2	2	2	9	низкий
17	2	2	2	2	8	низкий
18	3	2	2	2	9	низкий
19	2	3	2	2	9	низкий
20	3	2	2	2	9	низкий

После проведенного промежуточного мониторинга мы видим положительную динамику у обеих групп испытуемых.

Дети с ТНР улучшили свои показатели в определении имен существительных, подбор определений стал проще и быстрее. В речи появились новые антонимы. Уровень обобщения стал выше.

Что касается детей с ЗПР, все задания давались тяжелее, чем воспитанникам с ТНР. Вместе с тем, мы наблюдаем улучшения результатов исследования во всех заданиях.

Результаты показаны в таблице 5 и таблице 6.

1.Проверка правильного употребления существительных множественного числа в именительном падеже.

Воспитанники с ТНР испытывали по прежнему сложности в правильном употреблении существительных множественного числа в именительном падеже. Оставались ошибки – карандашов, окнов. Один гусенок, а если их много, то это – *гусенки*.

У детей с ЗПР в данном задании продолжали сохраняться трудности с восприятием и пониманием. Но дошкольники стали использовать часто в ответах слово *много*. *Много гусенок, много копыто*. Также стали появляться ответы: *одна рука, а если их много, то это – руки, один глаз, а если их много, то это – глазы, одно ухо, а если их много, то это – ухи.*

2.Проверка правильного употребления существительных множественного числа в родительном падеже.

В следующем задании сохранялись ошибки. Это касается обеих категорий испытуемых.

Дети с ТНР добавили в правильные ответы – *карандашей, медведей, ушей, стульев.*

Дошкольники с ЗПР улучшили свои показатели не на много, но единичные правильные ответы появились. Не стало рук, глаз. Сохранились ошибки в употреблении – *ушов, окнов, гусев, копытов.*

3.Проверка усвоения предложно-падежных форм существительных.

В следующем задании дети с ТНР продемонстрировали практически безошибочные ответы. Остались сложности с употреблением сложных

предлогов и единичные случаи с вопросом откуда я взяла зайку? (с пола), многие отвечали *из пола, от пола.*

Для детей с ЗПР данное задание оставалось сложным, но положительная динамика в выполнении прослеживалась. На вопросы: где стоит коробка? (на столе), где лежит игрушка? (в коробке), с чем бывает бутерброд? (с колбасой, с сыром) воспитанники ответили верно.

4.Проверка умения согласовывать прилагательные с существительными в роде, числе, падеже.

В процессе обследования выяснилось, сто дети с ТНР стали более точно согласовывать прилагательные с существительным в роде, числе, падеже.

Ошибки еще сохранялись, но стали значительно реже.

Дошкольники с ЗПР так же испытывали сложности, но стали более внимательными при выполнении задания. Вместе с этим стали давать больше правильных ответов.

5. Проверка навыков словообразования. Образование названий детенышей животных.

Воспитанники с ТНР дали больше правильных ответов: *у собаки – щенок, у козы – козленок, у курицы – цыпленок.* Вместе с тем еще остались ошибки в образовании названий детенышей животных.

У детей с ЗПР сохранилась проблема в словообразовании. Но количество правильных ответов стало больше. *У пингвина – пингвиненок, у собаки – щенок, у курицы – цыпленок.*

6.Образование существительных в уменьшительно-ласкательной форме.

В следующем задании у детей с ТНР результаты стали лучше. Дошкольники стали правильно употреблять уменьшительно-ласкательную форму существительных. *Кукла – куколка, стол – столик, диван – диванчик.*

У воспитанников с ЗПР при выполнении данного задания отмечен положительный результат. Например, *яблоко – яблочко, елка – елочка, диван – диванчик.*

7.Образование относительных прилагательных.

В данном задании дети с ТНР улучшили прежний результат, стало больше правильных ответов. Но ошибки еще присутствовали, в категориях редко употребляемых слов: *шарф из шерсти – шерстянный, лопата из железа – железовая.*

Дошкольники с ЗПР показали рост положительных ответов. Так, например, *сок из яблок стал яблочным, конфета из шоколада – шоколадная, кораблик из бумаги – бумажным.* Но еще сохранялись ошибки: *компот из слив – сливяный, ваза из стекла – стекловая, шарф из шерсти – шерстевый.*

Таблица 7

Обследование грамматического строя детей старшего дошкольного возраста с ТНР (промежуточный мониторинг)

№ п/п	Проверка правильного употребления существительных множественного числа в именительном падеже	Проверка правильного употребления существительных множественного числа в родительном падеже	Проверка усвоения предложно-падежных форм существительных	Проверка умения согласовывать прилагательные с существительными в роде, числе, падеже	Проверка навыков словообразования. Образование названий детенышей животных	Образование существительных в уменьшительно-ласкательной форме.	Образование относительных прилагательных	Общий балл	Уровень нарушений
1	3	3	3	3	3	3	3	21	средний
2	3	2	3	3	3	3	3	20	средний
3	3	3	4	3	3	3	3	22	средний
4	3	3	3	3	3	3	4	22	средний
5	3	3	3	3	3	3	3	21	средний
6	3	3	3	3	3	3	3	21	средний
7	3	2	4	3	3	3	3	21	средний
8	3	3	3	3	3	3	3	21	средний
9	3	3	3	3	3	3	4	22	средний
10	3	3	3	3	3	3	3	21	средний
11	3	3	3	3	3	3	3	21	средний
12	3	3	3	3	3	3	3	21	средний
13	3	3	3	3	3	3	3	21	средний

14	3	3	3	3	3	3	3	21	средний
15	3	3	3	3	3	3	3	21	средний
16	3	3	3	3	3	3	3	21	средний
17	3	3	4	3	3	3	3	22	средний
18	3	3	3	3	3	3	3	21	средний
19	3	2	3	3	3	3	3	20	средний
20	3	3	3	3	3	3	3	21	средний

Таблица 8

Обследование грамматического строя детей старшего дошкольного возраста с ЗПР (промежуточный мониторинг)

№ п/п	**Проверка правильного употребления существительных множественного числа в именительном падеже**	**Проверка правильного употребления существительных множественного числа в родительном падеже**	**Проверка усвоения предложно-падежных форм существительных**	**Проверка умения согласовывать прилагательные с существительными в роде, числе, падеже**	**Проверка навыков словообразования. Образование названий детенышей животных**	**Образование существительных в уменьшительно-ласкательной форме.**	**Образование относительных прилагательных**	**Общий балл**	**Уровень нарушений**
1	3	2	2	2	2	2	2	15	ниже среднего
2	2	2	3	2	2	2	2	15	ниже среднего
3	3	2	2	3	2	2	3	17	ниже среднего
4	2	2	2	2	2	2	2	14	ниже среднего
5	2	2	3	3	2	2	2	16	ниже среднего
6	2	2	2	2	2	2	2	14	ниже среднего
7	2	2	2	2	2	2	2	14	ниже среднего
8	3	2	2	2	2	2	3	16	ниже среднего
9	2	2	2	2	2	2	2	14	ниже среднего
10	2	2	3	2	2	2	2	15	ниже среднего
11	2	2	2	2	2	2	2	14	ниже среднего
12	2	2	2	2	2	2	2	14	ниже среднего
13	2	2	2	2	2	2	2	14	ниже среднего

14	2	2	2	2	2	2	3	14	ниже среднего
15	2	2	3	3	2	2	2	16	ниже среднего
16	2	2	2	2	2	2	2	14	ниже среднего
17	3	2	2	2	2	2	2	14	ниже среднего
18	2	2	2	2	2	2	3	15	ниже среднего
19	2	2	2	3	2	2	2	14	ниже среднего
20	2	2	3	2	2	2	2	14	ниже среднего

В результате анализа промежуточного исследования грамматики у детей с ТНР выяснилось, что проведенная нами работа дала положительную динамику. Дошкольники дали больше правильных ответов в проверке употребления существительных множественного числа. Достаточно легко дети подбирали положительные ответы в усвоении предложно-падежных форм существительных.

Стали корректнее использоваться уменьшительно-ласкательные формы существительных.

В таблице 7 мы видим, что уровень нарушений – средний.

Если оценивать результаты исследования грамматики детей с ЗПР мы видим улучшение во всех заданиях, и уровень нарушений в целом поднялся.

Воспитанники с ЗПР большую часть выполняют с ошибками, но с помощью подсказок педагога дают правильные ответы.

3.4. Анализ результатов контрольного эксперимента

По итогам анализа результатов промежуточного мониторинга, мы сделали выводы о том, что нами выбраны правильные методические приемы и продолжили работу в данном направлении. В последующем задания дополнялись, расширялись и усложнялись.

Принимая во внимание результаты промежуточной диагностики и учитывая категории детей, принимающих участие в исследовании и коррекционной работе, сделали акцент на применение наглядных и словесных методических приемах.

В процессе изучения лексических тем детям показывали новые предметы, игрушки или их изображения на картинках. Параллельно с этим, детям помогали освоить обобщающие понятия, такие как «овощи», «фрукты» или «мебель». Картинки демонстрировались после того, как дети видели реальные игрушки. На занятиях использовались крупные картины, например, из серий «Домашние животные», «Дикие животные», «Весна», «Зима» или «Зимние забавы». Для одновременного сравнения подбирались предметные картинки, учитывая их относительные размеры (например, слон и жук).

Демонстрация и называние предмета – методический прием, который позволял нам детально описывать предметы, включая их назначение, цвет, размер, форму и особенности. Сначала мы называли предмет, его общие характеристики и функцию, а затем переходили к более мелким деталям. Дети учились связывать слова с самими предметами и их признаками.

Для реализации этого подхода использовались дидактические игры, такие как «Наши игрушки», «Наша мебель» и «Что лежит в шкафу?». Основная задача этих игр заключалась в обогащении словарного запаса детей, сначала пассивного (на начальном этапе), а затем и активного. Важно подчеркнуть, что эти игры играли ключевую роль в коррекционной работе с дошкольниками, имеющими тяжелые нарушения речи и задержку психического развития.

Для изучения новых предметов, как по отдельности, так и в группах, использовался прием демонстрации и активного взаимодействия ребенка с ними. Дети исследовали предмет через различные органы чувств: ощупывали, прислушивались, пробовали на вкус и т.д. Внимание малышей концентрировалось на таких характеристиках, как цвет, форма, материал и строение. Для этого применялись дидактические игры и упражнения,

например, «Волшебный сундучок» или «Чудесный мешочек». В ходе таких занятий ребенок мог определить размер, материал, текстуру и вес предмета на ощупь.

На начальных этапах обучения детей учили идентифицировать и различать объекты. Сначала им предлагалось указывать на конкретные предметы из пары, например, «шуба» или «пальто», «чашка» или «стакан». По мере развития навыков, задания усложнялись: дети учились находить общие черты у похожих предметов, таких как ложка и вилка, или чайник и кофейник. Для этого использовались развивающие игры, например, «Что изменилось?» или «Кто на чем в гости приехал?». В процессе таких игр, особенно при сравнении объектов (например, чашки и стакана), внимание детей акцентировалось на их характеристиках: форме, размере, материале и отличительных деталях (например, ручке у чашки).

Дошкольники обладают высокой склонностью к подражанию, и этот потенциал следует активно задействовать, поскольку копирование и имитация приносят им огромное удовольствие. На занятиях мы воспроизводили повадки животных, процесс приготовления пищи для кукол, сбор урожая овощей и фруктов и другие подобные действия.

На последующих этапах обучения мы создавали возможности для многократного повторения за педагогом. Запоминание коротких потешек и стихов способствовало закреплению словарного запаса.

В результате происходило расширение понимаемой и используемой лексики, а также закладывались основы для построения фраз и простейшего диалога.

Для достижения максимальной результативности коррекционной работы целесообразно опираться на знакомые ребенку и имеющие для него существенное значение в повседневной жизни темы. Исходя из этого, в рамках нашего исследования были задействованы следующие лексические блоки: «Обеспечение жизнедеятельности ребенка», «Продукты питания», «Игрушки и развлечения», «Одежда», «Головные уборы», «Обувь», «Семья». Каждая из

данных тем сопровождалась соответствующим наглядным дидактическим материалом, включая предметные картинки и игры типа «Найди пару», «Что лишнее?» и аналогичные.

Сформировав основу из уточненного пассивного речевого материала, мы организовали устные занятия, где планомерно отрабатывались лексика и грамматика.

В ходе расширения словарного запаса детей, особенно в части предметных слов, мы продолжали изучать с ними различные способы образования новых слов. Мы углубляли их понимание материалов, их характеристик, продуктов питания и растений. Особое внимание уделялось суффиксам и тому, как они меняют звучание и смысл слов (например, «стол деревянный» от «дерево», «кораблик бумажный» от «бумага»). После того как дети осваивали общее значение слов, им предлагалось самостоятельно образовывать относительные прилагательные от существительных, обозначающих продукты (молочный, шоколадный) и растения (дубовый, сосновый). Детей также учили внимательно слушать окончания прилагательных и отвечать на вопросы типа: «К какому предмету можно применить слово «деревянный», «-ая», «-ое?».

Для более эффективной и интересной работы с детьми с ТНР и ЗПР мы дополняли методические приемы. Примеры в приложении 2.

В конце коррекционной работы мы провели контрольный эксперимент. Главное, что мы хотели выяснить с его помощью, это насколько эффективными оказались наши занятия по формированию лексико-грамматической стороны речи у детей с ТНР и ЗПР. Для количественной оценки результатов использовалась та же балльная система, что и для оценки на этапе констатирующего эксперимента.

Таблица 9

Обследование лексики детей старшего дошкольного возраста с ТНР (констатирующий эксперимент/итоговый мониторинг)

№ п/п	Словарь предметов	Подбор определений	Подбор антонимов	Уровень обобщений	Общий балл	Уровень нарушений
1	4	3	4	4	15	средний
2	5	4	4	4	17	средний
3	4	4	4	4	16	средний
4	4	3	4	4	15	средний
5	5	4	4	5	18	средний
6	4	4	4	4	16	средний
7	4	4	4	5	17	средний
8	4	5	4	4	17	средний
9	5	4	4	4	17	средний
10	4	4	4	4	17	средний
11	4	4	4	5	17	средний
12	4	4	4	4	16	средний
13	5	4	4	4	17	средний
14	4	5	4	5	18	средний
15	4	4	4	4	16	средний
16	4	3	4	4	15	средний
17	4	4	4	4	16	средний
18	5	4	4	5	18	средний
19	4	3	4	3	14	средний
20	4	4	4	4	16	средний

Таблица 10

Обследование лексики детей старшего дошкольного возраста с ЗПР (констатирующий эксперимент/итоговый мониторинг)

№ п/п	Словарь предметов	Подбор определений	Подбор антонимов	Уровень обобщений	Общий балл	Уровень нарушений
1	3	3	3	4	13	ниже среднего
2	2	3	2	3	10	ниже среднего
3	3	3	3	3	12	ниже среднего
4	3	3	3	3	12	ниже среднего
5	3	3	3	3	12	ниже среднего
6	4	3	3	4	14	ниже среднего
7	3	3	2	3	11	ниже среднего

8	4	3	3	3	13	ниже среднего
9	3	3	3	4	13	ниже среднего
10	3	3	3	3	12	ниже среднего
11	4	3	3	3	13	ниже среднего
12	3	3	3	3	12	ниже среднего
13	3	3	3	4	13	ниже среднего
14	4	3	3	3	13	ниже среднего
15	3	3	3	3	12	ниже среднего
16	3	3	3	3	12	ниже среднего
17	4	3	3	3	13	ниже среднего
18	4	3	3	3	13	ниже среднего
19	3	3	2	2	10	ниже среднего
20	3	3	3	3	12	ниже среднего

Проведя анализ обследования лексического строя у дошкольников с ТНР и ЗПР после проведенной коррекционно-развивающей работы мы отмечаем улучшение по всем исследованным аспектам.

Особенно отметим улучшения результатов у тех детей, которые реже пропускали, выполняли домашние задания.

Количественно увеличился словарь предметов, подбор определений стал более качественным. Например, *футболка – оранжевая, большая; дом – большой, кирпичный; яблоко – зеленое, кислое, сладкое; зима – холодная, снежная, хмурая и т.д.*

В подборе антонимов меньше возникает проблем, дети проще и быстрее отвечают.

Уровень обобщений стал выше. Дети меньше путаются в выбранных категориях.

Количественные результаты представлены в таблице 9.

Обратим внимание на результаты исследования детей с ЗПР, представленных в таблице 10.

Количество правильных ответов стало больше, словарь предметов стал шире. Воспитанники стали подбирать определения, хотя и с помощью педагога и в виде побуждающих вопросов и повторения инструкции.

Задания на обобщение дошкольники выполнили лучше. Все так же тяжело было с категориями, редко употребляемыми в речи.

Таблица 11

Обследование грамматического строя детей старшего дошкольного возраста с ТНР (констатирующий эксперимент/итоговый мониторинг)

№ п/п	Проверка правильного употребления существительных множественного числа в именительном падеже	Проверка правильного употребления существительных множественного числа в родительном падеже	Проверка усвоения предложно-падежных форм существительных	Проверка умения согласовывать прилагательные с существительными в роде, числе, падеже	Проверка навыков словообразования. Образование названий детенышей животных	Образование существительных в уменьшительно-ласкательной форме.	Образование относительных прилагательных	Общий балл	Уровень нарушений
1	3	3	3	3	3	3	3	21	средний
2	3	2	3	3	3	3	3	20	средний
3	3	3	4	3	3	3	3	22	средний
4	3	3	3	3	3	3	4	22	средний
5	3	3	3	3	3	3	3	21	средний
6	3	3	3	3	3	3	3	21	средний
7	3	2	4	3	3	3	3	21	средний
8	3	3	3	3	3	3	3	21	средний
9	3	3	3	3	3	3	4	22	средний
10	3	3	3	3	3	3	3	21	средний
11	3	3	3	3	3	3	3	21	средний
12	3	3	3	3	3	3	3	21	средний
13	3	3	3	3	3	3	3	21	средний
14	3	3	3	3	3	3	3	21	средний
15	3	3	3	3	3	3	3	21	средний
16	3	3	3	3	3	3	3	21	средний
17	3	3	4	3	3	3	3	22	средний
18	3	3	3	3	3	3	3	21	средний
19	3	2	3	3	3	3	3	20	средний
20	3	3	3	3	3	3	3	21	средний

Таблица 12

Обследование грамматического строя детей старшего дошкольного возраста с ЗПР (констатирующий эксперимент/итоговый мониторинг)

№ п/п	Проверка правильного употребления существительных множественного числа в именительном падеже	Проверка правильного употребления существительных множественного числа в родительном падеже	Проверка усвоения предложно-падежных форм существительных	Проверка умения согласовывать прилагательные с существительными в роде, числе, падеже	Проверка навыков словообразования. Образование названий детенышей животных	Образование существительных в уменьшительно-ласкательной форме.	Образование относительных прилагательных	Общий балл	Уровень нарушений
1	3	2	2	2	2	2	2	15	ниже средн его
2	2	2	3	2	2	2	2	15	ниже средн его
3	3	2	2	3	2	2	3	17	ниже средн его
4	2	2	2	2	2	2	2	14	ниже средн его
5	2	2	3	3	2	2	2	16	ниже средн его
6	2	2	2	2	2	2	2	14	ниже средн его
7	2	2	2	2	2	2	2	14	ниже средн его
8	3	2	2	2	2	2	3	16	ниже средн его
9	2	2	2	2	2	2	2	14	ниже средн его
10	2	2	3	2	2	2	2	15	ниже средн его
11	2	2	2	2	2	2	2	14	ниже средн его
12	2	2	2	2	2	2	2	14	ниже средн его
13	2	2	2	2	2	2	2	14	ниже средн его
14	2	2	2	2	2	2	3	14	ниже средн его

15	2	2	3	3	2	2	2	16	ниже средн его
16	2	2	2	2	2	2	2	14	ниже средн его
17	3	2	2	2	2	2	2	14	ниже средн его
18	2	2	2	2	2	2	3	15	ниже средн его
19	2	2	2	3	2	2	2	14	ниже средн его
20	2	2	3	2	2	2	2	14	ниже средн его

Далее было проведено обследование грамматического строя речи. Для исследования были выбраны те же направления, что и на этапе констатирующего эксперимента, так же, как и количественная оценка выполнения заданий.

В таблицах 11 и 12 представлены результаты обследования грамматического строя речи детей с ТНР и ЗПР после проведения коррекционно-развивающей работы.

Наблюдается существенное улучшение в освоении навыка образования множественного числа существительных от их единственной формы у детей с ТНР.

Результаты выполнения заданий, направленных на отработку уменьшительно-ласкательных суффиксов, продемонстрировали значительное улучшение у детей в ходе контрольного исследования. Несмотря на наличие отдельных недочетов в работе испытуемых заметны значительные улучшения.

Дети с ТНР более осознанно и вдумчиво выполняли задание на согласование прилагательных с существительными в роде, числе и падеже.

Анализируя ответы детей с ЗПР, мы делаем выводы о правильно подобранных методических приемах, которые дали положительную динамику.

Сохранились многие ошибки в образовании относительных прилагательных, например, *шарф из шерсти – шерстявый, ваза из стекла – стекловая, а компот из слив стал сливочным*.

Несмотря на это, дети стали выполнять большинство заданий с уточнением и помощью, давая больше правильных ответов.

В словообразовании наименований детенышей животных теперь присутствуют верные формы, которые не были замечены при промежуточном исследовании.

Вместе с тем, что в образовании уменьшительно-ласкательной формы существительных еще оставались ошибки, результат стал гораздо выше, что показано в таблице.

Исследование показало, что дети значительно улучшили свои речевые навыки, особенно в части словарного запаса и грамматики. Они стали знать больше слов (как тех, что понимают, так и тех, что используют), а также стали реже ошибаться, когда нужно было правильно связать слова в предложении, использовать суффиксы или формы множественного числа.

Все это свидетельствует о том, что предложенная коррекционно-развивающая работа эффективна. В дальнейшем наша работа будет продолжена для достижения более высоких и качественных результатов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В своей работе мы проанализировали литературу по проблеме формирования лексико-грамматического строя речи у детей с тяжелыми нарушениями речи и задержкой психического развития.

У дошкольников с ТНР и ЗПР наблюдаются определенные трудности в речевом развитии, затрагивающие как словарный запас, так и грамматические навыки. У этих детей наблюдаются трудности с речью: они используют мало слов, плохо понимают смысл сказанного, не всегда улавливают тонкие нюансы значений слов. Их речь часто построена неправильно, с ошибками в грамматике, и они не очень активны в общении.

Основными характерными чертами словарного запаса является его бедность и неточность, отражающая своеобразие его познавательной деятельности, ограниченность познаний об окружающем мире. Среди грамматических процессов наиболее страдают навыки словоизменения, словообразования, отмечается недоразвитие синтаксической структуры предложения.

В ходе констатирующего исследования мы эмпирически подтвердили теоретические положения о проблемах в лексико-грамматической сфере речи у дошкольников. Было установлено, что у детей наблюдаются трудности с номинативной функцией, что связано с недостаточным формированием представлений об окружающем мире и ограниченным активным словарным запасом. Это проявляется в неспособности использовать синонимы и антонимы, а также в затруднениях при подборе разнообразных слов для составления предложений. Кроме того, выявлено сужение и недифференцированное употребление предлогов, а также нарушения в словоизменении и словообразовании у дошкольников с ТНР и ЗПР.

Для решения этой задачи были внедрены методические приемы, нацеленные на системное формирование и последовательное развитие лексико-грамматического строя у дошкольников с ТНР и ЗПР.

При проведении коррекционно-развивающей работы особое внимание уделялось комплексному игровому подходу, развивающему словарь, навыки словоизменения и словообразования, а также умению строить грамматически верные предложения.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что у детей с выраженными речевыми проблемами и задержкой психического развития наблюдаются проблемы с активным и пассивным словарем, что приводит к обедненной речи. Кроме того, они испытывают трудности в применении грамматических структур.

Благодаря использованию разработанных методических подходов, дети с ТНР и ЗПР учатся правильно применять лексику и грамматику русского языка.

По результатам экспериментальной работы, мы подтвердили эффективность выбранных методических приемов для коррекции лексики и грамматики у детей с тяжелыми нарушениями речи и задержкой психического развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акименко, В.М. Логопедическое обследование детей с речевыми нарушениями / В.М. Акименко. – Ростов-на Дону: Феникс, 2015. – 45 с.

2. Александрова, Т. В. Практические задания по формированию грамматического строя речи у дошкольников: Пособие для логопедов и воспитателей / Т. В. Александрова. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2003. – 48 с.

3. Бабенко, Л. Г. Лексикология русского языка: учебник / Л. Г. Бабенко. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2008 – 126 с

4. Бакунина, А. М. Мониторинг развития речи дошкольников с ТНР в контексте компетентностного подхода / А. М. Бакунина // Дошкольная педагогика. – 2021. – № 9. – С. 44–45.

5. Белова, О. А. Особенности зрительного восприятия у учащихся с нарушениями слуховой сенсорной системы / О. А. Белова, В. Ф. Сазонов // Образовательный вестник «Сознание». – 2015. – № 10. – С. 23–31.

6. Богачев, Ю. П. Основы лингводидактики: монография / Ю. П. Богачев; Министерство образования и науки Российской Федерации, Московский педагогический государственный университет. – М.: Прометей, 2005. – 207 с.

7. Борякова, Н. Ю. Коррекционно-педагогическая работа в детском саду для детей с задержкой психического развития (организационный аспект) / Н. Ю. Борякова, М. А. Касицына. – М.: В. Секачев, 2007. – 78 с.

8. Борякова, Н. Ю. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития / Н. Ю. Борякова. – М.: ГНОМ и Д, 1999. – 122 с.

9. Борякова, Н.Ю. Психологические особенности дошкольников с задержкой психического развития / Воспитание и обучение детей с нарушениями развития / Н.Ю. Борякова. М.: ГНОМ и Д, – 2004. – С. 78-84.

10. Волшебные игры Феи Бусинки: методическое пособие по интеллектуально-творческому развитию детей 2-7 лет / М. И. Родина. – СПб.: Музыкальная палитра, 2014. – 35 с.

11. Вильшанская, А. Д. Организация и содержание специальной педагогической помощи младшим школьникам с задержкой психического развития: монография / А. Д. Вильшанская. – М.: АПКиПРО, 2004. – 124 с.

12. Власова, Т. А. Обучение детей с задержкой психического развития / Т. А. Власова. – М.: Просвещение 1981. – 65 с.

13. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – СПб.: Питер, 2019. – 432 с.

14. Логопедия: учебник / под ред. Л. С. Волковой. – М.: Владос, 2020. – 704 с.

15. Волкова, Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики / Г. А. Волкова. – СПб.: Детство-Пресс, 2019. – 144 с.

16. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. М.: Детство-Пресс, 2007. – 472 с.

17. Глухов, В. П. Основы психолингвистики: учебное пособие для студентов педагогических вузов / В. П. Глухов. – М.: АСТ : Астрель, 2005. – 351 с.

18. Дидактическая игра как средство для развития грамматического строя речи у детей дошкольного возраста / А. Р. Садовская, Е. В. Черниговских, Н. В. Муляр, И. А. Цуканова // Молодой ученый. – 2021. – № 18. – С. 355–358.

19. Елецкая, О. В. Организация логопедической работы в школе / О. В. Елецкая, Н. Ю. Горбачевская. – М.: Творческий Центр Сфера, 2005. – 189 с.

20. Елисеева, М. Б. Макартуровский опросник: русская версия: оценка речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста: нормы развития, образцы анализа, комментарии / М. Б. Елисеева, Е. А. Вершинина, В. Л. Рыскина. – 3-е изд., испр. и доп. – Иваново: ЛИСТОС, 2021. – 79 с.

21. Зыков, С. А. Методика обучения глухих детей языку: учебное пособие для дефектологических факультетов педагогических институтов / С. А. Зыков. – М. : Просвещение, 1977. – 200 с.

22. Жукова, Н. С. Логопедия: основы теории и практики: пособие для развивающего обучения, осуществляемого родителями, воспитателями детских учреждений и учителями / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – М.: Эксмо, 2015. – 282 с.

23. Жукова, Н. С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: книга для логопеда / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – Екатеринбург: Изд-во АРД ЛТД, 2021. – 320 с.

24. Журавлева, Е. Е. Введение в языкознание. Курс лекций: учебное пособие / Е. Е. Журавлева, Р. М. Марданшина. – Казань: Издательство Казанского университета, 2017. – 95 с.

25. Земская, Е. А. Современный русский язык. Словообразование / Е. А. Земская. – М.: Флинта, 2015. – 323 с.

26. Кацнельсон, С. Д. Типология языка и речевое мышление / С. Д. Кацнельсон. – 2-е изд., стер. – М.: URSS, 2002. – 215с.

27. Каше, Г. А. Подготовка к школе детей с недостатками речи: пособие для логопедов / Г. А. Каше. – М.: Просвещение, 1985. – 207 с.

28. Ковшиков, В. А. Психолингвистика. Теория речевой деятельности / В. А. Ковшиков, В. К. Ковшиков, В. П. Глухов. – М.: АСТ, 2009. – 346 с.

29. Колесникова, Г. И. Специальная психология и специальная педагогика: учебное пособие для вузов / Г. И. Колесникова. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2022. – 176 с.

30. Коненкова, И.Д. Обследование речи дошкольников с задержкой психического развития. – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2005. – 80 с.

31. Кондратенко, И. Ю. Выявление и преодоление речевых нарушений в дошкольном возрасте: методическое пособие / И. Ю. Кондратенко. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 93 с.

32. Лалаева, Р.И. Нарушение речи у детей с задержкой психического развития / Р.И. Лалаева. – СПб., 1992. – С. 34-50.

33. Лалаева, Р. И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб.: Союз, 2021. – 224 с.

34. Лалаева, Р. И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: учебное пособие / Р. И. Лалаева; под ред. Р. И. Лалаевой. – М.: Владос, 2003. – 303 с.

35. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб.: ТЦ Сфера, 2012. – 254 с.

36. Лалаева, Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей / Р. И. Лалаева. – М.: Союз, 2004. – 144 с.

37. Лалаева, Р.И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб.: СОЮЗ, 2001. – 218 с.

38. Лебединская, К. С. Методические рекомендации по диагностике и коррекции задержки психического развития / К. С. Лебединская // Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития у детей: сборник научных трудов / под ред. К. С. Лебединской. – М.: Просвещение, 1982. – С. 6–24.

39. Левшина, Н. В. Психолингвистические аспекты словообразования / Н. В. Левшина. – М.: РГГУ, 2015. — 224 с.

40. Леонтьев, А. А. Слово в речевой деятельности: некоторые проблемы общей теории речевой деятельности / А. А. Леонтьев. – М.: КомКнига, 2006. – 248 с.

41. Литошенко Н.Н., Вартапетова Г.М., Дифференцированный подход как принцип работы с детьми дошкольного возраста с нарушениями речи. https://cyberleninka.ru/article/n/differentsirovannyy-podhod-v-korrektsii-narusheniy-leksicheskogo-stroya-rechi-u-detey-doshkolnogo-vozrasta-s-obschim-nedorazvitiem/viewer (дата обращения 05.12.2023)

42. Логопедия: учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических высших учебных заведений / под ред. Л. С. Волковой. – М.: Владос, 2020. – 704 с.

43. Мальцева, Е. В. Особенности нарушений речи у детей с задержкой психического развития / Е. В. Мальцева // Дефектология. – 1990. – № 6. – С. 24–28.

44. Матросова, Т. А. Организация коррекционных занятий с детьми дошкольного возраста с речевыми нарушениями / Т. А. Матросова. –М: Просвещение, 2011. – 36 с.

45. Методы обследования речи детей / А. В. Ястребова, Л. Ф. Спирова, Е. Н Российская; общ. ред. Г. В. Чиркиной. – М.: АРКТИ, 2015. – 240 с.

46. Михаленкова, И. А. Практикум по психологии детей с нарушением слуха / И. А. Михаленкова. – СПб.: Речь, 2006. – 127 с.

47. Нищева, Н. В. Комплексная образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет / Н. В. Нищева. – СПб.: Питер, 2021. – 260 с.

48. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. М., 1964. 452 с.

49. Репина, Е. С. Комплекс дидактических игр для формирования антонимии у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи / Е. С. Репина. – Чебоксары: Интерактив плюс, 2021. – 189 с.

50. Самодурова, Т. В. Особенности развития у глухих младших школьников слухового восприятия речи на индивидуальных занятиях / Т. В. Самодурова // Концепт. – 2019. – № 2. – С. 16–24.

51. Создание мультфильма как фактор развития речевой и познавательной активности детей с ограниченными возможностями здоровья / Д. Б. Жиляев // Социально-гуманитарные знания. – 2014. – № 2. – С. 352–356.

52. Соловьев, И. М. Психология глухих детей / И. М. Соловьев, Ж. И. Шиф. – М.: Советский спорт, 1999. – 447 с.

53. Соломаха, Л. С. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения / Л. С. Соломаха. – СПб.: Детство-пресс, 2021. – 240 с.

54. Статьев С. И. Психофизическое развитие глухих детей младшего школьного возраста // Pedagogics, psychology, medical-biological problems of physical training and sports. 2011. № 2. С. 115-117https://cyberleninka.ru/article/n/psihofizicheskoe-razvitie-gluhih-detey-mladshego-shkolnogo-vozrasta (дата обращения 15.12.2023)

55. Ткаченко, Т. А. Коррекция нарушений слоговой структуры слова. М.: Книголюб, 2007. 48 с.

56. Туманова, Т. В. Формирование готовности к словообразованию у дошкольников с ОНР / Т. В. Туманова // Дефектология. –2014. – № 4. – С. 85-99.

57. Ушакова, О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. – М.: Сфера, 2020. – 288 с.

58. Фаттахова Н.Н. Синтаксис современного русского языка: учебно-методическое пособие / Н.Н. Фаттахова. – Казань: Казан. ун-т, 2021. – 308 с.

59. Филичева, Т. Б. Психолого-педагогические основы коррекции общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина // Логопед в детском саду. – 2021. – № 3. – С. 63–71.

60. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практическое пособие / Т. Б. Филичева. – М.: «Айрис-пресс», 2008. – 224 с.

61. Фуреева, Е. П. Нарушения речи у школьников: коррекционно-педагогическая работа при общем недоразвитии речи в массовой школе / Е. П. Фуреева, Е. В. Шипилова, О. В. Филиппова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. – 208 с.

62. Халилова, Л. Б. Семантические нарушения и пути их преодоления у детей с расстройствами речи / Л. Б. Халилова. – М.: Экономика, 2017. – С. 134-145.

63. Цейтлин, С. Н. Язык и ребенок: лингвистика детской речи: учебное пособие для студентов вузов / С. Н. Цейтлин. – М.: Владос, 2000. – 238 с.

64. Щитова, О.Г. Теория языка. Грамматика: учебное пособие / О.Г. Щитова, А.Г. Щитов; Томский политехнический университет. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2014. – 116 с.

65. Шанский, А. А. Русское словообразование / А. А. Шанский. – М.: Высшая школа, 2004. – 512 с.

66. Шашкина, Г. Р. Логопедическая работа с дошкольниками: учебное пособие для вузов / Г. Р. Шашкина, Л. П. Зернова, И. А. Зимина. – М.: Издательство Юрайт, 2022. – 247 с.

67. Шевченко, С. Г. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей: пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения / С. Г. Шевченко. – М.: Школьная Пресса, 2004. – 96 с.

68. Шевченко, С. Г. Особенности освоения элементарных общих понятий у детей с задержкой психического развития / С.Г. Шевченко / Дефектология. – 1987.– С.12-15.

69. Шиф, Ж. И. Усвоение языка и развитие мышления у глухих детей / Ж. И. Шиф. – М.: Просвещение, 1968. – 318 с.+

ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Педагогический институт им. В.Г. Белинского

Факультет педагогики, психологии и социальных наук

Кафедра «Дошкольное и дефектологическое образование»

Направление подготовки 44.04.03
Специальное (дефектологическое) образование
Магистерская программа
«Логопедическая работа в системе комплексного сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья»

Утверждаю: зав. кафедрой
«15» 11 2023 г.
Протокол №3
Коргунина Л.Ю.

Задание

По выпускной квалификационной работе Бижко Марии Владимировны

1. Тема работы «Развитие лексико-грамматических категорий на логопедических занятиях у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья»

Утверждена приказом по Университету от «16.11» 2023 г. № 1144/0

2. Срок сдачи студентом законченной работы «25» 01 2026 г.

3. Исходные данные к работе:

доказать эффективность методических приемов в коррекции и развитии лексико-грамматического строя речи и экспериментально подтвердить, что использование методических приемов позволяет дошкольникам с ТНР и ЗПР использовать лексические и грамматические закономерности в соответствии с нормами русского языка.

Объект исследования: состояние лексики и грамматики у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи и с задержкой психического развития.

Предмет исследования: методические приемы коррекционно-развивающей работы для преодоления лексико-грамматических нарушений у изучаемого контингента детей.

Задачи исследования:

1. Изучить и обобщить специальную литературу по развитию лексико-грамматического строя у детей с ТНР и детей с ЗПР и проанализировать специфику развития лексики и грамматики у детей с ТНР и ЗПР.

2. Изучить состояние лексико-грамматического строя у детей с ТНР и ЗПР.

3. Подобать и обосновать использование коррекционно-развивающих методических приемов, а также провести логопедическую работу по формированию лексико-грамматического строя речи у детей с тяжелыми нарушениями речи и задержкой психического развития.

Гипотеза исследования основана на предположении о том, что у детей с тяжелыми нарушениями речи и задержкой психического развития имеются трудности в выборе и отборе лексике, что проявляется в бедности и ограниченности словарного запаса. Также для этой категории детей характерны трудности в использовании грамматических конструкций. Использование методических приемов позволяет дошкольникам с ТНР и ЗПР использовать лексические и грамматические закономерности в соответствии с нормами русского языка.

Теоретические основы исследования. Работа опирается на фундаментальные положения психологии и лингвистики о лексико-грамматическом строе как высшей форме речевой деятельности (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.А. Леонтьев, Н.И. Жинкин), на исследования особенностей речевого развития детей с ЗПР и ТНР (Р.И. Лалаева, В.П. Глухов, С.Г. Шевченко, Е.С. Слепович), а также на современные данные об эффективности методических приемов в коррекционной педагогике.

Методологические основы исследования. Изучение взаимосвязи уровня развития лексики и грамматики у детей с ОВЗ требует комплексного методологического подхода, объединяющего принципы системности, интеграции и индивидуально-дифференцированного обучения. Включают теоретические положения, методические подходы, диагностику и коррекцию нарушений.

Методы исследования:

Теоретические: анализ психолого-педагогической, методической литературы по проблеме исследования.

Эмпирические: экспериментальная работа (констатирующий, формирующий, контрольный этапы).

Методы обработки данных: количественный и качественный анализ, представление материалов исследования в виде таблиц.

Научная новизна заключается в выявлении особенностей формирования этого строя у детей с патологиями речи. Исследования направлены на изучение трудностей, с которыми сталкиваются дошкольники с нарушениями речи, и на разработку методических приемов коррекции нарушений.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что трудности формирования грамматического строя речи у детей с тяжелыми нарушениями речи из-за абстрактности грамматических значений и большого количества правил, особенности овладения различными категориями у дошкольников с ЗПР и ТНР.

Прикладная ценность полученных результатов. Углубить и расширить представления об особенностях проявления нарушений лексико-грамматического строя речи у детей с ТНР и ЗПР.

Выявить индивидуально-типологические особенности лексико-грамматического строя речи, что позволяет применить индивидуально-дифференцированный подход в процессе коррекции недостатков речевого развития.

Определить эффективные методические приемы логопедической работы по формированию лексико-грамматического строя речи у дошкольников с ТНР и ЗПР.

Разработать методические рекомендации для педагогов и родителей по работе над лексико-грамматическим строем речи у дошкольников с ТНР и ЗПР

Положения, выносимые на защиту:

1. Процесс выбора и использования лексики у детей с выраженными речевыми дефектами и задержкой психического развития затруднен, что проявляется в скудности их словарного запаса, также характерны сложности в освоении и применении грамматических норм, нарушены операции словообразовании и словоизменении.

2. Целенаправленное применение методических приемов формирует у дошкольников навыки корректного использования лексических и грамматических правил, что является основой для их грамотной речи.

3.Реализация данных методических приемов обеспечивает статистически значимое улучшение развития лексико-грамматического строя детей с тяжелыми нарушениями речи и задержкой психического развития.

4. Календарный план

№ п/п	Наименование этапов ВКР	Сроки выполнения этапов	Примечания
1.	Подготовительный этап. Выбор и утверждение темы. Анализ психолого-педагогической, лингвистической и методической литературы. Определение цели, задач, гипотезы, методологии исследования.	Сентябрь 2023 – Январь 2024	Проанализировано >60 источников. Сформулирован научный аппарат исследования.
2.	Теоретическое исследование. Написание главы I. Теоретические основы формирования лексико-грамматической стороны речи дошкольников Апробация: выступление на конференции (2024 г.), публикация тезисов.	Февраль 2024 – Июнь 2024	Глава I объемом 40 стр. подготовлена. Опубликована статья: «Формирование лексико-грамматического строя речи дошкольников с речевыми нарушениями» (2024).
3.	Эмпирическое исследование. Разработка программы и инструментария. Создание диагностического комплекса Организация констатирующего	Июль 2024 – Август 2024	Разработаны и описаны методические приемы. Получено разрешение от администрации МБДОУ.

	эксперимента на базе МБДОУ №152 ф.№1 «Зоренька»		
4.	Проведение констатирующего эксперимента. Обработка и анализ данных. Написание главы II.	Сентябрь 2024	Диагностика проведена. Данные обработаны, построены таблицы. Глава II объемом 19 стр. написана.
5.	Разработка методических приемов.	Октябрь 2024 – Ноябрь 2024	Отработка и анализ методических приемов.
6.	Проведение формирующего эксперимента.	Ноябрь 2024 – Май 2025	Проведена промежуточная диагностика. Осуществлялось текущее наблюдение и фиксация динамики.
7.	Проведение контрольного эксперимента. Сбор итоговых данных.	Декабрь 2025	Контрольный срез проведен. Получены итоговые данные по коррекционно-развивающей работе.
8.	Обработка результатов, сравнительный анализ. Написание главы III.	Январь 2026	Проведен сравнительный анализ (ЭГ/КГ, «до/после»). Глава III объемом ~28 стр. написана.
9.	Завершающий этап. Написание Введения, Заключения, оформление списка литературы и приложений. Редактура и оформление полного текста ВКР.	Первая половина февраля 2026	Полный текст работы сформирован (объем ~100 стр.). Список литературы содержит 65 наименований.
10.	Предзащита ВКР на кафедре. Устранение замечаний научного руководителя и рецензентов.	Середина февраля 2026 (за 1-2 недели до защиты)	Получены рекомендации к доработке. Замечания учтены.
11.	Защита выпускной квалификационной работы.	17 февраля 2026	Запланировано

6. Дата выдачи задания «01» декабря 2023 г.

Руководитель _____
(подпись)

Задание принял к исполнению _____
(подпись)

ОТЗЫВ

на выпускную квалификационную работу
на тему: «Развитие лексико-грамматических категорий на логопедических занятиях у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья»
студентки 3 курса заочной формы обучения
факультета педагогики, психологии и социальных наук
Педагогического института им. В.Г. Белинского ПГУ
Направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Магистерская программа «Логопедическая работа в системе комплексного сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья»
Бижко Марии Владимировны

Выпускная квалификационная работа Бижко Марии Владимировны посвящена одной из наиболее актуальных проблем современного инклюзивного и коррекционного образования – коррекции лексико-грамматического строя речи детей с тяжелыми речевыми нарушениями и задержкой психического развития старшего дошкольного возраста.

В теоретической части работы автор проявила отличные навыки аналитической работы. Бижко М.В провела глубокий и систематизированный анализ современной психолого-педагогической, лингвистической и методической литературы. Особого внимания заслуживает детальный обзор нормативно-правовой базы образования детей с ОВЗ, а также синтез современных исследований (2020-2024 гг.), посвященных специфике развития лексике и грамматике при различных нарушениях (ЗПР, ТНР, РАС, нарушение слуха и др.).

Эмпирическая часть работы является логическим продолжением теоретического исследования и выполнена на высоком методическом уровне. Автором выбраны и апробированы методические приемы. Способствующие развитию лексико-грамматического строя речи у детей с ТНР и ЗПР.

Работа завершается методической частью: разработкой методических приемов, направленного на коррекцию выявленных недостатков. Особое

внимание в работе автор уделяла описанию системы коррекционно-развивающей работы по развитию лексики и грамматики дошкольников с ТНР и ЗПР.

Система работы была апробирована студенткой на базе образовательной организации, подтвердила свою эффективность и показала важность применения предложенных занятий в комплексной работе по оказанию логопедической помощи детям старшего дошкольного возраста с ТНР и ЗПР.

Практическая значимость работы велика. Разработанный диагностический комплекс, детализированная программа формирующего эксперимента, конкретные методические рекомендации и модели планирования готовы к непосредственному внедрению в деятельность в группах компенсирующей направленности.

Работа структурирована логично, изложение материала последовательное и аргументированное. Текст написан ясным научным языком, оформлен в соответствии с предъявляемыми требованиями.

Выпускная квалификационная работа Бижко Марии Владимировны «Развитие лексико-грамматических категорий на логопедических занятиях у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья» представляет собой завершенное самостоятельное исследование, отличается научной новизной, доказательностью и практической ценностью. Работа соответствует всем критериям, предъявляемым к магистерским диссертациям, заслуживает оценки «отлично» и рекомендуется к защите.

Руководитель ВКР:
к.п.н., доцент кафедры
«Дошкольное и
дефектологическое образование» Карпушкина Е.А.

АНТИПЛАГИАТ
ОБНАРУЖЕНИЕ ЗАИМСТВОВАНИЙ

СПРАВКА

о результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Пензенский государственный университет"

ПРОВЕРКА ВЫПОЛНЕНА В СИСТЕМЕ АНТИПЛАГИАТ.ВУЗ

Автор работы: Бижко Мария Владимировна
Самоцитирование рассчитано для: Бижко Мария Владимировна
Название работы: Бижко М.В. Развитие лексико-грамматических категорий на логопедических занятиях у дошкольников с ограниченными возможностями здоровья
Тип работы: Магистерская диссертация
Подразделение: Кафедра "Дошкольное и дефектологическое образование"

РЕЗУЛЬТАТЫ

■ **ОТЧЕТ О ПРОВЕРКЕ КОРРЕКТИРОВАЛСЯ:** НИЖЕ ПРЕДСТАВЛЕНЫ РЕЗУЛЬТАТЫ ПРОВЕРКИ ДО КОРРЕКТИРОВКИ

СОВПАДЕНИЯ	21.16%	**СОВПАДЕНИЯ**	20.24%
ОРИГИНАЛЬНОСТЬ	78.14%	**ОРИГИНАЛЬНОСТЬ**	78.15%
ЦИТИРОВАНИЯ	0.7%	**ЦИТИРОВАНИЯ**	0.7%
САМОЦИТИРОВАНИЯ	0%	**САМОЦИТИРОВАНИЯ**	0.91%
ИИ-КОНТЕНТ	0%		

ДАТА ПОСЛЕДНЕЙ ПРОВЕРКИ: 30.01.2026

ДАТА И ВРЕМЯ КОРРЕКТИРОВКИ: 30.01.2026 10:14

Структура документа: Проверенные разделы: основная часть с.6-102, введение с.1-4, выводы с.102-103

Модули поиска: Перефразирования по Коллекции открытых публикаций международных издательств; PubMed; Коллекция открытых публикаций международных издательств; Перефразирования по базе публикаций открытого доступа PubMed; Медицина; Публикации eLIBRARY; Сводная коллекция научных работ Беларуси; Перефразирования по коллекции IEEE; Перефразированные заимствования по коллекции Интернет в английском сегменте; IEEE; Коллекция НБУ; Переводные заимствования; Переводные заимствования по коллекции Гарант: аналитика; Профессиональная лексика; СМИ России и СНГ; Кольцо вузов; Патенты СССР, РФ, СНГ; Цитирование; СПС ГАРАНТ: аналитика; ИПС Адилет; Сводная коллекция ЭБС; Публикации РГБ; Переводные заимствования IEEE; Публикации eLIBRARY (переводы и перефразирования); Переводные заимствова...

Работу проверил: Карпушкина Елена Александровна
ФИО проверяющего

Дата подписи: 30.01.26

Подпись проверяющего

Чтобы убедиться в подлинности справки, используйте QR-код, который содержит ссылку на отчет.

Ответ на вопрос, является ли обнаруженное заимствование корректным, система оставляет на усмотрение проверяющего. Предоставленная информация не подлежит использованию в коммерческих целях.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Изучение лексического развития.

1. Словарь предметов.

5 баллов – все 10 слов правильно понимаются и употребляются в активном словаре;

4 балла – 5 слов есть в активном словаре;

3 балла – 3-4 слова есть в активном словаре

2 балла – 1-2 слова есть в активном;

1 балл – большая часть слов отсутствуют в активном и пассивном словаре.

2. Подбор определений.

5 баллов – самостоятельно придумано по каждому из предложенных слов более 3-х определений;

4 балла – самостоятельно придумано к каждому из предложенных слов 1 определение, а по 2 определения с помощью;

3 балла – к каждому из предложенных слов придумано по 2 определения с помощью в виде побуждающих вопросов, повторения инструкции;

2 балла – к каждому из предложенных слов придумано по 1 определению с помощью в виде побуждающих вопросов или контекстной подсказки; требуется повторение, расширение инструкции;

1 балл – неадекватные ответы, замены (девочка – «может есть девочка»), помощь не использует.

3. Подбор антонимов.

5 баллов – по всем заданиям дан правильный ответ;

4 балла – встречаются единичные ошибочные ответы, которые исправляются самостоятельно или после уточняющего вопроса;

3 балла – большинство заданий выполняются с уточняющей помощью, темп выполнения замедлен, требуется повторение инструкции;

2 балла – часть ответов с уточняющей помощью, часть – с контекстной подсказкой, темп выполнения замедлен, требуется повторение инструкции;

1 балл – неадекватные ответы, помощь не использует.

4. Уровень обобщений.

5 баллов – все задания выполнены самостоятельно и верно;

4 балла – большинство заданий выполнено верно, единичные ошибки исправляются самостоятельно или с помощью уточняющего вопроса;

3 балла – большинство заданий выполняется с помощью взрослого в виде уточняющих вопросов, иногда с контекстной подсказкой;

2 балла – все задания выполняются с контекстной подсказкой, требуется повторение инструкции;

1 балл – неадекватные ответы, помощь не использует.

Изучение сформированности грамматического строя языка.

1.Проверка правильного употребления существительных множественного числа в именительном падеже.

5 баллов – по всем заданиям самостоятельно дан правильный ответ;

4 балла – большинство заданий выполнено самостоятельно и верно, единичные задания – с незначительной помощью в виде уточняющих вопросов, либо с самокоррекцией;

3 балла – задания выполняются в замедленном темпе, с ошибками, часть ошибок исправляется после уточняющих вопросов, некоторые ошибки не исправляются;

2 балла – большинство заданий выполняется с ошибками, требуется значительная помощь (вопросы, подсказки), иногда помощь неэффективна;

1 балл – невыполнение, помощь не использует.

2.Проверка правильного употребления существительных множественного числа в родительном падежах.

5 баллов – по всем заданиям самостоятельно дан правильный ответ;

4 балла – большинство заданий выполнено самостоятельно и верно, единичные задания – с незначительной помощью в виде уточняющих вопросов, либо с самокоррекцией;

3 балла – задания выполняются в замедленном темпе, с ошибками, часть ошибок исправляется после уточняющих вопросов, некоторые ошибки не исправляются;

2 балла – большинство заданий выполняется с ошибками, требуется значительная помощь (вопросы, подсказки), иногда помощь неэффективна;

1 балл – невыполнение, помощь не использует

3. Проверка усвоения предложно-падежных форм существительных.

5 баллов – все задания выполнены самостоятельно и верно;

4 балла – отмечаются редкие ошибки, которые исправляются самостоятельно, либо с помощью в виде уточняющих вопросов;

3 балла – часть заданий выполняется верно, некоторые ошибки исправляются после уточняющих вопросов, часть ошибок не исправляется после уточняющих вопросов, однако есть понимание значения предлогов (выполняет инструкция, включающую предлог);

2 балла – большинство ответов неверные, коррекция после уточняющих вопросов отсутствует, но есть понимание значения предлогов;

1 балл – невыполнение.

4. Проверка умения согласовывать прилагательные с существительными в роде, числе, падеже.

5 баллов – все задания выполнены самостоятельно и верно;

4 балла – большинство заданий выполнено верно, единичные ошибки исправляются самостоятельно или с помощью уточняющего вопроса;

3 балла – большинство заданий выполняется с помощью взрослого в виде уточняющих вопросов, иногда с контекстной подсказкой;

2 балла – при выполнении требуется значительная помощь (подсказки), часть заданий недоступна;

1 балл – невыполнение, помощь не использует.

5. Проверка навыков словообразования. Образование названий детенышей животных.

5 баллов – все задания выполнены самостоятельно и верно;

4 балла – большинство заданий выполнено верно, единичные ошибки исправляются самостоятельно или с помощью уточняющего вопроса;

3 балла – большинство заданий выполняется с помощью взрослого в виде уточняющих вопросов, иногда с контекстной подсказкой, некоторые задания недоступны;

2 балла – при выполнении требуется значительная помощь (расширение инструкции, подсказки), многие задания недоступны;

1 балл – невыполнение, помощь не использует.

6. Образование существительных в уменьшительно-ласкательной форме.

5 баллов – все задания выполнены самостоятельно и верно;

4 балла – большинство заданий выполнено верно, единичные ошибки исправляются самостоятельно или с помощью уточняющего вопроса;

3 балла – большинство заданий выполняется с помощью взрослого в виде уточняющих вопросов, иногда с контекстной подсказкой, некоторые задания недоступны;

2 балла – при выполнении требуется значительная помощь (расширение инструкции, подсказки), многие задания недоступны;

1 балл – невыполнение, помощь не использует.

7. Образование относительных прилагательных.

5 баллов – все задания выполнены самостоятельно и верно;

4 балла – большинство заданий выполнено верно, единичные ошибки исправляются самостоятельно или с помощью уточняющего вопроса;

3 балла – большинство заданий выполняется с помощью взрослого в виде уточняющих вопросов, иногда с контекстной подсказкой, некоторые задания недоступны;

2 балла – при выполнении требуется значительная помощь (расширение инструкции, подсказки), многие задания недоступны;

1 балл – невыполнение, помощь не использует.

Приложение 2

1. «Что бывает осенью?»

Цель: закрепить понятие об осенних явлениях, активизация словаря по теме.

Оборудование: сюжетные картинки с изображением различных времен года.

Ход. На столе вперемешку лежали картинки с изображением различных сезонных явлений (идет снег, цветущий луг, осенний лес, скворец у скворечника и т. д.). Ребенок выбирал картинки, на которых изображены только осенние явления и называл их.

Пример. Солнышко прячется за тучи. Идет дождь. Листья на деревьях желтые и красные. Птицы улетают на юг. Животные готовят

запасы на зиму. Люди надевают пальто и плащи и т. д.

2. «Один - много»

Цель: научить образовывать существительные множественного числа.

Оборудование: мяч.

Ход. Педагог называл существительное в единственном числе и бросал ребенку мяч. Ребенок называл существительное во множественном числе и возвращал мяч:

дождь – дожди капля – капли

лист – листья гриб – грибы

зонт – зонты плащ – плащи

птица – птицы

3. «Осенние листья» (лото)

Цель: расширить словарь по теме «Осень. Деревья», научить правильно употреблять существительные в родительном падеже.

Оборудование: осенние листья березы, дуба, клена и липы, наклеенные на одну большую карточку, и на отдельные карточки.

Ход. Игра проводилась после знакомства с осенними листьями на прогулке. Перед ребенком лежала большая карточка. Рядом сложены в стопку маленькие. Он брал одну маленькую карточку и определял, лист какого дерева у него оказался: «Это лист клена» и т. п. Затем искал такой же лист на большой карточке и накладывает на него маленькую.

4. «Чудесный мешочек»

Цель: закрепить названия овощей, их цвета.

Оборудование: мешочек, натуральные овощи или муляжи.

Ход. Перед игрой детей знакомили с овощами и их свойствами. Они по одному доставали из «чудесного мешочка» овощи, называли их. Затем отвечали на вопросы о цвете, форме, величине овощей.

5. «Загадки Зайца»

Цель: научить определять предмет по его признакам, активизировать словарь по теме.

Оборудование: игрушка «Заяц», мешочек, натуральные овощи или муляжи.

Ход: Педагог объяснял детям, что зайчик хочет с ними поиграть, загадать загадки: «Зайка нащупает какой-нибудь овощ в мешке и расскажет вам про него, а ты должен догадаться, что это». Зайкины загадки: «Длинная, красная (морковь). Зеленый, длинный (огурец). Круглый, красный (помидор)» и т. п.

6. «Один - много»

Цель: научить образовывать множественное число имен существительных.

Оборудование: мяч.

Ход. Педагог называл овощ в единственном числе и бросал мяч ребенку. Ребенок называл его во множественном числе и возвращал мяч взрослому. Например: «Огурец – огурцы, помидор – помидоры, репа – репы».

7. «Назови ласково»

Цель: учить образовывать существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами.

Оборудование: предметные картинки с изображением овощей большого и маленького размера.

Ход. Педагог показывал детям картинку с изображением какого-либо большого овоща, например, помидора и спрашивал, как он называется. Затем объяснял: «Этот помидор большой. А как ты назовешь ласково маленький такой же овощ?» Демонстрировал картинку (помидорчик.) Аналогично рассматривались другие овощи (огурец – огурчик, репа – репка, морковь – морковочка, лук – лучок, картошка – картошечка).

8. Какой овощ пропустили?»

Цель: активизация словаря по теме, развитие внимания и зрительной памяти.

Оборудование: игрушка «Заяц», натуральные овощи или муляжи.

Ход. Педагог показывал детям зайца и объяснял, что у него сегодня день рождения. Приходили гости и принесли множество подарков. Раскладывали перед зайцем овощи-подарки, перечисляя их. Один овощ не назывался. Ребенок должен отгадать, какой.

9. «Поваренок»

Цель: активизация словаря по теме, обучение правильному употреблению существительных в винительном падеже.

Оборудование: картинки с изображением овощей или натуральные овощи.

Ход. Педагог просил детей «приготовить» для него угощение (щи или салат). Дети выбирали нужные овощи для блюда, называли их. Затем объясняли, как будут готовить это «угощение» (брать, мыть, чистить, резать, варить).

10. «Что в корзинке?»

Цель: познакомить с фруктами, уточнить их названия, цвет, форму, вкусовые качества.

Оборудование: корзинка с натуральными фруктами или муляжами.

Ход. Педагог по одному доставал фрукты из корзинки и описывал их:

«Яблоко круглое, красное. Яблоко сладкое, сочное, вкусное. Яблоко можно есть». Ребенок помогал рассказывать о фрукте, затем пробовал его на вкус.

11. «Чудесный мешочек» (вариант 2)

Цель: закрепить словарь по теме, учить различать фрукты на ощупь.

Оборудование: натуральные фрукты или муляжи в непрозрачном мешке.

Ход. Не заглядывая в мешочек, ребенок определял фрукт на ощупь и называл его. Если ребенок правильно выполнил задание, фрукт доставали из мешочка и клали на стол. Если ошибся, возвращали в мешок.

12. «Соберем фрукты в саду»

Цель: закрепить названия фруктов, научить отбирать фрукты в определенном порядке.

Оборудование: натуральные фрукты или муляжи.

Ход. Педагог объяснял детям, что сегодня они идут в сад, где растут фрукты. На полу комнаты лежали различные муляжи. По просьбе взрослого дети «собирали» фрукты в определенном порядке: «Сначала возьмите одну грушу, потом много яблок..» и т. д.

13. «Нарядим куклу»

Цель: активизировать словарь по теме.

Ход. Педагог предлагал детям одеть куклу для разных ситуаций (кататься на лыжах, на праздник, на пляж и т. д.). Дети одевали ее, например, на прогулку. Педагог описывал одежду куклы: «Наденем кукле синее пальто.

У пальто есть воротник, рукава, карманы. Застегивается оно на пуговицы». Активизируя речь детей, педагог спрашивал: «Где у пальто рукава? Покажи. Что ты показал?»

14. «Один - много» (с предметами одежды) (майка - майки платье - платья, кофта – кофты, рубашка – рубашки, куртка – куртки и т. д.

15. «Назови ласково» (с предметами одежды)

платье – платьице

майка – маечка

носки – носочки

сарафан – сарафанчик

рубашка – рубашечка и т. д.

16. «Кто во что одет?»

Цель: сравнить одежду мальчика и девочки, активизировать словарь по теме.

Оборудование: картинки с изображением мальчика и девочки.

Ход. Педагог сравнивал одежду детей: «У Насти – платье, у Саши – рубашка и брюки. У Настиного платья рукава короткие, а у Сашиной рубашки длинные» и т. д. Детей педагог активизировал вопросами: «Какая одежда у Насти? А у Саши? Какого цвета Настино платье?». Таким образом, в ходе обучающего эксперимента в рамках коррекции лексико-грамматической стороны речи основное внимание уделяли развитию и активизации пассивного и активного словаря. А также формированию правильного употребления основных грамматических форм. Конечной целью обучении детей лексико-грамматической стороны речи являлось формирование у них навыков устной разговорной речи.