

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

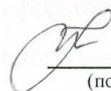
Кафедра «Дошкольное и
дефектологическое образование»

Направление подготовки 44.03.03
«Специальное (дефектологическое) образование»
Профиль подготовки «Логопедия»

Заочная форма обучения

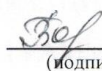
**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У
СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

Студент

 29.05.25
(подпись, дата)

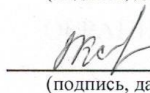
Андреева Алина Артемовна

Научный руководитель

 29.05.25
(подпись, дата)

к.п.н., доцент Гордеева В.В.

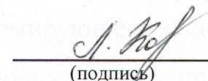
Нормоконтролер

 29.05.25
(подпись, дата)

Е.А. Карпушкина

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 13.05.25 № 11)

Заведующий кафедрой


(подпись)

Л.Н. Корчагина

Работа защищена с отметкой 5/100 (протокол заседания ГЭК от 20.05.25 № 2)

Секретарь ГЭК


(подпись)

Н.А. Мали

Пенза, 2025

СОДЕРЖАНИЕ

ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	
1.1. Понятие и особенности развития грамматической стороны речи в онтогенезе	6
1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей с ограниченными возможностями здоровья	11
ГЛАВА II. ИССЛЕДОВАНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	
2.1. Организация констатирующего эксперимента	18
2.2. Результаты сформированности грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ.....	20
ГЛАВА III. РЕАЛИЗАЦИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	
3.1. Организация формирующего эксперимента	28
3.2. Содержание формирующего эксперимента	35
3.3. Оценка эффективности формирующей работы: контрольный этап исследования	47
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	54
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	58
ПРИЛОЖЕНИЯ	64

ВВЕДЕНИЕ

На сегодняшний день, в условиях развития всех сфер общества, существенно возросли требования к качеству образования детей и подростков. Особую значимость имеет процесс подготовки детей дошкольного возраста к обучению в школе. Для того, чтобы ребенок успешно осваивал школьные дисциплины, мог адаптироваться в коллективе сверстников и педагогов, особую значимость играет его речевое развитие.

Актуальность темы работы заключается в том, что, значительного внимания со стороны как родителей, так и педагогов дошкольных образовательных организаций, требуют дети с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ).

В большинстве случаев имеющиеся у них физические или интеллектуальные нарушения сочетаются со значительными нарушениями речевого развития. В системе устранения имеющихся у данной категории детей речевых нарушений особую значимость играет коррекция нарушений грамматического строя речи. Грамматика, как важнейшая часть языковой системы, имеет огромное общеобразовательное и практическое значение. Богатство словаря, навыки владения словообразованием и словоизменением являются признаком высокого уровня развития речи ребёнка.

Проблемы формирования грамматического строя речи детей дошкольного возраста с ОВЗ широко отражены в современных источниках такими авторами как Н.Ю. Борякова, В.К. Воробьева, Б.М. Гриншпун, В.А. Ковшиков, Р.Е. Левина, Т.А. Матросова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Л.Ф. Спирова, С.Н. Шаховская и других. Тем не менее, на сегодняшний день остается открытым вопрос эффективного формирования данной стороны речи старших дошкольников в условиях инклюзивного обучения. Недостаточно внимания исследователями уделяется анализу

психологических и социальных факторов, оказывающих влияние на процесс обучения.

Выявление факторов, влияющих на эффективность формирующей работы с детьми в условиях инклюзивной группы, помогут определить причины социальной дезадаптации воспитанников с ОВЗ, изучить особенности переживаний имеющих дефектов в ситуациях взаимодействия со сверстниками и взрослыми в процессе обучения, определить эффективные направления психолого-педагогической работы.

Вопросы речевого развития дошкольников в условиях инклюзивной практики рассмотрены такими авторами как С.В. Алехина, Н.М. Назарова, О.Г. Приходько, Н.Я. Семаго, Н.Д. Шматко, И.М. Яковлева и других.

Проблема исследования заключается в том, что становление и развитие индивидуальности личности ребенка с ОВЗ осуществляется одновременно на психофизиологическом, социальном, психологическом и социокультурном уровнях, что не всегда учитывается сегодня в логопедической и педагогической работе с данной категорией детей. До сих пор в имеющейся литературе не нашли отражения вопросы мотивационно-потребностного, коммуникативно-деятельностного факторов, влияющих на овладение грамматическим строем детьми, в целом и на особенности речевого развития детей, в частности. Соответственно, важной необходимостью является разработка и оценка условий, при которых формирование грамматического строя речи дошкольников с ОВЗ в условиях инклюзивной группы будет успешным.

Цель исследования: изучить нарушения грамматического строя речи старших дошкольников с ОВЗ и определить основные направления и условия формирования грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста в условиях инклюзивной группы.

Объект исследования: грамматический строй речи детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ.

Предмет исследования: нарушения и педагогические условия формирования грамматического строя речи детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ.

Гипотеза: формирование грамматического строя речи старших дошкольников с ОВЗ в условиях инклюзивной группы будет эффективно при соблюдении следующих педагогических условий:

- учете уровня сформированности лексико-грамматического строя речи у дошкольников с ОВЗ с различным видом патологии;
- организации дифференцированного подхода к каждому воспитаннику с учетом имеющихся нарушений развития;
- включении, наряду с традиционными логопедическими играми и упражнениями, упражнения с активным включением средств наглядности, информационно-компьютерных технологий, проблемных ситуаций;
- использовании специального оборудования, средств, социально-бытовых условий, модулирующих образовательное пространство группы в зависимости от типа и вида нарушений развития у каждого конкретного ребенка с ОВЗ.

Задачи исследования:

1. Выполнить анализ общей и специальной литературы по проблеме исследования.
2. Изучить особенности состояния грамматического строя речи детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ.
3. Провести логопедическую работу по формированию грамматического строя речи старших дошкольников с ОВЗ в условиях инклюзивной группы.
4. Проанализировать эффективность формирующего эксперимента.

Методы исследования: *теоретические:* анализ научной и методической литературы; *экспериментальные:* констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент, логопедическое и психолого-педагогическое обследование; *интерпретационные:* метод сравнения,

анализа и синтеза; качественный и количественный анализ экспериментальных данных.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

1.1. Понятие и особенности развития грамматической стороны речи в онтогенезе

Дошкольный возраст является одним из важнейших периодов развития ребенка, когда ему особенно необходима помощь и поддержка родителей и педагогов. В период подготовки детей данного возраста к обучению в школе следует обратить внимание на все стороны речевого развития. Особенного внимания требует развитие у ребенка грамматического строя речи.

Грамматический строй (сторона) речи – представляет собой систему взаимодействия слов между собой в словосочетаниях и предложениях, это продукт длительного исторического развития. Высокий уровень грамматического строя речи имеет тесную взаимосвязь с успешным развитием связной речи. Собеседник сможет полностью понять человека только в том случае, если говорящий соблюдает грамматические нормы языка. Посредством грамотной речи человек может развивать коммуникативные навыки: успешно выступать перед публикой, вести диалог, передавать свои чувства, мысли, эмоции, давать полные и развернутые ответы на поставленные вопросы [30].

Такие исследователи как М.М. Алексеева [2], В.В. Виноградов [12], Р.Е. Левина [35] и другие отмечали, что формирование языковой личности ребенка является основной целью школьного обучения, поэтому развитие способности детей к осмысленному усвоению языковых понятий должно начинаться уже в период к его подготовки. Обогащение и развитие грамматического строя речи, таким образом, является особенно актуальным в теории и методике обучения русскому языку.

Несомненную важность играет взаимосвязь грамматического строя речи и лексики. Р.Е. Левина отмечала, что дети дошкольного и младшего школьного возраста должны обязательно освоить такой объем словаря (и навыки словообразования и словоизменения), который бы дал им возможность понимать чужую речь, а также выстраивать свое собственное речевое высказывание, чтобы быть понятым собеседником. Высокий уровень грамматического и лексического развития позволит ребенку успешно адаптироваться среди сверстников, успешно усвоить новые учебные навыки [35].

Овладение грамматикой включает овладение тремя взаимодействующими компонентами: *морфологией, словообразованием и синтаксисом*. Овладение данными знаниями осуществляется постепенно, но при определенной последовательности, зависящей как от возрастных особенностей ребенка, так и, в целом, от особенностей грамматической системы самого языка.

Словообразование – это образование новых слов (дериватов) от однокорневых слов и возникшее в результате этого формально-семантическое соотношение между дериватом и его производящим словом [25]. Данное понятие исследователями рассматривается не только как основной путь и средство пополнения словарного состава языка новыми словами, но и как механизм создания производных слов. Их появление в речи ребенка указывает на значительное продвижение в познании действительности и языка, то есть отражает переход на новый уровень когнитивного и языкового развития. Таким образом, словообразование теснейшим образом связано с развитием когнитивных процессов. С одной стороны, они стимулируют всплеск словообразовательной активности, а с другой, – дальнейшее овладение словообразованием требует участия все более сложных когнитивных процессов.

Словоизменение – это образование словоформ той же лексемы, имеющих разные грамматические значения. Осуществляющие

словоизменение морфемы называются флексиями. Словоизменение противопоставляется словообразованию [30].

Словообразование и словоизменение представляют собой наиболее сложные разделы русского языка для детей младшего школьного возраста, в связи, с чем профилактическая работа должна проводиться уже в период дошкольного детства. В.В. Давыдов [21] отмечает, что овладение грамматическим строем речи довольно сложно для детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Причиной этому явлению автор считает низкая заинтересованность ребенка в получении таких знаний, а также низкий уровень мотивации и навыков педагогов сделать учебный процесс интересным и занимательным для ребенка [21].

Рассмотрим особенности формирования грамматического строя в онтогенезе.

В методике обучения и воспитания детей овладение грамматической стороной речи анализируется в качестве общей основы обучения, в целом. В данном аспекте выделяется как количественная, так и качественная стороны развития ребенка. Под «количественной» подразумевают количество слов, которые уже известны ребенку к определенному моменту. Под «качественной» же понимают то, насколько ребенок понимает значения известных ему слов и может использовать их в правильном контексте. Качественное развитие: развитие значений слов, по словам Л.С. Выготского [16], представляет «грандиозную сложность», в связи с чем каждому ребенку необходима существенная помощь взрослых. От успешности овладения грамматическим строем речи зависит как коммуникативное развитие ребенка, так и его навыки обучения письму и чтению [16].

Н.А. Гвоздев [17] отмечает, что в ходе онтогенеза, в ходе овладения ребенком грамматическим строем речи происходит процесс реализации генетической информации, полученной от родителей. Автор уделял особенное внимание закономерностям усвоения грамматической стороны

речи. Он выделил основные периоды в формировании лексико-грамматического строя русского языка в онтогенезе:

Первый период овладения грамматическим строем речи является периодом предложений, состоящих из аморфных слов-корней. Этот период протекает у ребенка от 1 года и 3-х месяцев до 1 года 10-и месяцев. Такие слова ребенок использует в своей речи в различных ситуациях, но, сохраняя их в неизменном виде. Начиная с 1 года 10-и месяцев и до 3-х лет реализуется второй период освоения грамматического строя речи – овладение грамматической структурой предложения. В данном возрасте ребенок уже осознает грамматические категории, активизирует их внешнее выражение. С 2-ух лет 5-и месяцев в речи ребенка появляются новые слова, поэтому, дети активно используют наречия, которые образуют от качественных и относительных прилагательных. В целом, навыки словообразования у детей могут быть сформированы к 3-м годам. Третий период формирования грамматического строя речи у детей начинается с 3-х до 7-и лет и характеризуется активным усвоением различных типов склонений и спряжений [17].

Огромное влияние на процесс формирования грамматического строя речи у дошкольников оказывает их окружение, прежде всего, близкие люди, родители. Дошкольники очень любят прислушиваться к разговорам взрослых, замечают слова и фразы, услышанные по телевизору или радио, с интересом подражают. Со временем дошкольники все лучше отмечают постоянные значения грамматических элементов-морфем, на основе чего у них формируется образ отношений значимых элементов в словах и словоформах, что и приводит к складыванию механизма аналогии, являющегося основой языкового чутья, в частности чутья к грамматическому строю языка [17].

В целом, к среднему дошкольному возрасту, здоровые дети могут осознавать и правильно использовать род, число, лицо, время. Однако даже в случае активного расширения словаря речевое общение еще не способствует

полному овладению грамматическими формами. До 4-х лет в обычном общении дети практически не используют сложные предложения, только после четвертого года жизни их количество не превышает 8%, на пятом году – 11%, на шестом – 17%. К пятому году в речи детей увеличивается число и усложняются сложноподчиненные предложения. Ребенок может использовать придаточные предложения времени, места, причины [34].

К поступлению в первый класс дети овладевают навыком противопоставления однородных членов предложения [3].

Говорить о сформированности грамматического строя речи можно лишь к восьми годам, когда ребенок уже является в статусе школьника. Улучшению навыков грамотной речи способствует влияние педагогов, организация предметной деятельности, а также особенности общения детей с другими ребятами и взрослыми. Чем лучше организована речевая среда, тем успешнее осваивают дети навыки работы с предложениями, предлогами, овладевают словообразованием и словоизменением. В период обучения детям необходимо тренироваться на занятиях со взрослыми для того, чтобы у них закрепились трудные грамматические формы. К младшему школьному возрасту детское словообразование и словоизменение сближается с нормативным, в связи с чем снижается интенсивность словотворчества [3].

В целом, учитывая то, что овладение закономерностями грамматической стороны речи является одним из важнейших условий как речевого развития, так и осуществления учебной деятельности, очень важно своевременно установить характер трудностей, которые возникают у детей-дошкольников при овладении грамматической стороной речи, а также своевременно провести необходимую логопедическую работу по устранению данных нарушений.

Таким образом, можно сделать вывод, что важнейшей предпосылкой овладения ребенком чтением, письмом и счетом является высокий уровень сформированности грамматического строя речи, богатый пассивный и активный словарь. Высокий уровень развития грамматического строя речи

является важным условием успешного развития монологической речи, что будет способствовать коммуникативному развитию и навыкам подготовки к чтению и письму.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей с ограниченными возможностями здоровья

Проблема здоровья и его сохранения является важнейшей для каждого человека в различные периоды его жизни. Здоровый человек эффективно трудится, развивается, реализует себя в различных сферах человеческого общества. Общее определение здоровья, которое было предложено Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ), включает такое состояние человека, при котором:

- сохранены структурные и функциональные характеристики организма;
- имеется высокая приспособляемость к изменениям в привычной природной и социальной среде;
- сохраняется эмоциональное и социальное благополучие [25].

Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) это дети, в том числе инвалиды, с физическими, психическими, интеллектуальными, сенсорными или другими нарушениями, обуславливающими его особые образовательные потребности, подтвержденные заключением психолого-медико-педагогической комиссии и препятствующие получению образования без создания специальных условий [3].

Вопросы исследования психолого-педагогических особенностей таких детей и методы и формы оказания им коррекционно-педагогической помощи отражены в трудах многих исследователей: Е.А. Стребелевой [50], Т.Б. Филичевой [53], С.Н. Шаховской [56] и других. Данные авторы дают характеристику детей с разными нарушениями, а также определяют характер

специализированных учреждений для их обучения и адаптации. Дети с ограниченными возможностями – это дети, имеющие различные отклонения психического или физического плана, которые приводят к нарушениям общего развития, не позволяющие детям вести полноценную жизнь [29].

В случае если ребенок здоров, он посещает образовательные учреждения или в процессе общения с родителями, на протяжении всего дошкольного возраста расширяет словарный запас, получает образцы грамматически правильной речи. В случае, если ребенок имеет различные нарушения развития, данные процессы замедляются, что приводит к значительному отставанию ребенка при оценке его готовности к обучению в школе. Кроме того, отмечаются сопутствующие трудности, например, у большинства детей с ОВЗ отмечается слабое внимание, сложности установления контактов, отсутствие мотивации к различным видам учебной деятельности, за исключением игровой. Несмотря на то, что, в целом, дети проявляют интерес к некоторым сторонам жизни и обучения, тем не менее, по сравнению с их здоровыми сверстниками, их характеризует вялость, слабая мотивация, низкий уровень любознательности и любопытства. Некоторые воспитанники с ОВЗ характеризуются импульсивностью, расторможенностью, отсутствием навыков планирования своей деятельности, низкой сосредоточенностью. У всех детей с ОВЗ, зачастую, запас сведений об окружающей действительности ограничен, не в полном объеме имеются навыки интеллектуальной деятельности, что негативно отражается как на всем процессе социализации детей в обществе, так и в учебной деятельности.

Е.Ф. Архипова отмечает [4], что «к группе детей с ОВЗ относят детей, имеющих недостатки в физическом или психическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией (ПМПК). Только ПМПК определяет: относится или нет, тот или другой ребенок к категории с ОВЗ. ПМПК выносит заключение о необходимости создания специальных образовательных условий для детей с ОВЗ на основании учета

тех недостатков, которые препятствуют получению образования. К группе детей с ОВЗ относятся следующие категории:

- глухие, позднооглохшие и слабослышащие;
- слепые и слабовидящие;
- дети с тяжелыми нарушениями речи;
- дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата;
- с задержкой психического развития;
- с умственной отсталостью;
- с расстройствами аутистического спектра;
- со сложными дефектами.

К группе детей с ОВЗ относятся и дети с тяжелыми нарушениями речи, в том числе с ОНР [3].

Д.Н. Исаев в качестве биологических причин возникновения аномалий развития младенцев выделяет причины генетического и экзогенного происхождения. Вторичные нарушения, которые усугубляют тяжесть ведущих дефектов, могут быть вызваны социально-психологическими причинами [23].

Г.П. Бертынь [6] к экзогенным факторам, приводящим к нарушениям развития детей относят перинатально и постнатально перенесенные заболевания матерей. Негативное влияние также могут оказывать такие перенесенные матерями заболевания, как корь, сифилис, туберкулез, токсоплазмоз, облучение и алкоголизм. Различного вида внутриутробные патологии также сопровождаются повреждением нервной системы детей при родах, причиной чему является внутриутробная гипоксия в сочетании с родовой травмой и асфиксией. Нарушения развития детей в постнатальном периоде могут быть вызваны причинами органического характера: энцефалитами, менингитами, вторичными воспалительными заболеваниями мозга [6].

Существует также множество этиологических факторов, способствующих появлению нарушений речевой, интеллектуальной,

сенсорной и двигательной сферы детей: наследственные, внешнесредовые, а также генные аномалии, вызванные различными неблагоприятными факторами окружающей среды: гепатитом, СПИДом, осложненным диабетом у матери. В конце XX-ого века были проведены новые исследования, которые позволили раскрыть патогенетических механизмов нарушений, которые возникают при наличии психомоторной патологии (Е.М. Мастюкова [38]). Они имеют сложный характер и являются неоднозначными для различных форм патологии. Вопросы диагностики и обеспечения качественной психолого-педагогической и медико-социальной помощи детям с ОВЗ отражены в трудах представителей различных наук: медицины, психологии, генетики, психиатрии, социологии, педагогики, дефектологии и других.

Особенности развития детей с ОВЗ связаны с различными показателями, определяющим которых является сам дефект. При различных нарушениях у детей отмечаются различные нарушения всех сторон развития. Например, дети с интеллектуальными нарушениями характеризуются проблемами восприятия, пространственных представлений; они с трудом сравнивают предметы, выделяя общее и различное, затрудняются с анализом и синтезом различных фактов. М.М. Лисина [37] отмечает у данной категории детей сложности переключения внимания, ограниченную память, сниженную познавательную активность, а также трудности переработки информации. В случае, если у ребенка серьезное интеллектуальное нарушение, страдает игровая деятельность, переработка информации осуществляется в очень низком темпе, способы общения минимальны, отмечаются нарушения речи или речь не сформирована в целом [37].

Например, слабослышащие и глухие дети активно используют двигательные и зрительные ощущения, жестикуляцию, чтение с губ по причине нарушения слуховой функции. Устная и письменная речь таких детей характеризуется наличием пропусков букв и слов, их заменой не по смыслу, а по внешнему сходству.

Для детей с нарушением зрения также имеются свои особенности развития, взаимодействия с окружающими и успешности обучения: большую часть информации такие воспитанники воспринимают на слух, у них есть особенные препятствия в переработке поступающей информации. Невозможность дистанционного восприятия мимических и пантомимических проявлений собеседника приводит к неадекватному восприятию реальных характеристик и состояний субъекта, а также вызывает трудности формирования речевой функции.

Дети с нарушениями аутистического спектра (РАС) характеризуются сложностями в установлении контактов. Эти дети представляют собой полиморфную группу с различными аспектами нарушений. Например, некоторые дети могут использовать широкий активный словарь, не иметь нарушений фонетико-фонематической стороны речи, но, в то же время, выражать свои потребности с помощью криков, агрессии. Некоторые из детей данной категории не владеют активной речью, используя вокализации.

В целом, дошкольников с РАС характеризуют довольно существенные сложности с организацией взаимодействия с другими людьми: даже с близкими людьми они не всегда могут установить зрительный контакт, передать с помощью мимики или жестов свои потребности. Дети данной категории используют невнятную или произвольную мимику, экспрессивные жесты; склонны к заикливанию на определенных действиях или словах.

Детей с синдромом Дауна, зачастую называют «солнечными», что свидетельствует о желании таких детей общаться, в целом, доброжелательности, улыбчивости. Тем не менее, дети характеризуются значительными нарушениями концентрации внимания и памяти, им трудно обрабатывать несколько сигналов от разных раздражителей одновременно. Несмотря на то, что дети очень любят общаться, их активный словарь мал, однако, чужую речь они, в целом, понимают. В данном случае успешность общения детей с синдромом Дауна зависит от той работы, которую проводят

с детьми родители и приглашенные специалисты. Порой, детям сложно выразить свои мысли из-за узости словаря, поэтому они часто используют различные виды жестов.

Исследования И.П. Яковлева показали, что у ребенка с детским церебральным параличом (ДЦП) функция общения, овладения новой информацией формируется неравномерно, по сравнению со своими здоровыми сверстниками. Воспитанники нередко затрудняются в правильном употреблении отдельных грамматических форм и категорий, нарушают структуру предложений (пропускают предлоги, второстепенные члены, не соблюдают порядок слов). Нарушение координации движений и артикуляции неблагоприятно воздействуют на процесс общения с педагогами и сверстниками, в целом. Также отрицательно сказывается на развитии новых навыков, в том числе и речевых, неспособность в выражении собственного эмоционального состояния [57].

Имеющиеся нарушения развития речевых и неречевых функций у дошкольников, имеющих патологии речи, способствуют изменению психологического состояния детей, приводит к тяжелому положению детей в коллективе: они полностью или частично лишены возможности участвовать в играх со сверстниками, в общественной деятельности, зачастую, моторно неловки, испытывают трудности развития мышления, воображения, памяти, внимания, что также негативно влияет на процесс овладения новыми знаниями.

Расставляя акцент на особенности общения ребенка с ограниченными возможностями здоровья, Н.С. Жукова отмечает следующие трудности, препятствующие детям с ОВЗ установлению нормальных контактов между сверстниками и взрослыми:

- сложности, которые связаны с имеющимися дефектами развития ребенка;

- сложности общения, которые вызваны различными социальными факторам (биллингвизм, педагогическая запущенность, социальная изоляция, нарушения детско-родительских отношений и пр.);
- сложности, связанные с индивидуальными особенностями детей, например, особенностями темперамента, характера или эмоционально-волевой сферы [25].

Таким образом, можно сделать вывод, что дети с ОВЗ представляют полиморфную группу, характеризующуюся различными личностными, когнитивными, коммуникативными и другими особенностями. Специфика развития детей с ОВЗ определяется: характером нарушения, временем возникновения нарушения, степенью выраженности болезненных проявлений, разнообразным влиянием средовых факторов. Наличие определенного дефекта формирует особенности взаимодействия ребенка с ОВЗ с социумом. Проблема обучения и воспитания ребенка с ограниченными возможностями здоровья связана не только с социально-психологическими факторами, но и психолого-педагогическими. Психическое и социальное развитие ребенка с ОВЗ напрямую зависит от целенаправленной поддержки детей, а также раскрытия их потенциала в разных формах жизнедеятельности.

ГЛАВА II. ИССЛЕДОВАНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

2.1. Организация констатирующего эксперимента

Цель исследования: изучение сформированности грамматического строя речи детей старшего дошкольного возраста в условиях инклюзивной группы.

Задачи исследования:

- исследование навыков словообразования (образования новых слов при помощи приставок, при помощи суффиксов, путем словосложения);
- исследование навыков словоизменения (существительных с помощью падежных окончаний, существительных, употребляемых с предлогами, прилагательных, навыков изменения приставочных глаголов).

База исследования: МБДОУ детский сад г. Пензы.

Характеристика испытуемых: в практическом исследовании принимали участие дети старшего дошкольного возраста (5,1 – 6,9 лет) с ОВЗ в количестве 20-и человек. Из них 5 детей с расстройствами аутистического спектра (далее – дети с РАС), 6 детей с тяжелыми нарушениями речи (далее – дети с ТНР), 9 детей с задержкой психического развития (далее – дети с ЗПР);

Исследование проводилось в спокойной обстановке, с каждым ребенком по отдельности. В случае если дети утомлялись, исследование переносилось на следующий день.

В исследовании использовалась диагностическая методика Л.Г. Парамоновой [41], позволяющая комплексно оценить готовность дошкольников к овладению грамотой посредством оценки грамматического строя речи. Методика включала следующие направления диагностики:

1. Диагностика навыков словообразования.

Цель: диагностика образования новых слов при помощи приставок.

Цель: диагностика образования новых слов при помощи суффиксов.

Цель: диагностика образования сложных слов (новых слов путем словосложения).

2. Диагностика навыков словоизменения.

Цель: диагностика навыков изменения существительных с помощью падежных окончаний.

Цель: диагностика навыков словоизменения существительных, употребляемых с предлогами.

Цель: диагностика навыков словоизменения прилагательных.

Цель: диагностика навыков изменения приставочных глаголов.

Подробно задания и методы оценки представлены в Приложении 1.

Критерии оценки сформированности грамматического строя речи детей старшего дошкольного возраста в условиях инклюзивной группы: каждое задание было оценено минимально в 0 баллов, максимально – в 3 балла (подробные критерии оценки представлены в Приложении 1). Средняя оценка выполнения всех заданий детьми двух групп свидетельствовала об общем результате сформированности грамматического строя речи:

3 балла – высокий уровень;

2 балла – средний уровень;

0-1 балл – низкий уровень.

Результаты выполнения каждого из предложенных заданий оценивались как количественно, так и качественно. Общие результаты детей из группы ОВЗ были представлены в целом, но при качественном анализе были отмечены характеристики выполняемых заданий детей с различными нарушениями развития (РАС, ТНР, ЗПР).

2.2. Результаты сформированности грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ

На первом этапе проводилась диагностика навыков словообразования.

Общий средний балл дошкольников с ОВЗ составил 1,5 балла из 3-х возможных, что является средним результатом.

Сравнительное распределение детей по уровню сформированности словообразования можно представить на рисунке 1.

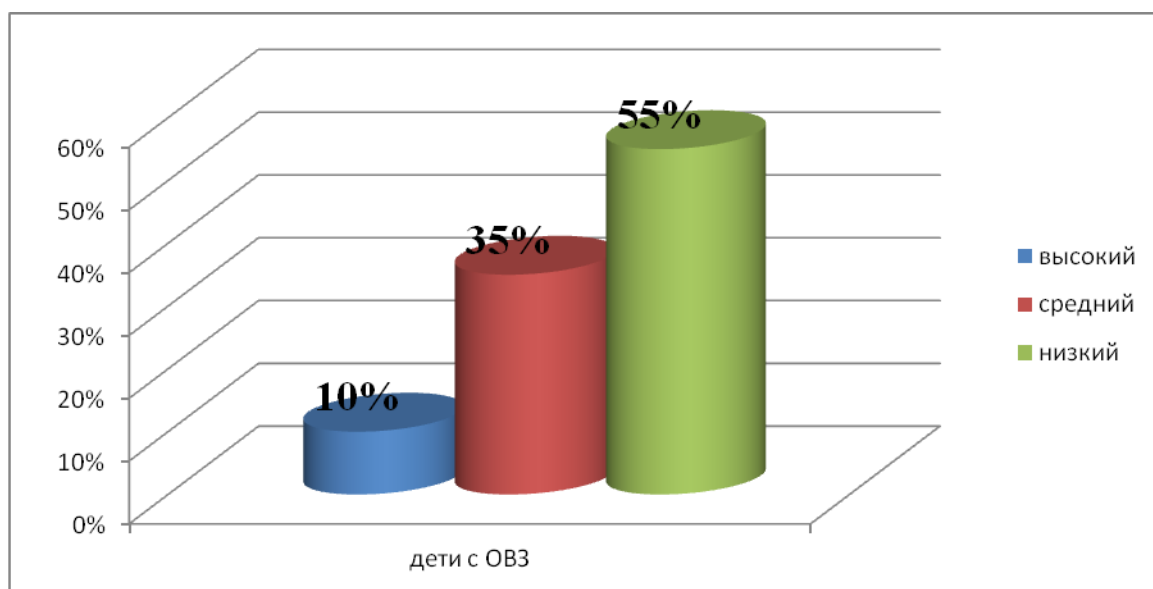


Рис. 1. Уровень сформированности навыков словообразования у дошкольников с ОВЗ

Результаты свидетельствуют о том, что дошкольники с ОВЗ плохо справились с предложенными им заданиями, допустив множество ошибок. Высокий уровень показали только 10% дошкольников с ОВЗ. Для выполнения качественного анализа проведем дифференцированный подход к анализу результатов детей с ОВЗ с учетом диагноза участников. Средние баллы по результатам исследования представим на рисунке 2.

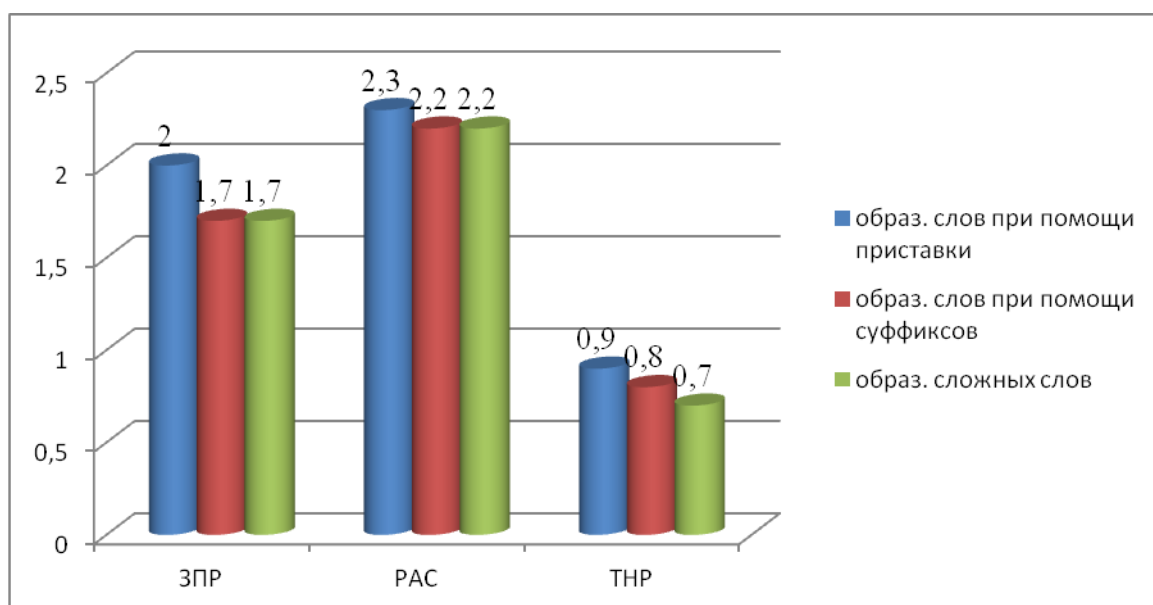


Рис. 2. Средние баллы по результатам выполнения заданий, направленных на изучение навыков словообразования у дошкольников с ОВЗ

Общие результаты показывают, что наиболее успешно в группе детей с ОВЗ с предложенными заданиями справились воспитанники с РАС. Самые низкие результаты – у детей с ТНР.

У участников с РАС существенно нарушены коммуникативные функции речи. Дети не были настроены на социальное взаимодействие и при организации диагностики с такими детьми было довольно сложно установить социальный контакт. В работе с детьми с ЗПР контакт был установлен довольно легко, дети с интересом выполняли задания, с удовольствием взаимодействовали. В группе воспитанников с ЗПР требовалось некоторое привлечение их внимания, тем не менее, в целом, воспитанники с интересом шли на контакт.

Дошкольники с РАС, в случае невыполнения задания, не использовали мимику, жесты в целях компенсации отсутствия ответа. Дети с ТНР, наоборот, активно использовали мимику и жестикуляцию: использовали простые слова и речевые конструкции, но с нечеткой артикуляцией.

При изучении навыков образования слов при помощи приставок в группе детей с ОВЗ самый высокий средний балл в 1-ой группе показали

дети с РАС (2,3 балла), самый низкий – дети с ТНР (0,9 баллов из 3-х возможных).

Участники всех групп испытывали сложности с составлением новых слов с помощью приставок, что было связано с отсутствием понимания значения некоторых слов. Например, если, в целом, все дети смогли составить слова «засыпал», «насыпал», то использование приставок «пере» или «от» с данными словами, было затруднительно для большинства из них. Также, в активном словаре воспитанников не встречалось слов «подишли» или «доишли».

Наибольшие затруднения во всех группах вызывали последние задания, в которых следовало образовать новые слова с приставкой «пере» от глаголов «читать», «писать», «рисовать»: перечитать, переписать, перерисовать.

В группе с ОВЗ некоторые дети с РАС обладают более обширным активным и пассивным словарем, соответственно, справлялись с заданиями успешнее других сверстников 1-ой группы.

Низкий уровень словообразования у детей с ЗПР возникает по причине недостаточной сформированности процессов анализа и синтеза, сравнения и обобщения, навыков определения различий в значениях слов и их языковых признаков. Такие результаты обусловлены недоразвитием познавательной деятельности. При образовании новых слов с приставками дети как с ЗПР так и с ТНР, в большинстве, не справлялись с заданиями, не осознавая значения новых слов с приставками «пере», «за», «под».

Таким образом, допущенные ошибки и невозможность употребления приставочных глаголов возникли по причине трудностей в понимании смысла новых слов, как по значению, так и по звучанию. Дети не могут выделить приставки из общего образа слова, что свидетельствует о низком уровне мыслительных операций, в особенности у дошкольников с ТНР и ЗПР.

По результатам диагностики образования новых слов с помощью суффиксов, среди детей с ОВЗ наиболее успешно справились также воспитанники с РАС, хуже всего – воспитанники с ТНР.

При диагностике образования новых слов вновь дети с РАС показали наиболее высокие результаты, которые, тем не менее, не достигали результатов их сверстников, не имеющих нарушений развития. В целом, во всех группах дети показали высокий уровень сформированности пассивного словаря. В том числе дети с ТНР: при внимательном прослушивании чужой речи дети, в целом, сразу понимали инструкцию и давали ответы.

В связи с тем, что дети с ОВЗ характеризуются узостью представлений об окружающей действительности, значительные трудности у них были выявлены при оценке навыков обобщения существительных. Также при составлении профессий дети не могли составить женскую профессию от слова «крановщик», «ткач», «лифтер» по причине того, что дети просто не знают значение этих слов.

Результаты свидетельствуют о том, что средний балл группы воспитанников с ОВЗ составляет 1,7 баллов из 3-х возможных, что является средним результатом.

Распределение детей по уровню развития навыков словоизменения.

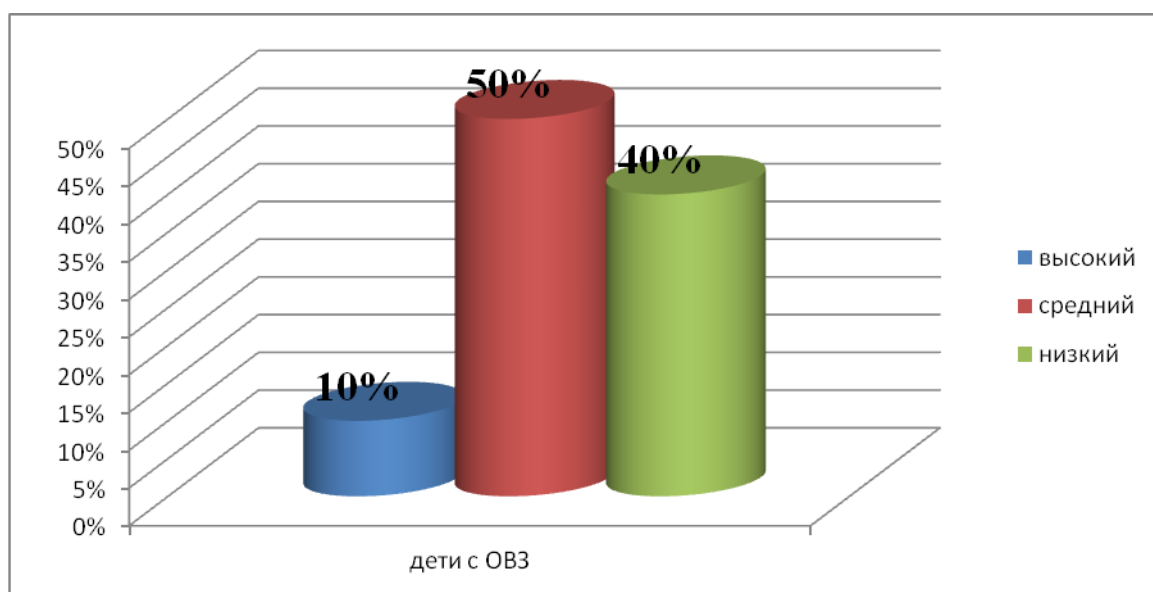


Рис. 3. Уровень сформированности навыков словоизменения у дошкольников с ОВЗ

Результаты позволяют сделать вывод о том, что в группе детей с ОВЗ 50% детей показали средний уровень, 40% – низкий и 10% – высокий. Стоит отметить, что общий уровень развития навыков словоизменения несколько выше, чем навыков словообразования.

Результаты наблюдений показали, что воспитанников с РАС характеризовал высокий уровень пресыщаемости, поэтому они очень быстро уставали, отказываясь от выполнения сложных для них заданий. В процессе диагностики практически не смотрели в глаза, рассматривая предложенные иллюстрации некоторые смотрели «насквозь», предпочитая периферическое зрение. Для выполнения заданий было использовано значительное количество времени, чтобы установить контакт, после которого дети начинали выполнять задания. Тем не менее, у двоих детей с РАС (10%) все задания были выполнены практически без ошибок.

Дети с ТНР характеризовались отсутствием четких фраз, использовали бессвязные вокализации, стереотипные звуки: свист, подражание животным, звукам, которые слышали в группе.

Средние результаты выполнения всех заданий при диагностике словоизменения с учетом дифференцированного подхода к воспитанникам с ОВЗ показаны на рисунке 4.

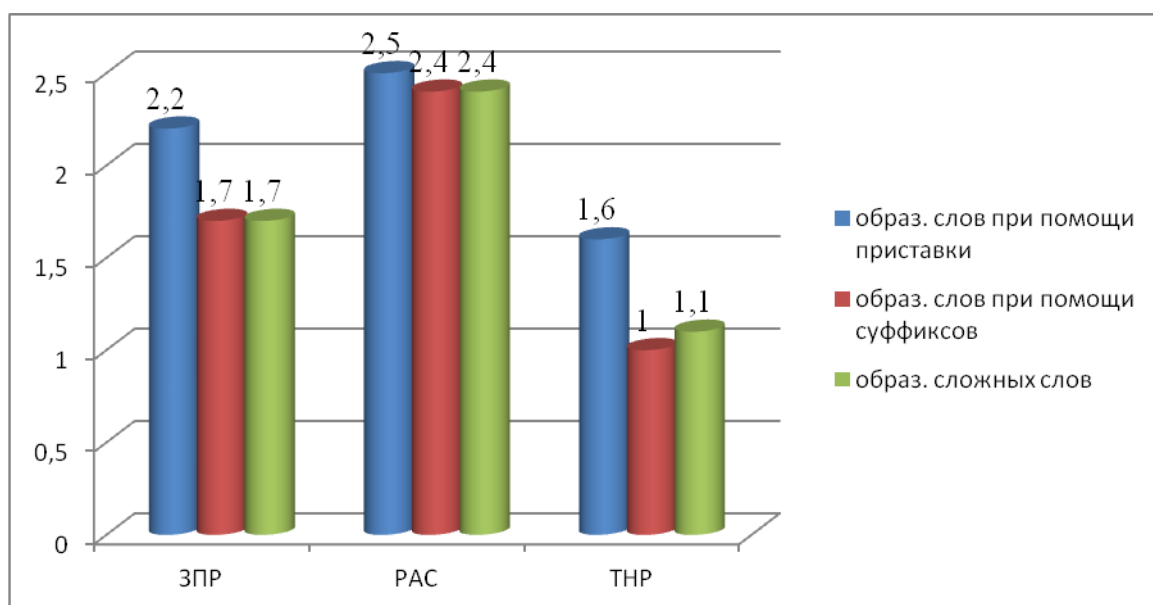


Рис. 4. Средние баллы по результатам выполнения заданий, направленных на изучение навыков словообразования у дошкольников с ОВЗ

Гистограмма, представленная на рисунке 4 показывает, что вновь результаты детей с РАС несколько выше, чем у участников с ЗПР и ТНР. Самые низкие результаты у детей с ЗПР отмечены при исследовании навыков изменения приставочных глаголов (средний балл 1,4). У детей с РАС – также по данному направлению (2 балла). У детей с ТНР низкие баллы (1 балл, в среднем) получены при исследовании сформированности навыков изменения падежных окончаний существительных, употребляемых с предлогами и также – при оценке навыков изменения приставочных глаголов.

При диагностике навыков изменения слов с помощью падежных окончаний существительных ошибок у детей с ОВЗ было меньше всего: изменить существительные во множественном числе смогли, в целом, все участники с незначительными ошибками. Успешно дети подбирали названия животных с окончаниями по примеру педагога: много *медведей* – *олений*, *лосей*, *тюленей*, но делали ошибки в словах, не похожих на образец: *сверчкей*, *козелей* (козелов), *жирафей* и пр.

Смысловое значение предлогов дети с РАС понимают лучше, чем дети с ЗПР и ТНР, тем не менее, самостоятельно использовать предлоги все дети двух групп затруднялись. При употреблении дошкольниками с ОВЗ простых

предлогов трудностей не возникало. Они появлялись у них при использовании сложных предлогов (*из-под, из-за*).

Таким образом, общие результаты диагностики грамматического строя речи воспитанников можно представить на рисунке 5.

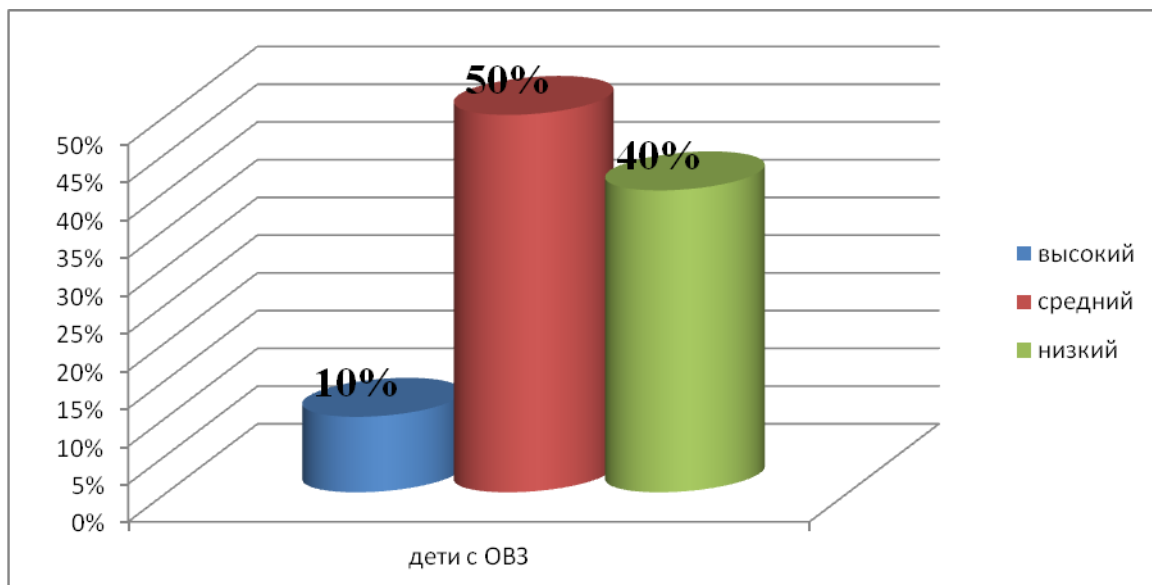


Рис. 5. Уровень сформированности грамматического строя речи у дошкольников с ОВЗ

Результаты свидетельствуют о том, что 10% детей с ОВЗ показали высокий уровень сформированности грамматического строя речи. Это дети с РАС. Средний уровень у 50% и низкий у 40% дошкольников.

Таким образом, исследование показало, что дети с ОВЗ представляют собой разнообразную группу, имеющую различный уровень сформированности грамматического строя речи. В особенности это касалось детей с РАС: имея существенные сложности коммуникативного развития некоторые дети, тем не менее, имеют существенно развитую устную речь, в частности, навыки грамматического оформления высказывания. Для дошкольников с РАС необходимо было дать возможность для отдыха, тогда мотивация к выполнению заданий улучшалась.

Анализируя работу дошкольников с РАС можно отметить, что у большинства участников интеллект сохранен, хотя процессы его развития неравномерны. Кроме признаков аутизма дети быстро утомлялись, им была

характерна астеничность, гиперсензитивность. Несколько детей в процессе диагностики были поглощены вниманием к определенному предмету (например, одной из карточек) или авторучке. Такое заикливание на предмете нарушало ведение дальнейшей работы.

Воспитанникам с ЗПР требовалось многократное повторение заданий и стимулирующая помощь. Было отмечено существенное число эхолалий, штампов. Дети не использовали обращение и практически не использовали местоимений, в том числе не использовали слово «я», говоря о себе. Дети с ЗПР характеризуются также нарушениями просодической стороны речи, семантики. Недостаточный уровень пассивного словаря воспитанников с ЗПР способствовал сложностям с пониманием инструкций. Действия детей с карточками были нецеленаправленными, неловкими. Даже понимая инструкцию не все дети приступали к выполнению заданий, отмечались стереотипичные движения, анимичность. Дошкольники с ЗПР показали низкие результаты грамматического строя речи также по причине необходимости многократных повторений.

Дети с ТНР показали самые низкие результаты развития грамматического строя речи. Кроме нарушений навыков развития словообразования и словоизменения старшие дошкольники с ТНР и ЗПР испытывают сложности при определении родо-видовых отношений, отмечаются эхолалии, парафазии и нарушения звукопроизводительной стороны речи. Они требовали больше внимания к инструкции и чаще использовали жесты и мимику. При общении со взрослым дети в большинстве случаев предпочитают невербальные средства общения.

У всех детей с ОВЗ отмечалось быстрое снижение работоспособности, истощаемость, неустойчивость внимания, низкий уровень восприятия, памяти. Дети отстают в развитии всех форм мышления и мыслительных операций, снижена познавательная деятельность, эмоционально-волевая сфера. Отмечаются сложности с самоконтролем; бедный словарный запас. Важным отличием детей с ОВЗ является невозможность концентрации на

существенных признаках предметов, явлений, действий. Воспитанники характеризуются не критичностью к результатам своей работы, не замечая своих ошибок. Для всех детей исследуемой группы было свойственно снижение активности мыслительных процессов и слабая регулирующая роль мышления. Воспитанники с ЗПР и ТНР начинали работу, не дослушав до конца инструкцию, точно не определяя цель задания, не составляя плана действий. Для детей с РАС требовались существенные усилия для создания благоприятной атмосферы и привлечения внимания к работе.

Таким образом, можно сделать вывод, что общие результаты сформированности грамматического строя детей с ОВЗ существенно уступают результатам их сверстников, не имеющих нарушений развития. Все дети с ОВЗ нуждаются во внимании со стороны специалистов по развитию изучаемых навыков.

ГЛАВА III. РЕАЛИЗАЦИЯ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

3.1. Организация формирующего эксперимента

По результатам констатирующего исследования были сделаны выводы о необходимости оказания логопедической помощи детям старшего дошкольного возраста с ОВЗ.

Цель формирующего этапа исследования – формирование грамматического строя речи старших дошкольников с ОВЗ в условиях инклюзивной группы.

Задачи формирующего этапа:

- Создание коррекционно-развивающей среды в условиях инклюзивной группы.
- Установление контакта с детьми.
- Активизация пассивного и активного словаря.
- Формирование навыков словообразования.
- Формирование навыков словоизменения.
- Развитие у дошкольников с ОВЗ навыков работы с предлогами.
- Развитие навыков употребления предложений.
- Закрепление полученных навыков.

Важнейшими условиями реализации формирующей работы также являлось использование дифференцированного подхода к каждому воспитаннику с учетом уровня развития его как речевых, так и неречевых процессов. Мы старались максимально оптимально приспособить учебный материал, а также выбрать необходимые методы и тем работы в соответствии с особенностями ребенка. В сотрудничестве с педагогами и родителями выяснялось: какие игрушки, книжки, сказочные герои, мультфильмы у

ребенка любимые? Какие цвета, музыкальное оформление он предпочитает? Данные знания использовались для повышения мотивации воспитанников, для создания благоприятной атмосферы. Также соблюдались целевые ориентиры, предусмотренные ФГОС: проводилась работа для того, чтобы ребенок владел речью, был мотивирован к общению, любознателен, готов и способен принимать собственные решения, проявлять самостоятельность и активность.

Период проведения формирующего исследования: с ноября 2024 г. по апрель 2025 г.

В формирующей работе участвовали дети с ОВЗ, которые были распределены на две подгруппы – экспериментальную и контрольную (по 10 детей в каждой). Группы распределялись таким образом, чтобы в каждой из них было одинаковое число детей, имеющих тот или иной уровень сформированности грамматического строя речи (по данным констатирующего этапа исследования). Дети экспериментальной группы проходили обучение по разработанным направлениям формирующей работы. Дети контрольной группы занимались по традиционной логопедической программе.

Для проведения логопедических занятий были использованы методические рекомендации следующих авторов: Н.А. Боряковой и Т.А. Матросовой, Н.С. Жуковой, Р.Е. Левиной, Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной и других.

Вся работа проводилась с опорой на лексические темы, развитие словаря и связной речи. Приводим тематическое планирование коррекционной работы.

Тематическое планирование коррекционной работы в инклюзивной группе

Лексические темы	Формирование навыков словообразования и словоизменения	Связная речь
Сентябрь		
1. Овощи. Труд взрослых на полях и огородах. 2. Фрукты. 3. Труд людей в садах.	<p>Расширение и уточнение словаря по темам.</p> <p>Закрепление навыка образования существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами: <i>яблоко – яблочко, огурец – огурчик</i></p> <p>Развитие навыка согласования существительных с числительными: <i>одно яблоко, два яблока...пять яблок.</i></p> <p>Закрепление навыка согласования существительных единственного и множественного числа с глаголами: <i>огурец растет, огурцы растут.</i></p> <p>Закрепление в самостоятельной речи навыка образования относительных прилагательных: <i>лимонный сок...</i></p> <p>Согласование притяжательных местоимений <i>мой, моя, моё</i> с существительными м., жен. и ср. рода.</p> <p>Преобразование существительных в именительном падеже единственного числа в существительные множественного числа, например: <i>яблоко – яблоки.</i></p>	<p>Составление предложений по вопросам.</p> <p>Распространение предложений за счёт дополнения.</p> <p>Закрепление навыка употребления формы родительного падежа с предлогом -у -</p> <p>Формирование навыка составления рассказа по образцу.</p>
Октябрь		

<p>1 Осень. Осенние месяцы. Деревья и кустарники осенью. Осень в литературе и живописи.</p> <p>2. Лес. Грибы, ягоды</p> <p>3. Откуда хлеб пришёл?</p> <p>4. Сельскохозяйственный труд.</p> <p>5. Домашние животные.</p>	<p>Уточнение слов, обозначающих пространственные представления.</p> <p>Закрепление в самостоятельной речи навыка согласования прилагательных с существительными в роде, числе и падеже и образование относительных прилагательных, например: <i>малина – малиновый сок, грибы – грибной суп.</i></p> <p>Закрепление навыка согласования существительных единственного и множественного числа с глаголами. <i>Береза растёт. Березы растут.</i></p> <p>Практическое упражнение в согласовании числительных с существительными: <i>1 гриб, 2 гриба, 3 гриба, 4 гриба, 5 грибов. (бублик, котёнок.)</i></p> <p>Закрепление навыка употребления категории числа и лица глаголов настоящего времени.</p> <p>Закрепление навыка употребления в самостоятельной речи категорий прошедшего времени глаголов единственного числа.</p>	<p>Закрепление навыка составления простых предложений с прямым дополнением по вопросам, демонстрации действий.</p> <p>Формирование навыка составления короткого рассказа.</p> <p>Заучивание небольших стихотворных текстов.</p>
Ноябрь		
<p>1. Дикие животные.</p> <p>2. Посуда. Виды посуды. Из чего посуда сделана.</p> <p>3. Продукты питания.</p> <p>4. Виды транспорта. Наземный транспорт. Профессии на транспорте</p>	<p>Расширение и уточнение словаря по темам.</p> <p>Образование множественного числа имен существительных с различными падежными окончаниями: <i>Д/игра «Кто с кем?»</i></p> <p><i>Медведица с медведжатами.</i></p> <p>Развитие навыка употребления притяжательных прилагательных: <i>волчий хвост, заячьи уши.</i></p> <p>Слово – предмет. <i>Кто это?</i></p>	<p>Закрепление навыка составления простых предложений по картине по следующей модели:</p> <p>Существительное им. п. + согласованный глагол + 2 зависимых от глагола существительных в косвенных падежах: <i>Кому Оля даёт молоко? Чем Петя ест суп?</i></p> <p>Формирование навыка составления короткого рассказа.</p> <p>Заучивание небольших</p>

	<p><i>Что это?</i> Закрепление навыка постановки вопроса к слову, например: <i>Это что? Это ваза. Ваза какая? Ваза хрустальная.</i></p> <p>Согласование существительного с прилагательным, например: <i>фарфоровая чашка, электрический чайник.</i></p> <p>Закрепление навыка употребления в самостоятельной речи категорий прошедшего времени: <i>ел, мыл, собирал.</i></p>	стихотворных текстов.
Декабрь		
<p>1. Встреча зимы. Зима в литературе и живописи.</p> <p>2. Зимующие птицы.</p> <p>3. Мебель.</p> <p>4. Новогодний праздник.</p>	<p>Уточнение слов, обозначающих пространственные представления.</p> <p>Практические упражнения в постановке вопроса от существительного. <i>Синица что делает? Синица летит. Синица какая? Синица шустрая.</i></p> <p>Закрепление в самостоятельной речи навыка согласования прилагательных с существительными в роде, числе и падеже в составе предложения: <i>По лесу рыщет серый волк. На землю падают белые снежинки.</i></p> <p>Развитие навыка использования предлогов «на», «под», «в», обозначающих пространственное расположение предметов, в сочетаниях с соответствующими падежными формами существительных: <i>Кот сидит под стулом. Книга лежит на столе. Посуда стоит в шкафу.</i></p> <p>Упражнение в составлении сначала двух, а затем трёх форм одних и тех же</p>	<p>Совершенствование навыка ведения подготовительного диалога (просьба, беседа, элементы драматизации).</p> <p>Закрепление навыка построения разных типов предложений в составе рассказа.</p> <p>Развитие навыка распространения предложений путём введения в него однородных членов.</p> <p>Заучивание стихотворных текстов.</p> <p>Участие в новогоднем представлении.</p>

	глаголов «лежи», «лежит», «лежу».	
Январь		
1. Зимние забавы. Зимние виды спорта. 2. Неделя здоровья. Предметы личной гигиены. 3. Дом и его части.	Выделение предлога из предложения. Схема простого предложения. Образование относительных прилагательных со значением соотнесённости к различным материалам: <i>каменный, кирпичный, деревянный, снежный</i> . Согласование имени существительного с числительным (<i>один кирпич – пять кирпичей, одни сани – пять саней</i>).	Развитие навыка составления наиболее доступных конструкций сложносочинённых предложений. Закрепление навыка составления коротких рассказов по картине, серии картин. Заучивание стихотворных текстов
Февраль		
1. Стройка. Профессии на стройке. 2. Одежда, обувь, головные Уборы. 3. Виды транспорта. Водный, воздушный транспорт. Профессии на транспорте. 4. День защитника отечества. Военные профессии.	Образование относительных прилагательных со значением соотнесённости к различным материалам, например: <i>из шелка – шелковое платье</i> . Сопоставление окончаний прилагательных мужского, среднего и женского рода в единственном и множественном числе: <i>Платок голубой, шелковый</i> . Привлечение внимания к образованию слов способом присоединения приставок: <i>шить, пришить зашить</i> . Использование в речи предлогов «из», «за», обозначающих пространственное расположение предметов в сочетаниях с соответствующими падежными формами существительных. <i>Машина выехала из гаража. Машина заехала в гараж</i> . Привлечение внимания к образованию слов способом присоединения приставок, например: <i>летать, перелетать, облетать, залетать, вылетать</i> .	Развитие навыка составления наиболее доступных конструкций сложносочинённых предложений. Закрепление навыка составления коротких рассказов по картине, серии картин. Заучивание стихотворных текстов
Март		

<p>1. Мамин праздник. Профессии наших мам. 2. Семья. Гражданская и семейная принадлежность. 3. Весна. Весна в литературе и живописи. 4. Домашние птицы. 5. Театр.</p>	<p>Знакомство с временными понятиями. Практическое употребление слов в настоящем, прошедшем и будущем времени, например: <i>Была зима, сейчас весна. Будет лето. Было утро. Сейчас день, будет вечер.</i> Практическое употребление в речи предложений с однородными членами. <i>Куры и гуси клюют зерно.</i> Закрепление навыка согласования прилагательных с существительными в роде и числе. Слова – предметы. Слова – действия. Практическое упражнение в постановке вопроса к слову.</p>	<p>Закрепление навыка составления наиболее доступных конструкций сложноподчинённых предложений. Закрепление навыка составления рассказов-описаний с элементами усложнений (дополнение эпизодов, изменения начала, конца рассказа).</p>
Апрель		
<p>1. Город наш. Мой район. Моя улица 2. День Космонавтики. Моя планета. 3. Путешествия по сказкам. Знакомство с художниками иллюстраторами. 4. Перелётные птицы.</p>	<p>Практическое употребление в речи предложений с однородными членами. Закрепление умения различать и выделять в словосочетаниях названий признаков по назначению и вопросам: «Какой?» «Какая? Какое?», обращая внимание на соотношение окончания вопросительного слова и прилагательного. Практическое упражнение в изменении форм глаголов 3-го лица единственного числа на форму 1-го лица единственного и множественного числа: <i>иду, идёт, идёшь, идём.</i> Развитие навыка согласования числительных с существительными: <i>1 грач, 2 грача...</i> Развитие навыка использования предлогов «на», «под», «в», «из», обозначающие пространственное расположение предметов.</p>	<p>Расширение навыка составления рассказов по теме с использованием ранее отработанных синтаксических конструкций. Закрепление навыка составления рассказов-описаний с элементами усложнений. Заучивание стихотворных текстов.</p>

Май		
1. День Победы. 2. Первые весенние цветы, насекомые. 3. Лето. 4. Правила дорожного движения.	Привлечение внимания к составлению сложных предложений с союзом «а». Практическое упражнение в согласовании числительных с существительными, например: <i>1 бабочка, 2 бабочки, ...5 бабочек (роза, анютины глазки,</i> Практическое употребление в речи предложений с однородными членами. <i>Над лугом летают пчёлы, осы и шмели.</i>	Расширение навыка составления рассказов по теме с использованием ранее отработанных синтаксических конструкций. Закрепление навыка составления наиболее доступных конструкций сложносочинённых и сложноподчинённых предложений. Заучивание стихотворных текстов.

Таким образом, формирующий эксперимент был разработан на основе данных, полученных на констатирующем этапе; определены принципы и направления реализации формирующих мероприятий.

3.2. Содержание формирующего эксперимента

Рассмотрим реализацию основных направлений формирующей работы.

Подготовительный этап. Установление контакта. В работе с детьми с РАС осуществлялись мероприятия по установлению контакта и успешному взаимодействию. Основная работа велась на бессознательном уровне с помощью мимики, жестов, улыбки, мягких интонаций и силы голоса. В общении с ребенком использовались эмоционально-смысловые комментарии, что позволяло акцентировать внимание на ситуации или речи педагога. Активно использовались коммуникативные карточки с рисунками и символами, позволяющие детям установить более тесную коммуникацию. Для установления контакта для детей была организована щадящая сенсорная атмосфера занятий, без наличия различных предметов. Использовалась негромкая музыка в случае, если ребенок реагировал на нее спокойно. Так же на данном этапе решалась задача организации поведения ребенка на занятиях, формировалась установка на выполнение заданий, развитие

усидчивости, удержания внимания. Важным являлось постоянное поощрение ребенка за верное выполнение заданий. Такая работа велась дифференцированно с учетом того, что было интересно и приятно ребенку: давалась возможность несколько минут порисовать, разукрасить любимую картинку, поиграть с игрушкой. С помощью принципа создания видимости времени дети точно знали, сколько времени дается на отвлеченные занятия и когда следует приступить к работе вновь (карточки).

В работе с детьми с ТНР беседы велись приветливым тоном, доброжелательность в общении с ребенком способствовали преодолению речевого негативизма детей, формированию устойчивого эмоционального контакта. В работе с детьми с ТНР важно было говорить четко и медленно, повторяя новые для ребенка слова несколько раз. Важно, чтобы артикуляционные движения губ педагога попадали в поле зрения ребенка, так как дети данной категории любят имитировать речь взрослых.

На данном этапе также использовался ноутбук или планшет: некоторые артикуляционные движения губ демонстрировались детям на видео. Также к определенным словам демонстрировался жест (фото), затем, слово произносилось вслух. Такая работа использовалась в дальнейшем при активизации словаря.

В работе с детьми с ЗПР мы учитывали, что уровень несформированности мыслительной деятельности ребенка сказывается и на возможности усвоения формально-языковых средств. Чем проще и легче языковое оформление того или иного понятия, тем быстрее оно усваивается ребенком. Например, сначала ребенок усваивает беспредложные конструкции, затем конструкции с предлогом. В работе с данной категорией детей активно использовались игры и упражнения, способствующие развитию познавательных процессов, что являлось одним из регуляторов темпа и последовательности языкового развития.

Активизация словаря. С целью активизации словаря, совершенствования синтаксической структуры предложений использовались

игры, во время проведения которых специально отрабатывались навыки произнесения слов разных частей речи и способы их связного употребления («Сорока-ворона», «Этот пальчик – дедушка», «У нашей бабушки десять внучат», «Этот пальчик в лес ходил», «Кисонька-Мурысенька», «Кривой петух», «Я – хитрая лисица» и др.). При проведении данных игр широко использовались опорные схемы и иллюстрации, позволяющие детям запомнить слова, предложения, их порядок.

Воспитанники повторяли за педагогом речевой материал, включали его в собственные высказывания. Пословицы и поговорки учили произносить выразительно, с разной интонацией (с удивлением, осуждением, сожалением, радостью, удовлетворением, размышлением, утверждением и т.п.), используя карточки, на которых были изображены лица с различными эмоциями. Речь сопровождали жестами по опорным схемам. Это помогало осмыслить суть текста и побуждало к желаемому поступку.



Работа по формированию словообразования проводилась следующим образом:

1. Закрепление наиболее продуктивных словообразовательных моделей.
2. Работа над словообразованием менее продуктивных моделей.
3. Уточнение значения и звучания непродуктивных словообразовательных моделей.

В работу над словообразовательными аффиксами вошли:

- сравнение слов с одинаковым словообразующим аффиксом (приставкой, суффиксом) по значению (косичка, лисичка), при этом подбирались слова с одинаково звучащими словообразующими аффиксами одного значения;
- выделение общего значения, вносимого аффиксом;
- выделение в предъявленной группе слов сходного звучания (общей морфемы);
- закрепление связи значения и звучания аффикса (например, суффикс -ик- вносит значение уменьшительности, -ниц- — значение вместилища);
- анализ звукового состава выделенной морфемы;
- буквенное обозначение звукового состава выделенной морфемы (если дети знают буквы);
- самостоятельное образование слов с данным аффиксом.

В системе развития словообразования существительных использовались игры и игровые упражнения: «Назови ласково», «Поможем Красной шапочке», «Большой и маленький мишка», «Что для чего?», «Назови семьи животных», русская народная игра «Кузовок», дидактические игры: «Портной», «Послушница и упрямица», «Путешествие Ивана Царевича», «Бабочка и цветок», «Кто где?». Также эффективными являлись настольно-печатные игры, характеризующиеся яркой наглядностью «Один – много»; лото «Подбери слово-признак».

Использовались также следующие виды заданий игровых упражнений на закрепление согласования прилагательных и числительных: например, задание сосчитать предметы (используя числительные один, два, пять). Для этого создавались различные игровые ситуации, в которых активно использовались разнообразные плакаты:

«На ярмарке у бабушки в деревне»: детям предлагалось назвать фрукты, назвать овощи, ягоды. Затем, определить сходные продукты по цвету, затем, сосчитать их.



«Открылся модный магазин»: детям предлагалось также определить различные виды одежды по фасону, цвету, назначению, для кого она предназначена, затем, посчитать предметы по разным инструкциям.



«На ледяной горке»: детям предлагается рассмотреть сюжетную картинку и сосчитать сколько на ней детей, сколько из них на санках, лыжах, сколько взрослых и т.п.

Работа по формированию словоизменения с дошкольниками с учетом рекомендаций С.В. Зориной, Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой выстраивалась в следующей последовательности:

- формирование системы словоизменения на уровне словосочетания;
- закрепление системы словоизменения на уровне предложения и в связной речи.

Работу над каждой грамматической формой мы начинали с уточнения ее значения в импрессивной речи и после усвоения отрабатываемой формы ее значение закрепляли в экспрессивной речи. Формирование словоизменения существительных осуществлялась по следующему плану:

1. Дифференциация существительных именительного падежа единственного и множественного числа: – формы множественного числа с окончаниями -ы, -и, -а, -йа.

2. Формирование беспредложных конструкций существительных единственного числа: винительный падеж; родительный падеж; дательный падеж; творительный падеж.

3. Овладение предложно-падежными конструкциями единственного числа.

4. Закрепление беспредложных форм множественного числа: дательный падеж; творительный падеж; родительный падеж; винительный падеж.

5. Предложно-падежные конструкции множественного числа.

Формирование словоизменения глаголов осуществлялось по следующему плану:

1. Согласование глаголов 3-го лица настоящего времени с существительными: дифференциация глаголов 3-го лица единственного и множественного числа.

2. Дифференциация глаголов настоящего времени 1-, 2-, 3-го лица: дифференциация в единственном числе; дифференциация во множественном числе; дифференциация 1-, 2-, 3-го лица единственного и множественного числа.

3. Согласование глаголов прошедшего времени с существительным в роде, числе: согласование глаголов и существительных в мужском роде; согласование глаголов и существительных в женском роде; согласование глаголов и существительных в среднем роде.

Формирование словоизменения прилагательных осуществлялось по следующему плану:

- дети обучались соотношению существительных различных родов с местоимениями «он», «она», «оно», «они»;
- обучение детей правильному согласованию прилагательных.

В процессе работы над грамматическими категориями использовалось проблемное обучение, то есть, детям предлагались различные виды проблемных задач, которые они могли решить самостоятельно, а также в парах, тройках, небольших группах. Например, детям давались следующие задания:

— Как лучше назвать электроприбор для уборки: уборщик, чистильщик, уборщица, пылесос? Объясните почему?

— Как называется гриб, который можно встретить в осиновом лесу: осиновик, осиновый, подосиновик. Какое слово подходит больше и почему?

— Медведь собрался приготовить варенье на зиму. Что ему для этого нужно? Какие виды фруктов он будет использовать? Как будет называться такое варенье?

Основа проблемного обучения – вопросы и задания, которые предлагались детям. В поисках ответа дети сравнивали, обсуждали, устанавливали сходства и различия, в результате, правильно отвечали на вопросы, учились верно составлять предложения для того, чтобы дать четкий и полный ответ.

Важную роль играла **работа с предлогами**. Для этого использовались устные игры и упражнения, а также работа с карточками, иллюстрациями. Посредством ИКТ детям на ноутбуке и планшете демонстрировались различные виды изображений, которые сами дети с помощью компьютерной мыши могли передвигать, менять местами, активно работая над предлогами.

Например, детям демонстрировалось дерево, расположенное в середине листа презентации Power Point. Вокруг дерева располагались

изображения различных видов животных и птиц. Детям предлагалось расположить героев вокруг дерева, в соответствии с требованиями логопеда.

Например:

- Я хочу увидеть сову В дупле.
- Я хочу увидеть лисичку ПОД правой веткой.
- Я хочу увидеть орла НАД деревом.
- А кто из животных выглядывает ИЗ-ЗА дерева?
- Разместить белочку на ветку справа, а волка под ветку слева.
- Разместить лисичку перед деревом, а крота под деревом.

Стоит отметить, что такая работа параллельно способствовала развитию мелкой моторики (дети работали с компьютерной мышью), совершенствовались пространственные представления детей, а также такая работа способствовала развитию навыков обобщения (пусть все ПТИЦЫ будут выше дерева; пусть все ДИКИЕ ЗВЕРИ будут под ветками справа, а все ДОМАШНИЕ – под ветками слева).

Работа с компьютером очень мотивировала детей к выполнению заданий, увлекала их и делала занятие более увлекательным.

Подобная работа по закреплению предлогов проводилась и с помощью игрушек и муляжей. Перед проведением работы у педагогов и родителей была получена информация о том, какие предметы или игрушки больше нравятся детям, поэтому использовались именно те предметы, которые были привычны участникам. Детям предлагалось по инструкции выполнить различные действия с предметами, например: положить мяч ПОД стул, положить куклу НА СТОЛ, положить фломастер МЕЖДУ книгой и тетрадкой. Для закрепления употребления предлогов детям также предлагалось расположить предметы на разных поверхностях или на компьютерном листе и придумать предложение с предлогами.

На этапе **развития навыков употребления предложений** дети знакомились с понятием слова и предложения. Составлению предложений дети обучались с заменами дополнения без наглядной основы, а также при

составлении фразы по опорным схемам. Использовались игры и упражнения по развитию навыков составления предложения из трех слов (подлежащее + сказуемое + дополнение. Дети учились составлять предложения с глаголами совершенного и несовершенного вида по картинкам.

Посредством использования карточек с иллюстрациями, а также картинок на экране ноутбука или планшета детям предлагалось составить небольшие предложения по картинке, затем, используя несколько картинок и составить небольшой рассказ. Кроме того, детям предъявлялись опорные слова, по которым им следовало составить сначала предложения, затем, из них – небольшой рассказ. Примеры игр представлены в приложении 2.

Проводилась работа по обучению детей навыков согласования существительных сначала с местоимениями, затем, прилагательными, числительными. Затем, обучение навыкам согласования глаголов прошедшего времени с местоимениями. После того, как данные направления были освоены детьми, проводилась работа по формированию фразы.

В случае если дети не могли составить простые нераспространенные предложения, проводилась дальнейшая работа над данным навыком. В случае если дети могли составить предложения данной структуры, проводилась работа над распространением предложений путем введения в них определений, однородных членов предложения и наречий. Для этого активно использовались схемы. Также на данном этапе продолжалась работа по совершенствованию использования предлогов, и вводилось обучение использованию сложносочиненных предложений с союзами («а», «и», «но», «да». В случае успешного овладения ребенком данными навыками, проводилась работа по обучению составлению сложноподчиненных предложений с союзами «потому что», «для того, чтобы», «потому», «затем».

Такая работа осуществлялась целенаправленно на логопедических занятиях, а также рекомендована была для включения в различные виды деятельности детей в саду и дома. Например, во время предметных действий, в процессе ручного труда и другой деятельности. Таким образом,

грамматические категории отрабатывались с детьми как в процессе специально организованной игры, так и в режимных моментах.

Закрепляющий этап. На данном этапе закреплялись полученные навыки дошкольников в системе словообразования и словоизменения посредством работы над монологической и диалогической речью.

Проводились игры и упражнения, способствующие закреплению навыков воспитанников употреблять в речи простые и сложные предлоги, изменять существительные по числам, падежам, правильно согласовывать их с числительными, согласовывать прилагательные и существительными в роде, числе и падеже, образовывать притяжательные прилагательные.

Посредством составления описательных рассказов по игрушкам, картинке и серии сюжетных картинок дети закрепляли навыки правильного использования всех частей речи. Значительно мотивировало детей с ОВЗ использование различных видов заданий, которые демонстрировались средствами ИКТ: например, детям предлагалось составить предложения по иллюстрациям, которые демонстрировались в хаотичном порядке на экране ноутбука. Причем, расположение каждой картинке ребенок мог менять по собственному решению, работая компьютерной «мышью». Такая работа способствовала тому, что дети стали использовать больше различных предлогов в составлении предложений.

Также использовались проблемные ситуации: например, на планшете детям предлагались определенные картинки и предлоги: детям предстояло решить проблему для компьютерного героя (картинка Незнайки): составить предложение так, чтобы использовались все картинки, а также различные (все или некоторые) предлоги.

Организация дифференцированного подхода. В работе с детьми, имеющими различные нарушения, использовался ряд принципов:

Основные принципы организации формирующей работы с дошкольниками с РАС:

- принцип визуализации – воспитанники с РАС характеризуются с большим наличием эхоталий, что являлось своеобразным искаженным средством коммуникации. Использование коммуникативных карточек с изображением мыслей и желаний помогало детям организовать вербальную коммуникацию;
- принцип создания видимости времени – при организации логопедической работы основой являлось расписание, по которому ребенок видел распорядок работы и был готов к нему;
- принцип признания ценности ребенка как личности, его уникальности;
- дифференцированный подход, который предполагает учет особенностей ребенка, его работоспособность, особенность моторного развития, уровень несформированности речи, симптоматику речевых расстройств, их механизмы.

Наблюдение показало, что дети с РАС на констатирующем этапе практически не использовали местоимений или использовали, отсылаясь о себе в третьем лица «он пошел», «она пошла». На формирующем этапе обращалось внимание на данный аспект, поэтому проводилась работа над использованием местоимений. В своей речи дети данной категории часто использовали речевые штампы и те предложения, которыми к ним обращались члены семьи. Однако, дети данной категории были способны использовать в своей речи свои собственные неологизмы, сочиняя их «на ходу», «играя со звуками, слогами», составляя рифмы, что также использовалось в совершенствовании их речи на формирующем этапе.

Кроме того, важную роль в формирующей работе с детьми с РАС играли упражнения, направленные на развитие у детей мелкой моторики, внимания, целенаправленного поведения. В работе с детьми важным было давать детям четкие и лаконичные инструкции, речь логопеда должна была быть максимально упрощенной с использованием вербальной коммуникации: жестов, мимики. В связи с тем, что дети очень остро

реагировали на любое изменение окружающей их обстановки, обстановка, организация пространство и время были предсказуемы и неизменны: все картинки, игрушки, муляжи, раскладывались (по возможности) в единой части стола. В случае, если переворачивалась страница, менялись положения картинок или игрушек, то перед ребенком четко фиксировалось окончание одного действия и переход ко второму. Все отвлекающие ребенка факторы были исключены.

Основные принципы организации логопедической работы с детьми с ЗПР и ТНР:

- принцип опоры на сильные стороны развития ребенка – дети данной категории характеризуются относительной сохранностью эмоций, зрительно-двигательного восприятия, тактильной чувствительности, имитационных способностей;
- принцип опоры на наглядно-действенное мышление воспитанников как базы для дальнейшего перехода к наглядно-образному и логическому мышлению;
- максимальное включение анализаторов, сочетание предметной и иллюстративной наглядности;
- принцип признания ценности ребенка как личности, его уникальности.

Таким образом, основной задачей реализации формирующей работы являлось определение основных направлений логопедической работы по формированию грамматического строя речи детей с ОВЗ в условиях инклюзивной группы с учетом дифференцированного подхода, а также в совместной деятельности. Характерным для логопедической работы с дошкольниками с РАС являлось внимание к сильной психической пресыщаемости воспитанников, грубым нарушениям целенаправленности и произвольности внимания. Для логопедической работы с детьми, имеющими ЗПР, необходимым было многократное повторение нового материала,

внимание к переносу усвоенных навыков из одной ситуации в другую. В работе с детьми с ТНР мы активно использовали средства наглядности.

3.3. Оценка эффективности формирующей работы: контрольный этап исследования

Целью контрольного этапа исследования являлась вторичная диагностика уровня грамматического строя речи участников исследования и оценка эффективности реализованных педагогических условий.

Задачи контрольного этапа:

1. Провести вторичную диагностику грамматического строя речи участников.
2. Выполнить сравнительный анализ полученных результатов на констатирующем и контрольном этапах исследования.
3. Дать оценку эффективности/неэффективности проведенной формирующей работе.

На контрольном этапе оценка эффективности реализованных мероприятий проводилась по тем же методикам, что и на констатирующем этапе.

Период проведения контрольного эксперимента: апрель 2025 г.

Стоит отметить, что в процессе реализации констатирующего этапа исследования осуществлялось наблюдение за поведением детей в процессе диагностики. Такое же наблюдение осуществлялось и на контрольном этапе. Отмечался темп работы, мотивированность детей к взаимодействию, особенности отвлекаемости, потребности в стимулировании действий, в подсказке и т.п.

Результаты показывают, что в экспериментальной группе средний балл составил 1,5 балла, у контрольной – 1,9 баллов. Наглядно распределение

детей по уровням сформированности навыков словообразования отражено на рисунке 6.

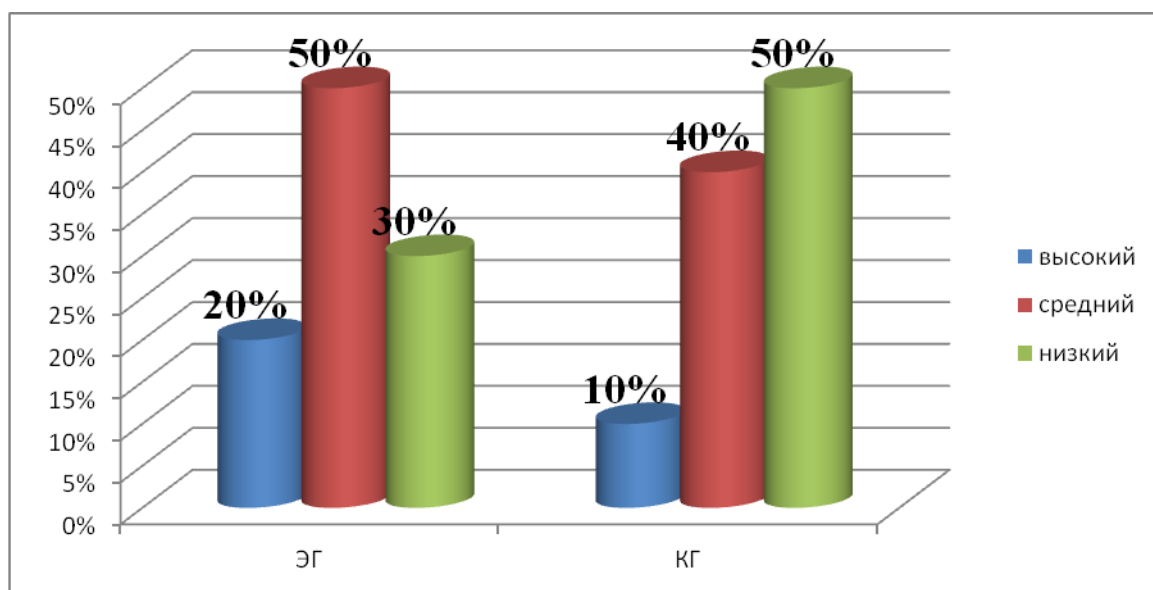


Рис. 6. Уровень сформированности навыков словообразования у дошкольников с ОВЗ на контрольном этапе

На контрольном этапе в экспериментальной группе число детей с высоким уровнем сформированности навыков словообразования на 10% выше, чем в контрольной. Кроме того, в экспериментальной группе на 20% меньше детей, показывающих низкие результаты. Таким образом, можно отметить, что коррекционно-формирующая работа показала свою эффективность.

Средний балл экспериментальной группы составил по всем заданиям 1,9 балла, в контрольной – 1,5 баллов. Практически по всем заданиям средние баллы детей, принимающих участие в формирующей работе, выше, чем у детей, обучающихся по традиционной логопедической программе.

Наглядно изменения навыков по уровню у участников двух групп отражены на рисунке 7.

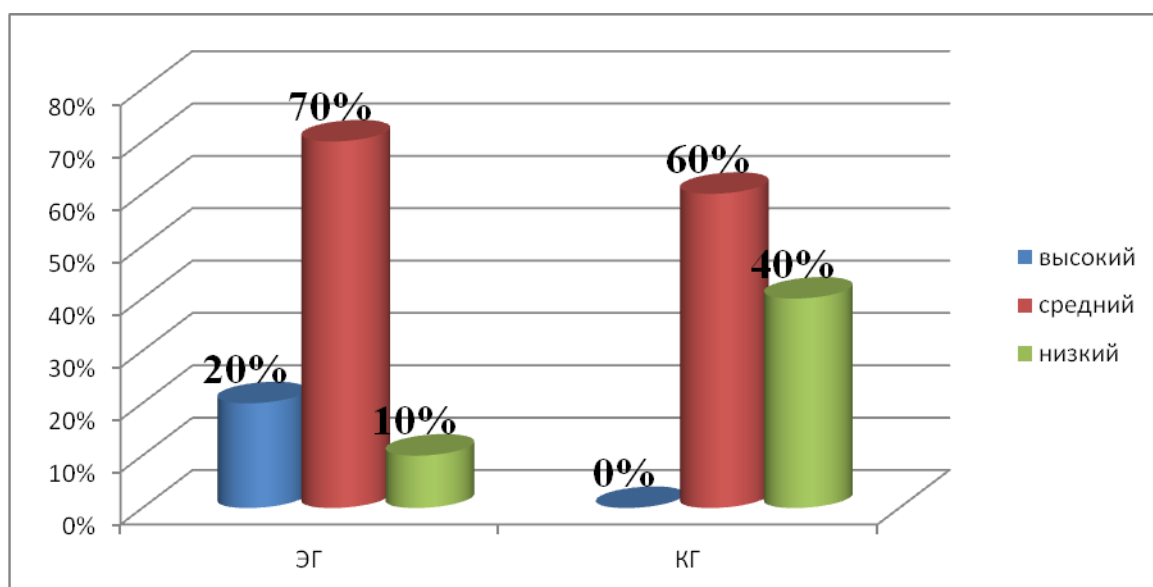


Рис. 7. Уровень сформированности навыков словоизменения у дошкольников с ОВЗ на контрольном этапе

Результаты также свидетельствуют о том, что при оценке навыков словоизменения в экспериментальной группе результаты детей с ОВЗ также значительно выше, чем в контрольной. Высокий уровень отмечен у 20% участников, только 10% детей характеризовались низкими результатами.

Средний балл в экспериментальной группе составил 1,9 балла, что является средним результатом, в контрольной группе средний балл 1,5 баллов. На контрольном этапе по всем заданиям в экспериментальной группы средние баллы, вновь, выше, чем в контрольной.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что произошли общие изменения в уровне сформированности грамматического строя речи у детей двух групп на констатирующем и контрольном этапах. В таблице 2 приводятся средние баллы по всем заданиям исследования у дошкольников с ОВЗ на контрольном этапе исследования.

Таблица 2

**Средние баллы по всем заданиям исследования у дошкольников с
ОВЗ на контрольном этапе исследования**

Дети	Словообразование		Словоизменение		Общий балл / уровень			
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ		КГ	
1	3	2	3	2	3	высокий	2	средний
2	2	1	2	2	2	средний	1	низкий
3	1	2	2	2	2	средний	2	средний
4	2	1	1	2	2	средний	2	средний
5	1	1	2	1	2	средний	1	низкий
6	1	1	2	1	2	средний	1	низкий
7	2	1	2	2	2	средний	1	низкий
8	2	2	2	2	2	средний	2	средний
9	3	2	3	2	3	высокий	2	средний
10	2	3	2	2	2	средний	2	средний

В двух группах уровень сформированности грамматического строя речи разный, что наглядно проиллюстрировано на рисунке 8.

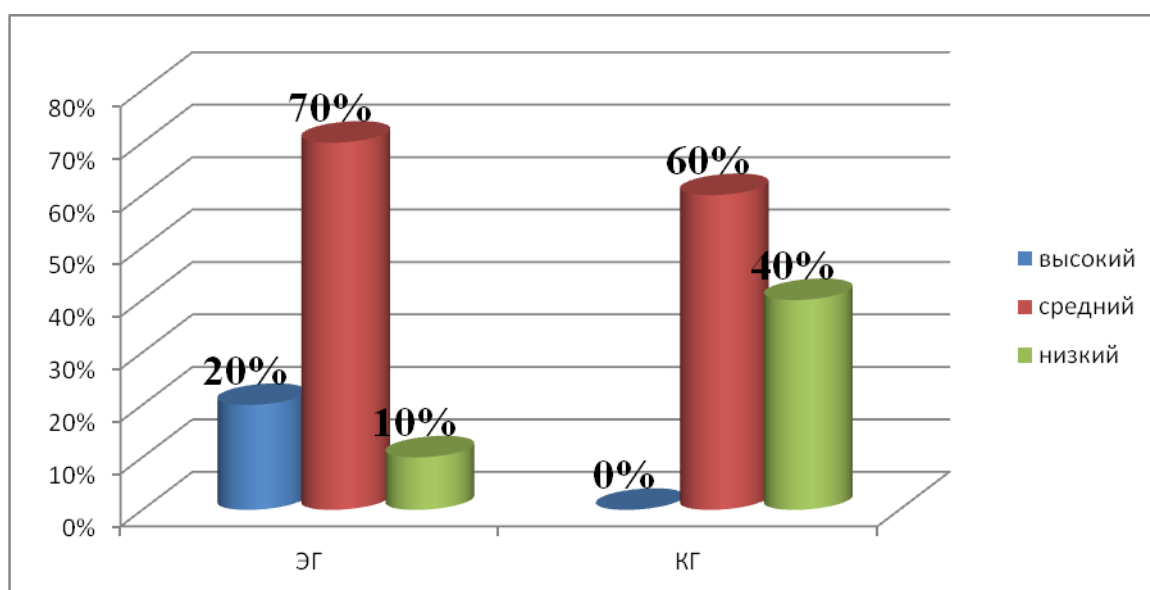


Рис. 8. Уровень сформированности грамматического строя у дошкольников с ОВЗ на контрольном этапе

Таким образом, можно сделать вывод: на контрольном этапе общий уровень грамматического строя воспитанников с ОВЗ, участвующих в формирующей работе, значительно выше, чем у детей с ОВЗ, принимающих участие в традиционной логопедической работе. Высокий уровень отмечен у 20% детей экспериментальной группы, в контрольной группе высокий уровень не выявлен.

Контрольный этап исследования позволил отметить, что уровень сформированности грамматического строя речи у дошкольников с ОВЗ экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе исследования улучшился. Средний уровень отмечен у 70% детей экспериментальной и 60% детей контрольной группы. Низкие результаты выявлены у 10% детей экспериментальной и 40% детей контрольной группы. Общие результаты показали эффективность реализованных мероприятий формирующей программы – в экспериментальной группе по всем направлениям оценки сформированности грамматического строя речи дошкольников результаты значительно выше, чем у их сверстников, работающих по традиционным направлениям. Значительно улучшились навыки дошкольников с ОВЗ экспериментальной группы в работе с предложениями, содержащими различные виды предлогов, дети более углубленно освоили приемы словообразования и словоизменения. Повысилась мотивация детей к речевому общению, в целом.

Стоит отметить, что результаты детей с ОВЗ экспериментальной группы, несомненно, не достигают возрастной нормы. Кроме того, работа по формированию грамматического строя речи участников требует дальнейшей длительной работы, так как период проведения эксперимента был ограничен временными рамками. Тем не менее, наблюдение показало: посредством дифференцированного подхода к работе с детьми, имеющими различные

виды патологии речи, позволяют достигать улучшения в речевом развитии детей.

Дети с аутизмом стали проявлять больше внимания ко взрослому, расширился их активный словарь. Дети с ТНР стали меньше использовать жесты, используя больше слов в активной речи. Общее настроение, мотивация детей к речевому общению значительно улучшились, что показывает успешность выбранных направлений логопедической работы.

Оценивая результаты проведенной работы, следует отметить важность знаний, полученных на констатирующем этапе исследования: выявление индивидуальных проблем нарушений грамматического строя речи у детей с ОВЗ разных категорий, позволило детально определить не только нарушения навыков словообразования, словоизменения, проблем использования предлогов и составления предложений, но и оценить темп, который приемлем для работы с каждым ребенком. Также мы обращали внимание на те моменты, которые особенно нравились детям во взаимодействии со взрослым, на что дети отвлекались, что привлекало их внимание, что способствовало мотивации к взаимодействию, а что – вызывало отторжение. Данные знания были использованы в разработке и реализации формирующей работы, что, несомненно, положительно повлияло на эффективность повышения грамматического строя речи.

На контрольном этапе, как показало наблюдение, мотивация детей к общению значительно повысилась: дети стали более собраны, активны. Несмотря на то, что в исследовании принимали участие дети с ОВЗ и различными нарушениями, все дети, принимающие участие в формирующей работе, показали более высокий темп работы. Кроме того, у большинства повысилась любознательность, интерес и активность в достижении цели. Детям стало интересно не только получить похвалу за правильно выполненное задание, но и самостоятельно добиться результата для себя. Общий эмоциональный фон также улучшился.

Стоит также отметить важность комплексного подхода: привлечения всех участников коррекционной работы, а также родителей. Только всестороннее внимание к ребенку позволило достигнуть положительных результатов.

Таким образом, исследование позволило доказать предполагаемую гипотезу: формирование грамматического строя речи старших дошкольников с ОВЗ в условиях инклюзивной группы будет эффективно при соблюдении следующих педагогических условий:

- учете уровня сформированности лексико-грамматического строя речи у дошкольников с ОВЗ с различным видом патологии;
- организации дифференцированного подхода к каждому воспитаннику с учетом имеющихся нарушений развития;
- включении, наряду с традиционными логопедическими играми и упражнениями, упражнения с активным включением средств наглядности, информационно-компьютерных технологий, проблемных ситуаций;
- использовании специального оборудования, средств, социально-бытовых условий, модулирующих образовательное пространство группы в зависимости от типа и вида нарушений развития у каждого конкретного ребенка с ОВЗ.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Работа посвящена актуальной теме формирования грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста в условиях инклюзивной группы. Данная тема представляет особую важность, так как одним из важных факторов сложностей обучения детей чтению и письму, появлений значительных трудностей на первых этапах обучения в школе, является нарушение грамматического строя речи, которое не было устранено в период дошкольного детства. Существенного внимания со стороны специалистов и родителей требуют дети дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Таким образом, целью исследования являлось изучение особенностей сформированности грамматического строя речи старших дошкольников с ОВЗ, а также основных направлений формирования грамматического строя речи у данных детей в условиях инклюзивной группы.

Для решения первой задачи исследования был проведен обзор источников по проблеме формирования грамматической стороны речи у старших дошкольников с ОВЗ. Теоретический обзор источников показал, что грамматическая компетенция представляет собой готовность и способность воспитанников к коммуникативно-целесообразному и ситуативно-адекватному использованию грамматических знаний, навыков и умений в целях реализации своего речевого поведения в процессе общения. Дети с ОВЗ характеризуются существенными трудностями овладения навыками словообразования, словоизменения, затрудняются в использовании предлогов в собственной речи. Формирование грамматического строя речи у старших дошкольников с ОВЗ в условиях инклюзивной среды позволяет создать необходимые условия для достижения детьми с ОВЗ успеха в обучении и социальной адаптации в обществе. Спецификой инклюзивной

группы является то, что, наряду с нормально развивающимися детьми в группе находятся дети с определенными особенностями развития, такими как синдром Дауна, ранний детский аутизм, ДЦП и другие нарушения.

Для решения второй задачи, в рамках выпускной квалификационной работы было проведено исследование с целью изучения сформированности грамматического строя у старших дошкольников с ОВЗ. В состав экспериментальной группы вошли дети старшего дошкольного возраста с РАС, ТНР, ЗПР в количестве 20-и человек.

Исследование показало, что уровень грамматической стороны речи развития старших дошкольников различны. На констатирующем этапе исследования высокий уровень показали только 10% дошкольников с ОВЗ. Средний уровень выявлен у 50% дошкольников с ОВЗ. Низкие результаты показали 40% детей с ОВЗ.

По результатам качественной оценки успешности участников на констатирующем этапе было отмечено, что все дети с ОВЗ испытывают сложности образования существительных с уменьшительно-ласкательным значением с непродуктивными суффиксами; допускают значительное число ошибок: в подборе прилагательных к существительному, глаголов к существительным. Отмечены трудности произнесения сложных слов и предложений, включающих эти слова, отмечены перестановки и замены звуков в слогах при относительно сохранной слоговой структуре. Операциями словоизменения дошкольники с ОВЗ также овладевают со значительными трудностями. В целом, чувство языка у всех участников исследования находится на низком уровне.

В связи с недоразвитием познавательной деятельности, в том числе и процессов анализа, синтеза, сравнения, обобщения, у детей с ТНР и ЗПР были обнаружены нарушения словоизменения как существительных, так и глаголов, обнаруживаются трудности при усвоении предложно-падежных конструкций, категорий рода и числа существительных. Было отмечено, что недоразвитие грамматических категорий, таким образом, в сочетании с

нарушениями других компонентов речевой системы приводит к трудностям формирования фразы и связной речи. Анализируя работу дошкольников с РАС можно отметить, что, в целом, у большинства участников интеллект сохранен, в отличие от их сверстников с синдромом Дауна, хотя процессы его развития неравномерны, что позволило получить относительно высокие оценки грамматического строя речи у некоторых детей, по сравнению с их сверстниками с ОВЗ других подгрупп. Кроме признаков аутизма дети быстро утомлялись, им характерна астеничность, гиперсензитивность. Несколько детей в процессе диагностики были поглощены вниманием к определенному предмету (например, одной из карточек) или авторучке. Такое заикливание на предмете нарушало ведение дальнейшей работы.

Для решения третьей задачи, в рамках работы был разработан комплекс логопедических занятий по формированию грамматической стороны речи у старших дошкольников с ОВЗ. В данной формирующей работе принимали участие дети с ОВЗ, которые были разделены на экспериментальную и контрольную группы. Экспериментальная группа воспитанников участвовала в разработанной коррекционно-формирующей программе, контрольная группа получала логопедическую помощь по традиционной программе. Новизна исследования заключалась в активном включении в логопедическую работу средств наглядности, предметной деятельности и проблемных ситуаций, информационно-компьютерных технологий. Важнейшими условиями реализации формирующей работы являлось использование дифференцированного подхода к каждому воспитаннику с учетом уровня развития его как речевых, так и неречевых процессов, а также оптимальное приспособление учебного материала и методов обучения к индивидуальным способностям каждого ребенка. Также соблюдались целевые ориентиры, предусмотренные ФГОС: дети должны хорошо владеть устной речью, следовало развивать у детей любознательность, мотивацию, готовность и способность принимать собственные решения, самостоятельность, инициативу, проявлять активность.

Контрольный этап исследования позволил сделать вывод об эффективности проведенных мероприятий: общий уровень грамматической стороны речи у старших дошкольников с ОВЗ экспериментальной группы по сравнению с контрольной значительно улучшился. В экспериментальной группе высокий уровень зарегистрирован у 20% дошкольников с ОВЗ, в контрольной группе – не зарегистрирован. Средний уровень отмечен у 70% детей экспериментальной и 60% детей контрольной группы. Низкие результаты выявлены у 10% детей экспериментальной и 40% детей контрольной группы. Формирующая работа показала свою эффективность, так как успешность детей, занимающихся по разработанным направлениям логопедической работы и с выделенными условиями в инклюзивной группе, оказалась выше, чем у детей, работающих по традиционной логопедической программе.

Таким образом, предполагаемая гипотеза была подтверждена: формирование грамматического строя речи старших дошкольников с ОВЗ в условиях инклюзивной группы будет эффективно при соблюдении следующих педагогических условий:

- учете уровня сформированности лексико-грамматического строя речи у дошкольников с ОВЗ с различным видом патологии;
- организации дифференцированного подхода к каждому воспитаннику с учетом имеющихся нарушений развития;
- включении, наряду с традиционными логопедическими играми и упражнениями, упражнения с активным включением средств наглядности, информационно-компьютерных технологий, проблемных ситуаций;
- использовании специального оборудования, средств, социально-бытовых условий, модулирующих образовательное пространство группы в зависимости от типа и вида нарушений развития у каждого конкретного ребенка с ОВЗ.

Таким образом, поставленные в работе задачи – выполнены.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абраменко, Е.В. Коррекция нарушений речи у старших дошкольников с ОНР / Е.В. Абраменко, В.С. Васильева. – Челябинск: Цицеро, 2015. – 139 с.
2. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие / М.М. Алексеева, Б.И. Яшина. – М.: Академия, 2012. – 400 с.
3. Алехина, С.В. Инклюзивное образование / С.В. Алехина, Н.Я. Семаго, А.К. Фадина. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – Выпуск 1. – 106 с.
4. Архипова, Е.Ф. Если у ребенка общее недоразвитие речи / Е.Ф. Архипова // Современное дошкольное образование. Теория и практика. – 2017. – №2. – С. 38–43.
5. Безрукова, О.А. Методика определения уровня речевого развития детей дошкольного возраста / О.А. Безрукова, О.Н. Каленкова. – М.: Русская Речь, 2015. – 70 с.
6. Бертынь, Г.П. Этиологическая классификация слепоглухоты / Г.П. Бертынь. // Дефектология. – 1985. – № 5. – С. 23-26.
7. Бишаева, О.С. Особенности логопедической работы по формированию грамматического строя речи у детей с ранним аутизмом / О.С. Бишаева // Наука, образование, общество: тенденции и перспективы развития Сборник материалов IX Международной научно-практической конференции. – Якутия, 2018. – С. 77-79.
8. Бондаренко, Б.С. Комплексная реабилитация детей с ограниченными возможностями вследствие заболевания нервной системы: методические рекомендации. / Б.С. Бондаренко. – М.: Владос, 2009. – 268 с.

9. Борякова, Н.Ю. Психологические особенности дошкольников с ЗПР / Н.Ю. Борякова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2004. – №1. – С. 25-30.
10. Борякова, Н.Ю. Изучение и коррекция лексико-грамматического строя речи у детей с недостатками познавательного и речевого развития (на примере глагольной лексики, словоизменения глаголов и построения простых распространенных предложений) / Н.Ю. Борякова, Т.А. Матросова. – М.: В. Секачев, 2012. – 142 с.
11. Венгер, Л.А. Особенности психического развития детей 6-7 летнего возраста / Л.А. Венгер. – М.: Учпедгиз, 2017. – 140 с.
12. Виноградов, В.В. Проблемы русской стилистики / В.В. Виноградов. – М.: Высшая школа, 1981. – 320 с.
13. Власова, Т.А. О детях с отклонениями в развитии / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. [Электронный ресурс]. – URL: М.: http://pedlib.ru/Books/6/0192/6_0192-1.shtml
14. Волкова, Г.А. Методика обследования нарушений речи у детей / Г.А. Волкова. [Электронный ресурс]: – СПб., 1993. – Режим доступа: <https://pedlib.ru/Books/6/0415/>
15. Воробьева, В.К. Ошибки в использовании глаголов детьми с общим недоразвитием речи. Пятая научная сессия по дефектологии / В.К. Воробьева. – М.: Просвещение, 2011. – С. 219-220.
16. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. [Электронный ресурс]: – М., 1999. – Режим доступа: <https://pedlib.ru/Books/1/0162/index.shtml>
17. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – М.: Детство-пресс, 2007. – 472 с.
18. Гербова, В.В. Занятия по развитию речи в средней группе детского сада / В.В. Гербова. [Электронный ресурс]: – М., 1983. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/razvitie-rechi/2021/03/01/gerbova-v-v-razvitie-rechi-v-detskom-sadu-srednyaya-gruppa>

19. Гриншпун, Б.М. Развитие коммуникативных умений и навыков у дошкольников в процессе логопедической работы над связной речью / Б.М. Гриншпун, В.С. Селиверстов // Дефектология. – 2008. – № 4. – С. 12-18.

20. Гусева, Т.Н. Инклюзивное образование. Методические рекомендации по организации инклюзивного образовательного процесса в детском саду / Т.Н. Гусева. – М.: Центр «Школьная книга», 2010. – 272 с.

21. Давыдов, В.В. Педагогика творчества / В.В. Давыдов. – М.: Владос, 2011. – 430 с.

22. Долженко, А.И. Состояние экспрессивной речи у дошкольников с расстройствами аутистического спектра / А.И. Долженко, Е.А. Моисеевкова // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2015. – Т. 1. – № 2. – С. 34-39.

23. Жаренкова, Г.И. Понимание грамматических отношений детьми с общим недоразвитием речи / Г.И. Жаренкова. Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты): Учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений: В 2 тт. Т. II / Под ред. Л.С. Волковой и В.И. Селиверстова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 656 с.

24. Жинкин, Н.И. Механизмы речи [Электронный ресурс]: / Н.И. Жинкин. – М.: Педагогика, 1975. – Режим доступа: – https://vk.com/wall274467438_193.

25. Жукова, Н.С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Книга для логопеда / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Екатеринбург: ЛИТУР, 2016. – 320 с.

26. Зайцева, Е.С. Тестовая методика обследования речи детей в возрасте 4-7 лет / Е.С. Зайцева, В.К. Шептунова. – СПб.: КАРО, 2012. – 72 с.

27. Игнатьева, С.А. Логопедическая реабилитация детей с отклонениями в развитии / С.А. Игнатьева, Ю.А. Блинков. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 304 с.

28. Кисова, В.В. Клинико-психологические особенности детей с задержкой психического развития как основа коррекционно-развивающей

работы в специализированных образовательных учреждениях / В.В. Кисова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2014. – № 2. – С. 16-20.

29. Ковшиков, В.А. Принципы формирования языкового механизма у детей с экспрессивной алалией / В.А. Ковшикова // Принципы и методы логопедической работы. – Л., 1984. – С. 97-106.

30. Коган, В.Е. Аутята. Родителям об аутизме / В.Е. Коган. – СПб.: Питер, 2015. – 160 с.

31. Коновалова, С.Н. К вопросу о формировании предикативной лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи / С.Н. Коновалова // Дефектология. – 2004. – № 5. – С. 50-55.

32. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи: метод пособие: учеб. пособие для студентов пед. вузов по спец. «Логопедия» / Ю.Ф. Гаркуша. – М.: Центр гуманитар. литературы «РОН»: В.Секачев, 2001, 2002. – 157 с.

33. Лалаева, Р.И. Нарушение речи у детей с задержкой психического развития / Р.И. Лалаева. – СПб.: Акрис, 1992. – 96 с.

34. Лахмоткина, В.И. Логопедическая работа по формированию грамматического строя речи у детей с расстройствами аутистического спектра / В.И. Лахмоткина, М.А. Плеханова // Гуманитарные науки (г.Ялта), 2018. – № 2 (42). – С. 112-118.

35. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Р.Е. Левина. [Электронный ресурс]: – М., 1968. – Режим доступа: <https://yandex.ru/search/?text=20.%09Левина%2C+Р.Е.+Основы+теории+и+практики+логопедии+&lr=49&clid=9582>

36. Леонтьев, А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А.А. Леонтьев. – М.: КомКнига, 2005. – 306 с.

37. Лисина, М.И. Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина. – М.: Московский психолого-социального институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. – 384 с.

38. Мастюкова, Е.М. Специальная педагогика. Подготовка к обучению детей с особыми проблемами в развитии. Ранний и дошкольный возраст / Е.М. Мастюкова, А.Г. Московкина. – М.: Классика Стиль, 2003. – 320 с.

39. Морозова, Т.И. Методические рекомендации по коррекции речевого развития при детском аутизме / Т.И. Морозова // Аутизм: методические рекомендации по психолого-педагогической коррекции / под ред. С. А. Морозова, 2011. – С. 102-132.

40. Новоторцева, Н.В. Специальная педагогика и психология: учебный понятийно-терминологический словарь / Н.В. Новоторцева. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2015. – 199 с.

41. Парамонова, Л.Г. Изучение и коррекция речевых расстройств. Межвузовский сборник научных трудов / Л.Г. Парамонова, Н.В. Серебрякова – Л.: Сфера, 1986. – 229 с.

42. Приходько, О.Г. Система ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и их родителям / О.Г. Приходько, О.В. Югова; АНО «Совет по вопросам управления и развития». – Москва: ООО Деловые и юридические услуги «ЛексПраксис», 2015. – С. 145.

43. Пельмская, Т.В. Формирование устной речи дошкольников с нарушенным слухом / Т.В. Пельмская, Н.Д. Шматко. – М.: Владос, 1998. – 145 с.

44. Приходько, О.Г. Система ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и их родителям / О.Г. Приходько, О.В. Югова; АНО «Совет по вопросам управления и развития». – Москва: ООО Деловые и юридические услуги «ЛексПраксис», 2015. – С. 145.

45. Семенова, Т.Н. Активизация атрибутивной лексики у детей с ОНР средствами наглядного моделирования / Т.Н. Семенова // Социокультурная интеграция и специальное образование Сборник научных статей, – М.: Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского, 2015. – С. 388-393.

46. Семенович, А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А.В. Семенович. – М.: Академия, 2002. – 232 с.
47. Синельникова, Т.К. Формирования словаря детей дошкольного возраста / Т.К. Синельникова // Дошкольное воспитание. – 2009. – №12. – С. 33-34.
48. Слободчиков, В.И. Психология развития человека: развитие субъектив. реальности в онтогенезе / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев ; Под общ. ред. Щур В.Г. – М.: Школьная пресса, 2000. – 416 с.
49. Современный русский язык / Под ред. Лекант П.А., Клобукова Е.В., Маркеловой Т.В., Мониной Т.С., Самсонова Н.Б. – М.: Педагогика, 2001. – 420 с.
50. Стребелева, Е.А. Традиционные и новые организационные формы коррекционной помощи детям дошкольного возраста с нарушением интеллекта / Е.А. Стребелева // Дефектология, 2009. – № 3. – С. 62-67.
51. Тишина, Л.А., Влияние словарной работы на развитие связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи / Л.А. Тишина, Г.Р. Кузахметова // Логопедия сегодня. – 2007. – № 2. – С. 65-68.
52. Ткаченко, Т.А. В первый класс без дефектов речи. / Т.А. Ткаченко. – СПб.: Акрис, 1999. – 190 с.
53. Филичева, Т.Б. Психолого-педагогические основы коррекции общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т.Б. Филичева // Дефектология. – №4. – 1985. – С. 12-15.
54. Филичева, Т.Б. Четвертый уровень недоразвития речи. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста / Т.Б. Филичева. – М.: Просвещение, 1999. – 250 с.
55. Чиркина, Г.В. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений / Г.В. Чиркина. – М.: АРКТИ, 2003. – 240 с.
56. Шаховская, С.Н. Логопедические занятия в детском саду для детей с нарушениями речи / С.Н. Шаховская, Е.Д. Худенко. – М.: Изд-во ВИППК при АПН СССР, 1992. – 106 с.

57. Яковлев, И.П. Ключи к общению. Основы теории коммуникаций / И.П. Яковлев. – СПб.: Авалон, 2006. – 240 с.

ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
Пензенский педагогический институт им. В. Г. Белинского

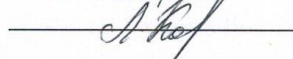
Факультет педагогики, психологии
и социальных наук

Кафедра «Дошкольное и
дефектологическое образование»

Направление подготовки:
Специальное «дефектологическое»
образование
Профиль подготовки: «Логопедия»

Утверждаю: зав. кафедрой
Корчагина Л.Н.

«23» октября 2024 г.



Задание

По выпускной квалификационной работе А.А. Андреева

1. Тема работы Формирование грамматического строя речи у старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья

Утверждена приказом по Университету «05» ноября 2024 г. № 1138/0

2. Срок сдачи студентом законченной работы «10» июня 2025 г.

3. Исходные данные к работе:

Цель работы – изучить нарушения грамматического строя речи старших дошкольников с ОВЗ и определить основные направления и условия формирования грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста в условиях инклюзивной группы.

Объект исследования: грамматический строй речи детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ.

Предмет исследования: нарушения и педагогические условия формирования грамматического строя речи детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ.

4. Перечень подлежащих разработке вопросов:

1. Выполнить анализ общей и специальной литературы по проблеме исследования.

2. Изучить особенности состояния грамматического строя речи детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ.

3. Провести логопедическую работу по формированию грамматического строя речи старших дошкольников с ОВЗ в условиях инклюзивной группы.

4. Проанализировать эффективность формирующего эксперимента.

5. Календарный план

№ п/п	Наименование этапов ВКР	Сроки выполнения этапов	Примечания
1.	Провести анализ литературы по проблеме формирования грамматического строя речи старших дошкольников с ОВЗ.	Июль-август 2024	
2.	Провести анализ количественных и качественных характеристик сформированности грамматического строя речи детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ в ходе констатирующего эксперимента.	Сентябрь 2024	
3.	Апробировать подобранный комплекс упражнений по развитию грамматического строя речи детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ в ходе обучающего эксперимента.	Октябрь 2024-март 2025	
4.	Провести контрольный эксперимент и проверить эффективность проведенной работы.	Апрель 2025	

6. Дата выдачи задания «25» сентябрь 2024 г.

Руководитель _____

(подпись)

Задание принял к исполнению _____

(подпись)

ОТЗЫВ
на выпускную квалификационную работу
на тему: «Формирование грамматического строя речи у старших
дошкольников с ограниченными возможностями здоровья»
студентки 5 курса заочной формы обучения
факультета педагогики, психологии и социальных наук
Педагогического института им В.Г. Белинского ПГУ
Направление подготовки 44.03.03
Специальное (дефектологическое) образование
Профиль «Логопедия»
Андреевой Алины Артемовны

Работа А.А. Андреевой актуальна в коррекционной деятельности с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья. Ее актуальность обусловлена недостаточным количеством современных методических разработок по развитию грамматического строя у детей с ОВЗ, в том числе с использованием с этой целью новых приемов и средств.

В первой главе работы рассматриваются понятие и особенности развития грамматического строя речи в онтогенезе, а также психолого-педагогическая характеристика детей с ОВЗ.

Во второй главе описывается констатирующий эксперимент по определению особенностей развития грамматического строя речи у старших дошкольников с ОВЗ (РАС, ТНР, ЗПР), в ходе которого было выявлено, что дети, участвующие в эксперименте, обладают недостаточным уровнем сформированности исследуемого компонента.

В третьей главе описываются результаты формирующего эксперимента, направленного на развитие грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с ОВЗ.

Анализ результатов итогового эксперимента продемонстрировал положительную динамику и значительные сдвиги в развитии грамматического строя речи у старших дошкольников с ОВЗ, что подтвердило эффективность проведенной коррекционной работы.

ВКР А.А. Андреевой имеет практическую значимость, соответствует всем требованиям, предъявляемым к данным работам, и заслуживает быть допущенной к защите.

Научный руководитель:
к. п. н., доцент кафедры
«Дошкольное
и дефектологическое
образование»



В.В. Гордеева

СПРАВКА

о результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований

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

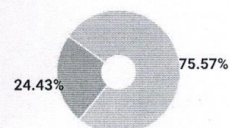
ПРОВЕРКА ВЫПОЛНЕНА В СИСТЕМЕ АНТИПЛАГИАТ.ВУЗ

Автор работы: Андреева Алина Артемовна
Самоцитирование
рассчитано для: Андреева Алина Артемовна
Название работы: Дыченко А.А. Формирование грамматического строя речи у старших дошкольников с ограниченными возможностями здоровья
Тип работы: Не указано
Подразделение: Кафедра "Дошкольное и дефектологическое образование"

РЕЗУЛЬТАТЫ

СОВПАДЕНИЯ	24.43%
ОРИГИНАЛЬНОСТЬ	75.57%
ЦИТИРОВАНИЯ	0%
САМОЦИТИРОВАНИЯ	0%

ДАТА ПОСЛЕДНЕЙ ПРОВЕРКИ: 29.05.2025



Структура
документа:
Модули поиска:

Проверенные разделы: основная часть с.6-51, содержание с.2, введение с.3-5, выводы с.52-55

IEEE; СМИ России и СНГ; Переводные заимствования; Патенты СССР, РФ, СНГ; ИПС Адилет; Перефразирования по коллекции IEEE; Публикации eLIBRARY; Публикации РГБ; Медицина; Переводные заимствования по коллекции Гарант: аналитика; Коллекция НБУ; СПС ГАРАНТ: аналитика; Переводные заимствования по коллекции Интернет в русском сегменте; Диссертации НББ; Перефразированные заимствования по коллекции Интернет в английском сегменте; Перефразирования по СПС ГАРАНТ: аналитика; Публикации eLIBRARY (переводы и перефразирования); Публикации РГБ (переводы и перефразирования); Переводные заимствования IEEE; Перефразированные заимствования по коллекции Интернет в русском сегменте; Переводные заимствования по коллекции Интернет в английском сегменте; Сводная...

Работу проверил: Гордеева Вероника Викторовна

ФИО проверяющего

Дата подписи:

29.05.25



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.

ПР

ИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1

Диагностика развития грамматического строя речи по методике
Парамоновой Л.Г. (оценка словообразования и словоизменения)

Диагностика навыков словообразования.

Задание 1.

Цель: диагностика образования новых слов при помощи приставок.

1.1. Инструкция: Дополнить последние слова четверостишия, употребив глагол *сыпать* с нужными приставками.

Снег все тропинки... (*засыпал*), Я соли в солонку... (*насыпал*), Немножко оттуда... (*отсыпал*), Потом все в стакан... (*пересыпал*).

1.2. Дополнить последние слова каждой строчки четверостишия, добавив глагол *шить* с нужными приставками.

Новое платье мне... (*сшили*), Кармашек к нему... (*пришили*),

Подол хорошенько... (*подшили*), Сарафан не совсем... (*дошили*).

1.3. Закончить каждое предложение четверостишия, добавив к нему нужный глагол с подходящей по смыслу приставкой.

Прочитанную книгу я снова... (*перечитал*), Написанные письма я вновь... (*переписал*), Рисунок неудачный я... (*перерисовал*).

1.4. Дополнить каждую строчку четверостишия глаголами *ходить* или *ездить* с соответствующими приставками.

Волна от берега... (*отходит*), Потом вновь к берегу... (*подходит*).
Машина к дому... (*подъезжает*), Потом от дома... (*отъезжает*).

1.5. Ответить на заданный вопрос, правильно употребив при этом глагольные приставки.

Выходят, выезжают, вылетают – Значит, отправляются куда-то... А как должны мы правильно сказать, Когда уж возвращаются ребята? (*Приходят, приезжают, прилетают.*)

Оценка выполнения заданий:

3 балла – задание выполнено верно, самостоятельно.

2 балла – задание выполнено верно, с незначительными ошибками, осуществляется самокоррекция.

1 балл – задание выполнено частично правильно, со стимулирующей помощью педагога.

0 баллов – низкий уровень. Задание выполнено неверно, стимулирующая помощь не воспринимается.

Задание 2.

Цель: диагностика образования новых слов при помощи суффиксов.

2.1. От данных слов образовать названия женских профессий. Придумать предложения с данными словами.

Он переплетчик – она... (*переплетчица*). Он пулеметчик – она... (*пулеметчица*). Он тракторист, а она... (*трактористка*). Он активист, а она... (*активистка*).

Он охотник – она... (*охотница*). Он работник – она... (*работница*). Он разведчик – она... (*разведчица*). Он монетчик – она... (*монетчица*).

2.2. От данных слов образовать названия женских профессий.

Он писатель – она... (*писательница*). Он мечтатель – она... (*мечтательница*). Он художник – она... (*художница*). Он чертежник – она... (*чертежница*).

Он повар – она... (*повариха*).

Он ткач, а она... (*ткачиха*).

Он лифтер, а она... (*лифтерша*).

Он контролер, а она... (*контролерша*).

Он артист – она... (*артистка*). Он пианист – она... (*пианистка*). Он скрипач – она... (*скрипачка*). Он чудака – она... (*чудака*).

Он продавец – она... (*продащица*). Он крановщик – она... (*крановщица*).

2.3. От данных слов образовать названия детенышей животных в единственном числе.

У ослицы... (*осленок*). У тигрицы... (*тигренок*). У лисицы... (*лисенок*). У моржихи... (*моржонок*).

У коровы... (*теленка*). У овечки... (*ягненок*). У свиньи... (*поросенок*). У кого же щенок, кто б узнать мне помог?

2.4. От данных слов образовать названия детенышей животных во множественном числе.

У кошки... (*котят*). У мышки... (*мышата*). У крысы... (*крысят*). У львицы же... (*львята*).

У зайчихи... (*зайчат*). У крольчихи... (*крольчат*). У орлицы... (*орлята*). У свиньи... (*поросята*).

Оценка выполнения заданий:

3 балла – задание выполнено верно, самостоятельно.

2 балла – задание выполнено верно, с незначительными ошибками, осуществляется самокоррекция.

1 балл – задание выполнено частично правильно, со стимулирующей помощью педагога.

0 баллов – низкий уровень. Задание выполнено неверно, стимулирующая помощь не воспринимается.

Задание 3.

Цель: диагностика образования сложных слов (новых слов путем словосложения).

1. Что (кого) разводят садоводы, цветоводы, скотоводы, пчеловоды, звероводы, собаководы, птицеводы, животноводы?

2. Где работают горнорабочие, чернорабочие, разнорабочие?

3. Что падает при снегопаде, листопаде, звездопаде и в водопаде?

4. Кого ловят звероловы, рыболовы, птицеловы, змееловы?

5. Как ходят скороход, тихоход, пешеход?

6. Что измеряют водомером, ростоммером?

7. Что копают землекопы, рудокопы?

8. Что значит тепловодный, пресноводный, мелководный, глубоководный?

9. Что значит светловолосый, седовласый, большеголовый, длинноносый, бритоголовый?

10. Где лазают скалолазы, верхолазы, водолазы?

Оценка выполнения заданий:

3 балла – задание выполнено верно, самостоятельно.

2 балла – задание выполнено верно, с незначительными ошибками, осуществляется самокоррекция.

1 балл – задание выполнено частично правильно, со стимулирующей помощью педагога.

0 баллов – низкий уровень. Задание выполнено неверно, стимулирующая помощь не воспринимается.

Диагностика навыков словоизменения

Задание 1.

Цель: диагностика навыков изменения слов с помощью падежных окончаний существительных

1.1. Инструкция: подобрать к словам *много медведей* названия других животных с таким же окончанием (*много оленей, лосей, лошадей, тюленей* и т. д.).

1.2. Подобрать к словам *много волков* названия других животных с таким же окончанием (*много тигров, слонов, крокодилов, бегемотов, львов* и т.д.).

1.3. Подобрать к словам *нет тарелок* названия другой посуды с таким же окончанием:

нет вилок, мисок, масленок, солонок.

нет стульев, диванов, столов, кресел.

нет кур, ворон, сов, воробьев.

нет яблок, груш, ананасов, слив, бананов.

Оценка выполнения заданий:

3 балла – задание выполнено верно, самостоятельно.

2 балла – задание выполнено верно, с незначительными ошибками, осуществляется самокоррекция.

1 балл – задание выполнено частично правильно, со стимулирующей помощью педагога.

0 баллов – низкий уровень. Задание выполнено неверно, стимулирующая помощь не воспринимается.

Задание 2.

Цель: диагностика навыков изменения падежных окончаний существительных, употребляемых с предлогами.

2.1. Инструкция: детям демонстрируется рисунок.



1. Показать на картинке, что находится у стола, что на столе, над столом, под столом и т.д. Взрослый называет только предлог и существительное *стол* в нужном падеже (*Что на столе? Что под столом?*), а ребенок показывает соответствующий предмет на картинке. Свободное выполнение этого задания будет свидетельствовать о том, что он правильно понимает смысловое значение каждого предлога.

2.2. Ответить на приведенные ниже вопросы, правильно употребив при этом как сами предлоги, так и окончания имен существительных..

Где лежит мячик? (*У стола* или *около стола*).

Где стоит ваза? (*На столе*).

Где висит лампа? (*Над столом*).

Где стоит машинка? (*Под столом*).

Откуда нужно достать эту машинку? (*Из-под стола*).

Где сидит мальчик? (*За столом*).

Откуда он может встать? (*Из-за стола*.) Где лежит кот? (*Перед столом*.)

Оценка выполнения заданий:

3 балла – задание выполнено верно, самостоятельно.

2 балла – задание выполнено верно, с незначительными ошибками, осуществляется самокоррекция.

1 балл – задание выполнено частично правильно, со стимулирующей помощью педагога.

0 баллов – низкий уровень. Задание выполнено неверно, стимулирующая помощь не воспринимается.

Задание 3.

Цель: диагностика навыков употребления окончаний имен прилагательных.

3.1. Инструкция: назвать как можно больше признаков следующих предметов: *дом, кот, дуб, арбуз*: *дом какой? Кот какой?* (Проверяется правильность самостоятельного употребления ребенком окончаний прилагательных мужского рода.)

3.2. Назвать как можно больше признаков следующих предметов: *береза, собака, книга, шуба, чашка*. (Проверяется правильность самостоятельного употребления ребенком окончаний прилагательных женского рода.)

3.3. Назвать как можно больше признаков следующих предметов: *озеро, небо, платье, яблоко*. (Проверяется правильность самостоятельного употребления ребенком окончаний прилагательных среднего рода.)

3.4. Назвать как можно больше признаков следующих предметов: *конфеты, котята, деревья, реки*. (Проверяется правильность самостоятельного употребления ребенком окончаний прилагательных множественного числа.)

3.5. Назвать как можно больше признаков следующих предметов: *мяч, кукла, ведро, лимоны, медведь, лиса, окно, огурцы*. (Проверяется правильность самостоятельного употребления ребенком окончаний прилагательных всех трех родов и прилагательных множественного числа.)

Оценка выполнения заданий:

3 балла – задание выполнено верно, самостоятельно.

2 балла – задание выполнено верно, с незначительными ошибками, осуществляется самокоррекция.

1 балл – задание выполнено частично правильно, со стимулирующей помощью педагога.

0 баллов – низкий уровень. Задание выполнено неверно, стимулирующая помощь не воспринимается.

Задание 4.

Цель: диагностика навыков изменения приставочных глаголов.

Инструкция: детям демонстрируются картинки, следует подобрать глаголы с соответствующими окончаниями к существительным:

4.1. Упали чашка, стакан, блюдечко.

4.2. Пролились чай, вода и молоко. Взрослый называет существительное, ребенок добавляет к нему глагол с соответствующим окончанием: *чай... (пролился); вода... (пролилась); молоко... (пролилось)*.

4.3. Предлагается подобрать соответствующие существительные к заданному глаголу прошедшего времени. Взрослый называет глагол, а ребенок – подходящее к нему имя существительное:

Пришла... *(девочка, кошка, весна, зима)*.

Пришел... *(мальчик, папа, вечер, день)*.

Пришло... *(лето, время, письмо)*.

Пришли... *(дети, люди, гости)*.

Оценка выполнения заданий:

3 балла – задание выполнено верно, самостоятельно.

2 балла – задание выполнено верно, с незначительными ошибками, осуществляется самокоррекция.

1 балл – задание выполнено частично правильно, со стимулирующей помощью педагога.

0 баллов – низкий уровень. Задание выполнено неверно, стимулирующая помощь не воспринимается.

Средний балл за все задания позволял сделать вывод об уровне сформированности грамматического строя:

1 балл – низкий уровень;

2 балла – средний уровень;

3 балла – высокий уровень.

Приложение 2

Примеры игр по формированию грамматического строя речи дошкольников с ОВЗ

Игра «Кого я вижу, что я вижу»

Цель: различение в речи форм винительного падежа одушевленных и неодушевленных существительных, развитие кратковременной слуховой памяти.

Ход игры. В эту игру лучше играть на прогулке, чтобы перед глазами было больше объектов для наблюдения. Играть может несколько человек. Перед началом игры договариваются, что будут называть предметы, находящиеся вокруг. Первый играющий произносит: «Я вижу... воробья» – и

бросает мяч любому игроку. Тот должен продолжить: «Я вижу воробья, голубя» – и бросить мяч следующему. Если кто-то не может продолжить перечисление объектов, которых можно наблюдать в данной ситуации, он выходит из игры. Начинается следующий тур, составляется новое предложение, и так далее.

Игра с мячом «Животные и их детеныши» Человеческие дети знают всех зверят на свете.

Цель: закрепление в речи детей названий детенышей животных, закрепление навыков словообразования, развитие ловкости, внимания, памяти.

Ход игры. Бросая мяч ребенку, взрослый называет какое-либо животное, а ребенок, возвращая мяч логопеду, называет детеныша этого животного. Основные движения: перебрасывание мяча с ударом об пол, перебрасывание мяча; прокатывание мяча, сидя на ковре. Слова скомпонованы в три группы по способу их образования. Третья группа требует запоминания названий детенышей.

Группа 1. у тигра – у льва – у слона – у оленя – у лося – у лисы –

Группа 2. у медведя – медвежонок у верблюда – верблюжонок у волка – волчонок у зайца – зайчонок у кролика – крольчонок у белки – бельчонок у коровы – теленок у лошади жеребенок у свиньи – поросенок у овцы – ягненок у курицы – цыпленок у собаки – щенок

Группа 3. – тигренок – львенок – слоненок – олененок лосенок – лисенок

Игра «Расскажи о нем» (1–3-е лицо, единственное число)

Цель: дифференциация глаголов.

Ход игры.

Логопед читает детям первое двустигшие и показывает, как его надо изменить, затем произносит лишь двустигшие из первого столбика, предлагая ребенку самому его изменить. Я бегу, бегу, бегу, Я на месте не стою. Он бежит, бежит, бежит, Он на месте не стоит и т.д.

Игра «Подбери предмет по форме»

Цель: закреплять умение согласовывать имя существительное с прилагательным. Оборудование: кубик, карточки с изображением геометрических фигур.

Содержание: дети называют предметы, имеющие такую же форму, как фигура на карточке, и саму геометрическую форму, согласовывая ее с названием предмета.

Дидактическая игра «Желтые овощи и фрукты»

Педагог раздает детям конверты с разрезными картинками (овощи и фрукты) желтого цвета. Дети складывают картинки и составляют словосочетания: желтый лимон, желтая репа, желтое яблоко и т.д.

Дидактическая игра «Помоги Незнайке раскрасить картинки»

В наборе для игры кукла Незнайка, карточки с изображениями бесцветных овощей и фруктов, разноцветные кружки, кисточки. Дети выбирают предметы для окрашивания в заданный цвет. В процессе «раскрашивания» составляют словосочетания: зеленый огурец, зеленая капуста, зеленый перец, зеленый горох, зеленое яблоко. Варианты игры разнообразны. Овощи и фрукты дети «раскрашивают» понарошку.

Заучивание стихотворений

В процессе заучивания стихотворений ребенок многократно повторяет словосочетания одного цвета.

Красный шарик Прозрачный красный шарик На нитке я держу, Через прозрачный шарик На все вокруг гляжу. Я вижу речку красную И красный солнца шар, И много, много красного, Как будто все пожар.

Зима Белые шапки На белых березах, Белый зайчишка На белом снегу, Белый узор На ветвях от мороза, По белому снегу На лыжах бегу. *А. Яхнин*

Подвижные игры

В процессе этих игр можно показывать картинки по содержанию.

«В зеленом лесу»

В зеленом, зеленом, зеленом лесу

Дети маршируют.

Зеленый листок, как флажок, я несу.

Вытягивают правую руку вперед.

Зеленая шишка под елкой лежит.

Наклоняются вперед, «берут шишку».

Зеленая музыка где-то звучит.

Прикладывают сначала правую ладошку к правому уху, затем левую к левому.

Зеленый кузнечик в зеленой траве

Прыгают на обеих ногах.

Играет зеленую песенку мне. А. Строило

Имитируют игру на скрипке.

Релаксационные упражнения

Упражнения проводятся по обычной методике с использованием текстов, в которых преобладают названия определенного цвета, и представлением соответствующих предметов (объектов).

Глаза голубые у куклы моей,

А небо над нами еще голубей.

Оно голубое, как тысячи глаз.

Мы смотрим на небо, а небо – на нас.

Графические задания (раскрашивание картинок, составление словосочетаний)

Игра «Почтальон». Игровой персонаж (почтальон) приносит конверт определенного цвета с карточками, на которых изображены нераскрашенные предметы.

Дети должны догадаться, в какой цвет они будут раскрашивать картинки (он должен соответствовать цвету конверта). В процессе игры они составляют словосочетания, правильно согласовывая прилагательные с существительными.

Дидактическая игра «Музыканты»

На столе перед ребенком логопед раскладывает силуэтные изображения мужчины и женщины, парные контурные картинки красного и синего цвета, изображающие музыкальные инструменты.

Дети, рассмотрев картинки, подбирают пару: например, синяя скрипка и красная скрипка. Картинку синего цвета кладут к изображению мужчины, красного – к изображению женщины и образуют существительные мужского и женского рода, обозначающие людей, играющих на разных музыкальных инструментах.

Скрипка – скрипач – скрипачка.

Барабан – барабанщик – барабанщица.

Аналогично проводится игра «Спорт» с образованием существительных мужского и женского рода, обозначающих людей, занимающихся разными видами спорта.

Теннисная ракетка – теннисист – теннисистка.

Футбольный мяч – футболист – футболистка.

Дидактическая игра «Сложные слова»

Дети получают ленточки зеленого и желтого цвета и, соединив их, составляют сложные слова. Педагог. Слушай длинные слова, В каждом слове слова два. Ты полоски возьми, Слово длинное скажи. *(По Л.Л. Смирновой)*

Какие два слова спрятались? *(Самолет, листопад.)*

Дидактическая игра «Белые слова»

Педагог демонстрирует детям белый дом, сделанный из картона, и предлагает «заселить» его сложными словами, уточнив, что если слова попадают в белый дом, они становятся белыми. Например, у человека белые зубы, значит, он белозубый. Картинка с изображением зубов помещается на одну из стен дома. Аналогично проводится работа с другими словами.

Белая борода – белобородый.

Белое лицо – белолицый.

Белая грива – белогривый.

Белая голова – белоголовый.