

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»

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**РАЗВИТИЕ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ У ДЕТЕЙ
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Студент

(подпись, дата)

Асташина Валерия Алексеевна

Научный руководитель

(подпись, дата)

к.пс.н., доцент Морозова Н.Л.

Нормоконтролер

(подпись, дата)

Е.А. Карпушкина

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от _____ № _____)

Заведующий кафедрой

(подпись)

Л.Н. Корчагина

Работа защищена с отметкой _____ (протокол заседания ГЭК от _____ № _____)

Секретарь ГЭК

(подпись)

Н.А. Мали

Пенза, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОРРЕКЦИИ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗПР	
1.1. Лингвистическое понятие лексико-грамматического строя речи	7
1.2. Психолого-педагогические аспекты формирования лексико-грамматического строя речи	9
1.3. Психолого-педагогическая характеристика детей с ЗПР	13
1.4. Особенности формирования лексико-грамматического строя у дошкольников с ЗПР	16
ГЛАВА II. ИССЛЕДОВАНИЕ ЛЕКСИКО- ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗПР	
2.1. Организация и условия проведения констатирующего эксперимента	19
2.2. Содержание констатирующего эксперимента	20
2.3. Результаты констатирующего эксперимента	22
ГЛАВА III. ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИКО- ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР	
3.1. Организация и условия проведения эксперимента	29
3.2. Содержание обучающего эксперимента	30
3.3. Итоги контрольного эксперимента	45
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	50
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	52

ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время наблюдается увеличение количества детей, имеющих отклонения в психическом и речевом развитии.

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

У ребенка трех-четырех лет при нормальном развитии происходит непрерывный процесс увеличения пассивного и активного словаря, включающего категории существительных, глаголов, прилагательных, наречий, числительных, союзов, предлогов и междометий. Дети уже в этом возрасте понимают разговорную и повествовательную речь, соответствующую их возрастным особенностям, владеют навыками активной речи, необходимыми для общения с окружающими, способны рассказать о виденном, слышанном, запомнить небольшое стихотворение. Они овладевают грамматическим строем речи, употребляют простые, распространенные и сложные предложения. Им доступны простые формы диалогической речи. Младшие дошкольники начинают овладевать умением излагать свои мысли, и их подводят к составлению небольшого связного высказывания. Известно, что элементы монологической речи появляются у детей двух-трех лет, однако они связаны только с определенной ситуацией. (С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин, А. М. Леушина).

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

Нарушения познавательной деятельности оказывают отрицательное влияние на весь процесс развития речи: как на овладение семантикой речи,

так и на усвоение языковых закономерностей, на формирование языковых обобщений.

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

Нарушения речи у данной категории детей часто носят системный характер, затрагивают многие стороны речевой системы: фонетико-фонематическую, лексико-грамматическую стороны речи; нарушения как устной, так и письменной речи у детей с ЗПР.

Следует обратить внимание на то, что в течение длительного времени в основном исследовались проблемы психического недоразвития детей школьного возраста, т.к. прослеживалась непосредственная зависимость психического недоразвития и школьной обучаемости. Разработка этих вопросов на уровне дошкольного детства представляется очень важным звеном в общей логике исследования проблем пониженной обучаемости, которая начала активно развиваться только в последние годы 20 века.

Одними из первых особенности речи у детей с ЗПР стали изучать Н.Ю. Борякова, Ковшиков В.А., Слепович Е.С. и некоторые другие педагоги.

Этой проблеме стало уделяться больше внимания в 90-х годах 20 в. Так, Е.В. Мальцева отмечала, что у большинства детей с ЗПР отмечаются недостатки в устной речи. Г.Н. Рахмакова, Р.Д. Триггер отмечали, что наряду с недоразвитием устной речи, наблюдаются нарушения слухового, самостоятельного письма, чтения. Развернуто нарушения речи у детей дошкольного и младшего школьного возраста с ЗПР представлены у Р.И. Лалаевой, которая систематизировала имеющиеся данные и представила наряду с основными видами нарушений речи методы и приемы их коррекции.

Несмотря на кажущуюся разработанность проблемы, она остается чрезвычайно актуальной. Неуклонно растет количество детей с ЗПР, чему

благоприятствует нестабильная обстановка в обществе: повышение количества неблагополучных семей, увеличение числа наследственных заболеваний и травм среди детей, поэтому педагогике необходимо постоянное совершенствование и обновление методических материалов, направленных на раннюю коррекцию и развитие всех сторон речи детей с ЗПР, начиная с раннего дошкольного возраста.

Таким образом, *объектом исследования* будет состояние лексико-грамматического строя речи у дошкольников с ЗПР, *предметом* – коррекция лексико-грамматических нарушений у изучаемого контингента детей.

Цель исследования – разработка системы методов и приемов коррекции лексико-грамматических нарушений у детей дошкольного возраста с ЗПР.

Гипотеза исследования: в процессе становление лексико-грамматического строя у детей с задержкой психического развития обнаруживаются как закономерности, характерные для детей с нормальным психическим развитием, так и специфические особенности развития лексико-грамматического строя у дошкольников с ЗПР.

Учет этих закономерностей повышению эффективности коррекционно-педагогического воздействия, т.к. позволит определить целенаправленный подход в логопедической работе с детьми с ЗПР.

Задачи исследования:

1. Изучить и обобщить специальную литературу по развитию лексико-грамматического строя у нормально развивающихся детей и детей с ЗПР.
2. Проанализировать специфику лексико-грамматического строя у дошкольников с ЗПР.
3. Изучить состояние лексики и грамматики у детей с ЗПР, причины и механизмы их несформированности, определить специфические факторы, влияющие на их формирование.
4. Разработать и апробировать систему дифференцированной работы по преодолению лексико-грамматических нарушений у детей с ЗПР.

Методы, применяемые в исследовании:

организационные;
эмпирические;
интерпретационные;
обработка полученных результатов.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОРРЕКЦИИ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИХ НАРУШЕНИЙ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗПР

1.1. Лингвистическое понятие лексико-грамматического строя речи

Слово представляет собой такую значимую единицу языка, которая обеспечивает предметно-содержательный план высказываний (и речи в целом). Этим, прежде всего, определяется и роль лексики в языке (называть понятия), и значение занятий ею (усвоение содержательной стороны слов, без чего невозможно ни понимание, ни продуцирование речи). Однако при этом сразу же обнаруживается недостаточность такого подхода к слову и соответственно к задачам овладения им, так как содержательная сторона слова (значение, понятие, смысл) складывается из собственно лексического значения (слово как обозначение, например, какого-то предмета реальной действительности) и добавочного – грамматического значения (например, значения предметности, отнесенности к категории предмета). Наличие у слова грамматических значений позволяет пользоваться им в речи для передачи многообразных отношений между понятиями, т. е. для выражения мысли.

Содержательная сторона слова (лексико-грамматическое значение) имеет своего носителя, а именно языковую форму (звуковую или графическую), причем в этой форме выделяются части (морфемы), которые своим «поведением» (присутствием; отсутствием, изменением) могут влиять и на понимание и на использование слова в речи (*рисовать, нарисовал, нарисовала, рисунок, рисунка*).

Слово обладает функциями обозначения и обобщения, но лишено функции общения. Однако, будучи включенным в речь, слово служит коммуникации, т. е. обеспечивает языку реализацию его важнейшей, результативной функции – быть средством общения и орудием мышления.

Грамматическое значение слова как раз и есть то, что потенциально позволяет ему передавать в речи предикативные и другие отношения и тем самым выражать связь понятий, формировать мысль в виде предложения.

Усвоение словаря, таким образом, решает и собственно языковую задачу (овладение знаками – понятиями для общения), и задачу накопления представлений и сведений, формирования содержательной (понятийной) стороны мышления. Одновременно с этим идет процесс развития операциональной стороны мышления, так как овладение лексико-грамматическими понятиями протекает на основе операций анализа, сравнения, синтеза, абстрагирования, обобщения. В этом смысле большое значение имеет как отбор и последовательность введения лексики, так и выбор приемов ее семантизации, введения в речь, закрепления. Указанные обстоятельства в условиях специального обучения требуют специального выделения работы над лексикой и проведения ее в определенной методической системе.

Лексический состав русского языка чрезвычайно разнообразен как в отношении входящих в него слов (знаменательная и строевая лексика), так и в отношении особенностей обозначения понятий (слова с конкретным и отвлеченным значением, обозначающие, видовые и родовые понятия, имеющие прямые и переносные значения). Лексический состав дифференцируется по принадлежности к семантико-грамматическим разрядам (частям речи, внутри которых выделяются различные по функционально-смысловым, формально-грамматическим характеристикам группы слов). И наконец, слова характеризуются принадлежностью к тем или иным типам и видам в отношении их морфемной структуры, то е. представляют собой определенную словообразовательную модель.

Слова состоят из морфем. Морфема – наименьшая значимая часть слова, она имеет значение и звучание. Все слова делятся на словообразовательно мотивированные (производные) и немотивированные (непроизводные). Словообразовательная мотивация – это отношение между

двумя однокоренными словами, значение одного из которых определяется либо через значение другого, либо оно лексически тождественно производящему, но при этом относится к другой части речи. Значение и звучание немотивированных слив не обусловлены в современном языке другими однокоренными словами.

Объектом изучения в словообразовании являются словообразовательно мотивированные слова, т.е. значение и звучание которых чаще всего обусловлены другими однокоренными словами различных частей речи.

Каждое мотивированное слово относится к тому или иному способу словообразования. В современном русском литературном языке способ словообразования определяют по типу форманта.

Таким образом, овладение лексико-грамматическим строем речи предполагает усвоение морфологических, парадигматических и синтагматических связей. В процессе формирования лексико-грамматических отношений осуществляется выделение морфем и соотнесение их с лексическим и грамматическим значением. На основании этого и возникают языковые обобщения: морфологические и синтаксические.

1.2. Психолого-педагогические аспекты формирования лексико-грамматического строя речи

Своевременное формирование лексико-грамматического строя языка ребенка является важнейшим условием его полноценного речевого и общего психического развития, поскольку язык и речь выполняют ведущую функцию в развитии мышления и речевого общения, в планировании и организации деятельности ребенка, самоорганизации поведения, в формировании социальных связей. Язык и речь – это основное средство проявления важнейших психических процессов – памяти, восприятия, эмоций.

Овладение грамматическим строем языка осуществляется на основе познавательного развития, в связи с освоением предметных действий, игры, труда и других видов детской деятельности, опосредствованных словом, в общении со взрослым и детьми. Источники и факторы развития языка ребенка и его лексико-грамматического строя многообразны, и соответственно, многообразны педагогические условия, средства и формы педагогического воздействия.

Формирование лексико-грамматического строя языка ребенка является «спонтанным» [1, 2, 10, 22] процессом; ребенок «извлекает» язык, его грамматическую систему из фактов воспринимаемой речи, в которой язык выполняет коммуникативную функцию и представлен несистемно. Педагогическое влияние на этот процесс саморазвития должно учитывать логику и ведущие тенденции естественного (стихийного) овладения языком.

Формирование лексико-грамматического строя языка протекает в общем русле речевого (языкового) развития, и формы и методы педагогического руководства должны учитывать поэтапный характер общего речевого развития [1, 2, 10, 22].

Формирование разных сторон языка (фонетики, лексики, грамматики) протекает неравномерно и в определенной степени несинхронно, на различных этапах развития на передний план выдвигается та или иная сторона. В зависимости от этого на каждом этапе жизни ребенка формирование лексико-грамматического строя языка ребенка приобретает специфические тенденции и новые взаимосвязи с развитием сторон языка.

В процессе развития значения слова, в основном у детей от 1 до 2,5 лет, отмечается явление сдвинутой референции, или «растяжения» значения слова, «сверхгенерализации» [1, 2, 10, 22]. При этом отмечается перенесение значения одного предмета на ряд других, ассоциативно связанных с исходным предметом. Ребенок вычленяет признак знакомого ему предмета и распространяет его название на другой предмет, обладающий тем же признаком. Он использует слово для названия целого ряда предметов,

которые имеют один или несколько общих признаков - «форма, размер, движение, материал, звучание, вкусовые качества» и др., а также общее функциональное назначение предметов.

На третьем году жизни происходит освоение морфологических категорий и форм при активном использовании произвольных высказываний, состоящих из одного-двух простых предложений. Центральными нововведениями в этом возрасте являются словоизменение и освоение диалогической формы речи со взрослыми, инициативных высказываний.

На четвертом году жизни зарождается словообразование и словотворчество в тесной связи с расширением словаря. Начинается формирование высказываний типа элементарных коротких монологов (рассказов).

Пятый год жизни знаменуется становлением произвольности речи, осознанием простейших языковых закономерностей, что проявляется, в частности, в изобилии языковых игр с грамматическим содержанием (словотворчество, «грамматические переборы»).

Шестой и седьмой год жизни – этап овладения способами грамматически правильного построения развернутых связных высказываний, активного освоения сложного синтаксиса при произвольном построении монолога, этап формирования грамматически и фонетически правильной речи, освоения способов вычленения из речи (осознания) предложения, слова, звука. В старшем дошкольном возрасте происходит также становление скоординированного диалога со сверстниками, развитие субъектности и инициативности в диалоге со взрослым.

Обогащение жизненного опыта ребенка, усложнение его деятельности и развитие общения с окружающими людьми приводит к постепенному количественному росту словаря. Формирование словаря у ребенка тесно связано с процессами словообразования, так как по мере развития словообразования словарь у ребенка быстро обогащается за счет

производных слов. Лексический уровень языка представляет собой совокупность лексических единиц (лексем), которые являются результатом действия и механизмом словообразования. Результатом отражения и закрепления в создании системных связей языка является формирование у ребенка языковых обобщений. В процессе восприятия и использования слов, имеющих общие элементы, в сознании ребенка происходит членение слов на единицы (морфемы). Если ребенок не владеет готовым словом, он «изобретает» его по определенным, уже усвоенным ранее правилам, что проявляется в детском словотворчестве. Детское словотворчество является отражением сформированности одних и в то же время недостаточной сформированности других языковых обобщений.

Формирование грамматического строя речи (словоизменения, синтаксической структуры предложения) осуществляется лишь на основе определенного уровня когнитивного развития ребенка [1, 2, 10, 22]. Так, при формировании словоизменения ребенок прежде всего должен уметь дифференцировать грамматические значения (значения рода, числа, падежа и др.), так как прежде чем начать использовать языковую форму, ребенок должен понять, что она означает. При формировании грамматического строя речи ребенок должен усвоить сложную систему грамматических закономерностей на основе анализа речи окружающих, выделения общих правил грамматики на практическом уровне, обобщения этих правил и закрепления их в собственной речи.

Развитие морфологической и синтаксической систем языка у ребенка происходит в тесном взаимодействии. Появление новых форм слова способствует усложнению структуры предложения, и наоборот, использование определенной структуры предложения в устной речи одновременно закрепляет и грамматические формы слов.

В работах АН. Гвоздева [10] с учетом тесного взаимодействия морфологической и синтаксической системы языка выделяются три периода формирования грамматического строя речи.

Таким образом, к школьному периоду ребенок овладевает в основном всей сложной системой практической грамматики. Этот уровень практического владения языком является очень высоким, что позволяет ребенку в школьном возрасте перейти к осознанию грамматических закономерностей при изучении русского языка.

1.3. Психолого-педагогическая характеристика детей с ЗПР

В данное время внимание многих специалистов из областей педагогики, психологии и медицины привлекают дети с не сильно выраженными основами интеллектуальной недостаточности, которая наиболее заметно начинает бросаться в глаза, когда дети поступают в образовательные школы.

К. С. Лебединской [18] в 1980 г. был предложен вариант классификации задержки психического развития у детей. В основу данной классификации легла этиопатогенетическая систематика. Выделяют 4 основных типа ЗПР: - конституционального характера; - соматогенного характера; - психогенного характера; - церебрально-органического характера.

Все 4 типа имеют свои особенности. Отличительная черта данных типов состоит в их эмоциональной незрелости и нарушении познавательной деятельности. Кроме того, нередко могут возникать осложнения в соматической и неврологической сферах, но основное отличие - в особенности и характере соотношений двух важных составляющих этой аномалии развития: структуры инфантилизма и особенностей развития всех психических, функций.

Если сравнить нормально развивающихся детей с этой категорией детей, то у вторых отмечается низкий уровень восприятия [3, 6, 7, 8, 17, 18 и др.]. Представление об окружающем мире они способны получить только на основе понимания и ощущения свойств предметов. Дети с ЗПР значительно

менее способны принять и переработать поступающую к ним через органы чувств информацию. К особенностям восприятия относится и неспособность ребенка найти необходимую вещь, он заведомо не знает, где она находится. Такие дети страдают недостатком пространственного восприятия и недостатками в мыслительной деятельности. Для детей с ЗПР представляет трудность целостное восприятие. Детям этой категории с большим трудом удается или вообще не удается вычленить отдельную часть из общего объекта, дорисовать, достроить объект.

У детей с задержкой психического развития страдает процесс сложно-логического мышления. Наглядно-действенное мышление у них протекает почти наравне с нормально развивающимися детьми. Наглядно-образное мышление доступно не всем детям, в этой категории есть дети, которые лучше справляются с заданием, а есть те, которые не могут в полном объеме его выполнить.

К первому классу дети с ЗПР испытывают трудности в сформированности словесно-логического уровня. Дети не понимают, что в задании главное, что второстепенное. В этом контексте понимания главное для них речевое наглядно-образное мышление, а не конкретно-понятийное. Эта категория детей отличается еще и инертностью мышления.

По данным некоторых исследователей [18, 20, 28, 29, 30, 32 и др.] у детей с задержкой психического развития особенно выражена низкая речевая активность, несформированность речи и, как следствие, ее отставание. Словарный запас этой категории детей ограничен. У детей недостаточно сформирована сторона фонематического слуха: им трудно различить фонемы. Для этой категории детей характерны также затруднения в логико-грамматическом составе речи. По данным некоторых исследователей, при письме отмечаются парография (пропуски букв, их перестановки и замены), имеются трудности в ориентации на листе, иногда встречается зеркальность в написании.

Комплексное изучение детей с задержкой психического развития сотрудниками Института коррекционной педагогики РАО, осуществленное под руководством Т.А. Власовой, М.С. Певзнер, К.С. Лебединской, В.И. Лубовского и С.Г. Шевченко, а также другими исследователями: Н.Ю. Боряковой, А.Д. Вильшанской, О.В. Вольской, С.В. Зорина, Р.И.Лалаева, Е.А. Логинова, В.Ф. Мачихина, У.В. Ульенковой и др., показало, что эти дети оказываются неготовыми к школьному обучению по параметрам интеллектуальной, личностной и физической готовности. Этих дошкольников отличают ярко выраженные особенности познавательной деятельности: низкий уровень интеллектуальной активности (умственные операции недостаточно сформированы: в частности, дети с трудом обобщают и абстрагируют признаки предметов); некоторое недоразвитие сложных форм поведения (плохо развита произвольная регуляция поведения, вследствие чего детям трудно подчиняться требованиям учителя); речевая активность очень низкая, скуден запас знаний об окружающей действительности; интерес к учебной деятельности не выражен, познавательная активность очень слабая и нестойкая; запоминание механическое. Дошкольники сЗПР характеризуются эмоциональной неустойчивостью, наличием импульсивных реакций, неадекватной самооценкой, преобладанием игровой мотивации.

Несформированность интеллектуальной и личностной готовности к школьному обучению у детей с ЗПР зачастую усугубляется ослабленным общим физическим состоянием и функциональным состоянием их центральной нервной системы, обуславливающим низкую работоспособность, быструю утомляемость и отвлекаемость.

Перечисленные выше особенности дошкольников с ЗПР приводят к тому, что эти дети испытывают большие трудности в обучении и адаптации к школе. Вместе с тем, исследователи подчеркивают, что нарушения у детей носят парциальный характер и могут поддаваться психолого-педагогической коррекции.

1.4. Особенности формирования лексико-грамматического строя у дошкольников с ЗПР

Особенности речевого развития детей с ЗПР, обусловленные своеобразием их познавательной деятельности, изучались в психолого-педагогическом аспекте многими исследователями. Известны работы, раскрывающие такие особенности речевого развития детей с ЗПР, как отставание в овладении речью: позднее возникновение периода детского словотворчества, затягивание периода функционирования неологизмов (Н. Ю. Борякова, Е. С. Слепович, Е. Ф. Соботович, Р. Д. Тригер и др.), слабая речевая активность, бедность, недифференцированность словаря; недостаточная сформированность грамматического строя (Г. Н. Рахмакова, Е. Ф. Соботович, Р. Д. Тригер). Отмечаются неполноценность не только спонтанной, но и отраженной речи (Г. И. Жаренкова) дефекты вербализации (В. И. Лубовский), недостаточная развернутость речевого высказывания (Н. Ю. Борякова), затруднения в построении предложений (Г. Н. Рахмакова).

Очень часто встречаются нарушения лексико-грамматического строя речи, проявляющиеся в частых и устойчивых ошибках при выполнении различных лексических и грамматических заданий, что позволяет говорить о нарушении указанных компонентов речевой системы.

Словарный запас детей с ЗПР отличается бедностью и неточностью. Дети не знают многих слов не только абстрактного значения, но и часто встречающихся в их речевой практике, не дифференцируют лексические единицы по их семантическим признакам.

Довольно распространенными являются случаи замены слова-наименований описанием ситуации или действия, с которыми связан обозначаемый объект. Недостаточно дифференцируя слова по значению, не улавливая разницы в их значениях, дети путают слова, употребляя *шьет* вместо *вышивает*, *льет* вместо *поливает*, *выливает* вместо *льет*.

В основном употребляются такие грамматические категории, как существительные и глаголы. Из прилагательных используются главным образом качественные, обозначающие непосредственно воспринимаемые признаки, но и здесь проявляются свойственные детям с ЗПР особенности, на которые указывала в своих исследованиях С. Г. Шевченко: они затрудняются правильно определить цвет предмета, размер, форму.

Исследования показали, что дети с ЗПР недостаточно владеют антонимическими и синонимическими средствами языка, причем они легче подбирают антонимы, чем синонимы.

В работе по подбору синонимов обнаруживается непонимание задания: вместо синонимов могут называться слова с противоположным смыслом, или родственные слова с частицей не-. Отмечаются случаи употребления в качестве синонимов слов, относящихся к иной, чем слово-стимул, грамматической категории.

Ограниченность лексических средств проявилась и при составлении предложений по опорным словам, и с заданным словом. В основном преобладают простые предложения из четырех слов. Большинство детей при конструировании предложений используют опорные слова, почти не добавляя к ним других. При составлении предложений с заданным словом ярко проявляется своеобразие представлений детей об окружающем мире, бедность их жизненного опыта. Придуманные ими предложения отличаются стереотипностью, краткостью, среди них много трафаретных, сходных. Во фразах преобладают существительные, глаголы, местоимения. Уровень овладения предложением служит показателем сформированности грамматического строя речи. Известно, что для всех детей с ЗПР конструирование предложений представляет трудность.

Наиболее распространенной синтаксической ошибкой является нарушение порядка слов: неправильная постановка сказуемого, чаще в конце предложения, пропуски отдельных слов, что приводит к изменению смысла высказывания, повторение слов.

Одним из проявлений несформированности грамматического строя языка являются ошибки, допущенные детьми с ЗПР, имеющими дефекты речи, в употреблении предлогов. Дошкольники не пользуются сложными предлогами, но и при употреблении простых допускают их замены либо пропуски.

Ограниченность лексики, несформированность грамматического строя проявляется и в заданиях на словообразование и словоизменение.

Исследования Н. Ю. Боряковой, С. В. Зориной, Е. В. Мальцевой показали, что у детей с ЗПР дошкольного возраста отмечаются нарушения словоизменения как существительных и прилагательных, так и глаголов.

Одним из характерных признаков уровня сформированности словообразования является детское «словотворчество». Как уже говорилось, оно возникает в тот период, когда ребенок начинает выделять словообразовательные морфемы, обобщать их в соответствии со значениями, однако еще недостаточно дифференцирует с учетом норм языка.

Таким образом, налицо нарушения лексико-грамматического строя речи у дошкольников с ЗПР, которые, при отсутствии коррекционно-развивающего воздействия, могут привести к нарушениям чтения и письма, а также затормозить готовность к школьному обучению.

ГЛАВА II. ИССЛЕДОВАНИЕ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗПР

2.1. Организация и условия проведения констатирующего эксперимента

Проведя теоретическое изучение специальной литературы по проблеме формирования лексико-грамматической стороны речи у детей с ЗПР, сделали соответствующие выводы о наличии нарушений лексического и грамматического плана в речи детей дошкольного возраста. Поэтому следующим этапом нашей работы стало подтверждение сделанных выводов в процессе констатирующего обследования у детей с ЗПР старшего дошкольного возраста и сравнение полученных результатов с данными группы детей, имеющих нормальное речевое развитие.

Данное обследование проводилось на базе МБДОУ детский сад № 11 г.Нижний Ломов Пензенской области в течение октября-ноября 2019 года. Для исследования были отобраны 10 дошкольников подготовительной группы (у всех детей были поставлены заключения о наличии ЗПР городской ПМПК). Для сравнения результатов аналогичные задания были предложены 5 дошкольникам подготовительной группы МБДОУ общеразвивающего типа.

Целью данного этапа являлось выявление особенностей развития лексико-грамматической стороны речи у старших дошкольников с ЗПР.

Для этого были поставлены задачи:

1. Исследовать навыки использования лексики;
2. Исследовать навыки использования грамматики;
3. Сделать соответствующие выводы.

После проведения исследования проанализировали полученные результаты и сравнили данные с группой детей, не имеющих ЗПР.

2.2. Содержание констатирующего эксперимента

В процессе констатирующего эксперимента использовались различные задания.

Уровень словарного запаса детей устанавливался с помощью таких приемов, как наименование предметов, действий и качеств по специально подобранным картинкам; подбор синонимов и антонимов; составление предложений по заданному слову.

Для выявления нарушений грамматического строя речи детям предлагались задания на подстановку пропущенного слова, предлога; составление предложений по опорным словам. Кроме того, использовались приемы, направленные на изучение функций словоизменения и словообразования.

Задания были составлены с опорой на рекомендации к исследованию речевого развития, проведенного Мальцевой Е.В.[24].

Таким образом, детям были предъявлены задания в двух сериях.

1 серия: исследование активного словарного запаса.

1 задание: назвать предметы, действия и качества:

- пила, топор, молоток, отвертка, шило (инструменты);
- стол, шкаф, кресло, диван, тумбочка (мебель);
- бежит, прыгает, плавает, танцует, ползает (движения);
- мычит, гавкает, мяукает, чирикает, каркает (издает звуки);

высокий, большой, толстый, сухой, глубокий (качественные прилагательные);

стеклянный, деревянный, железный, бумажный, лимонный (относительные прилагательные);

- широко, низко, наверху, сбоку, далеко (наречия).

Цель задания: исследовать навык употребления слов, обозначающих предмет, действие, признак предмета, признак действия.

Инструкция: посмотри на картинку и назови... {Что это? Что делает? Какой? Как? Где? с опорой на картинки).

2 задание: составить предложение по заданному слову {облако}.

Цель: исследовать умение составлять предложение по заданному слову с привлечением средств активного словаря.

Инструкция: придумай мне предложение, в котором есть слово *облако*.

3 задание: употребление антонимов и синонимов.

Цель: исследовать умение употреблять синонимы и антонимы.

А) Назови, как сказать наоборот (с опорой на картинки).

Чистый - *веселый* —

Высокий - *старая* —

Мокрый -

Б) Скажи, как можно сказать по-другому:

Большой, маленький, вкусный, смеется, плачет.

2 серия.

1 задание: составить предложение (словосочетание) с использованием предлогов.

Цель: изучить умение детей употреблять предлоги.

Инструкция: скажи, где находится белка на каждой из этих картинок (*на дереве, в дереве, под деревом, за деревом, перед деревом, около дерева*).).

2 задание: составление предложений со словом *вода*.

Цель: исследовать навык владения детьми процессами словоизменения.

Инструкция: закончи предложения, изменяя слово *вода*.

3 задание: изменение слов по образцу.

Цель: исследование навыка словоизменения и словообразования.

Инструкция:

А) измени слово по образцу .

Б) *ключ* — *ключик*

Дом - *окно* -

Звезда - *кольцо* -

Указывались неадекватные обобщения ситуаций (*танцует, прыгает - девочка, бежит, плавает – мальчик; потому что все с буквой п* и пр.). только 1 человек (10 %) сказал, что «*все движения делают дети*».

Прилагательные правильно назвали 42 % дошкольников. Чаще всего было названо слово *большой* (90 %), реже всего – *глубокий* (20 %). Наречия назвали всего 30 % детей. Результаты были признаны очень низкими: 60 % детей назвали слово *наверху*, по 20-30 % набрали все остальные слова. Это указывает на очень низкий уровень употребления наречий в речи дошкольников.

В общем можно отметить, что у детей отсутствует обобщающее понятие, часто название заменяется описанием ситуации (*шкаф – большой, у нас в углу стоит*), неадекватность использования слов (*топор – ножик, рубанок, потому что рубит*), замена слова функциональным определением (*пила – ей деревья сламывают*).

Самый низкий уровень употребления оказался у наречий и существительных.

Задание 2. Составление предложения по заданному слову. Результаты показали следующее: дети затруднялись в составлении предложений. 20 % дошкольников не смогли составить предложения со смысловой нагрузкой, еще 60 % вместо предложения составили словосочетания типа *сущ. + прил.* или *сущ. + сущ. (обстоят.)*. Только 20 % детей составили самые простые нераспространенные или минимально распространенные предложения. Все предложения бедны лексикой, схожи по составу, трафаретны.

Это указывает на бедность лексики, недостаточность представлений и знаний об окружающем мире. Также наблюдались аграмматизмы, связанные с недостаточностью грамматического оформления предложений.

В задании 3 обследовалась способность детей употреблять антонимы и синонимы.

Результаты оказались очень низкими. Было подобрано правильно только 20 % антонимов, при этом следует помнить, что работа выполнялась с опорой на картинки. Дети в среднем верно подбирали 1 слово из 5.

Синонимы дошкольники подобрали еще хуже. В основном дети просто молчали, иногда вместо синонимов по аналогии с предыдущим заданием подбирали антоним. 20 % детей вообще не справились с заданием, 80 % дошкольников смогли подобрать всего 1 слово из 5 минимально возможных.

Мы считаем, что с заданием на подбор синонимов дети не справились.

Во второй серии заданий исследовались способности грамматически верно оформлять свою речь.

Задание 1. Дети с опорой на картинный материал придумывали предложения или словосочетания с использованием предлогов. Всего правильно было названо 33,3 % предлогов. В основном дети называли распространенные предлоги *в, на, реже под*. Более сложные предлоги *около, перед, за* называли только 10 % детей. Это дает нам основания считать, что употребление детьми с ЗПР предлогов находится на низком уровне, значения их не дифференцированы, поэтому дошкольники употребляют предлоги, не соблюдая оттенков значения.

Задание 2. В этом задании исследовалась способность словоизменять формы слова по падежам. Выявлялись аграмматизмы, связанные с недостатками процессов управления. Всего правильно изменено 52,5 % словоформ. Все дети проявляли умение словоизменять формы слов по-разному. Некоторые (30 %) правильно называли 75 % слов, 30 % смогли правильно изменить только 25 %. Таким образом, мы видим, что уровень развития словоизменения у дошкольников находится на разном уровне. Хочется отметить, что в целом можно сделать вывод, что операции словоизменения не сформированы до конца.

Это подтвердили и результаты задания 3, в котором дети изменяли слова в единственном и множественном числе. Дети правильно изменили 55

% слов, все отвечали достаточно ровно, сделано в среднем по 3-4 правильных выбора (50 - 66,6 %) от общего количества слов. Основными ошибками были замены окончаний на продуктивные (*лодков, яблоков*), замена продуктивных окончаний (*носские, листьев*), замена родительного падежа на именительный (*много машины*) и др.

Это указывает на недостаточность функции словоизменения у дошкольников с ЗПР.

Во второй части задания исследовался навык словообразования. Нами был сделан вывод о недостаточности процессов словообразования у детей дошкольного возраста. Вывод подтвердился данными обследования: правильно образовали слова всего 41,7 % детей. Возникли большие затруднения: дети чаще всего добавляли к слову маленький (*огурец – маленький огурец*), неправильно употребляли суффиксы одного значения (*окончик, ухик*), составляли слова трафаретно, по подобию, не дифференцировали слова по признаку одушевленности-неодушевленности (*огурченок*), нарушали акцентуацию (*колячичко*) и т.д.

Это указывает наряду с нарушением словоизменения и на несформированность моделей словообразования.

В задании 4 дети составляли предложение по данным словам с опорой на картинку. Сразу можно было отметить шаблонность, идентичность предложений, отсутствие фантазии. Ни один из детей не добавил ни одного лишнего слова в свое предложение, что указывает на ограниченность фантазии, воображения, скудность личного опыта, знания окружающего мира.

Не составили предложения 40 % дошкольников, некоторые только называли самолет, другие перечисляли предметы, нарисованные на картинке, без опоры на заданные слова. 10 % детей составили вместо предложения словосочетание, еще 50 % детей составили предложение с аграмматизмами, часто включая в него не все слова из заданного списка.

Таким образом, можно сделать вывод о трудности для детей удержания инструкции, заданных слов, алгоритма выполнения задания. Был сделан вывод о неумении построить программу высказывания, что приводило к сбою в выполнении задачи.

По результатам выполнения всех заданий экспериментально подтвердились утверждения теоретических источников о недоразвитии лексико-грамматического строя детей дошкольного возраста с ЗПР.

Для сравнения были проведены исследования лексико-грамматической стороны речи у детей без задержки психического развития. Все задания дети выполняли на уровне, достаточном для лексико-грамматического развития речи на данном возрастном этапе. Так, при проверке умения называть существительные правильно было названо 90 % слов, глаголы – 84 % слов, прилагательные – 84 % слов, наречия – 68 % слов.

При составлении предложения с данным словом 60 % детей составили распространенное предложение без аграмматизмов, 40 % – простое предложение из 3 слов.

При подборе антонимов правильно употреблено 88 % слов с противоположным значением. Синонимы дети подобрали несколько хуже: 60 % из них подбирал единичные антонимы с употреблением слов *очень*, *совсем* и пр., 40 % слов подбирали по 1 синониму к большинству слов.

При проверке умения употреблять предлоги дети правильно составили 76,7 % предложений и словосочетаний с предлогами, правильно изменили по падежам 82,5 % словоформ, составили 76,7 % новых слов с использованием уменьшительно-ласкательных суффиксов, правильно изменили 80 % слов по числам. При составлении предложения по набору заданных слов 80 % дошкольников составили правильные, интересные предложения без аграмматизмов, 20 % составили предложение без использования всего количества слов, но при этом предложение сохранило смысловую нагрузку.

Если рассматривать эти данные в сравнении, мы увидим, что по всем параметрам результаты детей с ЗПР ниже детей возрастной нормы (рис. 1),

что еще раз подтверждает, что наряду с нарушением познавательной деятельности у этой группы детей присутствуют многочисленные нарушения речевой функции, в том числе и лексико-грамматического строя.

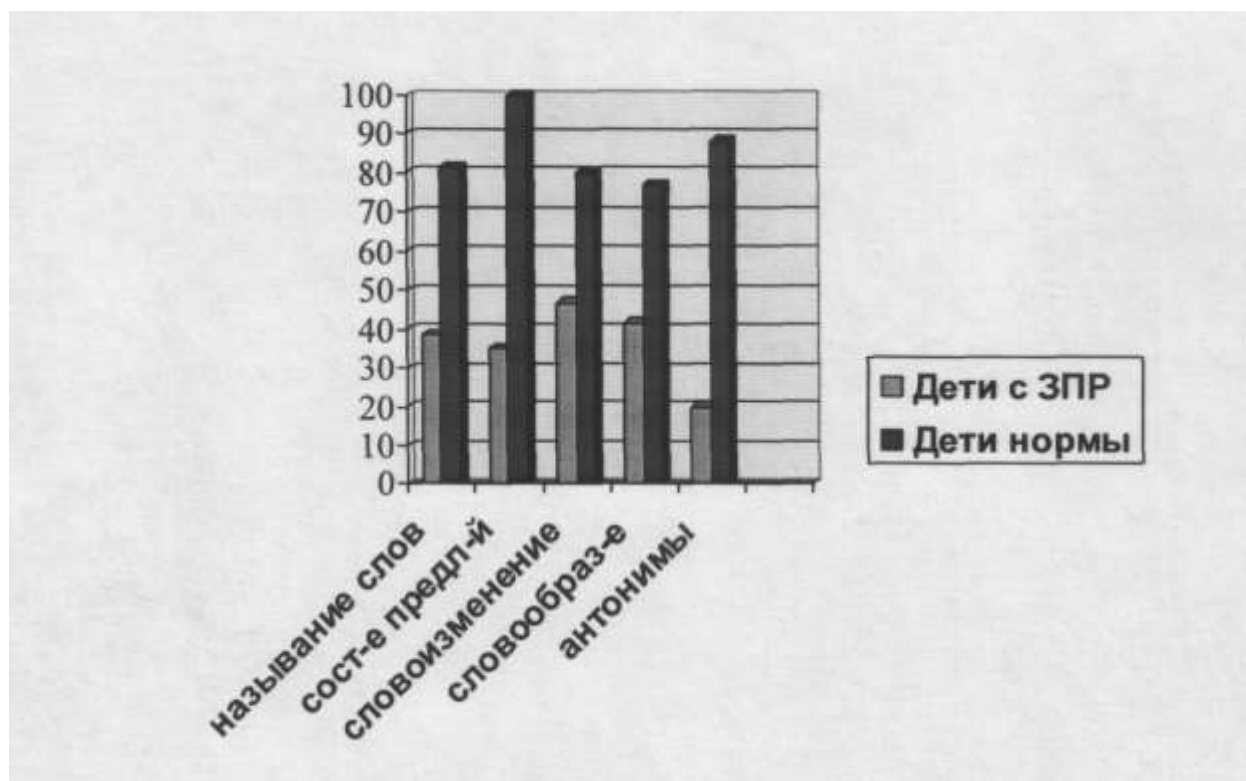


Рис. 1. Показатели лексико-грамматического развития детей с нормой и при ЗПР

В заключение подсчитали общее количество баллов, набранных детьми, и определили уровни развития лексико-грамматического строя речи у детей двух групп.

Учитывая, что максимально может быть набрано 75 баллов, решили, что:

75 - 60 баллов относим к высокому уровню развития;

59-30 балла относим к среднему уровню;

29-0 баллов – к низкому уровню.

Подсчитали общее количество баллов у детей с ЗПР и получили следующие результаты. У детей с ЗПР:

высокий уровень развития лексико-грамматического строя – 0 человек;

средний уровень – 6 человек;

низкий уровень – 4 человека.

У детей без отклонений в речевом и психическом развитии:

высокий уровень развития лексико-грамматического строя – 3 человека; средний уровень – 2 человека;

низкий уровень – 0 человек.

При наглядном сравнении в процентах результаты выглядят следующим образом (рис. 2):

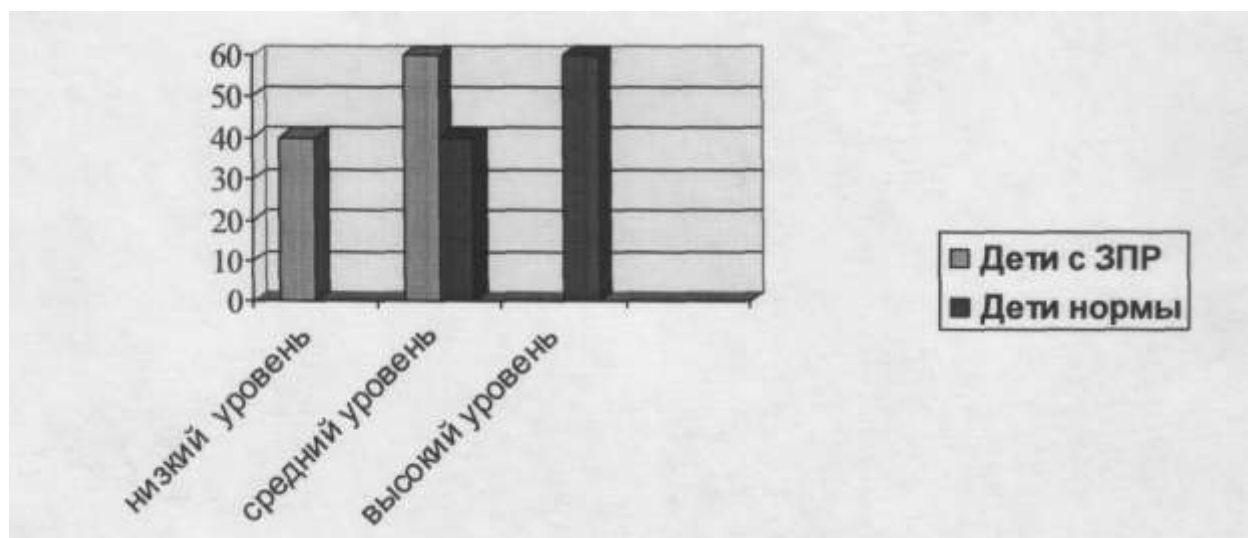


Рис. 2. Уровни лексико-грамматического развития

Причем следует отметить, что 40 % детей без ЗПР, отнесенных к среднему уровню, находятся ближе к высокому уровню развития. А 60 % детей с ЗПР, отнесенных к среднему уровню, едва преодолели планку между ним и низким уровнем развития.

Таким образом, целесообразно отметить, что крайне необходима система упражнений, позволяющая формировать и развивать в дальнейшем лексико-грамматический строй речи у старших дошкольников с ЗПР с целью подготовки детей к школьному обучению и предотвращению появления специфических ошибок чтения и письма.

ГЛАВА III. ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР

3.1. Организация и условия проведения эксперимента

По результатам проведенного исследования состояния лексико-грамматического строя речи у старших дошкольников с ЗПР нами было выявлено значительное его недоразвитие, обусловленное спецификой познавательной деятельности, низким уровнем словаря, бедностью знаний об окружающем мире, недоразвитием воображения, эмоционально-волевой сферы и других значимых сторон деятельности, влияющих на речевое развитие в целом.

Была поставлена цель эксперимента – разработать программу, позволяющую добиваться высоких результатов при коррекции лексико-грамматического строя у детей дошкольного возраста с ЗПР.

На наш взгляд, в программе должны быть интегрированы упражнения, направленные на развитие активного словаря, функций словоизменения, словообразования, построения предложений разных типов, должно уделяться внимание развитию мелодико-интонационной речи, паралингвистических средств общения и некоторым другим вопросам, сопровождающим комплексное развитие лексики и грамматики в языке.

Следовательно, основными задачами эксперимента стояли:

1. Апробация упражнений, направленных на развитие лексики;
2. Апробация упражнений, направленных на развитие грамматики (словоизменение, словообразование, построение предложения).

Обучающий эксперимент проводился на базе МБДОУ детский сад № 11 г. Нижний Ломов Пензенской области. В одной группе детей (экспериментальная группа – 5 человек с ЗПР) применялась разработанная система упражнений, направленная на развитие лексико-грамматического

строю речи; в другой группе (контрольная группа – 5 человек с ЗПР) занятия велись по традиционной программе.

Эксперимент проводился в течение октября-декабря 2019 года.

3.2. Содержание обучающего эксперимента

Содержание обучающего эксперимента делилось на 2 этапа.

I этап являлся подготовительным и включал в себя работу по накоплению словарного запаса и формированию начальных навыков коммуникативных функций речевого общения.

II этап представлял собой формирование экспрессивной лексики, интенсивное развитие грамматического строя речи.

Конечной целью наших занятий было формирование у дошкольников с ЗПР речевого общения, обогащенного разнообразной лексикой и грамматически оформленным высказыванием.

I этап. В процессе реализации данного этапа основное внимание уделялось усвоению, расширению пассивного и активного словарного запаса.

Этого мы добивались, придерживаясь этапов в работе и используя разнообразные методы и приемы.

Показ и рассматривание предмета

При изучении лексических тем предлагали детям для рассматривания новые предметы, игрушки или картинки с их изображением. Одновременно формировали обобщающие понятия («овощи», «фрукты», «мебель» и т. п.).

Картинный материал предлагался после показа игрушки. На занятиях демонстрировали картины большого размера (например, серии «Домашние животные», «Дикие животные», «Весна», «Зима», «Зимние забавы» и т. п.). Для одновременного показа подбирали предметные картинки, обращая внимание на их соотношение по величине, (например, слон, жук).

Демонстрация и название предмета.

Используя этот прием, мы уточняли назначение, цвет, размер, форму, детали предмета. Надо отметить, что при показе сначала называли предметы, их внешние признаки, назначение, а затем привлекали внимание к деталям предмета. Дети обращали внимание на слово, которое обозначает предмет, а также на слово-признак.

Данный прием реализовался с помощью дидактических игр: *«Наши игрушки»*, *«Наша мебель»*, *«Что лежит в шкафу?»* и т. д. Цель данных дидактических игр состояла в закреплении пассивного (на начальном этапе обучения), а затем активного словарного запаса. Необходимо заметить, что игры выполняли важную функцию в коррекционном обучении детей дошкольного возраста с ЗПР. Условно они делились на две большие группы:

1. Сюжетно-ролевые творческие игры:

- игры на бытовые темы;
- игры с производственной тематикой;
- театрализованные игры, игры-забавы и развлечения.

2. Игры с правилами:

- дидактические (с игрушками, предметами, словесные, настольные);
- подвижные (сюжетные, бессюжетные, с элементами спортивных игр).

Показ предмета и активные действия с ним

Показ предмета и активные действия с ним ребенка по его обследованию (ощупывание, восприятие на слух, на вкус и т. п.) употреблялся при целенаправленном рассматривании любого нового предмета (группы предметов). Внимание детей привлекал его цвет, форма, материал, расположение частей и т. д. Использовались дидактические игры и упражнения типа *«Волшебный сундучок»*, *«Чудесный мешочек»* и т. п. Ребенок на ощупь определял размер материала, из которого сделана вещь, фактуру, вес.

Сравнение предметов и определение их сходства и различия.

На начальном этапе обучения детям предлагалось различать и показывать предметы. Например, мы предлагали ребенку показать, где шуба,

а где пальто, где чашка, а где стакан и т. п. Затем задание усложнялось. Мы предлагали детям назвать сходные предметы. Например, просили назвать и сравнить ложку и вилку, чайник и кофейник и т. п. Использовались дидактические игры *«Что изменилось?»*, *«Кто на чем в гости приехал?»* и т. п. Играя с детьми в игру *«Что изменилось?»*, обращали внимание на детали предмета. Например, сравнивая чашку и стакан, обращали внимание ребенка на форму, высоту, материал, из которого сделаны предметы, детали (ручка у чашки).

Дидактическая игра *«Кто на чем в гости приехал?»*. Кукла Таня приглашала в гости своих друзей: Мишку, Петрушку, Зайца. Игрушки приехали в гости на разных предметах: машине, автобусе, лошадке. Дети вместе с педагогом рассматривали транспортные средства и сравнивали их. Задавался вопрос: *«На чем приехал Мишка?»* Дети отвечали словом или показывают данный предмет.

Создание воображаемых ситуаций.

У детей дошкольного возраста ребенка велика способность к подражанию. Ее необходимо широко использовать - копирование и подражание доставляет детям большую радость. На занятиях мы имитировали поведение животных, приготовление еды куклам, сбор урожая овощей и фруктов и т. п.

На более позднем этапе обучения создавали условия для многократного повторения вслед за логопедом. Заучивание коротких потешек, стихов закрепляло словарный запас.

Таким образом происходило обогащение импрессивной, экспрессивной лексики, формировались зачатки фразы, простейшего диалога.

Наиболее эффективное коррекционное обучение проходит на базе знакомых, жизненно важных для ребенка предметах и ситуациях. В связи с этим нами использовались следующие лексические темы: *«Обеспечение жизнедеятельности ребенка»*, *«Продукты питания»*, *«Игрушки. И развлечения»*, *«Одежда»*, *«Головные уборы»*, *«Обувь»*, *«Семья»*. А также по

каждой теме использовался наглядный материал (предметные картинки, дидактические игры «*Найди пару*», «*Что лишнее?*» ит. п.).

Для эффективной работы по формированию обобщающих группировок, обобщающих понятий (слов) и формированию активной речи использовалось оригинальное оформление наглядного материала по каждой из предлагаемых лексических тем.

На лицевой стороне с изображением предметной или сюжетной картинки давали сигнальное обозначение в виде цветного мазка. Каждой лексической теме соответствовал свой цвет: «*Обеспечение жизнедеятельности ребенка*» – красный; «*Семья*» – оранжевый; «*Игрушки. Развлечения*» – зеленый; «*Одежда. Головные уборы. Обувь*» – желтый; «*Продукты питания*» – синий.

Сюжетные картинки делали для мальчика и девочки. Эти картинки располагали на одном или двух листах большого размера. Количество сюжетных картинок по каждой лексической теме разное.

Предметные картинки подбирались в соответствии со словарем существительных, рекомендуемых к каждой теме. Их группировали на одном листке большого размера.

Для изготовления лото по каждой теме использовали изображение тех же предметных и сюжетных картинок. Сигнальное цветовое обозначение в этом случае несколько другое. Оставался цветной мазок на лицевой стороне, а обратная сторона картинки полностью закрашивалась. Цвет мазка и обратной стороны был один и тот же. Такое цветовое оформление нужно для того, чтобы дети могли самостоятельно отбирать и группировать предметные и сюжетные картинки по каждой теме. Дошкольники должны были понять, что картинки с одинаковым сигнальным цветом (мазок, обратная сторона картинки) «похожие», «одинаковые» по смыслу и значению. Использование дидактических игр «*Найди пару*», «*Что лишнее?*» проходило на заключительном этапе коррекционного обучения. В оформление дидактических

игр входили карточки с изображением предметных, сюжетных картинок и описание правил игры.

Для проведения работы по дифференциации предметов и ситуаций привлекали два пособия. Один – наглядный материал с изображением предметных картинок, а второй – с изображением сюжетных картинок. Пособия для дифференциации знакомого лексического материала оформлялись следующим образом. На одном листе располагались в любом порядке основные предметные картинки, на втором таком же листе – сюжетные картинки по двум любым лексическим темам, например, *«Продукты питания»* – желтый контур, *«Игрушки. Развлечения»* – зеленый контур. Обводили каждую картинку цветным контуром. Мы учили дошкольников проводить сравнительный анализ предметов и ситуаций с опорой на сигнальное цветовое обозначение – контур.

Вот как использовали лексический материал по теме *«Обеспечение жизнедеятельности»*.

Коррекционную работу по обогащению импрессивной и экспрессивной лексики проводили с опорой на сигнальный красный цвет. На занятиях использовали предметные картинки. При этом объясняли, что все предметы нужны для того, чтобы ребенок мог попросить взрослого о помощи в решении бытовых ситуаций. Дошкольники запоминали названия предметов по теме, а затем постепенно переходили на их речевое обозначение. Фразовую речь формировали одновременно с накоплением словаря. Для этого использовали сюжетные картинки по той же лексической теме. Объясняли значение каждой сюжетной картинки по теме *«Обеспечение жизнедеятельности ребенка»*. Убедившись в том, что дети понимали содержание сюжетных картинок, обращали внимание на то, что все картинки по этой теме объединяет красный цвет.

Таким образом, проводилась работа по формированию *«обобщающего слова (понятия)»*, *«обобщающей группировки (понятий)»*. Затем учили детей использовать предметные или сюжетные картинки в бытовых ситуациях.

Речь ребенка усложнялась в зависимости от его индивидуальных речевых возможностей.

Подобно вышесказанному проводилась работа по другим лексическим темам (*«Продукты питания», «Семья», «Игрушки. Развлечения»* и др.)..

На данном этапе формировали умение выделять части предмета. Предметный лексический материал связан с изучением предметов, окружающих детей. На основе понимания признаков предметов они учились их группировать в практической деятельности. Уточнялось значение существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами.

На основе уточненного пассивного речевого запаса организовали устную речевую практику, в которой последовательно закрепляли лексические и грамматические знания.

В процессе усвоения предметного словаря продолжали знакомить детей с различными способами словообразования. Уточняли знания детей о различных материалах и их свойствах, продуктах питания, растениях. Привлекалось внимание детей к образованию новых слов с помощью суффиксов, при этом подчеркивались звуковые и смысловые различия между ними. Например, стол деревянный - он из дерева, кораблик бумажный - он из бумаги. Только того, как дети усвоили обобщенное значение слов, предлагали самостоятельно образовать относительные прилагательные от существительных со значениями соответственности с продуктами питания (*молочный, шоколадный*), растениями (*дубовый, сосновый*). Детей учили вслушиваться в окончания прилагательных, отвечать на вопросы типа: «Про какой предмет можно сказать деревянный, -ая, -ое?»

Одновременно у детей воспитывали умение образовывать прилагательные от наречий, от существительных, а также, разные их степени.

Развивая умение правильно передавать в речи оттенки слов, дети учили образовывать уменьшительные названия качеств предметов.

Учитывая, что детям с ЗПР свойственны трудности в узнавании сходства и различия слов, близких по звучанию и значению, особое внимание уделялось этому различению. Сначала учили внимательно вслушиваться в эти слова. Например, показывая щепотку чая, спрашивали: «Что это?» – Чай. При этом пояснялось, что его заваривают в чайнике, а посуда, из которой пьют чай, называется чайной. Интонационно выделялась значимая часть слова. На следующих занятиях различали родственные слова при показе других предметов (*соль - солонка, сахар – сахарница*).

Особое внимание уделяется образованию признака от названия предмета, действия или состояния (*мыло - мыльный - мылить - мыльница*).

При этом добивались, чтобы у детей происходило не формальное накопление родственных слов, а подготавливалось сознательное их использование в самостоятельной речи.

Необходимым условием уточнения и расширения словаря детей является практическое усвоение наиболее распространенных случаев многозначности слов. Мы начинали работу с существительных, у которых перенос основан на конкретных, наглядных признаках (*шляпка девочки, шляпка гвоздя, шляпка гриба*).

При показе предметов внимание детей обращалось на то общее, что их объединяет. После ряда подобных упражнений дети самостоятельно подбирали многозначные слова (например: *ножка ребенка - ножки стола, стула, кресла, дивана, гриба* и т. п.) и составляли с ними предложения.

На логопедических занятиях проводились упражнения по вычленению разного значения в многозначных глаголах. Детям предлагали подбирать разные существительные к глаголам (*летит птица, муха, самолет, шарик; идет человек, слон, поезд, дождь; плывет рыба, утка, человек, облако*).

В процессе ознакомления детей со словами-антонимами проверяли и уточняли известные детям слова-названия признаков предметов и действий. Подбирались пары предметов с ярко выраженными признаками и

сравнивались по вкусу, цвету, размеру и т. д. Интонационно подчеркивалась их качественная противоположность (*острый-тупой карандаш*).

На этом заканчивался подготовительный этап работы. Затем начинала вестись активная работа по дальнейшему развитию лексико-грамматической стороны речи детей.

II этап. Основное внимание уделялось дальнейшей активизации, закреплению усвоенной лексики, дифференциации смешиваемых лексических значений, а также формированию грамматического строя речи.

В начале этапа проводилась работа по развитию словаря одновременно с развитием слуховых дифференцировок.

Работу по формированию грамматического строя речи проводили, опираясь на задания, которые ставили своей целью научить детей различать некоторые грамматические формы слов, близкие по звучанию или имеющие сходство с предметной ситуацией. Сначала дети ориентировались на весь вопрос логопеда, затем убирались подсказывающие слова и давалась возможность ребенку ориентироваться на различное звучание отдельных частей речи. На начальном этапе осуществлялось формирование импрессивной, затем – активной речи.

Использовались следующие приемы и средства, помогающие учить детей: – различать слова (существительные, сходные по звучанию, затем различающиеся лишь одним звуком, например: *бочка - почка, нос - воз, мыло - Мила* и т. п.); – различать слова (глаголы), близкие по звучанию. Детям предлагались картинки с изображением действий (кого несут, а кого везут; что висит, а что стоит; кто купается, а кто катается и т. п.). Дети должны были показывать действия, изображенные на картинке. Например; на картинке нарисовано, что девочка купается, а катается мальчик; – не смешивать названия действий, которые обозначают похожие ситуации (*моет - умывается - стирает; бежит - прыгает; шьет - вяжет* и т. п.). Например, использовалась игра «*Что мы будем стирать, а что мы будем мыть?*». Дети выбирали соответствующие предметы или их изображения на

картинках по названному действию. Дидактическую игру «Покажи, кто спит, а кто лежит?» или «Покажи, кто везет, а кто несет?» проводили по демонстрируемым действиям, а также по подобранному картинному материалу с соответствующим сюжетом; – различать существительные единственного и множественного числа. Детям предлагались предметные картинки с изображением предметов в единственном и множественном числе. Например: кукла – куклы, машина – машины, мишка – мишки и т. д. Детям показывали картинки с существительным в единственном числе и во множественном числе: «Где машина?», «Где машины?»; – различать существительные в единственном числе в ласкательной форме, например, *шапка – шапочка, кофта – кофточка, юбка – юбочка*. Использовалась дидактическая игра «Добавь слово». Например: «Дом – домик», – говорил логопед. «Стол» – «...столик», – подсказывали дети. – понимать пространственные отношения двух предметов, выраженные предлогами в, на, у, с. Сначала отрабатывалось понимание предлогов, связанных со знакомой для ребенка ситуацией: дети ставили предмет на стол, в шкаф, у стула, доставали предметы со стола. Затем проводилась дифференциация предлогов. На стол ставили две одинаковые коробки, в одну из которых клали карандаш, такой же карандаш клали на крышку другой коробки. По просьбе логопеда дети подавали тот карандаш, который он просил: «Возьми карандаш, который лежит в коробке, на коробке, у коробки» и т. п. использовались дидактические игры «Где Мишка искал свой мяч?», «У кого игрушка?» и другие.

Большие возможности для формирования грамматического строя речи заключены в занятиях по рассматриванию сюжетных картин. Ориентируясь на наглядно представленную ситуацию, дети легче могут охарактеризовать место действия (в песочнице, на горке, около девочек), время (летом, днем), установить причинно-следственные отношения (чтобы играть с песком, Таня взяла формочки и совок).

Для того, чтобы дети правильно формировали двусоставное простое предложение, учили детей:

- отвечать на вопросы, поставленные к несложным сюжетным картинкам: «Кто (что) это? «Что он (она) делает?». Использовалась дидактическая игра «*Кто быстрее принесет картинку*'».

- подбирать названия предметов к названиям действий: идет кто? что? (мама, девочка, бабушка, лошадь, кошка);

- называть и сравнивать пары сюжетных картинок, на которых одно и то же действие совершается одним или несколькими лицами. Например, мальчик идет - мальчики идут, девочка стоит - девочки стоят;

- договаривать слова, словосочетания в разучиваемых стихотворениях, в пересказе русских народных сказок. Активный словарь детей пополнялся словами, обозначающими признаки предметов, наречиями, но появившиеся

При составлении простого распространенного предложения с помощью вопросов исправлялся порядок слов в предложении, следили за тем, чтобы ребенок при составлении предложений не опускал глагол и употреблял его в нужной форме.

На этом этапе начиналось обучение детей словоизменению. Формирование грамматических форм существительных и глаголов, а затем и остальных частей речи обеспечивалось не только тем, что с детьми отрабатывались определенные формы слов, но и тем, что формы одного и того же слова противопоставлялись друг другу.

Внимание детей направлялось на окончания, для этого выделяли их голосом. На занятиях использовали любую предметную ситуацию, любой сюжет картины, о которых можно спросить: «Кто (что) это?», «Что он (она) делает?», «Чем?», «Кому?», «Где?», «Куда?» и т.п.

В предложных конструкциях от ребенка требовали правильного оформления конца слова, обращалось внимание на смысловое употребление предлога.

В процессе формирования лексико-грамматических категорий применялись следующие дидактические игры.

1. «Что бывает осенью?»

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

Оборудование: сюжетные картинки с изображением различных времен года.

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

Пример. Солнышко прячется за тучи. Идет дождь. Листья на деревьях желтые и красные. Птицы улетают на юг. Животные готовят запасы на зиму. Люди надевают пальто и плащи и т. д.

2. «Один - много»

Цель: научить образовывать существительные множественного числа.
Оборудование: мяч.

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

дождь – дожди

капля – капли

лист – листья

гриб – грибы

зонт – зонты

плащ – плащи

птица – птицы

3. «Осенние листья» (лото)

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

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

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

4. «Чудесный мешочек»

Цель: закрепить названия овощей, их цвета.

Оборудование: мешочек, натуральные овощи или муляжи.

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

5. «Загадки Зайца»

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

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

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

6. «Один - много»

Цель: научить образовывать множественное число имен существительных.

Оборудование: мяч.

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

7. «Назови ласково»

Цель: учить образовывать существительные с уменьшительно-ласкательными суффиксами.

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

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

8. Какой овощ пропустили?»

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

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

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

9. «Поваренок»

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

Оборудование: картинки с изображением овощей или натуральные овощи.

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

10. «Что в корзинке?»

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

Оборудование: корзинка с натуральными фруктами или муляжами.

Ход. Педагог по одному доставал фрукты из корзинки и описывал их: «Яблоко круглое, красное. Яблоко сладкое, сочное, вкусное. Яблоко можно есть». Ребенок помогал рассказывать о фрукте, затем пробовал его на вкус.

11. «Чудесный мешочек» (вариант 2)

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

Оборудование: натуральные фрукты или муляжи в непрозрачном мешке.

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

12. «Соберем фрукты в саду»

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

Оборудование: натуральные фрукты или муляжи.

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

13. «Нарядим куклу»

Цель: активизировать словарь по теме.

Ход. Педагог предлагал детям одеть куклу для разных ситуаций (кататься на лыжах, на праздник, на пляж и т. д.). Дети одевали ее, например, на прогулку. Педагог описывал одежду куклы: «Наденем кукле синее пальто. У пальто есть воротник, рукава, карманы. Застегивается оно на пуговицы». Активизируя речь детей, педагог спрашивал: «Где у пальто рукава? Покажи. Что ты показал?»

14. «Один - много» (с предметами одежды) (майка - майки платье - платья

кофта – кофты

рубашка – рубашки

куртка – куртки и т. д.

15. *«Назови ласково» (с предметами одежды)*

платье – платьице

майка – маечка

носки – носочки

сарафан – сарафанчик

рубашка – рубашечка и т. д.

16. *«Кто во что одет?»*

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

Оборудование: картинки с изображением мальчика и девочки.

Ход. Педагог сравнивал одежду детей: «У Насти – платье, у Саши – рубашка и брюки. У Настиного платья рукава короткие, а у Сашиной рубашки длинные» и т. д. Детей педагог активизировал вопросами: «Какая одежда у Насти? А у Саши? Какого цвета Настино платье?».

Таким образом, в ходе обучающего эксперимента в рамках коррекции лексико-грамматической стороны речи основное внимание уделяли развитию и активизации пассивного и активного словаря. А также формированию правильного употребления основных грамматических форм.

Конечной целью обучения детей лексико-грамматической стороны речи являлось формирование у них навыков устной разговорной речи.

3.3. Итоги контрольного эксперимента

Заключительным этапом работы было проведение контрольного исследования лексико-грамматической стороны речи, направленное на выявление эффективности предложенной системы заданий и упражнений.

По результатам выполнения первой серии заданий были получены следующие данные.

Задание 1. При назывании существительных всего правильно было употреблено 92 % слов детьми ЭГ и 58 % слов детьми КГ. Следует отметить также, что из детей ЭГ слова-обобщения назвали – игрушки 100 % детей, продукты – 60 % дошкольников. Результаты намного выше, чем в констатирующем эксперименте. У дошкольников КГ игрушки назвали 80 % детей, продукты – 40 %.

Было названо 72 % глаголов детьми ЭГ и 64 % слов-действий дошкольниками КГ. Заметна динамика при выполнении задания на обобщение всех слов одной родовой категорией (движения и звуки животных). Определили, что это движения людей, 60 % детей ЭГ и 40 % дошкольников КГ; звуки животных и птиц – 80 % детей ЭГ и 40 % детей КГ. Заметен прогресс, если вспомнить, что с заданием в констатирующем эксперименте дети не справились на должном уровне.

Правильно названы 72 % прилагательных дошкольниками ЭГ и 56 % – детьми КГ.

Названо 72 % наречий детьми ЭГ и 56 % – детьми КГ. Это очень значительный прогресс, отмеченный в двух группах (в начале работы дети смогли назвать лишь 30 %). Следует отметить, что в ЭГ уровень употребления наречий достиг уровня детей без нарушения психофизического развития.

В общем можно отметить, что у детей расширился словарный запас, дети больше стали употреблять слов различных грамматических категорий,

номинативная функция достигла высокого уровня. Результаты повысились в двух группах (ЭГ и КГ), однако прогресс в ЭГ заметно выше.

Задание 2. Составление предложения по заданному слову. Результаты показали следующее: 20 % дошкольников ЭГ составили назывные предложения или словосочетания со смысловой нагрузкой, еще 60 % составили минимально распространенные предложения. 20 % детей составили распространенное предложение с обстоятельством места. Отмечено, что предложения стали более разнообразными и интересными.

В КГ 20 % не смогли составить предложение или словосочетание, 40 % составили назывное предложение или словосочетание, 20 % – простое предложение, 20 % – распространенное предложение с однородными членами.

На наш взгляд, результаты детей ЭГ выше, чем в КГ.

В задании 3 обследовалась способность детей употреблять антонимы и синонимы.

В ЭГ было подобрано правильно 80 % антонимов. Дети в среднем верно подбирали 3,5 слова из 5. Дети КГ подобрали 48 % слов с противоположным значением. Что ниже результатов детей экспериментальной группы. В среднем подбиралось 2,5 слова из 5.

Синонимы дошкольники подобрали хуже. 40 % детей ЭГ смогли подобрать по 2-3 слова из 5 минимально возможных, еще 20 % подобрали по 1 синониму в 3 случаях, при этом не употреблялись слова с добавлением *очень*, а подбирались не однокоренные слова. 40 % детей подобрали по 1 неродственному синониму к каждому слову.

В КГ дети с заданием справились плохо. 20 % дошкольников не справились вообще, остальные 80 % подбирали единичные варианты синонимов, часто с добавлением слова *очень*.

Таким образом, мы видим, что работа, проводившаяся в процессе обучающего эксперимента, по расширению антонимов и синонимов, принесла свои плоды. Результаты ее можно считать успешными.

Во второй серии заданий исследовались способности грамматически верно оформлять свою речь.

Задание 1. Дети с опорой на картинный материал придумывали предложения или словосочетания с использованием предлогов. Всего правильно было названо 76,7 % предлогов детьми ЭГ и 50 % детьми КГ. Дети ЭГ использовали все распространенные предлоги *в, на, реже под*. Более сложные предлоги *около, перед, за* назвали в среднем 3-4 человека из 5 детей. Это дает нам основания считать, что употребление детьми ЭГ предлогов поднялось на достаточный уровень.

Задание 2. В этом задании исследовалась способность изменять формы слова по падежам. Всего детьми ЭГ правильно изменено 75 % словоформ, дошкольниками КГ – 50 % слов. У детей ЭГ уровень развития процессов словоизменения вырос. У детей же КШ остался на прежнем уровне.

Это подтвердили и результаты задания 3, в котором дети изменяли слова в единственном и множественном числе. Дети ЭГ правильно изменили 70 % слов, дети КГ – 63,3 % слов. Дети ЭГ сделали в среднем по 4-5 правильных выбора от общего количества слов, детьми КГ – 3,5-4 выбора из 6 возможных.

Во второй части задания исследовался навык словообразования. Вывод об улучшении процессов словообразования у детей ЭГ подтвердился данными обследования: правильно образовали слова 76,7 % детей ЭГ и 66,7% дошкольников КГ. Более значительный прогресс выявлен у детей, обучавшихся в экспериментальной группе.

В задании 4 дети составляли предложение по данным словам с опорой на картинку.

Результаты были следующие: в ЭГ составили предложения из нескольких слов с незначительными недочетами и аграмматизмами 80 % дошкольников. 20 % детей составили правильные, адекватные смыслу предложения.

В КГ 40 % детей не справилось с заданием, 20 % составило вместо предложения словосочетание, еще 40 % составили предложения из нескольких слов с незначительными недочетами и аграмматизмами.

По результатам выполнения всех заданий мы считаем, что подтвердилась эффективность разработанной системы заданий и упражнений, направленных на развитие лексико-грамматической стороны речи. Это подтверждает и рис. 3, в котором показан прогресс детей двух групп по сравнению с данными констатирующего эксперимента (за основу в нем взяты общие результаты детей ЭГ и КГ).

Сравнительная диаграмма результатов исследования

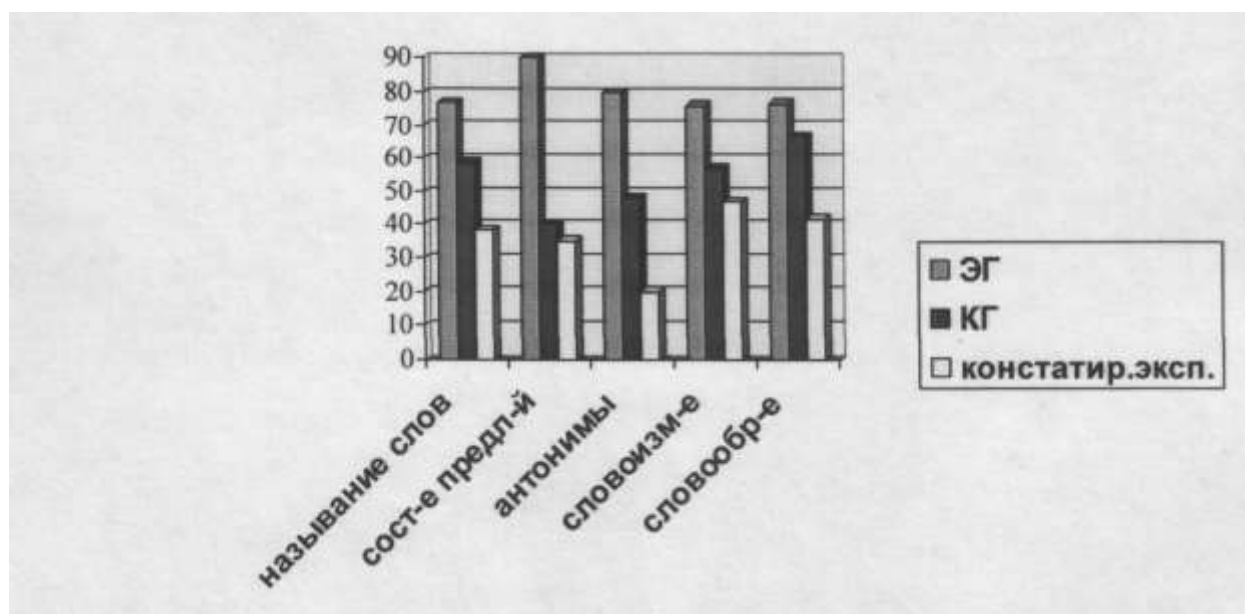


Рис. 3. результаты контрольного исследования

Во всех случаях результаты детей ЭГ и КГ выше, чем в начале работы, однако у дошкольников, занимавшихся по разработанной нами программе, включавшей в себя интегрированные задания на развитие лексики и грамматики, результаты выше.

В заключение подсчитали общее количество баллов, набранных детьми двух групп, и определили уровни развития лексико-грамматического строя речи у дошкольников.

Подсчитали общее количество баллов у детей с ЗПР экспериментальной и контрольной групп и получили следующие результаты:

У детей ЭГ: высокий уровень развития лексико-грамматического строя – 1 человек; средний уровень – 4 человек; низкий уровень – 0 человек.

У детей КГ: высокий уровень развития лексико-грамматического строя – 0 человек; средний уровень – 5 человека; низкий уровень – 0 человек.

При наглядном сравнении в процентах результаты выглядят следующим образом (рис. 4):

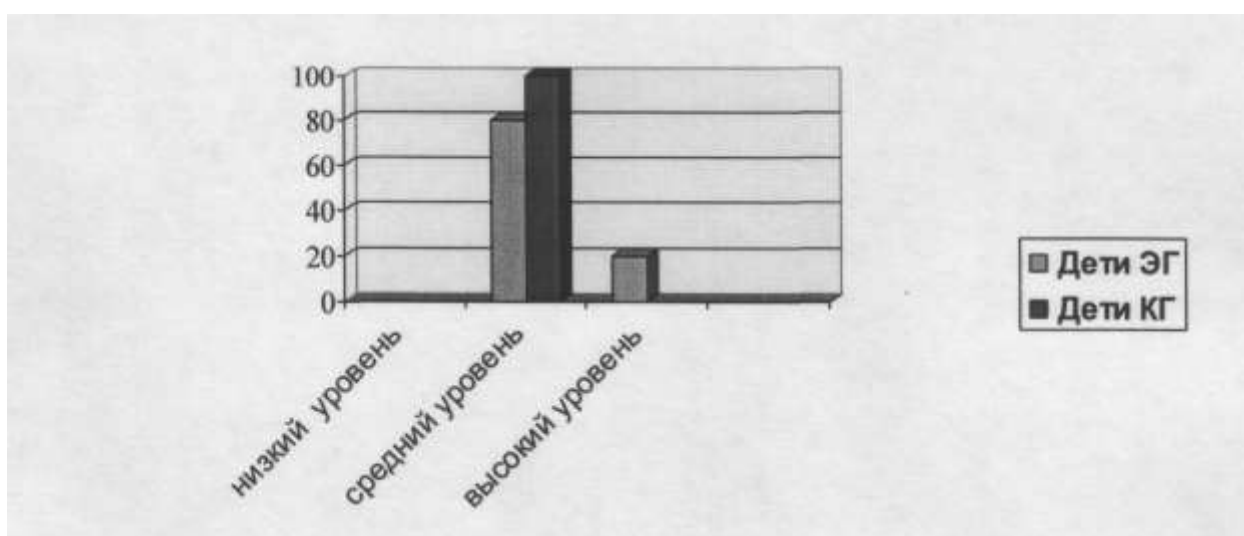


Рис. 4. Уровни лексико-грамматического развития после обучения

Таким образом, на наш взгляд, система упражнений, позволяющая формировать и развивать в дальнейшем лексико-грамматический строй речи у старших дошкольников с ЗПР с целью подготовки детей к школьному обучению и предотвращению появления специфических ошибок чтения и письма, дала положительные результаты и доказала свою эффективность.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исследовав теоретические аспекты проблемы формирования лексико-грамматической стороны речи у детей с ЗПР, пришли к следующим выводам.

Речевому развитию у детей дошкольного возраста с ЗПР присущи некоторые особенности как лексического, так и грамматического компонентов.

Этим детям свойственны бедность словарного запаса, недифференцированное восприятие смысла и употребление отдельных слов с тонкими оттенками, недостаточная сформированность грамматического строя речи, наличие аграмматических стереотипов, аграмматизмов, речевая инактивность. Во многих случаях картина речевых нарушений свидетельствует о наличии общего недоразвития речи, о задержке процесса речевого развития.

Основными характерными чертами словарного запаса является его бедность и неточность, отражающая своеобразие его познавательной деятельности, ограниченность познаний об окружающем мире.

Среди грамматических процессов наиболее страдают навыки словоизменения, словообразования, отмечается недоразвитие синтаксической структуры предложения.

Теоретические аспекты были подтверждены нами в констатирующем исследовании, проведенном с целью выявления патологических особенностей лексико-грамматической стороны речи. Было отмечено, что у дошкольников страдает номинативная функция, что связано с недостаточностью развития представлений об окружающей действительности, а также с крайней узостью активного словаря, дети не могут употреблять синонимы, антонимы. Затрудняются в использовании разнообразной лексики при составлении предложений с заданным словом, с данными словами. Отмечается сужение и недифференцированность в

употреблении предлогов, выявлены нарушения словоизменения и словообразования у дошкольников с ЗПР.

По сравнению с детьми, имеющими нормальное психофизическое развитие, лексико-грамматическая сторона речи у детей с ЗПР находится на более низком уровне развития.

В связи с этим была разработана система упражнений и заданий, направленных на формирование и дальнейшее развитие лексико-грамматического строя у дошкольников с ЗПР.

В основу этой системы было положено систематическое интегрированное включение в занятия упражнений, игр и игровых заданий как на развитие, активизацию словаря, так и на формирование процессов словоизменения и словообразования, а также на построение грамматически верно оформленных предложений.

При проведении коррекционных занятий предусматривались 2 этапа работы: на первом основное внимание уделялось расширению пассивного и активного словаря. Необходимого для дальнейшей работы по грамматическому оформлению предложений. На втором этапе внимание уделялось формированию грамматических навыков и дальнейшей активизации словарного запаса.

По результатам контрольного эксперимента разработанная система подтвердила свою эффективность, было отмечено значительное повышение результатов по итогам выполнения всех заданий.

Поэтому можно сделать вывод о подтверждении гипотезы о том, что учет общих и специфических тенденций развития лексико-грамматической стороны речи способствует повышению эффективности коррекционно-педагогического воздействия, а также позволяет предотвратить возникновение специфических ошибок на письме в процессе обучения в школе, т.к. определяет специализированный подход в логопедической работе с этими детьми.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М.М Алексеева, В.И. Яшина. – М., – 2000. – 400 с.
2. Бородич, А.М. Методика развития речи детей / А.М. Бородич. – М.: Просвещение, 1981. – 256 с.
3. Борякова, Н.Ю. О некоторых особенностях построения речевых высказываний детьми 6-7 лет с задержкой психического развития при опоре на сюжетную картинку / Н.Ю. Борякова / Дефектология. М.,– 1982. – № 5. – С. 7-14.
4. Борякова, Н.Ю. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития / Н.Ю. Борякова. – М., – 1999. – 122 с.
5. Борякова, Н.Ю. Психологические особенности дошкольников с задержкой психического развития / Воспитание и обучение детей с нарушениями развития / Н.Ю. Борякова. М., – 2004. – 78 с.
6. Вильшанская, А.Д. Организация и содержание специальной педагогической помощи младшим школьникам с задержкой психического развития / А.Д. Вильшанская. М.,–2004. – № 1. –25 с.
7. Власова, Т.А. Обучение детей с задержкой психического развития М., – 1981. – 65 с.
8. Вольская, О. В. Особенности вербального общения дошкольников с задержкой психического развития / О. В. Вольская. – М., – 2006. – 110 с..
9. Кондратенко, И.Ю. Выявление и преодоление речевых нарушений в дошкольном возрасте / И.Ю. Кондратенко – М., –2005. – 93 с.
10. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – М., 2007. – 480 с.
11. Грибова, О.Е. Технология организации логопедического обследования / О.Е. Грибова. – М., 2005. – 96 с.

12. Громова, О.Е. Изучение детского лексикона на ранних этапах развития речи / О.Е. Громова. –2003. – 122с.
13. Зорина, С.В. Формирование навыков словообразования у детей с ЗПР / Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии / С.В. Зорина. М., –2006. – № 3. –С. 6-15. [Электронный ресурс]. – http://pedlib.ru/Books/4/0227/4_0227-1.shtml
14. Каше, Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи / Г.А. Каше. – М., 1985. – 207 с.
15. Китаева, Н. Н. Преодоление нарушений звукослоговой структуры слова у дошкольников с ЗПР / VI Царскосельские чтения / Н.Н. Китаева - СПб., 2002. – С. 135-136.
16. Лалаева, Р.И. Нарушение речи у детей с задержкой психического развития / Р.И. Лалаева . – СПб., 1992. – С. 34-50.
17. Лалаева, Р.И., Зорина С.В., Серебрякова Н.В. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития / Р.И. Лалаева, С.В Зорина, Н.В Серебрякова. – М.,–2003. – 55-60 с.
18. Лебединская, К.С. Методические рекомендации по диагностике и коррекции ЗПР / К.С.Лебединская. – М., –1980. – 6-24 с.
19. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Р.Е. Левина. – М., 1968. – 369 с.
20. Логинова, Е. А. Дифференцированный подход в логопедической работе поустранению дисграфии у учащихся с задержкой психического развития / Е.А. Логинова – СПб., –1992. – 55-67 с.
21. Логопедия: учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов [Электронный ресурс]. под ред. Волковой Л.С., Шахавской С.Н. – <http://pedlib.ru/Books/2/0049/2-0049-1.shtml>.
22. Лурия, А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия. – М., 1979. – 320 с.
23. Малышева, Е.В. Недостатки речи у детей с задержкой психического развития / Е.В. Малышева/ Дефектология. – М., –1992. - № 2. – С. 25-42.

24. Мальцева, Е. В. Особенности нарушений речи у детей с задержкой психического развития / Е.В. Мальцева / Дефектология. – 1990. – № 6. – С. 24-28.
25. Мачихина, В.Ф. Обучение детей с задержкой психического развития в подготовительном классе / В. Ф. Мачихина, Н. А. Цыпина. – М., 1981. – 331 с.
26. Рахмакова, Г. Н. Особенности построения предложений в речи младших школьников с задержкой психического развития / Г.Н. Рахмакова М., – 1987. – 121 с.
27. Толмачева, Г. А. Формирование готовности учителей к обучению детей с задержкой психического развития в общеобразовательной школе / Г. А. Толмачева – М., 2004. – 20 с.
28. Тригер, Р.Д. Обучение русскому языку: Обучение письму / Р.Д. Тригер / Обучение детей с ЗПР. – М., 1981. –104 с.
29. Тригер, Р. Д. Некоторые особенности младших школьников с задержкой психического развития в овладении грамматическим строем речи / Р.Д. Тригер. – 1987. – 94 с.
30. Ульенкова, У.В. Шестилетние дети с задержкой психического развития / У.В. Ульенкова. – М., 1990. –67 с.
31. Ульенкова, У.В. Дети с задержкой психического развития / У.В. Ульенкова. –М., –1994. – С.23-35.
32. Ушакова, О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста / О.С. Ушакова. – М., 2004. – 288 с.
33. Ушакова, О.С. Развитие речи дошкольников / О.С. Ушакова. – М., 2001. – 256 с.
34. Федоренко, Л.П. Методика развития речи детей дошкольного возраста / Л.П. Федоренко. – М, 1977. –56 с.
35. Федосеева, Н.Н. Формирование грамматического строя речи у детей дошкольного возраста на логопедических занятиях: Дошкольная

педагогика/ Н.Н. Федосеева М., – 2016. – С 38-41. – [Электронный ресурс]. – <https://penza.work5.ru/gotovye-raboty/148466>

36. Филичева, Т.Б. Развитие речи дошкольника / Методическое пособие с иллюстрациями / Т.Б. Филичева. – Екпб. –1996. – 80 с.

37. Фотекова, Т.А. Состояние и динамика высших психических функций у школьников с общим недоразвитием речи задержкой психического развития / Т.А. Фотекова / Дефектология. – 2003. –С. 21-34.

38. Хохлова, А. А. Формирование словообразования у младших школьников с задержкой психического развития в процессе логопедической работы / А.А. Хохлова. – СПб., 1999. –22-46 с.

39. Цыпина, Н.А. Обучение чтению детей с задержкой психического развития / Н.А. Цыпина. – М., 1994. –11-16 с.

40. Шаховская, С.Н. Развитие словаря в системе работы при общем недоразвитии речи: Психоллингвистика и современная логопедия. / С.Н. Шаховская. – М., 1997. – 240-250 с.

41. Шевченко, С.Г. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей / С.Г.Шевченко. – М., 2004. –С. 13-26.

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

43. Шевченко, С.Г. Обучение детей с задержкой психического развития / Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2004. – С 27-35.

44. Шевченко, С.Г. Ознакомление с окружающим миром учащихся с задержкой психического развития / С.Г. Шевченко. – М., 1990. – 67 с.