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

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Студент _____ 04.02.21г. (подпись, дата) Ягудина Мадиня Камилевна

Научный руководитель _____ 04.02.21 (подпись, дата) к.п.н., доцент Карпушкина Е.А..

Нормоконтролер _____ 04.02.21 (подпись, дата) Е.А. Карпушкина

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 13.01.2020 № 6)

Заведующий кафедрой _____ (подпись) Л.Н. Корчагина

Работа защищена с отметкой 4 (хор.) (протокол заседания ГЭК от 1.03.21 № 14)

Секретарь ГЭК _____ (подпись) Н.А. Мали

Пенза, 2021

СОДЕРЖАНИЕ

	ВВЕДЕНИЕ	3
	ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ	
1.1.	Усвоение грамматической системы при нормальном речевом развитии	5
1.2.	Психолого-педагогическая характеристика детей с ЗПР. Речевое развитие детей с ЗПР	12
	ГЛАВА II. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗПР	
2.1.	Цель, задачи и теоретические основы экспериментального изучения	19
2.2.	Анализ результатов констатирующего эксперимента	22
2.3.	Организация и содержание коррекционной работы	25
2.4.	Результаты экспериментального обучения	38
	ЗАКЛЮЧЕНИЕ	44
	СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	47

ВВЕДЕНИЕ

Родной язык играет уникальную роль в становлении личности человека. Язык и речь традиционно рассматривались в психологии, философии и педагогике как узел, в котором сходятся различные линии психического развития: мышление, воображение, память, эмоции. Являясь важнейшим средством человеческого общения, познания действительности, язык служит основным каналом приобщения человека к ценностям духовной культуры, а также необходимым условием воспитания и обучения.

Дошкольный возраст – это период активного усвоения ребенком разговорного языка, становления и развития всех сторон речи: фонетической, лексической, грамматической. Полноценное владение родным языком в дошкольном детстве является необходимым условием решения задач умственного, эстетического и нравственного воспитания детей в максимально сенситивный период развития. Чем раньше будет начато обучение родному языку, тем свободнее ребенок будет им пользоваться в дальнейшем.

Исследования, проведенные психологами, педагогами, лингвистами, создали предпосылки для комплексного подхода к решению задач речевого развития дошкольников (А.Н. Гвоздев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, Е.А. Флерина, Ф.А. Сохин и многие другие).

Работа над грамматической системой оказывает подлинно развивающее воздействие, т.к. в ее основе лежит познание отношений и связей окружающей действительности, выраженных в грамматических формах. Установление разнообразных связей, понимание логической зависимости между наблюдаемыми явлениями помогает дошкольникам с общим недоразвитием речи овладевать словообразованием, формообразованием и синтаксическими структурами.

Цель данного исследования – выявление особенностей морфологической системы у детей дошкольного возраста с ЗПР и разработка соответствующей системы коррекционных занятий.

Объектом исследования является морфологическая сторона речи дошкольников с ЗПР.

Предмет изучения – система занятий по коррекции нарушений словоизменения у детей с ЗПР.

Учитывая цель, объект, предмет исследования, мы сосредоточили внимание на решении следующих ***задач:***

1. Проанализировать логопедическую, лингвистическую, психологическую литературу по данной проблеме.

2. Изучить морфологическую сторону речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

3. Обосновать проведение системы коррекционных занятий для экспериментального обучения.

Для решения поставленных задач были использованы следующие ***методы:*** изучение и анализ научной и методической литературы по проблеме; беседа; наблюдение; изучение документации; констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты; анализ результатов.

Гипотеза нашего исследования состоит в том, что морфологическая система грамматического строя у старших дошкольников с задержкой психического развития по всем показателям отличается от возрастной нормы, причем наиболее нарушенными являются категории числа и падежа. Эти нарушения возможно преодолеть в процессе специально разработанных коррекционных занятий, дополняющих грамматическую работу логопеда.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ

1.1. Усвоение грамматической системы при нормальном речевом развитии

Чтобы начать говорить, необходимо овладеть языком как устройством, обеспечивающим восприятие и порождение речи. С точки зрения своей организации язык представляет собой совокупность языковых единиц разного ранга (звуков, морфем, слов, предложений), а также правил их конструирования и употребления.

Речь ребенка формируется под влиянием речи взрослых и в огромной степени зависит от достаточной речевой практики, нормального речевого окружения и от воспитания и обучения, которые начинаются с первых дней его жизни.

Речь не является врожденной способностью, а развивается в процессе онтогенеза параллельно с физическим и умственным развитием ребенка и служит показателем его общего развития. Усвоение ребенком родного языка проходит со строгой закономерностью и характеризуется рядом черт, общих для всех детей. Для того чтобы как можно раньше диагностировать патологию речи, необходимо четко представлять весь путь последовательного речевого развития детей в норме, знать закономерности этого процесса и условия, от которых зависит его успешное протекание. Знание законов развития речи необходимо и для того, чтобы правильно построить коррекционную работу по преодолению речевой патологии.

В логопедии под термином онтогенез речи принято обозначать весь период формирования речи человека, от первых речевых актов до того совершенного состояния, при котором родной язык становится полноценным орудием общения и мышления [21, с. 153].

С момента рождения у ребенка появляются голосовые реакции: крик и плач. Около 2 месяцев появляется гуление и к началу 3 месяца - лепет - сочетание звуков, неопределенно артикулируемых. С 6 месяцев ребенок путем подражания произносит отдельные слоги (ма-ма-ма, ба-ба-ба, па-па-па и др.). В возрасте 7-9 месяцев ребенок начинает повторять за взрослым все более и более разнообразные сочетания звуков.

К концу первого года жизни появляются первые слова.

Затем у ребенка начинает постепенно формироваться *грамматический строй речи.*

Формирование грамматического строя речи (словоизменения, синтаксической структуры предложения) осуществляется лишь на основе определенного уровня когнитивного развития ребенка. Так, при формировании словоизменения ребенок, прежде всего, должен уметь дифференцировать грамматические значения (значения рода, числа, падежа и др.), т. к. 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, выделение общих правил грамматики на практическом уровне, обобщения этих правил и закрепления их собственной речи.

Развитие морфологических и синтаксических 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 слова.

В работах А. Н. Гвоздева [7, 8], А.В. Захаровой [13] с учетом тесного взаимодействия морфологической и синтаксической системы языка выделяются следующие периоды формирования грамматического строя речи.

Первый период – период предложений, состоящих из аморфных слов-корней (от 1 года 3 месяцев до 1 года 10 месяцев). Этот период включает два этапа:

1) Этап однословного предложения;
2) Этап предложений из нескольких слов-корней;

Первый этап первого периода (1 год 3 месяца – 1 год 8 месяцев). На этом кратковременном этапе ребенок использует лишь отдельные слова в роли предложения (однословные предложения). В речи ребенка лишь небольшое количество слов, которые он использует для выражения своих желаний, потребностей, впечатлений. При этом для уточнения смысла своего высказывания ребенок часто использует жесты, интонацию. Первые слова, которые употребляет ребенок, не имеют определенной грамматической формы, это аморфные слова-корни. В различных предложениях они используются в одинаковом звуковом оформлении, без изменения. Основную часть слов составляют существительные, обозначающие названия лиц, предметов, звукоподражания *(бух, би-би, му, мяу),* лепетные слова *(ди, мою).*

Второй этап первого периода (1 год 8 месяцев – 1 год 10 месяцев) – этап предложений из нескольких слов - корней. На этом этапе ребенок объединяет в одном высказываний сначала два, затем три слова, т. е. в речи ребенка появляется фраза. Грамматическая связь между словами отсутствует. Ребенок объединяет слова в высказывании, связывания их только интонацией, общностью ситуации. При этом слова используются в предложениях в одной и той же аморфной, неизменяемой форме. Существительные употребляются либо в именительном падеже единственного числа, либо в усеченной, искаженной, неизменяемой форме. Глаголы представлены либо в неопределенной форме, либо в форме второго лица повелительного наклонения *(дай, неси, пать).*

Анализ детских высказываний этого этапа показывает, что дети улавливают из речи окружающих лишь общее содержание, общий смысл слова, выраженный в его лексической основе. Формально-знаковые средства

языка не дифференцируются вне сферы его восприятия. Так, при восприятии форм слов (дом, дома, домой, домом и т. д.) ребенок воспринимает лишь общую часть этих слов (дом).

При комбинировании аморфных слов - корней ребенок ещё не ставит и не может решить задачу выбора нужной грамматической формы и употребляет одинаковую форму слова в различных словосочетаниях.

Второй период – период усвоения грамматической структуры предложения (1 год 10 месяцев – 3 года).

Этот период состоит из трех этапов:

1) этап формирования первых форм слов (1 год 10 месяцев – 2 года 1 месяц);

2) этап использование флексийной системы языка для выражения синтаксических связей слов (2 года 1 месяц – 2 года 6 месяцев); 3) этап усвоения служебных слов для выражения синтаксических отношений (2 года 6 месяцев – 3 года).

Первый этап второго периода характеризуется появлением первых форм слов. На этом этапе формирования грамматического строя речи дети начинают замечать различную связь между словами в предложении.

В отличие от предыдущего этапа, на котором все слова использовались в одинаковой форме, на этом этапе ребенок начинает использовать в речи различные формы одного и того же слова.

Первыми грамматическими формами существительных являются следующие: формы именительного падежа единственного числа и множественного числа с окончаниями - ы , -и (фонетически всегда -и по причине смягчения согласных), формы винительного падежа с окончанием - у, *(кису, куклу),* иногда появляются формы родительного падежа с окончанием -ы *(нет кисы),* окончание -е для обозначения места (стол вместо на столе), при этом предлог не употребляется. Первыми грамматическими формами глагола являются: повелительное наклонение второго лица единственного числа *(иди, неси, дай),* формы третьего лица единственного

числа настоящего времени (без чередования в основе) *(сидит, спит),* возвратные и невозвратные глаголы.

К двум годам появляются прилагательные, чаще всего в форме именительного падежа мужского или женского рода, но без согласования с существительным. Таким образом, в речи ребенка начинаются обозначаться первые грамматические отношения между словами: согласование с существительным в именительном падеже единственном числе с глаголом изъявительного наклонения *(мальчик играет),* некоторые формы управления глаголом *(дай кису).* Однако в речи ребенка имеется большое количество аграмматизмов. На этом этапе отмечается расширение структуры предложения до трех четырех слов *(Таня играет кукла).* Второй этап второго периода - этап использования системы флексий, для выражения связи слов (от двух лет одного месяца до двух лет шести месяцев). Словоизменение в русском языке характеризуется большим разнообразием флексий, которые систематизируются при формообразовании в различные типы склонения имени, спряжения глаголов. Из-за сложности флексийной системы ребенок не может одновременно усвоить все формы словоизменения. Последовательное усвоение ребенком грамматических форм слов определяется семантической функцией и частотностью использования в речи окружающих. Общей тенденцией детской речи является первоначальное усвоение наиболее частотных флексий. В течение определенного времени дети используют только одно, наиболее продуктивное окончание, которое А. Н. Гвоздев называет «главенствующим». Другие, варианты окончаний, выражающих то же грамматическое значение, отсутствуют в речи, оказываются вытесненными, они заменяются продуктивными флексиями.

Таким образом, на начальном этапе ребенок усваивает «наиболее общие, наиболее продуктивные правила формообразования» [7, 8], позже овладевает частными правилами, исключениями из общего правила (нормы языка), происходит дифференциация внутри системы языка. На этом этапе детской речи

встречается еще много грамматических неточностей. Одни флексии заменяются другими, но в пределах одного грамматического значения. Среди грамматических форм существительных усваиваются беспредложные формы косвенных падежей: винительный, родительный, творительный.

В речи детей наблюдается дифференциация форм единственного и множественного числа глаголов изъявительного наклонения, усваивается изменение по лицам (кроме второго лица множественного числа), разграничиваются формы настоящего и прошедшего времени, однако, в прошедшем времени еще смешиваются формы мужского, женского и среднего рода.

Словоизменение прилагательных еще не усвоено, в речи детей наблюдается как правильное, так и не правильное согласование прилагательного с существительным. Во множественном числе прилагательные правильно употребляются лишь в именительном падеже. В ряде случаев прилагательные употребляются после существительных.

Личные местоимения уже усвоены. В устной речи детей на этом этапе появляются некоторые простые предлоги: *в, на, у, с,* но их употребление не всегда соответствует языковой норме, наблюдаются замены предлогов, смешение окончаний.

Происходит расширение и усложнение структуры предложения до пяти – восьми слов, появляются сложные предложения, сначала бессоюзные, затем сложные предложения с союзами.

Третий этап второго периода – этап усвоения служебных слов для выражения синтаксических отношений (от двух лет шести месяцев до трех лет). Характерной особенностью нормального речевого развития является то, что происходит усвоение основных, наиболее функциональных, грамматических элементов языка флексий. На начальных этапах речевого развития в детской речи отсутствуют предлоги *(на столе – толе),* но этот период не продолжителен.

Научившись выделять и использовать флексию, ребенок затем вводит в эту конструкцию и недостающий третий элемент – предлог, выражая лексико-грамматическое значение с помощью предлога и флексий.

На этом этапе ребенок правильно употребляет простые предлоги и многие союзы, но при употреблении более сложных предлогов *(из-за, из-под)* наблюдаются аграмматизмы.

Продолжается усвоение более частных правил словоизменения, в том числе дифференциация морфологической системы склонения существительных (усвоение окончаний множественного числа: *-ов, -ами, -ах;* падежа множественного числа: *-а, -иа (рога, стулья)*.

На этом этапе закрепляется согласование прилагательных с существительными в косвенных падежах.

В речи детей на этом этапе происходит дальнейшее развитие сложносочиненного и сложноподчиненного предложений, усваиваются многие служебные слова.

Таким образом, в основном усваиваются многие грамматические формы. Однако в полной мере морфологическая система языка еще не усвоена.

Третий период – период дальнейшего усвоения морфологической системы (от трех до семи лет).

В этот период ребенок систематизирует грамматические формы по типам склонения и спряжения усваивает многие единичные формы, исключения. В этот период значительно сокращается свободное использование морфологических элементов (словотворчество), так как ребенок овладевает не только общими правилами грамматики, но и более частными правилами, системой «фильтров», накладываемых на использование общих правил.

Усваивается согласование прилагательного с существительным в косвенных падежах, глагольное управление.

Высказывания детей напоминают короткий рассказ. Во время бесед их ответы на вопрос включают в себя все большее и большее количество предложений. Без дополнительных вопросов дети составляют пересказ сказки (рассказа) из 40-50 предложений, что свидетельствует об успехах в овладении одним из трудных видов речи – монологической речью.

Таким образом, к школьному возрасту, ребенок овладевает в основном всей системой практической грамматики.

В школьном возрасте дети уже сознательно усваивают грамматические правила построения высказываний. Ведущая роль при этом принадлежит новому виду речи - письменной речи.

Чтобы процесс речевого развития детей протекал своевременно и правильно, необходимы определенные условия: ребенок должен быть психически и соматически здоровым; иметь нормальные умственные способности, слух и зрение; обладать достаточной психической активностью и потребностью в речевом общении; иметь полноценное речевое окружение.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей с ЗПР. Речевое развитие детей с ЗПР

В настоящее время одной из актуальных проблем логопедии является проблема формирования коммуникативных компетенций у детей с интеллектуальной недостаточностью, в частности, у детей с задержкой психического развития (ЗПР).

Нарушения речи у данной категории детей часто носят системный характер, затрагивают многие стороны речевой системы

Задержка психического развития – понятие, сложившееся в отечественной психологии в 60-х гг. XX в. на основе и в результате начавшегося на десятилетие раньше изучения детей, как испытывающих стойкие трудности в обучении в обычной (массовой) школе, так и таких,

которые, будучи диагностированными как умственно отсталые, через непродолжительный период обучения в специальной (вспомогательной) школе начинали весьма успешно продвигаться вперед и обнаруживали большие потенциальные возможности. Во многих случаях последние при оказании им соответствующей педагогической поддержки и организационной помощи продолжали образование в обычной школе.

В первом случае дети характеризовались как стойко неуспевающие, во втором же – во вспомогательной школе до введения термина «задержка психического развития» – состояние детей определялось как псевдоолигофрения [2, 18, 19, 41].

Р.И. Лалаева отмечает, термин «задержка психического развития» (ЗПР) используется для обозначения сборной и клинически неоднородной группы дизонтогений (нарушений развития). Несмотря на свою неоднородность задержки психического развития, имеют общие специфические особенности, позволяющие выделить их в определенную аномальную категорию [18, 19].

Н. Ю. Борякова отмечает, что у детей с задержкой психического развития имеется большая распространенность нарушений речи [2, 3, 4].

Этиопатогенетические факторы нарушений речи у детей с ЗПР полиморфны, однако, прежде всего они связаны с особенностями психомоторного развития этих детей.

Среди существующих отечественных классификаций, учитывающих клиническую симптоматику задержек психического развития, наибольшее распространение получили классификация Т.А. Власовой и М.С. Певзнер, выделяющая две основные формы и подробно проанализированные в работах Р.И. Лалаевой: психический и психофизический инфантилизм, астенические и церебрастенические состояния, и классификация К.С. Лебединской, в которой выделяются четыре основных клинических варианта ЗПР по этиопатологическому признаку — ЗПР конституционального, психогенного, соматогенного и церебрально-органического происхождения [18, 19]. Все

выделенные варианты ЗПР характеризуются задержанным темпом развития, недостаточной сформированностью познавательной деятельности, сниженной обучаемостью детей. Однако каждый из них имеет свою специфическую клинико-психопатологическую структуру, выраженность симптоматики и прогноз, которые обусловлены, прежде всего, преимущественным нарушением эмоциональных или интеллектуальных функций, степенью выраженности этих нарушений, сочетанностью их с другими неврологическими или энцефалопатическими расстройствами.

Наиболее благоприятными в отношении прогноза педагогической коррекциии компенсации являются задержки психического развития, вызванные первичным нарушением у детей эмоционально-волевой сферы (психический инфантилизм, астенические состояния; ЗПР конституционального, психогенного и соматогенного происхождения). Клинико-психологические особенности таких детей проявляются в повышенной эмоциональной восприимчивости, внушаемости, частой смене настроения, истощаемость эмоциональных реакций, низкой работоспособности, неустойчивости внимания, слабости процессов памяти и др. Все это, по прогнозам психологов и педагогов, достаточно хорошо поддается компенсации и коррекции при оказании детям индивидуальной помощи даже в условиях обычной общеобразовательной школы.

Значительную сложность для коррекции представляет ЗПР церебрально-органического генеза. Эта форма задержки имеет большую выраженность клинико-психопатологических проявлений, обусловленных органическим поражением центральной нервной системы, и требует масштабного медико-психолого-педагогического воздействия. Дети с такой формой ЗПР должны составлять основной контингент специальных классов и школ.

У детей с ЗПР отмечается значительное замедление темпа психического развития и его качественное своеобразие по сравнению с нормой, указывают Н.Ю. Борякова, В.А. Калягин, Р.И. Лалаева, Л.В. Яссман и другие.

Исследования восприятия свидетельствуют о том, что у детей с ЗПР имеются отклонения в процессах переработки сенсорной информации. Недостаточность зрительного восприятия приводит к бедности и недифференцированности зрительных представлений, что ограничивает возможности наглядно-образного мышления. Эти особенности зрительного восприятия не могут не оказать отрицательного влияния на овладение зрительными образами букв и цифр, что обусловливает большие трудности при обучении грамоте.

Н.Ю. Борякова, Р.И. Лалаева и другие исследователи отмечают, что в структуре дефекта познавательной деятельности детей с ЗПР большое место занимают нарушения памяти. У детей с ЗПР нарушена как непроизвольная, так и произвольная память. Причиной трудностей непроизвольного запоминания является сниженная познавательная активность этих детей.

У детей с задержкой психического развития страдает как механическая, так и логическая память. Снижение уровня логической памяти обусловлено недостаточностью смысловой переработки получаемой информации.

По уровню развития мыслительной деятельности группа детей с ЗПР очень неоднородна. Незначительная часть этих детей по результатам выполнения мыслительных задач приближается к нормально развивающимся сверстникам. Большая же часть детей с ЗПР характеризуется определенными особенностями интеллектуальной деятельности: сниженной познавательной активностью, отсутствием интереса и сосредоточенности при выполнении заданий, неумением контролировать свои действия. У детей с ЗПР часто отсутствует этап ориентировки в задании. Так, дети не анализируют инструкцию, не планируют свои действия в соответствии с заданием.

Наиболее страдает у детей с ЗПР абстрактное мышление, у них с трудом формируется обобщение, решение задач по аналогии, затруднено формирование отвлеченных закономерностей. Дети с ЗПР с большим трудом усваивают абстрактные, временные и пространственные понятия.

В целом, мышление детей с ЗПР является преимущественно конкретным, инфантильным и стереотипным. При выполнении мыслительных задач дети часто отвлекаются, обращают внимание на несущественные детали, упускают существенное, не могут адекватно оценить ситуацию. Процесс мышления характеризуется импульсивностью, хаотичностью, застреванием, бессмысленными повторениями, замедленностью.

Нарушения внимания являются характерным признаком ЗПР. К недостаткам внимания детей с ЗПР относят его слабое развитие и неадекватность.

У детей с ЗПР часто обнаруживаются симптомы недоразвития моторики, неловкость, неуклюжесть движений. Почти у половины детей с легкой дисфункцией мозга имеются нарушения тонкой моторики, что во многом обусловливает их неудачи в письме, рисовании, конструировании.

Особенно часто нарушения моторики наблюдаются в группе детей с ЗПР церебрально-органического генеза. Выделяются следующие признаки недоразвития моторики у этих детей: неловкость движений; нарушение координации движений; гиперактивность; синкинезии; повышенный мышечный тонус.

Указанные особенности психического и моторного развития детей с ЗПР не могут не отразиться на формировании такой сложной функции, какой является речевая функция.

Большую роль в структуре дефекта детей с задержкой психического развития играют речевые нарушения, которые характеризуются определенными чертами. Н.Ю. Борякова, Р.И. Лалаева говорят о том, у детей с задержкой психического развития позднее, чем у нормально развивающихся сверстников, возникает период детского словотворчества и затягивается до 7-8 лет [2, 3, 4, 18, 19]. В речи детей с ЗПР в основном используются существительные и глаголы, причем предметный и глагольный словарный запас низкий, неточный. Дети не знают многих слов не только абстрактного значения, но и часто встречающихся в речи, заменяют слова

описанием ситуации или действия, с которым связано слово, испытывают трудности в подборе слов-антонимов и особенно слов-синонимов. Из прилагательных чаще всего употребляются качественные, обозначающие непосредственно воспринимаемые признаки. Н.Ю. Борякова, Р.И. Лалаева отмечают недостаточную сформированность грамматического строя речи детей с ЗПР [2, 3, 4, 18, 19]. Чаще всего встречается нарушение порядка слов в предложении, пропуск отдельных его членов, что связано с неполноценностью грамматического программирования. Довольно часто наблюдаются ошибки в употреблении предлогов (замены, иногда пропуски), а также ошибки в предложно-падежном управлении, в согласовании существительных с глаголами и прилагательными, отмечаются затруднения детей в образовании новых слов с помощью суффиксов, приставок. Речь детей с ЗПР характеризуется нарушением звукопроизносительной стороны, отмечается низкий уровень ориентировки в звуковой действительности речи, трудности в дифференциации звуков, а также трудности в овладении звукобуквенным анализом.

Следующей особенностью детей данной категории является своеобразие связной речи [2, 3, 4, 12, 18, 19, 41]. Пересказ произведений (особенно повествовательного характера) сложен для них; дети испытывают трудности в составлении рассказа по серии картин; многим детям не удается выполнить задание на составление творческого рассказа, рассказа-описания. Для речи детей с ЗПР характерны неосознанность и непроизвольность построения фразы как высказывания в целом, дети не дают развернутого ответа на вопрос взрослого, часто в ответах основная мысль перебивается посторонними мыслями и суждениями.

У детей с задержкой психического развития недостаточно сформированы регулирующая и планирующая функции речи. Слабость словесной регуляции действий при задержке психического развития отмечал В.И. Лубовский.

Исследования Н.Ю. Боряковой показывают, что неполноценность речевой деятельности детей с задержкой психического развития связана недостаточной сформированностью основных этапов порождения речевого высказывания (замысел, внутреннее программирование и грамматическое структурирование) [2, 3, 4]. Так, незрелость внутреннего программирования проявляется в речевой инактивности, трудностях создания контекста, в соскальзываниях на другие темы. При этом у детей с ЗПР не возникает четкого замысла высказывания.

Отмечается неполноценность не только спонтанной, но и отраженной речи этих детей.

ГЛАВА II. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗПР

2.1. Цель, задачи и теоретические основы экспериментального изучения

Грамматическое значение охватывает множество языковых единиц, абстрактное, обязательное значение. Грамматические формы образуют систему. Системная организация грамматических форм состоит в том, что грамматические формы существуют не сами по себе, а только в определенном соотношении с другими грамматическими формами. Слова разных родов, чисел и падежей входят в отношения друг с другом и выявляют тем самым свое грамматическое значение потому, что имеют одну общую грамматическую основу – род, число, падеж. Эта общая основа, организующая грамматические значения в систему, называется грамматической категорией. В формировании грамматического строя речи выделяются, прежде всего, понимание роли синтаксиса, то есть обучение детей умению строить словосочетания, правильно согласовывать и изменять слова, то есть овладение словоизменительными операциями. Первый шаг в развитии детской речи состоит в том, что ребенок в одном высказывании объединяет два, а затем три слова. Эти первые словосочетания либо заимствованы целиком из речи окружающих, либо являются творчеством ребенка. Характерной чертой этого периода является то, что ребенок совершенно не способен использовать усвоенное им слово в двух-трех грамматических формах.

По этой проблеме и было проведено исследование с детьми, имеющими общее недоразвитие речи.

Цель исследования: определить уровень сформированности словоизменительных навыков у детей с задержкой психического развития. **Задачи** исследования:

1. Подобрать задания, направленные на изучение словоизмененных навыков.
2. Выявить уровень сформированности словоизменительных навыков у детей с ЗПР.
3. Проанализировать трудности детей при выполнении заданий.

Для исследования использовались предметные картинки, словосочетания. Изучение проводилось в МБДОУ детский сад комбинированного вида № 2/2 г. Кузнецка, Пензенской области в подготовительной группе 5-15 сентября 2020 года.

Состав группы: 15 детей в возрасте от 5,5 до 6,5 лет (53%- 5,5 лет, 46%- 6,5 лет). Поступившие в группу дети имеют заключение о наличии задержки психического развития.

Необходимо отметить, что 13 % детей соматически ослаблены, поэтому часто пропускают занятия в детском саду.

Все дети, участвовавшие в исследовании, воспитывают в социально-благополучных семьях, где родители принимают активное участие в их обучении.

В процессе проведения исследования детям были предложены 2 серии заданий, образец выполнения заданий давался в случае затруднения.

Первая серия была направлена на определение умения разграничивать правильные и неправильные конструкции словосочетаний. В первом задании детям предлагалось, определить правильно ли составлены словосочетания (согласование, управление, примыкание).

Процедура:

Каждому ребенку предлагается прослушать словосочетания и определить, правильно ли они составлены.

Инструкция: «сейчас я буду зачитывать словосочетания, а ты слушай их внимательно и скажи, правильно ли они составлены».

Предъявляемый материал:

Задание № 1.

• Голубая карандаш

• Красная солнце

• Зеленый платье

• Рыжий белка

Задание № 2.

• Строить моста

• Любить тишина

• Играть с кукла

• Пятый по списку

Задание № 3.

• Выразительный читать

• Поворот налевый

• Говорить подмигивать

• Чтение вслух

Вторая серия заданий была направлена на выявление умений детей самостоятельно строить словосочетания по начатому слову.

Процедура:

Каждому ребенку было предложено продолжить словосочетания по начальному слову. В случае если ребенок затруднялся самостоятельно выполнить задание ему предъявлялся образец.

Инструкция: «Я сейчас начну говорить словосочетание, назову первое слово, а ты помоги мне правильно его закончить, глядя на картинку, которую я буду показывать»

Предъявляемый материал

Задание I.

• Красный (помидор)

• Красивая (бабочка)

• Яркое (солнце)

Задание II.

• Кушать (ложка)

• Играть (мяч)

• Купать (кукла)

Задание III.

• Бежать купаться

• Чтение вслух

• Прогулка пешком

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

При обработке данных по **первой серии**, которая была направлена на определение умения детей разграничивать правильные конструкции словосочетаний от неправильно построенных словосочетаний. Были получены следующие результаты: 13% детей справились с заданием, 47% детей справились, но допустили ошибки, 40% детей не справились с заданием либо отказались его выполнить по причине непонимания инструкции.

Необходимо отметить, что дети, которые справились с заданием, воспитываются в социально благополучных семьях, где родители уделяют большое внимание их развитию, и уже поднимается вопрос о переводе их в массовую группу детского сада.

Затруднения детей, которые при выполнении задания допустили минимальное количество ошибок, связаны с неточным понимание сущности подчинительной связи управления и примыкание. Именно в словосочетаниях, где слова соединены связями примыкания и управления

дети допустили ошибки (не определили, что словосочетания, *строить моста, любить тишина, выразительный читать* составлены неверно.)

Трудности дети, которые не справились с заданием, возникли уже на этапе понимания инструкции. Особенно трудным это задание было для соматически ослабленных детей, так как они часто пропускают занятия логопеда по болезни.

В словосочетаниях, где слова соединены связью согласования, некоторые дети определили, что они *(красная солнце, голубая карандаш, рыжий белка)* построены неверно, но исправить или хотя бы указать на неверно употребленное слово они не могли. А задание, где слова соединены связями управления и примыкание, дети, вообще, отказались выполнять. И такие словосочетания как, играть *с кукла, поворот палевый, говорить подмигивать* оценили как правильно составленные.

При обработке данных по **второй серии**, где целью было выявление умений детей самостоятельно строить словосочетания по начатому слову. Были получены следующие результаты:

Полностью с заданием не справился никто – 0% детей.

27 % детей справились с задание частично, т.е. не все словосочетания были исправлены, в отдельных словосочетаниях серии были допущены ошибки.

73 % детей не справились с заданием.

Ошибки были допущены в словосочетаниях, где слова соединены связью управления и примыкания. Например, были получены следующие ответы: *кушать ложка, играть в мячу, бежает покупаться.* Особую трудность у детей вызвало составление словосочетания *чтение вслух.* При предъявлении первого слова дети не смогли его продолжить.

Причем задание выполнялось лучше после предъявления образца.

Это задание вызвало наибольшее затруднение потому, что для его выполнения ребенку необходимо проделать сразу несколько операций: во-первых, назвать предмет, изображенный на картинке, затем соотнести

первое, прочитанное слово со словом, изображенным на картинке, поставив второе в нужную форму. Это оказывается для ребенка с общим недоразвитием речи очень сложной задачей.

Анализ полученных результатов доказывает и данные литературы о том, что грамматические категории усваиваются детьми довольно медленно, особенно это проявляется у детей с задержкой психического развития.

Очень большой процент детей либо совсем не справляются с заданиями, либо справляются, но с ошибками. Это обусловлено несформированностью грамматических категорий рода, числа. Наибольшие затруднения вызвали задания, в которых требовалось самостоятельно продолжить словосочетания по начатому слову. Так как в этих заданиях ребенку надо было выполнять сразу несколько сложных для него операций.

Задания, где требовалось определить правильно или неправильно сконструированы словосочетания, оказались менее сложными для детей. Возможно, это связано с тем, что у человека имеются представления о том, «что такое хорошо и что такое плохо» в языке.

Неправильные обороты и конструкции, не соответствующие норме сочетания звуков, просто режут ухо, а происходит это потому, что ухо уже настроено на определенный образец. Взрослый в повседневном общении с ребенком поставляет речевой материал, из которого ребенок может черпать необходимую для него информацию. У детей с ЗПР этот процесс, судя по результатам исследования, развит, но не в полной мере. Поэтому взрослые, окружающие ребенка, должны, следить за собственной речью, показывая тем самым образец. Проведенное нами экспериментальное изучение состояния сформированности грамматических операций у дошкольников с задержкой психического развития подтверждает необходимость разработки новых систем упражнений по формированию словоизменительных навыков.

2.3. Организация и содержание логопедической работы

Как показали результаты проведенного эксперимента, у детей с ЗПР лет имеются существенные отклонения от возрастной нормы в развитии морфологической стороны речи. В той или иной степени отмечаются нарушения в употреблении всех грамматических форм. Однако наибольшее количество ошибок наблюдается при образовании предложно-падежных конструкций в единственном и множественном числе. Исходя из этого, была разработана система занятий, направленных на поэтапную коррекцию выявленных недостатков.

Экспериментальное обучение проводилось в в МБДОУ детский сад комбинированного вида № 2/2 г. Кузнецка, Пензенской области в старшей группе с 15 сентября до 15 декабря 2020 года.

В обучении принимали участие 10 дошкольников (далее — экспериментальная группа). План работы и конспекты занятий были составлены с опорой на исследования А.К. Аксеновой, Н.Ю. Боряковой, Н.С. Жуковой, Л.А. Кротковой, Р.И. Лалаевой, Е.В. Мазановой, Н.А. Никашиной, Л.Ф. Спировой, Т.А. Ткаченко, О.А. Токаревой, Н.Н. Трауготт, Т.Б. Филичевой, Л.Б. Халиловой, Е.Д. Худенко, Г.В. Чиркиной, А.В. Ястебовой, Л.В. Яссман.

Занятия должны проводиться 2 раза в неделю, утром за 30-40 минут до фронтальных занятий логопеда. Продолжительность занятий не должна превышать 20 минут. Для качественного формирования грамматических представлений должно быть проведено 45 занятий.

Обучающий эксперимент можно условно разделить на 3 этапа:

I этап: занятия по правильному употреблению предлогов в речи (20 занятий).

II этап: занятия по ознакомлению с правильными падежными формами существительных в единственном чисел (10 занятий).

III этап: занятия по ознакомлению с правильными падежными формами существительных во множественном числе (15 занятий).

При подготовке и проведении занятий необходимо учитывать следующие положения:

1) Лексико-грамматический подход (свободный подбор лексического материала).

2) Поэтапность работы над грамматическими формами (закрепление в пассивной речи, использование в активной речи с опорой на образец, самостоятельное употребление в активной речи).

3) Проведение занятий в форме дидактических игр, игровых упражнений, занимательных заданий.

4) Использование картинок, фишек, схем, условных обозначений в процессе отработки грамматических форм.

5) Различные действия с предметами, двигательная активность детей (для создания более прочной связи между речевыми обозначениями и пространственными отношениями предметов).

6) Закрепление полученных речевых навыков вне занятий, в играх и общении с воспитателями.

Работа проводилась по следующему плану:

Предлог «на»

Предлог «с» («со»)

Предлог «в»

Предлог «из»

Предлог «под»

Предлог «из-под» Предлог «за»

Предлог «из-за»

Предлог «над»

Предлог «к»

Предлог «от»

Предлог «у»

Предлог «между»

Предлог «через»

Предлог «по»

Дифференциация предлогов «из» и «из-под»

Дифференциация предлогов «из» и «из-за»

Дифференциация предлогов «с» и «из»

Дифференциация предлогов «в» и «на»

Дифференциация предлогов «над» и «под»

Родительный падеж имен существительных единственного числа 1 склонения

Родительный падеж имен существительных единственного числа 2 склонения

Дательный падеж имен существительных единственного числа 1 склонения

Дательный падеж имен существительных единственного числа 2 склонения

Винительный падеж имен существительных единственного числа 1 склонения

Винительный падеж имен существительных единственного числа 2 склонения

Творительный падеж имен существительных единственного числа 1 склонения

Творительный падеж имен существительных единственного числа 2 склонения Предложный падеж имен существительных единственного числа

Обобщение и закрепление падежных форм

Именительный падеж множественного числа имен существительных (-ы, -и)

Именительный падеж множественного числа имен существительных (-а)

Именительный падеж множественного числа имен существительных

(-йа)

Родительный падеж множественного числа имен существительных (-ов)

Родительный падеж множественного числа имен существительных (-ев)

Родительный падеж множественного числа имен существительных (0)

Родительный падеж множественного числа имен существительных (-ей)

Дательный падеж множественного числа имен существительных (с основой на твердый согласный)

Дательный падеж множественного числа имен существительных (с основой на мягкий согласный)

Винительный падеж множественного числа одушевленных имен существительных

Винительный падеж множественного числа неодушевленных имен существительных

Творительный падеж множественного числа имен существительных (с основой на твердый согласный)

Творительный падеж множественного числа имен существительных (с основой на мягкий согласный)

Предложный падеж множественного числа имен существительных (с основой на твердый согласный)

Предложный падеж множественного числа имен существительных (с основой на мягкий согласный)

При планировании работы мы основывались на лексико-грамматическом подходе. Он заключается в том, что для изучения на занятии берется только одна грамматическая форма, а лексический материал – из нескольких словарных тем. Это позволяет расширить познавательные рамки занятия, а также целиком сосредоточить внимание детей на изучаемой грамматической форме. Последовательность изучения определяется в

соответствии с физиологическими и психолого-педагогическими особенностями формирования речи дошкольника с ЗПР. Употребление грамматических терминов исключается, овладение грамматическим строем языка происходит в практическом плане.

Занятия строились по следующей схеме:

1) Организационный момент.

2) Уточнение понимания детьми данной грамматической формы.

3) Введение грамматической формы в связную речь.

4) Закрепление грамматической формы в речи, на разнообразном речевом материале.

5) Итоги занятия.

Обязательным элементом была динамическая пауза (связанная с темой занятия), которая проводилась в середине третьего или между третьим и четвертым этапом, в зависимости от работоспособности детей.

Как было указано выше, обучающий эксперимент условно разделен нами на 3 этапа. На каждом из этих этапов мы включали в занятия различные игры и упражнения с грамматическим содержанием. Например:

I этап.

1) «Стройся!» Логопед поочередно обращается к детям (называя каждого по именам): Лена, выйди вперед. Саша, встань позади Лены. Наташа, встань между Леной и Сашей. Петя, встань впереди Лены. Таня, встань около Сони. Кто стоит впереди Наташи? и т.д.

2) «Куда прыгнул зайка?» (картинки мебели и зайки, фланелеграф). Логопед перемещает зайку, дети называют: под стол, под стул, под кровать, ... (аналогично - на стол, на стул, на кровать, ...; в коробку, в мешок, в корзину, ...).

3) «Малыши и мамы» (фигурки животных и детенышей, фланелеграф). Играли на полянке в лесу лисенок, медвежонок, зайчонок, бельчонок и волчонок. А потом пришли их мамы и позвали малышей домой. Побежали

малыши к своим мамам: медвежонок – к медведице, лисенок – к лисице, и т.д.

4) Сказка «Колобок» (фигурки героев). Дети вместе с логопедом вспоминают и рассказывают сказку «Колобок». Акцент делается на песенке Колобка (проговаривают и показывают на фланелеграфе: ушел Колобок – от бабушки, от дедушки, от зайца и т.д.).

5) «У белочки гости» (предметные картинки, фланелеграф). У белочки день рождения. К ней пришли гости и принесли подарки: зайчик достал морковку – (из сумки), медведь – банку меда (из мешка), ежик – грибочки (из корзинки), лиса – орешки (из коробки), мышка – кусочек сыра (из пакета). А белочка приготовила для гостей угощение. Она достала: торт – (из холодильника), конфеты – (из шкафа), налила чай – (из чайника), добавила молока – (из кастрюли), достала яблоки и груши – (из вазы).

6) «Выставка картин» (макет кукольной комнаты, игрушечная мебель; картинки). Кукла Маша хочет стать художницей. Она рисует разные картины. Сегодня она решила устроить выставку картин. Давайте поможем Маше развесить картины на стенах ее комнаты. Повесим солнышко над окном, кораблик – над диваном, снеговика – над дверью, ... (дети выполняют действия по инструкции логопеда), в первой части занятия. Далее, после других заданий, продолжение игры: Маша ушла в магазин. Пока ее не было, зашла кукла Таня. Тане понравились картины, она захотела посмотреть на них поближе и сняла со стен. Когда Маша вернулась, все картины лежали на столе. Кто помнит, где висели картины? Подскажите Маше. Дети называют по памяти, логопед прикрепляет картинки: снеговик – над дверью, елочка – над кроватью, и т.д.

7) «Прятки» (игрушки). Звери играли в прятки. Зайка спрятался под кроватью. Ежик спрятался под стулом. Белочка – под столом. Змея - под диваном. Лисичка – под креслом. А медведь стал их искать. Нашел белочку, откуда белочка вылезла? – из-под стола. Увидел змею. Откуда змея

выползла? – из-под дивана, и т.д. (действия логопеда сопровождаются комментирующей речью, затем их озвучивают дети).

II этап.

1) «Какого дерева лист, ветка, плод?» (картинки деревьев и отдельно – ветки, листья, плоды). Дети подбирают парные картинки и проговаривают фразы: «Это ветка (лист, плод) яблони (ели, сосны, березы, клена, рябины, дуба)».

2) «Крестьянский двор» (сюжетная картина). Дети рассматривают картину и отвечают на вопросы: «Кого мы видим? - Мы видим (курицу, петуха, корову, цыпленка и т.п.) Что мы видим? – Мы видим (дом, сено, грабли, лопату и т.п.).

3) «Эхо» (игра с мячом). Логопед произносит утвердительное предложение (В лесу сосна) и бросает мяч ребенку. Ребенок говорит то же предложение со словом «нет» (В лемму нет сосны). В ведре вода. – В ведре нет воды. На столе книга. – На столе нет книги. Во дворе дуб. – Во дворе нет дуба. В стакане сок. – В стакане нет сока. И т.д.

4) «Кому что нужно?» (картинки людей разных профессий; предметы, необходимые для их труда). Уточняются названия профессий в именительном падеже. Затем логопед показывает предметы и спрашивает: Кому нужны ножницы и бигуди (иголка с никой, указка, градусник и шприц и т.д.)? Дети отвечают: Ножницы и бигуди нужны парикмахеру (портнихе, учителю, врачу и т.д.) и раскладывают предметы к картинкам. 5) «Кто чем защищается?» (маски животных и птиц). Дети выбирают маски, надевают их и говорят: «Я носорог, защищаюсь рогом. Я дятел, защищаюсь клювом. Я корова, защищаюсь хвостом. Я лошадь, защищаюсь копытом» И т.д.

6) «Кто где живет?» (картинки с изображением животных и их жилищ). Дети соединяют картинки и говорят: Медведь живет в берлоге. Белка живет в дупле. Собака живет в конуре. Птичка живет в гнезде. И т.д.

III этап.

1) «Где мы были, что мы видели?» (сюжетные картинки «Огород», «Лес», «Сад», «Зоопарк»). Логопед поочередно спрашивает детей: Где ты был? Что ты видел? - Я был в огороде. Видел много помидоров, огурцов, кабачков ... Я был в саду. Видел много яблок, груш, слив, абрикосов... Я был в лесу. Видел много сосен, елок, дубов, кустов ... Я был в зоопарке. Видел много тигров, обезьян, волков ...

2) «Кто чем управляет?» (картинки «Транспорт» во множественном числе - 3 автобуса, 3 самолета и т.д.). Логопед показывает картинку и задает вопрос: Кто управляет автобусами? – Автобусами управляют водители. Аналогично: поездами – машинисты, самолетами – летчики, кораблями – капитаны, ракетами – космонавты и т.д.

3) «Угадай, кому нужны эти предметы?» (на наборном полотне расставлены картинки – слева те, на которых изображены люди разных профессий и занятий, на этих картинках не хватает каких-то определенных предметов; справа – картинки с недостающими предметами). Логопед показывает детям предмет, предлагает назвать, кому он нужен, и положить изображение этого предмета к соответствующей картинке. Указки – учителям, весы – продавцам, термометры – докторам, краски и кисти – художникам, удочки – рыбакам, ножницы – парикмахерам и т.д.

4) «Что без чего?» (картинки с изображением предметов, которые надо починить). Что без чего? – Стул без ножек. Кастрюля без ручек. Платье без рукавов. Кофта без пуговиц. Ботинки без шнурков. Машина без колес. Расческа без зубчиков.

5) «Огород» (картинки овощей). Будем сажать овощи в огороде. Что ты сажаешь? Я сажаю огурцы. Что ты посадила? Я посадила помидоры. Я сажаю морковь (горох), картофель, редис и т.д.).

6) «Кого мы встретили?» Логопед показывает картинки и начинает предложение: Мы шли по лесу и встретили... Ребенок продолжает - медведей (зайцев, лис, волков, белочек, и т.п.). Мы шли по улице и

встретили... - мальчиков (девочек, школьников, малышей, спортсменов, и т.п.).

В качестве примера приведем конспекты проводимых нами занятий.

Конспект фронтального занятия по формированию грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития на тему «Лето»

Тема: «Лето»

Цель: формирование грамматического строя речи по теме «Лето».

Задачи:

Коррекционно-обучающие задачи

- формирование правильного употребления в речи предлогов со словами в родительном падеже;

Коррекционно-развивающие задачи

- развитие общей и мелкой моторики;
- развитие произвольного внимания;

Коррекционно-воспитательные задачи

- формировать положительную мотивацию на занятии;

Оборудование: пять бумажных «солнышек»; большая картонная коробка, которую нужно красиво оформить; мяч; игральный кубик; предметные картинки;

План занятия

I ЧАСТЬ. ВВОДНАЯ (организационный, сюрпризный момент, разворачивание сюжета, постановка цели занятия).

II ЧАСТЬ. ОСНОВНАЯ (последовательное решение всех поставленных задач).

III ЧАСТЬ. ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНАЯ (подведение итогов занятия (обобщение), оценка деятельности детей, создание благоприятного эмоционального фона, выход в другой вид деятельности).

Ход занятия

I ЧАСТЬ. ВВОДНАЯ

Логопед: Здравствуйте, Ребята. Сегодня, когда я пришла в детски сад, то увидела загадочную посылку. Как вы думаете, кто бы мог нам её прислать?

Варианты детей.

Л: Вы почти угадали. Я получила письмо от принцессы одного времени года. Но чтобы узнать, от какого именно, вам нужно отгадать загадку.

Зачитывается загадка, ответом которой является слово «лето»

Логопед: Правильно! Принцесса Лета пишет, что у них постоянно меняется погода: то льет сильный дождь, гремит гром и сверкает молния, иногда начинается сильная метель, вьюга. Неожиданно может начаться град. А еще очень холодно. Все жители страны Лета в печали, Король не знает, что ему делать. Поэтому принцесса Лета просит нас о помощи. Нам нужно выполнить пять заданий. Получить за них пять солнышек и отправить обратно принцессе, чтобы у них тоже начало светить солнце. Ну что, поможем принцессе Лета?

Дети: Да!

Л: Молодцы! Мы готовы помочь принцессе Лета.

II ЧАСТЬ. ОСНОВНАЯ

Повторение предлогов «ОТ» и «ДО»

Л: Ребята, на прошлом занятии мы познакомились с предлогами, посмотрите на схемы и скажите, что это за предлоги и что они значат?

Д: Предлог «ОТ» означает, что кто-то или что-то отдаляется, отворачивается, отталкивается от определенного места, предмета.

Предлог «ДО» означает направление кого-то или чего-то до определенного места, до определенного момента.

Л: Замечательно. Всё помните, молодцы. Эти знания помогут нам сегодня выполнить задания принцессы Лета.

1. Игра «Приметы лета»

Л: Все задания, которые нужно выполнить, принцесса прислала посылкой. Но чтобы открыть посылку, необходимо назвать все приметы,

связанные с летом. Я начинаю, а вы продолжаете. А помогать нам в этом будет волшебные открытки, на которых изображены разные приметы лета.

Например, летом становится жарко.

Д: Идут тёплые дожди, иногда бывают грозы, можно увидеть радугу, и т. д.

Л: Молодцы! Вот и наша посылка открылась. Сейчас узнаем, какие задания приготовила для нас принцесса Лета. Но сначала разомнем наши пальчики. Ой, ребята, кажется, кто-то вылетел из нашей посылки! Это маленькие невидимые комарики. Давайте, чтобы прогнать их проведем пальчиковую гимнастику!

Д: Давайте!

Проводится пальчиковая гимнастика

2. Задание на внимание

Игра «Вкусные яблочки»

Л: Ребята, посмотрите, в наше посылке есть яблоко и листочки с заданиями. Давайте посмотрим. Принцесса Лета пишет, что нам нужно раскрасить все яблочки, тогда мы сможем получить первое солнышко. Но нужно быть внимательными. Посмотрите на картинку, что там изображено кроме яблок?

Ответы детей.

Л: Молодцы. Вы нашли все, что там изображено. А теперь приступайте к выполнению задания.

Дети выполняют задание.

3. Игра «Покажи верную схему»

Л: Молодцы. Первое солнышко у нас уже есть. Продолжим выполнять наши задания. Ребята, посмотрите, тут есть картинки, какие-то непонятные. Ой, оказывается принцесса Лета знает, с какими предлогами мы недавно познакомились, и поэтому решила прислать нам свои задания, которые связаны именно с предлогами «ОТ» и «ДО». Сейчас я покажу вам картинки, а вы поднимите схему того предлога, который к ней подходит.

Логопед показывает четыре картинки, а дети поднимают схемы. После каждого ответа логопед еще раз проговаривает, в чём заключается особенность отрабатываемых предлогов.

Л: Молодцы, вот и второе солнышко.

4. Игра с мячом «Скажи со словом «летний».

Л: Так, в нашей посылке есть волшебный мячик. Вы любите играть в мячик? В стране Лета тоже очень любят в него играть. Но из-за непогоды не могут. А мы, чтобы помочь им, выполним следующее задание. Сейчас я буду называть слова существительные, а тот, кому кину мяч, должен добавить слово «летний». Начали!

Слова: месяцы, день, погода, утро, ночь, солнце, гроза, дождь, цветы, отпуск, каникулы.

Л: Молодцы! Хорошо справились с заданием! Мы получаем третье солнышко.

5. Игра «Доскажи»

Л: Так, посмотрим, что же нам еще прислала принцесса Лета. Здесь спрятались какие-то картинки. А вот и инструкция. Ребята, сейчас я буду читать вопросы, и показывать нужные изображения. А вы попробуйте ответить, но ответ должен быть полным. Например: Я спрашиваю « От чего далеко лес?» и показываю картинку деревни. Вы говорите: Лес далеко от деревни. Не забывайте про предлоги «ОТ» и «ДО».

Вопросы:

1. От чего оторвался лист?

2. От кого пастух спас овцу?

3. До чего долетела птица?

4. До кого добежала собака?

5. От кого отошел мальчик?

6. До чего дополз муравей?

Л: Как вы хорошо справляетесь с заданиями. Уже четвертое солнышко в нашей копилке.

Л: Чтобы продолжить выполнять задания, нам нужно немного отдохнуть и размяться. Встаньте, пожалуйста. Внимательно слушайте меня и выполняйте все движения со мной.

Выполнение физкультминутки

Л: Молодцы! Теперь продолжим!

6. Игра «Посчитай»

Л: А вот и еще один предмет – это загадочный кубик! На нем написаны цифры от одного до шести. Как думаете, во что мы с ним поиграем?

Варианты детей.

Л: Сейчас каждый из вас будет кидать кубик, а я буду называть слово. То число, которое выпало на кубике, нужно назвать, а потом объединить с заданным словом. Например: Цветок – Три цветка

Ну что, начнем?

Д: Да!

Слова: цветок, мост, речка, ромашка, облако, мороженое и т. д.

Л: Ребята, вы получаете пятое солнышко и освобождаете страну Лета от непогоды! Вы молодцы! Но чтобы мы смоги отправить посылку, необходимо выполнить еще одно задание.

7. Игра «Подбери признак»

Л: Смотрите, какие картинки спрятались в посылке! Давайте я буду показывать вам эти картинки, а вам нужно по очереди называть их признаки того, что изображено на картинке, говоря предложение полностью. Например, я показываю цветок, а вы говорите: - Цветок красивый.

Понятно?

Д: Да!

Л: Тогда начнем!

Облака (какие?), речка (какая?), бабочки (какие?), дерево (какое?), дождь (какой?)

Л: - Ребята, теперь мы можем отправить посылку с солнышками и освободить страну Лета от непогоды! Вы молодцы! Сейчас я отправлю все солнышки принцессе.

III ЧАСТЬ. ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНАЯ

Л: Давайте вспомним, что мы сегодня делали, какие задания выполняли. Что значат предлоги «ОТ» и «ДО». Чем они различаются? Когда мы их используем? Вы можете придумать предложения с этими предлогами?

Дети рассказывают.

Л: Вы все большие молодцы. Да, Вы прекрасно сегодня справились со всеми заданиями. Поэтому принцесса Лета сердечно благодарит вас и передает вам небольшие подарки.

2.4. Результаты экспериментального обучения

Для оценки эффективности предложенной системы упражнений, которая направлена на формирование словоизменительных навыков у детей с задержкой психического развития в конце декабря 2020 годы был проведен контрольный эксперимент. Для контроля за результативностью работы давался один и тот же речевой материал в диагностическом блоке и в конце обучения. Упражнения контрольного типа позволяли проверить точность усвоения того или иного материала и отметить улучшения в речи детей за данный период обучения.

Необходимо отметить, что описанная нами в предыдущем параграфе логопедическая работы не была нами реализована полностью из-за ограничений по времени.

В процессе проведения исследования детям были предложены две серии заданий, образец выполнения давался в случае затруднения.

Первая серия была направлена на определение умения разграничивать правильные и неправильные конструкции словосочетаний. В первом задании детям предлагалось определить, правильно ли составлены словосочетания (согласования, управления, примыкания).

Процедура:

Каждому ребенку предлагается прослушать словосочетания и определить, правильно ли они составлены.

Инструкция: «Сейчас я буду зачитывать словосочетания, а вы слушайте их внимательно и скажите, правильно ли они составлены».

Речевой материал:

Задание I.

- Прекрасный погода;
- Добрая девочек;
- Оранжевая шар;
- Лохматый собак.

Задание II

- Складывать гриба;
- Шестой по списку;
- Играть с кошка;
- Строить дому.

Задание III.

- Быстрый бегать;
- Поворот на правый;
- Говорить подмигивая;
- Красивая вышивать.

Вторая серия заданий была направлена на выявление умений детей самостоятельно строить словосочетания по начатому слову.

Процедура: каждому ребенку было предложено продолжить словосочетания по начатому слову. В случае, если ребенок затруднялся самостоятельно выполнить задание ему предъявлялся образец. Инструкция:

«я сейчас начну говорить словосочетания, назову первое слово, а ты помоги мне правильно его закончить, глядя на картинку которую я буду показывать».

Речевой материал:

Задание I.

- Зеленый (огурец);
- Красивой (бабочка);
- Синего (моря).

Задание II.

- Резать (нож);
- Играть (машина);
- Чистить (щетка).

Задание III.

- Бежать (купаться);
- Чтение (вслух);
- Прогулка (пешком); Анализ результатов:

Данное исследование проводилось определение эффективности предложенной работы, которая направлена на формирование словоизменительных операций. Для определения количественных и качественных изменений необходимо сравнить результаты исследования до коррекционной работы и после.

Так, при обработке данных по первой серии были получены следующие результаты:

- 20% детей не справились с заданием;
- 60% детей справились, но допустили ошибки;
- 20% детей справились с заданием.

Сравнивая данные результаты с результатами, которые были получены до проведения коррекционной работы, можно сказать, что процент детей, которые не справились с заданием, уменьшился, но незначительно. Из наблюдений за этими детьми можно сделать вывод, что их речь стала более

разборчивой и понятной для окружающих, отмечается меньшее число лексико-граматических ошибок. Так, при повторном обследовании эти дети делали попытки выполнить задания, но все предъявляемые словосочетания они относили к правильно составленным, т.е. после проведенной коррекционной работы дети не отказывались от выполнения заданий, что свидетельствует о возросшей речевой активности.

Следующая группа детей, справилась с заданием, но с небольшими ошибками. Практически все они отметили, что словосочетания составлены неверно, но дать правильный вариант ответа удалось не всем детям. Данный факт свидетельствует о том, что в пассивном запасе детей с речевой патологией уже имеются представления о некоторых грамматических закономерностях.

Особую сложность вызвали словосочетания, в которых слова соединены связью управления и примыкания. Необходимо отметить, что до коррекционной работы дети не определили, что словосочетания *строить моста, любить тишина, выразительный читать* составлены неправильно. После проведенной работы дети определили, что словосочетания *играть с кошкой* построены не верно, и исправили на *играть с кошей,* т. е. допустили ошибку при исправлении. А так же допустили ошибку в том, что отнесли словосочетание *шестой по списку* к неправильно построенным, а просьба исправить вызвала затруднения.

20% детей справились с заданием, т. е. они верно разграничили правильно и не правильно составленные словосочетания и практически всегда их верно исправляли. Таким образом, процент детей справившихся с заданием увеличился после проведения коррекционной работы.

При обработке данных по второй серии были получены следующие результаты. Необходимо отметить, что как до, так и после работы полностью с заданием никто не справился.

80% детей справились, но допустили ошибку.

20% детей совсем не справились с заданием.

Эффективность коррекционной работы представим на рисунке 1 и 2.

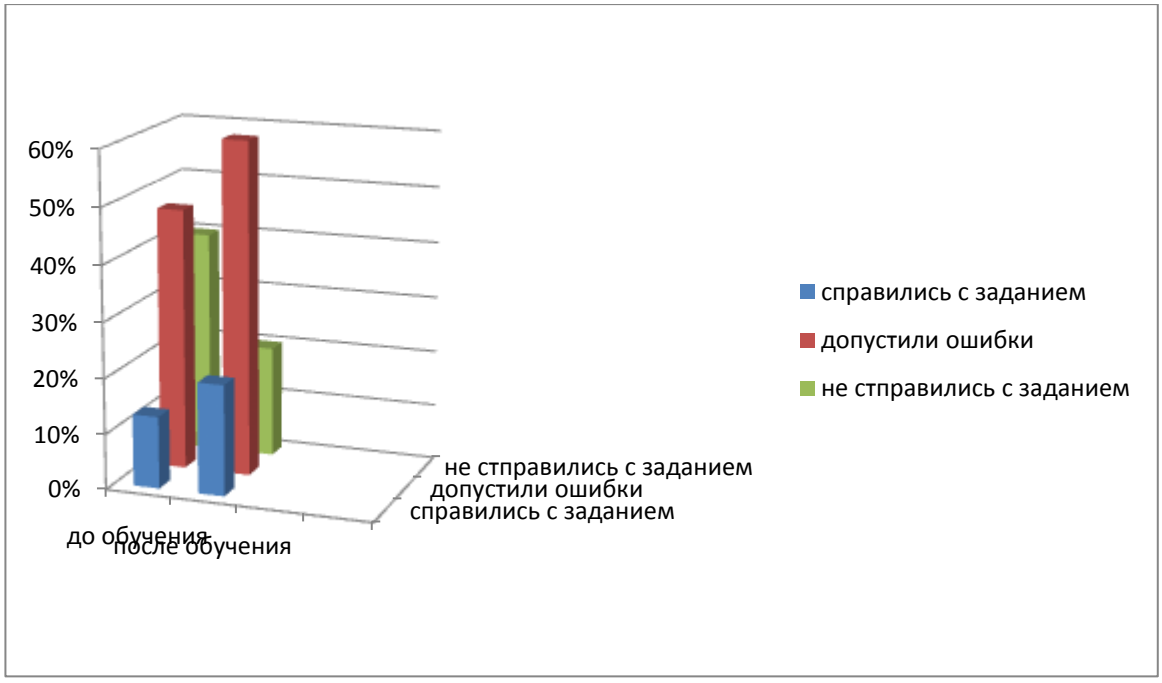

Рис.1. Результаты выполнения первой серии заданий

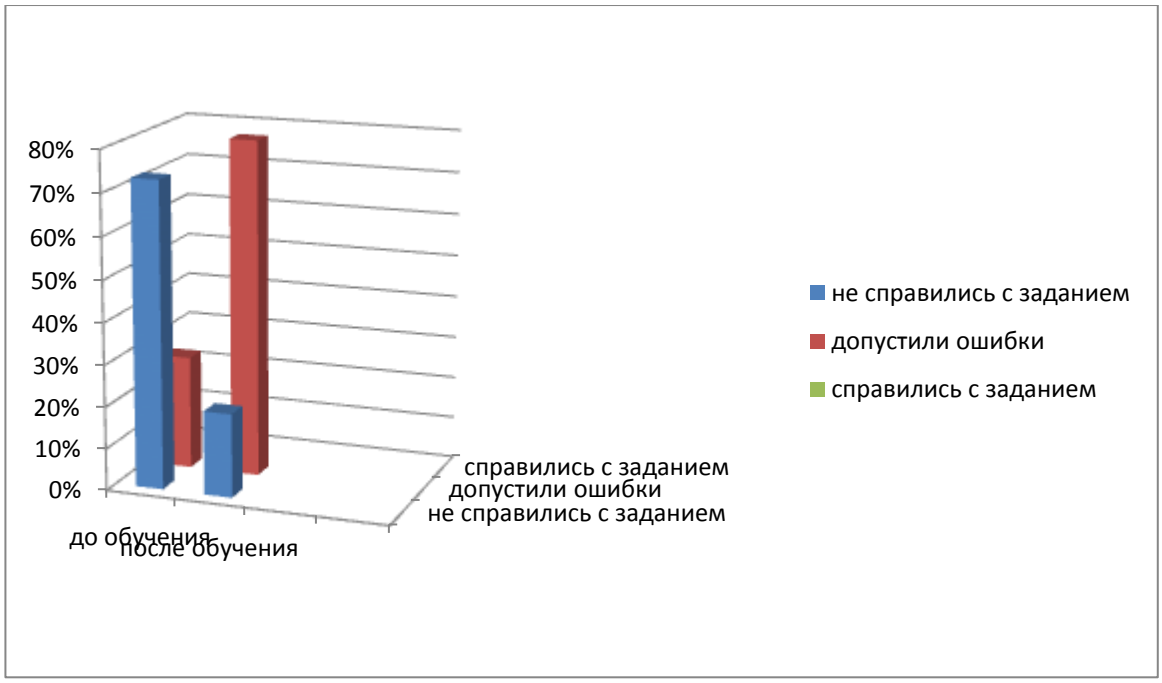

Рис. 2. Результаты выполнения второй серии заданий

Анализ рисунков свидетельствует, что уменьшилось число дошкольников, не справившихся с заданиями обеих серий, но именно за счет того, что они по сравнению со своими результатами после обучения перешли

на более высокий уровень, числи детей, частично справившихся с заданиями увеличилось.

Несмотря на положительные результаты, которые обнаруживаются после работы, трудной задачей для детей остается необходимость изменять слова по числам и падежам. Особые затруднения возникли при продолжении словосочетания, где слова соединены связью примыкания.

Сравнивая результаты первого исследования и исследования, проведенного после коррекционной работы, можно отметить, что дети относительно легко справились с заданием на согласование и управление, а затруднения возникли в задании, где слова соединены связью примыкания. Так дети продолжали словосочетания, давая такие ответы: *чтение вгромко, прогулка ходить, чистить с щетка.*

При выполнении заданий второй серии дети так же допускали ошибки в словосочетаниях, где слова соединены связью управление и примыкание.

Таким образом, исходя из анализа результатов контрольного эксперимента, можно сделать вывод о наличии положительной динамики в усвоении детьми словоизменительных операций. Мы считаем, что проведение полноценной работы в течение года даст более высокие результаты коррекционно-развивающей работы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Развитие грамматического строя – это длительный процесс познания ребенком окружающей действительности, раскрытия связей и отношений между предметами и явлениями, их грамматического оформления и отражения в речи. Правильная устная и письменная речь во многом зависит от усвоения морфологических категорий, словообразовательных единиц, синтаксических форм.

Грамматическая система может иметь дефекты на разных уровнях. К основным недостаткам грамматики относятся следующие: несформированность или частичная сформированность грамматических категорий (числа, рода, падежа, наклонения и т.д.), смешение грамматических значений, неправильное употребление формообразующих и словообразующих аффиксов, неумение правильно строить словосочетания и предложения. Грамматический строй детей с ЗПР отличается от нормы по многим показателям. Ограниченность речевых средств наглядно проявляется при выполнении заданий, связанных со словоизменением и словообразованием. Дети допускают большое количество ошибок в употреблении суффиксов, приставок, окончаний. Недостаточное умение пользоваться способами словообразования задерживает развитие словарного запаса. Дошкольники с трудом изменяют и образовывают слова.

При построении предложений в ряде случаев отсутствует правильная связь слов, наблюдаются их повторы, неправильное употребление грамматических конструкций. В основном дети пользуются самыми простыми по структуре предложениями.

Дошкольники с ЗПР затрудняются не только в употреблении падежных окончаний, но и смешивают формы склонений. Они испытывают сложности в определении множественного числа при изменении существительных

среднего рода. В некоторых случаях ошибки, связанные с неправильным употреблением числа, проявляются и при согласовании, например, существительного с глаголом. Особенно часто эти ошибки наблюдаются тогда, когда сказуемое относится к подлежащему, выраженному двумя словами (многие дети ориентируются на форму существительного только одного слова, стоящего перед глаголом).

Отдельные ошибки в согласовании наблюдаются при сочетании существительного с прилагательным или местоимением. Весьма затрудняет детей употребление числа существительных в зависимости от числительных.

Иногда отдельные проявления аграмматизма, возникающие в основном вследствие нарушения согласования и управления, проступают на фоне правильно построенных предложений, т.е. одна и та же грамматическая форма или категория в разных условиях может употребляться правильно и неправильно в зависимости от условий, в которых протекает устная речь детей и предъявляемых в ней требований.

Коррекционная работа по формированию грамматического строя занимает важное место в общей системе работы по речевому развитию детей с ЗПР: только морфологически и синтаксически оформленная речь может быть понятна собеседнику и служить для дошкольников средством общения с взрослыми и сверстниками. Вместе с тем, она имеет большое значение для общего развития ребенка. Овладение грамматической системой является важным условием умственного развития, так как грамматика – это результат абстрагирующей, отвлеченной работы коры головного мозга, отражения действительности, основанного на конкретных фактах.

Своевременное усвоение грамматического строя – один из важных факторов подготовки к школьному обучению, в частности, к изучению теории русского языка, законов грамматики, знакомству с ее категориями и терминологией.

Анализ специальной литературы последних лет по проблеме грамматического строя детей с задержкой психического развития показал,

что данная область освещается с различных позиций: педагогических, психологических, лингвистических, психолингвистических. Но остается недостаточно изученной проблема формирования грамматики как особой языковой системы, усвоение которой зависит от интеллектуального уровня, мотивационной сферы, развития речи детей.

Результаты проведенного контрольного эксперимента доказали эффективность подобранных и проведенных упражнений и доказали выдвинутую гипотезу.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аксенова, А.К. Методика обучения русскому языку во вспомогательной школе / А.К. Аксенова. – М., 1974. – 345 с.
2. Борякова, Н.Ю. О некоторых особенностях построения речевого высказывания шестилетних детей с задержкой психического развития / Н.Ю. Борякова. – Дефектология. - 1983. - №3. С.9-15
3. Борякова, Н.Ю. Формирование предпосылок к школьному обучению у детей с задержкой психического развития / Н.Ю. Борякова, 2003.
4. Борякова, Н.Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей. Учебно-методическое пособие / Н.Ю. Борякова, 2005
5. Виноградов, В.В. Русский язык (Грамматическое учение о слове) / Под. ред. Г. А. Золотовой 4-е изд. – М., 2001. – 298 с.
6. Волкова, Г. А. Логопедическая ритмика / Г. А. Волкова. – М., 1985. – 191 с.
7. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – М., 1961. – 471 с.
8. Гвоздев, А.Н. Современный русский литературный язык. Часть 1. Фонетика и морфология: учебник для студентов фак-тов русского языка и литературы пединститутов. Изд.4-е / А.Н. Гвоздев. – М., 1973. – 432 с.
9. Грушевская, М.С. Недоразвитие речи у младших школьников и его преодоление / М.С. Грушевская. – Алма–Ата, 1989. – 64 с.
10. Жукова, Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: книга для логопеда / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева – Изд. 2–е, перераб. – М., 1990. – 239 с.
11. Жукова, Н.С. Формирование устной речи. Учеб-метод, пособие / Н.С. Жукова. – [Электронный ресурс]. – http://pedlib.ru/Books/2/0029/2_0029-1.

12. Зайцева, Л.А. Обследование детей с речевой патологией. Методические рекомендации / Л.А. Зайцева. – М., 1994. – 20 с.

13. Захарова, А.В. Усвоение дошкольниками падежных форм / А.В. Захарова. Доклады АПН РСФСР. 1958. – № 3. – 93 с.

14. Калягин, В.А. Логопсихология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Калягин, Т.С. Овчинникова. – [Электронный ресурс]. – https://academiamoscow.ru/ftp_share/_books/fragments/fragment_7089.pdf .

15. Коненкова, И.Д. Обследование речи дошкольников с задержкой психического развития / И.Д. Коненкова. – М., 2005. – 80 с.

16. Корнева, Г.Г. Логопедическая работа по формированию приглагольных словосочетаний (предлог, имя существительное, управляемое глаголом) в речи умственно отсталых дошкольников / Г.Г. Корнева. – М., 1980. – 22 с.

17. Кроткова, Л.А. Изучение грамматического строя речи детей, поступающих в речевые школы / Л.А. Кроткова. – М., 1973. – 119 с.

18. Лалаева, Р.И. Нарушение речи у детей с задержкой психического развития / Р. И. Лалаева. – СПб., 1992. – 88 с.

19. Лалаева, Р.И., 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.

20. Лейкин, М.В. О нарушении понимания предложно–падежных конструкций при афазии / М.В. Лейкин // Изучение и коррекция речевых расстройств. – Л., 1986 – с.46–51.

21. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. педвузов // под ред. Волковой Л.С., Шахавской С.Н. [Электронный ресурс].– http://pedlib.ru/Books/2/0049/2-0049-1.shtml.

22. Мазанова, Е.В. Коррекция аграмматической дисграфии. Конспекты занятий для логопеда. – 2-е изд., испр. / Е.В. Мазанова. – [Электронный ресурс]. –

0148916_ca90a_mazanova_e_v_korrekciya_agrammaticheskoy_disgrafii_konspekty.rar .

23. Никашина, Н.А. Логопедическая помощь учащимся с речевым недоразвитием / Н.А. Никашина. // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы. – М., 1965. – С. 8–32.

24. Новикова, Е.В. Секреты падежей и предлогов: учебное пособие / Е.В. Новикова. – М., 1996. – 96 с.

25. Поваляева, М.А. Справочник логопеда / М.А. Поваляева – Ростов-на-Дону, 2006. – 338 с.

26. Спирова, Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи / Л.Ф. Спирова. – М., 1980. – 192 с.

27. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н.Ф. Тальзина. – М., 1975. – 343 с.

28. Ткаченко, Т.А. Логопедические занятия с детьми, имеющими общее недоразвитие речи (планы и конспекты занятий) / Т.А. Ткаченко. – М., 1996. – 145 с.

29. Токарева, О.А. Формирование предложных конструкций у учащихся младших классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи / О.А. Токарева, О.Е. Грибова // Актуальные проблемы логопедии: преодоление речевых нарушений у детей и взрослых – М., 1980. – № 4 – С. 47–52.

30. Трауготт, Н.Н. К вопросу об организации и методике речевой работы с моторными алаликами / Н.Н. Трауготт // Расстройства речи в детском возрасте / под ред. М.Л. Шкловского. – Л., 1940. – С. 70–103.

31. Феофанов, М.П. Об употреблении предлогов в детской речи // Вопросы психологии. – 1958. – № 3. – С. 118–124.

32. Филичева, Т.Б. Основы логопедии : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – М., 1989. – 223с.

33. Филичева, Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста / Т.Б. Филичева. – М., 1999. – 232 с.

34. Халилова, Л.Б. Некоторые аспекты развития грамматического мышления детей с церебральным параличом / Л.Б. Халилова. – М., 1991.

35. Хрестоматия по логопедии: в 2 т. / под ред. Л. С Волковой, В.И Селиверстова. – М., 1997. – 560 с.

36. Худенко, Е.Д. Планы–конспекты логопедических занятий по формированию связной устной речи у детей / Е.Д. Худенко, С.Н. Шаховская, Т.А. Ткаченко. – М., 1995. – 112 с.

37. Чиркина, Г.В. Обследование звуковой стороны речи. Обследование понимания речи / Г.В. Чиркина // Методы обследования нарушений речи у детей. – М., 1982. – 160 с.

38. Швайко, Г.С. Игры и игровые упражнения для развития речи – [Электронный ресурс]. – http://www.xn--c1aoidec0a.xn--p1ai/bibl/2/book/doc/7_1_2.pdf .

39. Эльконин, Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте / Д.Б. Эльконин. – [Электронный ресурс]. – http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=94361 .

40. Ястребова, А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы: книга для учителя-логопеда. – Изд.2–е, доп. / А.В. Ястребова. – М., 1984. – 160 с.

41. Яссман, Л.В. Употребление грамматических категорий детьми с задержкой психического развития / Л.В. Яссман // Дефектология. – М., 1976. – №3. – С. 35 – 43.

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
«29» 2020 года
Протокол № 12
_____Л.Н. Корчагина

Задание

По выпускной квалификационной работе Ягудиной Мадини Камилевны

1. Тема работы «Формирование грамматических представлений дошкольников с задержкой психического развития»

Утверждена приказом по Университету «24» июля 2020 г. № 566 а/о

2. Срок сдачи студентом законченной работы « 4» февраля 2021 г.

3. Исходные данные к работе:

Цель исследования: выявление особенностей морфологической системы у детей дошкольного возраста с ЗПР и разработка соответствующей системы коррекционных занятий.

Объект исследования: морфологическая сторона речи дошкольников с ЗПР.

Предмет исследования: система занятий по коррекции нарушений словоизменения у детей с ЗПР.

4. Перечень подлежащих разработке вопросов:

1. Проанализировать логопедическую, лингвистическую, психологическую литературу по данной проблеме.

2. Изучить морфологическую сторону речи детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

3. Обосновать проведение системы коррекционных занятий для экспериментального обучения.

5. Календарный план

№ п/п	Наименование этапов ВКР	Сроки выполнения этапов	Примечания
1.	Провести анализ литературы по проблеме развития грамматических представлений дошкольников с ЗПР.	Июль-август 2020	
2.	Провести изучение фонематического восприятия грамматических представлений дошкольников с ЗПР в ходе констатирующего эксперимента.	Сентябрь 2020	
3.	Апробировать составленную систему упражнений, направленных на формирование грамматических представлений дошкольников с ЗПР.	Сентябрь 2020-декабрь 2020	
4.	Провести контрольный эксперимент и проверить эффективность проведенной работы.	Декабрь 2020	

6. Дата выдачи задания «1» июля 2020 г.

Руководитель _____
(подпись)

Задание принял к исполнению _____
(подпись)

ОТЗЫВ

на выпускную квалификационную работу Ягудиной Мадини Камилевны «Формирование грамматических представлений дошкольников с задержкой психического развития»

Выпускная квалификационная работа Ягудиной Мадини Камилевны посвящена одной из актуальных проблем современной коррекционной педагогики и логопедии – формированию грамматических представлений дошкольников с ЗПР на логопедических занятиях.

Студентка изучила современную логопедическую, психологическую и педагогическую литературу, обобщила и систематизировала данные разных исследователей о становлении и развитии грамматических представлений как при нормальном, так и при нарушенном развитии.

Студенткой проведено изучение грамматических представлений дошкольников с ЗПР.

Работа завершается методической частью: разработкой системы упражнений и заданий, направленных на коррекцию выявленных недостатков. Особое внимание в работе автор уделяла описанию количественных и качественных результатов констатирующего эксперимента и описанию теоретического обоснования проводимой логопедической коррекции

Система работы была апробирована студенткой на базе образовательной организации, подтвердила свою эффективность и показала важность применения предложенных занятий в коррекции грамматического строя речи дошкольников с ЗПР.

Выпускная квалификационная работа Ягудиной М.К. выполнена в соответствии с требованиями ГЭК, заслуживает высокой оценки и может быть допущена к защите.

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

АНТИПЛАГИАТ
ТВОРИТЕ СОБСТВЕННЫМ УМОМ

Пензенский государственный университет

СПРАВКА

о результатах проверки текстового документа на наличие заимствований

Проверка выполнена в системе Антиплагиат.ВУЗ

Автор работы	**Ягудина Мадина Камилевна**
Подразделение	ДиДО
Тип работы	Выпускная квалификационная работа
Название работы	Ягудина М.К. Формирование грамматических представлений дошкольников с задержкой психического развития.docx
Название файла	Ягудина М.К. Формирование грамматических представлений дошкольников с задержкой психического развития.docx
Процент заимствования	**18.84 %**
Процент самоцитирования	**0.00 %**
Процент цитирования	**8.73 %**
Процент оригинальности	**72.43 %**
Дата проверки	**19:37:41 04 февраля 2021г.**
Модули поиска	Модуль поиска ИПС "Адилет"; Модуль выделения библиографических записей; Сводная коллекция ЭБС; Модуль поиска "Интернет Плюс"; Коллекция РГБ; Цитирование; Переводные заимствования (RuEn); Модуль поиска переводных заимствований по elibrary (EnRu); Модуль поиска переводных заимствований по интернет (EnRu); Коллекция eLIBRARY.RU; Коллекция ГАРАНТ; Коллекция Медицина; Диссертации и авторефераты НББ; Модуль поиска перефразирований eLIBRARY.RU; Модуль поиска перефразирований Интернет; Коллекция Патенты; Модуль поиска "ПГУ"; Модуль поиска общеупотребительных выражений; Кольцо вузов
Работу проверил	Карпушкина Елена Александровна
	ФИО проверяющего
Дата подписи	04.02.21
	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.