

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

**ОСОБЕННОСТИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО
КОРРЕКЦИИ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ
ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖАННЫМ РАЗВИТИЕМ**

Студент

Игуаф 4.02.2021 Купцова Алина Александровна
(подпись, дата)

Научный руководитель

Мр 4.02.2021 к.пс.н., доцент Морозова Н.Л.
(подпись, дата)

Нормоконтролер

Мр 4.02.21 Е.А. Карпушкина
(подпись, дата)

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

Заведующий кафедрой

Л.Н. Корчагина
(подпись) Л.Н. Корчагина

Работа защищена с отметкой 4/хорош. (протокол заседания ГЭК от 1.03.21 № 1)

Секретарь ГЭК

Н.А. Мали
(подпись) Н.А. Мали

Пенза, 2021

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА I. ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗПР	
1.1. Понятие о грамматической норме в современном языкознании	5
1.2. Понятие «задержка психического развития» в современной литературе	9
1.3. Особенности речи детей с ЗПР	13
ГЛАВА II. СОДЕРЖАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖАННЫМ РАЗВИТИЕМ	
2.1. Организация, содержание и анализ результатов констатирующего эксперимента	16
2.2. Содержание обучающего эксперимента	20
2.3. Контрольный эксперимент	36
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	39
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	41

ВВЕДЕНИЕ

Эффективность коррекционной работы с детьми с задержанным развитием в значительной мере зависит от качества воздействия на процесс развития речи, так как именно она определяет возможности ребёнка в коммуникативной и когнитивной деятельности. В научных трудах отмечается, что особенности психического развития детей с ЗПР обусловлены дефицитностью высших корковых функций, слабостью аналитико-синтетической деятельности и оказывают отрицательное влияние как на развитие знаково-символической деятельности в целом, так и на уровень развития языковой способности (О.П. Гаврилушкина, А.А. Катаева, Р.И. Лалаева, М.С. Певзнер, В.Г. Петрова, Е.А. Стребелева и др.).

Современные теоретико-экспериментальные исследования развития речи детей с задержкой психического развития отражают особенности фонетической, лексической, грамматической сторон речевой функциональной системы. В большинстве исследований выделяется регулирующая функция речи в организации и развитии психической деятельности ребёнка (Н.Ю. Борякова, Р.И. Лалаева, Е.В. Мальцева, Г.В. Савельева, Е.С. Слепович, Р.Д. Тригер, У.В. Ульenkova и др.).

В то же время, несмотря на значительное число исследований, прямо или косвенно затрагивающих проблему развития речи дошкольников с задержкой психического развития, до настоящего времени не сложилось комплексного подхода к обучению рассказыванию данной категории.

Цель исследования: подбор заданий и упражнений, направленных на коррекцию грамматического строя речи дошкольников с задержанным развитием.

Объект исследования: особенности развития грамматического строя речи дошкольников с задержанным развитием.

Предмет исследования: логопедическая работа по развитию грамматического строя речи дошкольников с задержкой психического развития.

Цель, объект, и предмет обусловили постановку следующих **задач:**

- изучить лингвистическую, методическую, специальную литературу по проблеме исследования;
- провести экспериментальное изучение состояния грамматического строя речи дошкольников с задержкой психического развития;
- провести экспериментальное обучение, направленное на формирование грамматического строя речи дошкольников с задержкой психического развития;
- провести контрольный эксперимент для подтверждения эффективности подобранных заданий и упражнений.

Гипотеза исследования: дети с задержкой психического развития испытывают значительные затруднения при использовании грамматических категорий; специально подобранные задания и упражнения будут способствовать коррекции недостатков грамматического строя речи дошкольников с задержкой психического развития.

Методы исследования:

- Анализ литературы по проблеме исследования;
- Изучение педагогической документации;
- Констатирующий, обучающий и контрольный эксперименты.

ГЛАВА I. ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗПР

1.1. Понятие о грамматической норме в современном языкознании

Овладение грамматическим строем речи предполагает усвоение как парадигматических, так и синтагматических связей (Виноградов В.В., Гвоздев А.Н. и др.). В процессе формирования грамматического строя речи осуществляется выделение (первоначально на практическом, неосознанном уровне) морфем и соотнесение их с лексическим или грамматическим значением. На основании этого и возникают языковые обобщения: синтаксические и морфологические.

Формирование языковых обобщений происходит на основе достаточного уровня развития аналитико-синтетической деятельности ребенка: умения анализировать звуковую, морфологическую структуру слов, выделять общее и специфическое в различных формах одного и того же слова (дом – дома – домой), в различных словах с одним и тем же грамматическим значением (парты – столы), умение синтезировать различные морфемы в структуре слова на основе закономерностей языка [7, 39].

Только овладев определенными языковыми закономерностями, ребенок правильно моделирует собственные речевые высказывания. Неусвоение закономерностей языка приводит к нарушениям морфологической структуры слова и синтаксической структуры предложения.

В большинстве работ по этой проблеме центральное место занимает правильность речи, всегда связываемая с нормой литературного языка. Речь правильна, если она не нарушает языковой нормы; речь неправильна, если она эту норму нарушает.

Однако при внимательном обдумывании применения термина «норма языка» в современных лингвистических текстах становится очевидным какая-то неотчетливость его семантических границ и даже неоднозначность его понимания. Норма предполагает определенное оценочное отношение говорящих и пишущих к функционированию языка и речи: так можно, а так нельзя, так говорят, а так не говорят, так правильно, а так неправильно. Это отношение формируется под воздействием литературы, школы и т.д.

Норма – это свойство функционирующей структуры языка, создаваемое его коллективом благодаря постоянно действующей потребности в лучшем взаимном понимании. Именно эта потребность побуждает людей предпочитать одни варианты и отказываться от других – ради достижения единства языковой системы. Вместе с ростом потребности общества в таком единстве крепнет языковая норма, достигая высшего развития в национальном литературном языке.

Норма – это исторически принятый в данном языковом коллективе выбор одного из парадигматических и синтагматических вариантов языкового знака. Норма становится регулятором речевого поведения людей, однако это необходимый, но недостаточный регулятор, потому что норма регулирует чисто структурную, знаковую, языковую сторону речи, не затрагивая важнейших в общении отношений речи к действительности, обществу, сознанию, поведению людей. Видимо, помимо нормы действуют и иные регуляторы речевого поведения человека, которые можно, не расчлняя, обозначить словом «целесообразность».

Языковая норма включает в себя такие понятия как лексическая и грамматические нормы [4, 6, 7, 15, 18, 25, 37, 39].

Лексический запас языка огромен: судя по словарям, общеупотребительская лексика русского языка насчитывает около ста тридцати тысяч плюс несколько десятков тысяч единиц значений за счет многозначности слов. В языковой памяти современного образованного человека хранится не менее двухсот тысяч лексических единиц родного и

изучаемых единиц. Такое количество с одной стороны, может обеспечить выбор слова, адекватного замыслу, с другой стороны, не так легко сделать этот выбор быстро, в условиях спонтанной речи, монолога и, особенно, диалога. На деле очень часто так и бывает, что выбирается и звучит не самое удачное слово, даже явно неудачное. И говорящий обвиняется в низкой культуре речи. В письменной речи такого недостатка времени не бывает, но привычка подводит и пишущего.

Грамматика наиболее полно отражает систему парадигм и правил функционирования языка, поэтому любые нарушения грамматического строя в речи воспринимаются как грубейшее нарушение ее культуры, литературной нормы. Простейшие ее требования касаются точного соблюдения систем склонения имен, спряжения глаголов, построение словосочетаний. Всего разнообразия предложений - простых, сложных, осложненных, а так же образования причастий и деепричастий, степеней сравнения прилагательных и пр. это формальная сторона.

По мнению Виноградова В.В., грамматика, устанавливая грамматические отношения между словами, а не механически объединяет их [4]. Она не безразлична к тем реальным смысловым связям, которые существуют между словами в данном языке. Далеко не всякое слово грамматика может соединить с любым другим словом данного языка.

Важно разграничивать грамматическое и лексическое значение слова: оно заключается в том, что грамматическое значение соотносится с логическими понятиями, но не соотносится с предметами реальной действительности. Так слово «дерево» в его лексическом значении не только связано с логическим представлением о предмете, относящемся к флоре, но и определенным деревом, которое имеет в виду говорящий.

С точки зрения Гвоздева А.Н., грамматические механизмы усваиваются ребенком практически в возрасте от полутора до пяти лет все, в грамматике, морфемном составе закономерно, парадигматично, усваивается в практике аудирования и говорения, на основе аналогий форм и значений; все эти

грамматические закономерности обычно не вызывают трудностей у детей [4, 6, 7]. Но отклонения от закономерностей, непродуктивные формы, исключения из правил – все то, что выходит за рамки системности, дается детям, да и взрослым, с большим трудом.

Виноградов В.В. говорит: «Грамматика изучает лишь структуру предложения, типические формы предложений, присущие тому или иному общенародному языку в его историческом развитии».

По мнению Виноградова В.В., построение предложения – один из самых важных, самых существенных элементов грамматического строя языка. Грамматические формы предложения и его членов специфичны для отдельного языка или группы родственных языков. Изучая законы построения речи, в которой реализуется и выражается мысль, грамматика обычно кладет учение о предложении в основу синтаксиса. В истории предложения и связанных с ним грамматических категорий ярко сказываются основные внутренние законы развития того или иного конкретного языка. При общей устойчивости грамматического строя любого языка предложение, способы его построения и его господствующие формы являются наиболее устойчивыми элементами структуры языка. Они сохраняются в основном в течение ряда эпох.

Предложение – это грамматически оформленная по законам данного языка целостная (т. е. неделимая далее на речевые единицы с теми же основными структурными признаками) единица речи, являющаяся главным средством формирования, выражения и сообщения мысли [4, 6, 7]. Язык как орудие общения и обмена мыслями между всеми членами общества пользуется предложением как основной формой общения. Правила употребления слов в функции предложений и правила соединения слов и словосочетаний в предложении – ядро синтаксиса того или иного языка. На основе этих правил устанавливаются разные виды или типы предложений, свойственные данному конкретному языку. В предложении выражается не только сообщение о действительности, но и отношение к ней говорящего.

Каждое предложение с грамматической точки зрения представляет собой внутреннее единство словесно выраженных его членов, порядка их расположения и интонации.

1.2. Понятие «задержка психического развития» в современной литературе

Понятие «задержанное развитие» мы будем рассматривать в контексте нашей работы как термин, синонимичный «задержке психического развития», следовательно, в данном параграфе осветим именно последнюю трактовку термина (Борякова Н.Ю., Китаева Н.Н., Лалаева Р.И., Яссман Л.В. и другие).

Задержка психического развития (ЗПР) – вариант психического дизонтогенеза, к которому относятся как случаи замедленного психического развития (задержка темпа психического развития), так и относительно стойкие состояния незрелости эмоционально-волевой сферы и интеллектуальной недостаточности, не достигающей степени слабоумия. Процесс развития познавательных способностей при ЗПР часто осложняется различными негрубыми, но нередко стойкими нервно-психическими расстройствами (астеническими, церебрастеническими, невротическими, неврозоподобными и др.), нарушающими интеллектуальную работоспособность ребёнка.

Причины возникновения ЗПР: органическая недостаточность нервной системы, чаще резидуального (остаточного) характера, в связи с патологией беременности и родов; хронические соматические заболевания; конституциональные (наследственные) факторы; неблагоприятные условия воспитания (ранняя депривация, плохой уход, безнадзорность и др.) [2, 12, 13, 14, 18, 19, 21, 39].

Классификации ЗПР (наиболее часто применяемые в практике медицины и дефектологии). М.С. Певзнер и Т.А. Власовой были выделены две основные формы ЗПР: 1) ЗПР, обусловленная психофизическим и психическим инфантилизмом; 2) ЗПР, обусловленная длительными астеническими состояниями, возникшими на ранних этапах развития ребёнка.

Родители большей частью обращаются к врачу или психологу, когда детям исполняется 7-9 лет, с проблемами школьной неуспеваемости и дезадаптации, с обострением прежних или возникновением новых нервно-психических расстройств. Однако диагностика ЗПР и выявление детей «группы риска» возможны гораздо раньше в связи с замедленностью темпа развития моторики, речи, несвоевременностью смены фаз игровой деятельности, повышенной эмоциональной и двигательной возбудимостью, нарушениями внимания и памяти, при трудностях усвоения программы подготовительной группы детского сада.

Основные диагностические признаки ЗПР (клинико-психологические синдромы).

А. Незрелость эмоционально-волевой сферы – синдром психического инфантилизма:

- 1) преобладание игровых интересов над познавательными;
- 2) эмоциональная неустойчивость, вспыльчивость, конфликтность либо неадекватная весёлость и дурашливость;
- 3) неумение контролировать свои действия и поступки, некритичность, эгоизм;
- 4) отрицательное отношение к заданиям, требующим умственного напряжения, нежелание подчиняться правилам.

Б. Нарушение интеллектуальной работоспособности в связи с дисфункцией вегетососудистой регуляции - синдром церебральной астении (церебрастенический синдром):

- 1) повышенная утомляемость;

2) по мере утомляемости – нарастание психической медлительности либо импульсивности; ухудшение концентрации внимания, памяти; немотивированные расстройства настроения, слезливость, капризность и т.п.; вялость, сонливость либо двигательная расторможенность и болтливость, ухудшение почерка;

3) повышенная чувствительность к шуму, яркому свету, духоте, головные боли;

4) неравномерность учебных достижений.

В. Энцефалопатические расстройства:

1) неврозоподобный синдром (страхи, тики, заикание, нарушение сна, энурез и пр.);

2) стойкие расстройства поведения – синдром повышенной аффективной и двигательной возбудимости; психопатоподобный синдром (эмоциональная взрывчатость в сочетании с агрессивностью; лживость, расторможенность влечений и пр.);

3) эпилептиформный синдром (судорожные припадки, специфические особенности аффективной сферы и пр.);

4) апатико-адинамический синдром (вялость, безразличие, заторможенность и пр.).

Г. Нарушения предпосылок интеллекта:

1) недостаточность тонкой моторики рук; нарушения артикуляционной и графо-моторной координаций (нарушение каллиграфии);

2) зрительно-пространственные нарушения: нестойкость графического образа цифр и букв, зеркальность и перестановки их при чтении и написании; трудности ориентации в пределах тетрадного листа;

3) нарушение звуко-буквенного анализа и звуковой структуры слов;

4) трудности усвоения логико-грамматических конструкций языка, ограниченность словарного запаса;

5) нарушение зрительной, слуховой, слухо-речевой памяти;

6) трудности концентрации и распределения внимания, фрагментарность восприятия [2, 12, 13, 14, 18, 19, 21, 39].

Отличие от олигофрении: для ЗПР характерна не тотальность, а мозаичность нарушений мозговых функций, т.е. недостаточность одних функций при сохранности других, несоответствие потенциальных познавательных способностей и реальных школьных достижений [2, 12, 13, 14, 18, 19, 21, 39].

Важным диагностическим признаком для отграничения от олигофрении является возможность принимать и использовать помощь, усваивать принцип решения заданной интеллектуальной операции и переносить его на аналогичные задания [2, 12, 13, 14, 18, 19, 21, 39].

Виды коррекционной помощи: актуализация мотива действия, создание эмоциональных игровых ситуаций; организация внимания и усиление речевого контроля; уменьшение объёма и темпа работы. Долговременные виды помощи: формирование произвольных форм деятельности, тренинг функционально незрелых и ослабленных функций (тонкой моторики, зрительно-пространственного и слухового восприятия, слухо-речевой памяти, слухо-двигательной и зрительно-двигательной координаций и т.д.). Прогноз психического развития и успешность обучения детей в значительной степени определяются ранней диагностикой ЗПР, своевременным лечением нервно-психических расстройств, организацией соответствующих коррекционно-развивающих мероприятий в дошкольном и школьном возрасте, благоприятным психологическим климатом в семье [2, 12, 13, 14, 18, 19, 21, 39].

Специальные (коррекционные) образовательные учреждения для детей с разными формами задержки психического развития (ЗПР) создаются с 1981 и входят в систему специальных (коррекционных) образовательных учреждений Министерства просвещения РФ. Дети направляются в эти учреждения на основе заключения медико-педагогических комиссий (МПК) или психолого-медико-педагогических консультаций (ПМПК) (комплексное

обследование ребёнка проводится при участии как минимум трёх специалистов: врача-психоневролога, специального – логопеда или дефектолога и психолога). Разработаны организационно-педагогические условия обучения и воспитания детей с ЗПР (щадящий режим, меньшая наполняемость классов, соответствие темпов учебной работы возможностям познавательной деятельности детей, увеличение на один год сроков обучения в начальной школе), а также специальные образовательные программы [2, 12, 13, 14, 18, 19, 21, 39].

1.3. Особенности речи детей с ЗПР

По данным клинических, психологических и педагогических исследований В.В. Лебединского, Р.Д. Триггер, В.А. Ковшикова и других дети с ЗПР, составляющие 50% неуспевающих учеников младших классов, с большим трудом усваивают школьную программу [2, 4, 5, 13, 14, 19, 21, 22, 23, 35].

Большую роль в структуре дефекта детей с задержанным развитием играют речевые нарушения, которые характеризуются определенными чертами.

Борякова Н.Ю. говорит о том, у детей с задержкой психического развития позднее, чем у нормально развивающихся сверстников, возникает период детского словотворчества и затягивается до 7-8 лет [3]. 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.

Яссман Л.В. отмечает недостаточную сформированность грамматического строя речи детей с ЗПР [39]. 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. Пересказ произведений (особенно повествовательного характера) сложен для них, отмечают Борякова Н.Ю. [4]; 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 произвольность 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 отмечает большинство исследователей, занимающихся данной проблемой [2, 12, 13, 14, 18, 19, 21, 39].

Исследования Боряковой Н.Ю. показывают, что неполноценность речевой деятельности детей с задержкой психического развития связана недостаточной сформированностью основных этапов порождения речевого высказывания (замысел, внутреннее программирование и грамматическое

структурирование) [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, что доказывает сложность структуры нарушения и необходимость проведения целенаправленной логопедической коррекции, направленной на становления языковых закономерностей, в частности грамматического строя речи.

ГЛАВА II. СОДЕРЖАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖАННЫМ РАЗВИТИЕМ

2.1. Организация, содержание и анализ результатов констатирующего эксперимента

По результатам теоретического изучения проблемы словоизменения был выявлен и обоснован ряд специфических ошибок словоизменения, присущих детям с задержанным развитием.

В процессе констатирующего эксперимента нами была поставлена **цель:**

Выделить наиболее типичные ошибки грамматического структурирования, проявляющиеся в речи детей с ЗПР.

Для достижения поставленной цели был сформулирован ряд задач:

1. Подобрать соответствующий речевой материал для обследования состояния грамматического строя речи детей с ЗПР.
2. Провести обследование состояния грамматического строя речи дошкольников с ЗПР.

Обследование грамматического строя речи проводилось на базе МБДОУ ЦРР детский сад № 36, г. Кузнецк, Пензенской области в подготовительной группе с 5 по 15 сентября 2020 года.

Все обследуемые нами дошкольники (10 человек) имели заключение медико-психолого-педагогической комиссии о наличии у них ЗПР различного генеза. Для экспериментального исследования нами были отобраны дети из социально благополучных детей, в которых с дошкольниками родители закрепляют изученный на логопедических занятиях материал (хотя бы 1 раз в неделю).

Возраст детей 5,5 - 6,5 лет.

Изучение операций словоизменения в устной речи детей проводилось с опорой на задания Голубевой Г.Г.

1. Задание на выявление ошибок при изменении существительных по падежам.

Инструкция: «Закончи предложение». У меня есть кукла (снеговик).

- У меня нет (кого? чего?)...
- Дам конфету (кому? чему?)...
- Играю (с кем? чем?) ...
- Люблю свою (-его) (кого? что?) ...
- Расскажу о (ком? чем?) ...

2. Задание на выявление ошибок при преобразовании существительных единственного числа в множественное число

Инструкция: «Измени по образцу».

Стол - столы

ЛИСТ -...

 $y_{x0-....}$

ОКНО-...

Рyкa -

Ковер - ...

3. Задание на выявление ошибок при образовании форм существительных родительного падежа единственного и множественного числа.

Инструкция: «Измени по образцу».

Дом — дома — домов Шар -... дерево

Окно -... книга -...

Заяц -... марка-

Яблоко -... конь -...

4. Задание на выявление ошибок при согласовании прилагательных с существительными в роде, числе, падеже

Инструкция: «Закончи предложение».

Стоит тарелка (какая?) красная. Стоят книги (какие?) синие.

Вижу шар ...

Глажу три плаття ...

Надеваю шапку...

Пишу карандашами ...

Поднял перчатки...

Кормлю рыбок ...

5. Задание на выявление ошибок при употреблении числительных 2 и 5 с существительными и прилагательными.

Инструкция: «Измени по образцу».

Красный мяч - два красных мяча - пять красных мячей

Высокий мак -...

Большая сумка

Зеленое яблоко

Железное ведро

Злые собаки -...

6. Задание на выявление ошибок при изменении глаголов по числам, временам.

Инструкция: «Измени по образцу».

Я иду - мы идем.

Учу -...

стираю - *Он стоит - они стоят*

Ходит -...

работает

Раньше ходил, сейчас хожу, завтра буду ходить (пойду).

Стирала - ...

кушала

Звонил -...

болел

При обследовании состояния грамматического строя речи дошкольников с ЗПР были выявлены некоторые специфические особенности словоизменения.

Полученные результаты нашли отражение в сводной таблице № 1.

Таблица 1.

Процент успешности выполнения заданий

№ задания	1	2	3	4	5	6
% успешного выполнения	74 %	66 %	59 %	88, 3%	58 %	75%

При выполнении 1 задания (изменение имен существительных по падежам) наибольшие затруднения вызвало изменение слов в винительном и творительном падежах, что не противоречит данным литературы).

При преобразовании имен существительных единственного числа в существительные множественного числа (2 задание, направленное на преобразование существительных ед. числа во мн.число) возникли затруднения в тех случаях, когда имеет место чередование основы (ухо-уши).

При образовании существительных родительного падежа единственного и множественного числа (3 задание) у большинства детей возникли значительные затруднения, что соответствует и данным литературы о сформированности данной парадигмы у дошкольников и ЗПР и недоразвитием речи.

Согласование прилагательных и существительных в роде, числе и падеже (4 задание) вызвало наименьшие затруднения у дошкольников с задержкой психического развития.

При выполнении 5 задания (употребление числительных 2 и 5 с существительными и прилагательными) трудности возникли при изменении таких словосочетаний: два железных ведра, 5 злых собак.

При изменении глаголов по числам и временам (6 задание) дети допускали единичные ошибки, большинство ошибок связано с изменением глаголов по временам, что связано с несформированностью мыслительных и речемыслительных операций.

Таким образом, средний процент успешности выполнения заданий на констатирующем этапе экспериментальной работы составил 70,1 %. Проведенное исследование показало значительное число ошибок, обусловленных нарушением и/или недоразвитием функции словоизменения, что свидетельствует о нарушении формирования данной функции, что связано с первичным нарушением дошкольников с задержкой психического развития: несформированностью и/или недоразвитием высших психических функций. Полученные результаты доказывают необходимость подбора

заданий и упражнений, направленных на развитие грамматического строя речи дошкольников с ЗПР.

2.2. Организация обучающего эксперимента

На основании констатирующего исследования нами была поставлена цель – подобрать систему упражнений, способствующих формированию словоизменения у детей дошкольного возраста с ЗПР.

Для достижения поставленной цели был выдвинут ряд задач, способствующих ее достижению:

1. Определить направления и этапы работы по формированию словоизменения.

2. Подобрать методический материал, необходимый для обучающего эксперимента, включить его в систему работы.

Таким образом, в процессе организации обучающего эксперимента были определены направления работы по формированию системы словоизменения:

- 1) формирование системы словоизменения на уровне словосочетания;
- 2) закрепление системы словоизменения на уровне предложения;
- 3) закрепление системы словоизменения в связной речи.

С учетом закономерностей нормального онтогенеза, специфики усвоения детьми с ЗПР морфологической системы, взаимодействия морфологической и синтаксической системы языка формирование системы словоизменения проводится по следующим этапам: 1 этап

1. Дифференциация именительного падежа единственного и множественного числа.

2. Закрепление беспредложных конструкций единственного числа в следующем порядке:

- а) винительный падеж (нулевое окончание; окончания -у; -а/-я);

- б) родительный падеж;
- в) дательный падеж;
- г) творительный падеж со значением орудийности.

3. Усвоение предложно-падежных конструкций единственного числа.

4. Овладение формами существительных множественного числа (сначала беспредложными, а затем с предлогами).

5. Согласование глаголов настоящего времени и существительных в числе.

2 этап

1. Дифференциация глаголов настоящего времени по лицам.

2. Согласование глаголов прошедшего времени и существительных в роде и числе.

3. Согласование прилагательного с существительным в именительном падеже единственного и множественного числа.

3 этап

Согласование прилагательного с существительным в косвенных падежах единственного числа:

- а) беспредложные конструкции;
- б) конструкции с предлогами.

При разработке системы работы по формированию словоизменения у детей с ЗПР использовались методические материалы Лалаевой Р.И., Ульяновской У.В., Тригера Р.Д., Слепович Е.С., Боряковой Н.Ю., Зориной С.В. и др.

Коррекционная работа проводилась в МБДОУ ЦРР детский сад № 36, г. Кузнецк, Пензенской области в подготовительной группе с 15 сентября по 15 декабря 2020 года

2.3. Содержание обучающего эксперимента

В целом последовательность коррекционного обучения определяется закономерностями появления форм в онтогенезе. Поэтому первоначально закреплялись наиболее продуктивные формы, рано появляющиеся в онтогенезе. В дальнейшем работа проводилась с менее продуктивными и непродуктивными формами, осуществлялась их дифференциация.

Работа над каждой грамматической формой начиналась с уточнения ее значения в импрессивной речи. После усвоения отрабатываемой формы в импрессивной речи осуществлялось ее закрепление в экспрессивной речи.

Каждая грамматическая форма отрабатывалась по следующему плану:

- а) выделение общего грамматического значения ряда словоформ;
- б) соотнесение выделенного значения с флексией, обозначающей данное грамматическое значение;
- в) звуковой анализ флексии;
- г) закрепление связи грамматического значения и флексии в специально подобранных упражнениях;
- д) образование аналогичных словоформ в спонтанной речи.

Работа по формированию системы словоизменения проводилась поэтапно.

1 этап: формирование системы словоизменения существительных.

Формирование системы словоизменения существительных определялось последовательностью появления форм словоизменения в онтогенезе и проводилось в следующей последовательности:

- 1) дифференциация существительных именительного падежа единственного и множественного числа;
- 2) закрепление беспредложных конструкций единственного числа по следующему плану:

- винительный падеж (нулевое окончание, окончания -у, -а/-я);
- родительный падеж;
- дательный падеж;
- творительный падеж (со значением орудийности);

3) усвоение предложно-падежных конструкций единственного числа;
 4) овладение формами существительных множественного числа (сначала беспредложными, а затем с предлогами).

Дифференциация существительных именительного падежа единственного и множественного числа.

Работа над грамматической формой множественного числа именительного падежа существительного проводилась в следующем порядке:

- 1) грамматические формы с окончанием -ы (*кот - коты*);
- 2) грамматические формы с окончанием -и (*мяч - мячи*);
- 3) грамматические формы с окончанием -а (*дом - дома*);
- 4) грамматические формы с окончанием -я (*лист - листья, стул - стулья*);

5) дифференциация грамматических форм с различными флексиями.

Внутри каждой грамматической формы работали по плану:

а) формы с ударным окончанием при сохранении звуковой и слоговой структуры основы начальной формы слова (отсутствие чередования звуков основы, единство суффиксов) (*кот - коты*);

б) формы с безударным окончанием при сохранении звуковой и слоговой структуры основы начальной формы слова (*слива - сливы*);

в) формы с ударным окончанием и изменением звуковой и слоговой структуры основы начальной формы слова: чередование звуков, различение суффиксов, наращивание основы слова (явление супплетивизма) (*лев - львы*);

г) формы с безударным окончанием и изменением звуковой и слоговой структуры основы начальной формы слова (*дятел - дятлы*);

д) дифференциация грамматических форм с различными флексиями.

Предлагались следующие задания:

- 1) фиксирование внимание ребенка на звуковом оформлении окончания(произнесение слов с интонационно выделяемым окончанием);
- 2) называние логопедом только корневой части словоформы (дети добавляли необходимое окончание);
- 3) ответ ребенка на поставленный вопрос только одной словоформой.

Закрепление беспредложных конструкций существительных единственного числа

Закрепление беспредложных падежных конструкций существительных единственного числа проводилось в аналогичной последовательности с учетом следующих лингвистических факторов: продуктивности флексий, места ударения и его подвижности, наличия изменений в основе (чередования, появления беглого гласного, супплетивизма, наращивания основы и др.).

1. Винительный падеж. В процессе логопедической работы над данной падежной конструкцией учитывалась вариативность окончаний, отличие окончаний одушевленных и неодушевленных существительных мужского рода. Поэтому в начале работы отрабатывалось значение одушевленности -неодушевленности. Для этого детям предлагалось выбрать среди предложенных картинок те, которые отвечали на вопрос: а) «Кто?» б) «Что?». Затем уточнялось, что на вопрос «Кто?» отвечают названия живых предметов, а на вопрос «Что?» - названия неживых предметов.

В дальнейшем проводилась работа, над каждым окончанием формы винительного падежа с учетом последовательности его появления в онтогенезе (нулевое окончание, -у, -а/-я).

2. Родительный падеж существительных единственного числа. Логопедическая работа над данной падежной конструкцией проводилась в следующей последовательности:

- а) грамматические формы с окончанием -а/-я;

б) грамматические формы с окончанием -и/ -ы..

3. Дательный падеж существительных единственного числа. В дательном падеже у существительных мужского и среднего рода отмечается окончание -у/-ю, а у существительных женского рода - окончание -е.

Работа начинается с закрепления окончания -у/-ю, затем отрабатывается окончание -е.

4. Творительный падеж (со значением орудийности). Главенствующим окончанием существительных в творительном падеже единственного числа является окончание мужского рода -ом/-ем, которое появляется в онтогенезе раньше, чем окончание -ой существительных женского рода.

На начальных этапах логопедической работы давались задания на уточнение рода существительных, например: Покажи картинку, о которой можно сказать *он, она*.

При закреплении каждой грамматической формы в первую очередь отрабатывались ударные окончания, затем безударные.

Образование предложно-падежных конструкций единственного числа
Логопедическая работа над предложно-падежными конструкциями проходила с учетом последовательности их появления в онтогенезе. Поэтому сначала отрабатывались предлоги *в, на, под*, имеющие конкретные значения (1 этап); затем предлоги *из, за, перед, по, из-за, из-под* (2 этап).

При проведении логопедической работы учитывалось, что с предлогами употребляются следующие падежные формы:

1) винительный падеж с предлогами *в, на, за, под* со значением направления действия, например: *Кладет на стол, кладет в стол, кладет под стол, кладет за стол*;

2) предложный падеж с предлогами *в, на* со значением местонахождения, например: *стоит на столе, лежит в столе*;

3) дательный падеж с предлогом *по* (значение местонахождения), с предлогом *к* (значение направления действия), например: *идет по дороге, подходит к дому*;

4) родительный падеж с предлогом *у* (значение местонахождения), с предлогами *с, из* (значение направления действия), например: *взял с коробки, взял из стола;*

5) творительный падеж с предлогами *за, над, под, перед* (значение местонахождения предмета), обозначающими часть пространства, в пределах которого совершается действие (*лежит за кубиком, перед кубиком*), а также с предлогом *с* со значением совместности, например: *сидит с чашкой*.

Один и тот же предлог, который употребляется с разными предложно-падежными конструкциями, может иметь различные значения: значения направления действия, местонахождения предмета, место действия, часть пространства, в пределах которого совершается действие; предлог *на* с винительным падежом обозначает направление действия, а с предложным падежом – местонахождение (*кладет на стол, лежит на столе*).

В процессе обучения первоначально осуществлялась работа над отдельным предлогом, затем проводилась дифференциация предлогов. Работа велась в 3 этапа: выделение пространственных отношений на основе анализа неречевой ситуации (1 этап); уточнение предлога в импрессивной речи (2 этап); употребление предлога в экспрессивной речи (3 этап).

На каждом этапе коррекционно-логопедическое воздействие осуществлялось по следующим направлениям:

1) уточнение значений одного и того же предлога: а) с существительными одного склонения; б) с существительными других склонений;

2) дифференциация различных значений одного и того же предлога;

3) дифференциация понимания и употребления различных предлогов с одинаковым общим значением (местонахождения или направления);

4) закрепление связи между приставочным глаголом и предложно-падежной конструкцией, так как значение предлога и падежная форма существительного зависят от характера глагола.

Для уточнения значения предлогов в коррекционной работе использовались графические схемы.

Рассмотрим примерный план работы по закреплению значений предлога *в*.

1. Понимание и употребление предлога *в* со значением местонахождения предмета (предложный падеж): а) существительные 1 склонения, 2 склонения (*в больнице, в доме*); б) существительные 3 склонения (*в тетради, в печи*).

2. Понимание и употребление предлога *в* со значением направления действия (винительный падеж): а) существительные 2 склонения, затем существительные 3 склонения (*в стол, в шкаф, в тетрадь, в печь*); б) существительные 1 склонения (*кладет в книгу, в машину*).

3. Дифференциация понимания и употребления предлога *в* со значением местонахождения предмета и значением направления действия (*кладет в стол, лежит в столе*).

4. Дифференциация предлога *в* с другими предлогами: а) значение направления действия (*в и из; в и за; в и под; в и на*); б) значение местонахождения предмета (*в и на; в и у; ей за; в и над; в и под; в и перед*).

5. Работа с приставочными глаголами и предложно-падежной конструкцией, включающей предлог *в* (значение направления действия) (*влетела в клетку, входит в дом*).

Образование форм существительных множественного числа

Образование форм существительных множественного числа проводилось в следующем порядке: а) образование беспредложных конструкций существительных множественного числа; б) образование предложно-падежных конструкций существительных множественного числа.

Образование форм существительных множественного числа осуществлялось в следующей последовательности: дательный падеж, творительный падеж, родительный падеж, предложный падеж (предложные конструкции).

Последовательность работы внутри каждой падежной формы определялась закономерностями появления отдельных форм в онтогенезе. При этом учитывалось, является ли продуктивной данная форма, какое окончание (ударное или безударное) она имеет. Можно выделить следующие этапы образования форм множественного числа существительных:

1 этап - продуктивные формы:

а) с ударным окончанием;

б) с безударным окончанием.

2 этап - менее продуктивные формы: а) с ударным окончанием;

б) с безударным окончанием.

3 этап - дифференциация грамматических форм. Особое внимание на всех этапах работы уделялось наличию чередования звуков, изменению ударения и звуковой структуры основы слова в процессе формообразования.

Закрепление надежных форм существительных множественного числа

Первоначально коррекционную работу направляли на уточнение беспредложных конструкций. В дальнейшем работа проводилась с предложными конструкциями в аналогичной последовательности.

2 этап: формирование словоизменения глагола

В процессе логопедической работы по формированию системы словоизменения глаголов и закреплению связей глагольных форм с существительными придается особое значение. Это связано с тем, что именно глагол выполняет предикативную функцию, являясь организующим звеном предложения.

На 1 этапе формирования морфологической системы словоизменения глагола проводилась работа по дифференциации глаголов настоящего времени единственного и множественного числа и их согласованию с существительными. Данные формы являются наиболее простыми и . появляются раньше других в онтогенезе.

На 2 этапе формирования морфологической системы словоизменения глагола осуществлялась работа по дифференциации глаголов настоящего времени по лицам, а также по согласованию глаголов прошедшего времени и существительных в роде. Эти формы появляются в процессе онтогенеза на более поздних этапах и вызывают большие сложности при усвоении их детьми с ЗПР.

Согласование в числе глаголов настоящего времени и существительных

На начальных этапах логопедической работы закреплялись глагольные формы без чередования звуков основы, с ударными окончаниями, например, *стоит - стоят; говорит - говорят; молчит - молчат*. В дальнейшем большое внимание уделялось глагольным формам с чередованием звуков в основе, например, *бежит - бегут, печет - пекут, течет - текут* и т. д.

С целью уточнения согласования глаголов настоящего времени и существительных в числе в импрессивной речи назывались глаголы, например, *читает - читают, стоят - стоит, лежит - лежат* и т. д. Ребенок должен был догадаться, идет ли речь: об одном предмете или о нескольких (например, *стоит - ... (ваза), стоят - ... (вазы)*).

Дифференциация глаголов настоящего времени по лицам

Дифференциация глаголов проводилась с учетом появления грамматических форм глаголов в онтогенезе в следующем порядке: а) формы глаголов 1 и 2 лица единственного числа; б) формы глаголов 3 лица единственного и множественного числа; в) формы глаголов 1 и 2 лица множественного числа.

Согласование глаголов прошедшего времени и существительных в роде и числе

Коррекционная работа по дифференциации глагольных форм проводилась сначала в импрессивной речи (1 этап), затем - в экспрессивной речи (2 этап).

На каждом этапе работа над глагольными формами осуществлялась в следующей последовательности: а) формы мужского рода глаголов прошедшего времени; б) формы женского рода глаголов прошедшего времени; в) формы среднего рода глаголов прошедшего времени; г) дифференциация глагольных форм прошедшего времени.

В логопедической работе большое внимание уделялось формам среднего рода глаголов прошедшего времени, которые вызывают значительные трудности у детей с ЗПР.

Для закрепления понимания глагольных форм прошедшего времени в импрессивной речи предлагалось показать картинки, принести предметы, о которых говорит логопед (*Покажи картинку, о которой скажем «упала», «упал», «упало»; Принеси игрушку, которая на столе «лежала», «лежал» и т.*

3 этап: формирование системы словоизменения прилагательных
Формирование системы словоизменения прилагательных проходит с учетом появления форм прилагательных в процессе онтогенеза речи и предполагает работу по следующим направлениям:

1. Согласование прилагательного с существительным в именительном падеже единственного и множественного числа.

2. Согласование прилагательного с существительным в косвенных падежах единственного числа (беспредложные конструкции; конструкции с предлогами).

3. Согласование прилагательного с существительным в косвенных падежах множественного числа: а) беспредложные конструкции; б) конструкции с предлогами.

Согласование прилагательного с существительным в именительном падеже осуществлялось в следующей последовательности:

- 1) согласование прилагательного с существительным в мужском роде;
- 2) согласование прилагательного с существительным в женском роде;
- 3) согласование прилагательного с существительным в среднем роде;

4) дифференциация мужского, женского и среднего рода прилагательных.

Каждая грамматическая форма рода отрабатывалась по такому плану: а) уточнение употребления формы с ударным окончанием; б) уточнение употребления формы с безударным окончанием. В импрессивной речи для уточнения понимания согласования прилагательного с существительным в именительном падеже единственного и множественного числа использовались такие задания, как: *Покажи картинку, о которой скажем «синий», «синяя», «синие», «синее»; Выбери картинку, о которой скажем «красный», «красная», «красные», «красное» и т.д.*

Закрепление согласования прилагательных с существительными в различных падежах единственного и множественного числа

1) Согласование прилагательного с существительным в именительном падеже единственного и множественного числа выполняется в следующей последовательности.

Согласование прилагательного с существительным в косвенных падежах единственного и множественного числа

Коррекционно-логопедическая работа проводилась в следующей последовательности: а) с беспредложными конструкциями; б) с предложными конструкциями. Таким образом, по завершению обучающего эксперимента были разобраны парадигмы словоизменения основных частей речи.

В качестве примера приведем конспект логопедического занятия.

Конспект 1. Тема: Мебель

Цель: развитие грамматического строя.

Задачи:

Коррекционно-образовательные:

- совершенствование грамматического строя речи (учить детей употреблять существительные с предлогами, различать предлоги, употреблять имена существительные в форме мн.ч Р.п.).

Коррекционно-развивающие:

- развитие мышление, памяти, внимания.

Коррекционно-воспитательные:

- формирование навыков сотрудничества, взаимопонимания, доброжелательности, самостоятельности.

Оборудование: магнитная доска, предметные картинки, игрушка Буратино.

Ход занятия:

1. Организационный момент:

- Здравствуйте, дети! К нам на занятие пришел Буратино и для вас он приготовил интересные задания. Но сначала ответьте на вопросы. Куда Буратино ложиться спать? (КРОВАТЬ). За каким предметом буратино кушает? (СТОЛ). На каком предмете сидит, когда кушает? (СТУЛ). Куда Буратино вешает одежду? (ШКАФ).

2. Введение в тему занятия.

-Какие вы молодцы! Все правильно ответили на вопросы. А как называются все эти предметы одним словом?

- Как вы уже догадались, темой нашего занятия будет мебель.

-Какую мебель вы знаете?

3. Речевое упражнение «Что есть у мебели?»

- Ребята, Буратино просит вас помочь ему разобраться, из каких частей состоим мебель. Поможем Буратино?

- Что есть у дивана? (у дивана есть ножки, сиденье, спинка, подлокотники, подушки).

- для чего нужен диван? (на диване сидят, спят, отдыхают, смотрят фильмы, читают книги, лежат).

- что есть у стола? (у стола есть ножки, столешница).

- для чего нужен стол? (на стол ставят посуду, за столом едят, рисуют, на столе готовят еду, пишут).

- что есть у стула? (у стула есть сиденье, спинка, ножки).

- для чего нужен стул? (на стуле сидят).
- что есть у шкафа? (у шкафа есть стенки, дверцы, полки, ящики, ручки, ножки).
- для чего нужен шкаф? (в шкаф складывают одежду, книги, разные вещи).
- что есть у кровати? (у кровати есть ножки, изголовье, матрац)
- для чего нужна кровать? (на кровати спят, лежат, сидят, отдыхают).

4. Пальчиковая гимнастика

5. Речевое упражнение «Что где лежит»

-Дети, Буратино приготовил для вас интересное задание. На картинках нужно найти предметы и сказать, где они лежат. (Детям даются карточки для выполнения задания.)

6. Физкультминутка «Мебельный магазин»

7.Речевая игра «Один-много»

- Ребята, Буратино спрашивает, где можно взять мебель? (мебель можно купить в магазине).
- как называется магазин, где продают мебель? (мебельный магазин).
- в мебельном магазине продается не один стол, а ... много столов.
- какой может быть стол? (деревянный, детский, новый, компьютерный, кухонный, обеденный).
- в мебельном магазине продается не одна кровать, а (много кроватей).
- какая может быть кровать? (мягкая, удобная, низкая, высокая, застеленная, детская)
- в мебельном магазине продается не одно кресло, а ... (много кресел).
- какое может быть кресло? (удобное, мягкое, красивое).
- в мебельном магазине продается не одна полка, а ... (много полок).
- какие бывают полки? (книжные, деревянные, металлические).
- в мебельном магазине продается не один стул, а ... (много стульев).
- какие бывают стулья? (пластмассовые, металлические, деревянные, удобные, высокие, низкие).
- в мебельном магазине продается не один шкаф, а ... (много шкафов).

- какие бывают шкафы? (книжные, платяные, деревянные, большие, вместительные).

8. Деление на слоги.

-дети, Буратино приготовил для вас интересное задание. мы вам будем называть слова, а вы должны отхлопать сколько слогов в этом слове. (кровать, стул, полка, комод, тумбочка, шифоньер, табурет, стол).

9.Подведение итогов.

-Ребята, кто сегодня был у нас на занятии? О чем мы сегодня говорили на занятии? Что вы запомнили? Какая игра вам больше всего понравилась? Вы все большие молодцы! Буратино очень понравилось, как вы работали. Но ему пора уходить от нас.

Конспект 2. Тема: Огород и сад

Цель: развитие грамматического строя.

Задачи:

Коррекционно-образовательные:

- совершенствование грамматического строя речи (учить детей употреблять существительные с предлогами, различать предлоги, употреблять имена существительные в форме мн.ч. Р.п.).

Коррекционно-развивающие:

- развитие мышление, памяти, внимания.

Коррекционно-воспитательные:

- формирование навыков сотрудничества, взаимопонимания, доброжелательности, самостоятельности.

Оборудование: магнитная доска, предметные картинки, игрушка Садовник.

Ход занятия:

1. Организационный момент:

-Здравствуйте, дети! К нам в гости сегодня пришел Садовник, и приготовил он для вас интересные задания.

2. Введение в тему занятия.

-Ребята, а где работает Садовник?

-Правильно, он работает в саду и в огороде. И сегодня на занятии мы с вами будем говорить про сад и огород.

3. Игра «Что где растёт»

- Дети, что растёт в саду? Что растёт в городе?

-Правильно. В саду растут фрукты, а в городе – овощи. Садовник хочет вас проверить, знаете ли вы, что растёт в саду, а что в огороде. Мы будем называть вам слова, а вы будете говорить, что где растёт (слива, картофель, помидоры, лук, яблоки, огурцы, груша, баклажан, капуста, свекла, вишня).

4. Пальчиковая гимнастика

5. –Ребята, на огороде растут много овощей. Давайте расскажем про них. Показываются картинки с изображением овощей. Дети описывают их.

— Круглый, красный, растёт НА земле. Что это? (Помидор).

— Круглая, красная, растёт В земле. Что это? (Свёкла)

— Овальный, фиолетовый, растёт НА земле? (Баклажан).

— Круглый, белый, растёт В земле. Что это? (Лук).

— Овальный, зелёный, растёт НА земле. Что это? (Огурец).

— Круглый, красный, растёт В земле. Что это? (Редис).

— Овальная, оранжевая, растёт В земле. Что это? (Морковь).

— Овальный, зелёный, растёт НА земле. Что это? (Кабачок).

— Круглый, белый, растёт В земле. Что это? (Чеснок).

— Овальный, желтый, растёт НА земле. Что это? (Перец).

— Круглая, оранжевая, растёт НА земле. Что это? (Тыква).

— Круглая, зелёная, растёт НА земле? (Капуста)

6. Игра «Чего много в корзине?»

В корзине много помидоров

В корзине много(огурец , морковь , лук , баклажан , репа . Редиска)

7. Физкультминутка «Кабачки».

8. Игра «Исправь ошибку»

Исправленные предложения проговорить целиком.

Картофельное пюре приготовим из свеклы.

Свекольный салат приготовим из огурцов.

Морковный сок приготовим из лука.

Капустный пирог приготовим из картофеля.

Огуречный салат приготовим из редиски.

Гороховый суп приготовим из чеснока.

Тыквенное повидло приготовим из помидоров.

9. Игра «Распредели где растут овощи и фрукты»

-Ребята, давайте Садовнику покажем где растут фрукты, а где овощи. (на деревьях или в земле). На магнитной доске прикреплены картинки грядки и деревьев. По одному дети выбирают картинку и прикрепляют ее к дереву или грядке (слива, картофель, яблоки, лук, свекла, груша, черешня, морковь, чеснок).

10. Подведение итогов.

-Ребята, вот и подошло к концу наше занятие. Давайте вспомним о чем мы сегодня с вами говорили? Что вам больше всего понравилось? Нам с Садовником очень понравилась ваша работа, вы все большие молодцы!

2.3. Контрольный эксперимент

После проведения обучающего эксперимента было проведено контрольное исследование состояния грамматического строя речи детей с ЗПР. Данный этап исследования проводился в декабре 2020 года

Цель данной работы состояла в том, чтобы определить степень результативности подобранных упражнений и их последовательности по формированию словоизменения у дошкольников с ЗПР.

Задания, предложенные в контрольном эксперименте, были аналогичны приведенным в констатирующем обследовании, однако на другом (подобном) речевом материале. Были взяты для повторной работы те задания, в которых дети показали наиболее низкие результаты.

Полученные результаты нашли отражение в сводной таблице № 2.

Таблица 2.

Процент успешности выполнения заданий

№ задания	1	2	3	4	5	6
% успешного выполнения (до обучения)	74 %	66 %	59 %	88, 3%	58 %	75%
% успешного выполнения (после обучения)	91 %	88 %	85 %	92, 6 %	89, 7 %	89, 2 %

Примечание:

- 1 задание: изменение существительных по падежам
- 2 задание: преобразование существительных единственного числа в существительные множественного числа
- 3 задание: образование форм существительных родительного падежа единственного и множественно числа
- 4 задание: согласование прилагательных с существительными в роде, числе, падеже
- 5 задание: употребление числительных 2 и 5 с существительными и прилагательными
- 6 задание: изменение глаголов по числам и временам.

Как показывают данные таблицы, количество аграмматизмов при выполнении заданий снизилось, что свидетельствует об эффективности подобранных упражнений и их последовательности. Дошкольники с задержанным развитием стали меньше допускать ошибок при изменении существительных по падежам, по числам, а также при изменении глаголов по числам и временам. Данные формы сложны для становления без специально организованного обучения, но даже и в случае целенаправленной коррекции требуют учет дидактических принципов: наглядности, доступности, этапности. Полученные результаты доказывают необходимость дальнейшего

проведения целенаправленной коррекции, что обусловлено сложностью и стойкостью самого нарушения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изучив теоретическую литературу, проанализировав научные исследования многих авторов, исследовавших проблему словоизменения у детей с задержанным развитием, отметили, что она имеет некоторые специфические особенности, причиной которых являются недостаточная сформированность познавательных и языковых процессов. При дифференциации грамматических форм в процессе восприятия и порождения речи дети с ЗПР используют лишь некоторые дифференциальные семантические признаки и не используют всю совокупность грамматических значений, позволяющих отличать одну форму от другой.

Нарушения словоизменения отмечаются во всех частях речи.

Данные теоретического анализа были подтверждены на констатирующем этапе исследования.

Было установлено, что, у дошкольников с ЗПР отмечается нарушение словоизменения во всех основных частях речи (существительное, глагол, прилагательное). Наибольшее количество ошибок было отмечено именно в операциях словоизменения существительных, особенно в предложно-падежных конструкциях.

На основании исследования, описанного в главе № 2 настоящего исследования, была разработана система упражнений, направленная на формирование и развитие системы словоизменения основных частей речи, включающая в себя 3 этапа:

- 1 этап – формирование системы словоизменения существительных;
- 2 этап – формирование системы словоизменения глаголов;
- 3 этап – формирование системы словоизменения прилагательных.

При проведении логопедических занятий учитывались принципы дифференцированного, системного подхода к работе, доступности материала, использовалась разнообразная наглядность.

По результатам обучающего эксперимента было проведено контрольное исследование операций словоизменения, которое показало, что при правильном, систематическом воздействии на устную речь детей с использованием разработанной системы заданий и упражнений количество аграмматизмов, связанных с нарушением словоизменения, значительно уменьшается в речи.

Таким образом, можно сказать, что гипотеза о том, что при использовании специально подобранных упражнений, направленных на формирование системы словоизменения, количество специфических грамматических ошибок в устной речи дошкольников с задержанным развитием значительно снижается, подтвердилась.

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. Виноградов, В.В. Русский язык (Грамматическое учение о слове) / под. ред. Г. А. Золотовой 4-е изд. – М., 2001. – 298 с.
5. Власова, Т.А. Обучение детей с задержкой психического развития М., – 1981. – 65 с.
6. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – М., 1961. – 471 с.
7. 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.
8. 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.
9. Жукова, Н.С. Формирование устной речи. Учеб-метод, пособие / Н.С. Жукова. – [Электронный ресурс]. – http://pedlib.ru/Books/2/0029/2_0029-1.
10. Зайцева, Л.А. Обследование детей с речевой патологией. Методические рекомендации / Л.А. Зайцева. – М., 1994. – 20 с.
11. Захарова, А.В. Усвоение дошкольниками падежных форм / А.В. Захарова. Доклады АПН РСФСР. 1958. – № 3. – 93 с.

12. 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 .
13. Китаева, Н. Н. Преодоление нарушений звукослоговой структуры слова у дошкольников с ЗПР / VI Царскосельские чтения / Н.Н. Китаева - СПб., 2002. – С. 135-136.
14. Коненкова, И.Д. Обследование речи дошкольников с задержкой психического развития / И.Д. Коненкова. – М., 2005. – 80 с.
15. Корнев, А.Н. Нарушения чтения и письма у детей / А.Н. Корнев. – СПб., 1997. – 286 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. Мазанова, Е.В. Коррекция аграмматической дисграфии. Конспекты занятий для логопеда. – 2-е изд., испр. / Е.В. Мазанова. – [Электронный ресурс]. – 0148916_ca90a_mazanova_e_v_korrekcija_agrammaticheskoy_disgrafii_konspekty.rar .
21. 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.

22. Новикова, Е.В. Секреты падежей и предлогов: учебное пособие / Е.В. Новикова. – М., 1996. – 96 с.
23. Правдина, О.В. Логопедия / О.В. Правдина. М., 1973. – 272 с.
24. Соботович, Е.Ф. Формирование правильной речи у детей с моторной алалией / Е.Ф. Соботович. – Киев., 1981. – 149 с.
25. Спирова, Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи / Л.Ф. Спирова. – М., 1980. – 192 с.
26. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н.Ф. Талызина. – М., 1975. – 343 с.
27. Ткаченко, Т.А. Логопедические занятия с детьми, имеющими общее недоразвитие речи (планы и конспекты занятий) / Т.А. Ткаченко. – М., 1996. – 145 с.
28. 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.
29. 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.
30. Феофанов, М.П. Об употреблении предлогов в детской речи // Вопросы психологии. – 1958. – № 3. – С. 118–124.
31. 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.
32. Филичева, Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста / Т.Б. Филичева. – М., 1999. – 232 с.
33. Хрестоматия по логопедии: в 2 т. / под ред. Л. С Волковой, В.И Селиверстова. – М., 1997. – 560 с.

34. 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.
35. Чиркина, Г.В. Обследование звуковой стороны речи. Обследование понимания речи / Г.В. Чиркина // Методы обследования нарушений речи у детей. – М., 1982. – 160 с.
36. 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 .
37. Эльконин, Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте / Д.Б. Эльконин. – [Электронный ресурс]. – <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=94361> .
38. 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.
39. Яссман, Л.В. Употребление грамматических категорий детьми с задержкой психического развития / Л.В. Яссман // Дефектология. – М., 1976. – №3. – С. 35 – 43.

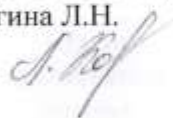
ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
Пензенский педагогический институт им. В. Г. Белинского

Факультет педагогики, психологии
и социальных наук

Кафедра «Дошкольное и
дефектологическое образование»

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

Утверждаю: зав. кафедрой
«19» июня 2020 г., протокол № 12
Корчагина Л.Н.



Задание

По выпускной квалификационной работе Купцовой Алины Александровны

1. Тема работы «Особенности логопедической работы по коррекции грамматического строя речи дошкольников с задержанным развитием»

Утверждена приказом по Университету «24» 07 2020 г. № 566 а/о

2. Срок сдачи студентом законченной работы « 4 » 02 01 2021 г.

3. Исходные данные к работе:

Цель – подбор заданий и упражнений, направленных на коррекцию грамматического строя речи дошкольников с задержанным развитием.

Объект – особенности развития грамматического строя речи дошкольников с задержанным развитием.

Предмет – логопедическая работа по развитию грамматического строя речи дошкольников с задержкой психического развития.

4. Перечень подлежащих разработке вопросов:

1. Изучить лингвистическую, методическую, специальную литературу по проблеме исследования.

2. Провести экспериментальное изучение состояния грамматического строя речи дошкольников с задержкой психического развития.

3. Провести экспериментальное обучение, направленное на формирование грамматического строя речи дошкольников с задержкой психического развития.

4. Провести контрольный эксперимент для подтверждения эффективности подобранных заданий и упражнений.

5. Календарный план

№ п/п	Наименование этапов квалификационной работы	Сроки выполнения этапов	Примечания
1	Изучение и анализ литературы по теме квалификационной работы	Июль-август 2020 г.	
2	Проведение и анализ экспериментального исследования	Сентябрь 2020 г.	
3	Проведение обучающего эксперимента по коррекции грамматического строя речи детей с ЗПР.	Сентябрь-ноябрь 2020 г.	
4	Проведение контрольного эксперимента и оформление работы	Декабрь 2020 г.	

6. Дата выдачи задания « 01 » июля 2020 г.

Руководитель _____
(подпись)

Задание принял к исполнению _____
(подпись)

ОТЗЫВ

научного руководителя о выпускной квалификационной работе студентки факультета педагогики, психологии и социальных наук Купцовой Алины Александровны на тему «Особенности логопедической работы по коррекции грамматического строя речи дошкольников с задержанным развитием»

При выборе темы выпускной квалификационной работы Алина Александровна Купцова проявила заинтересованность и самостоятельность, которую поддерживала на протяжении всей работы.

Алиной Александровной детально, тщательно проанализирована лингвистическая, педагогическая литература, касающаяся особенностей формирования грамматического строя речи детей с ЗПР.

При подборе экспериментального материала студенткой были учтены типологические, возрастные, речевые, психологические особенности детей с задержанным психическим развитием, принимавших участие в исследовании, что позволило провести констатирующий и обучающий эксперименты на достаточно высоком уровне и получить хорошие результаты при проведении контрольного эксперимента.

При написании работы А. А. Купцова проявила себя как грамотный специалист, владеющий современными знаниями в области логопедии.

Работа соответствует всем требованиям, предъявляемым к выпускным квалификационным работам, заслуживает положительной оценки и достойна представления к защите.

Научный руководитель:
кандидат психологических наук
доцент кафедры «Дошкольное
и дефектологическое образование»



Н.Л. Морозова

СПРАВКА

о результатах проверки текстового документа на наличие заимствований

Проверка выполнена в системе
Антиплагиат.ВУЗ

Автор работы	Купцова Алина Александровна
Подразделение	ДиДО
Тип работы	Выпускная квалификационная работа
Название работы	Купцова А.А. Особенности логопедической работы по коррекции грамматического строя речи дошкольников с задержанным развитием.docx
Название файла	Купцова А.А. Особенности логопедической работы по коррекции грамматического строя речи дошкольников с задержанным развитием.docx
Процент заимствования	26.64 %
Процент самоцитирования	0.00 %
Процент цитирования	9.30 %
Процент оригинальности	64.06 %
Дата проверки	20:50:10 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 общепотребительных выражений; Кольцо вузов
Работу проверил	Морозова Наталья Львовна ФИО проверяющего
Дата подписи	4.02.2021  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.