

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования
«Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»
(КГПУ им. В. П. Астафьева)

Институт социально - гуманитарных технологий
Выпускающая кафедра коррекционной педагогики

Ефремова Олеся Викторовна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Сравнительный анализ сформированности морфологических навыков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III-IV уровня и задержкой психического развития

Направление подготовки: 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Магистерская программа Логопедическое сопровождение детей с нарушениями речи

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Заведующий кафедрой

к.п.н., доцент Беляева О.Л.

20.11.2020

(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы

к.п.н., доцент Брюховских Л.А.

20.11.2020

(дата, подпись)

Научный руководитель

к.п.н., доцент Мамаева А.В.

20.11.2020

(дата, подпись)

Обучающийся Ефремова О.В.

20.11.2020

(дата, подпись)

Красноярск 2020

Реферат магистерской диссертации

Структура выпускной квалификационной работы: работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка используемой литературы из 71 источника, 3-х приложений. Работа включает 2 схемы, 25 гистограмм, 78 таблиц (Приложение А).

Объект исследования: морфологическая сторона речи.

Предмет исследования: особенности сформированности морфологической стороны речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III - IV уровня и задержкой психического развития речи.

Цель исследования: выявить общие и специфические особенности сформированности морфологической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III-IV уровня и задержкой психического развития речи и разработать дифференцированное содержание и дидактическое обеспечение логопедической работы по развитию морфологической стороны речи.

Гипотеза исследования:

Мы предполагаем, что:

– морфологические навыки относятся к грамматическим и «обеспечивают стабильно правильное формообразование и формоупотребление в устной речи» [40, с. 8; 44, с. 6–10];

– у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III-IV уровня и задержкой психического развития имеются общие и специфические особенности морфологических навыков;

– выявленные особенности позволят определить дифференцированное содержание и дидактическое обеспечение логопедической работы по развитию морфологической стороны речи у детей данных категорий.

В соответствии с поставленной целью, основными **методами исследования** стали:

– теоретические: изучение, теоретический анализ и синтез научной литературы по изучаемой проблеме, нормативно-правовых документов, учебных программ образовательных учреждений;

– эмпирические методы: сбор и анализ анамнестических данных, констатирующий эксперимент;

– качественно-количественной обработки экспериментальных данных.

Теоретическая значимость и научная новизна:

– получены качественно-количественные данные об общих и специфических особенностях сформированности морфологических навыков у дошкольников 5-6 лет с общим недоразвитием речи III-IV уровня и задержкой психического развития;

– подтверждено, что у детей с общим недоразвитием речи III-IV уровня и задержкой психического развития имеются общие и специфические особенности морфологических навыков.

Практическая значимость:

– подобран диагностический комплекс обследования сформированности морфологических навыков у дошкольников 5-6 лет с общим недоразвитием речи III-IV уровня и задержкой психического развития;

– представлено поэтапное, дифференцированное содержание и дидактическое обеспечение логопедической работы по развитию морфологических навыков у дошкольников с общим недоразвитием речи III-IV уровня и задержкой психического развития, которое может быть использовано учителями-логопедами для проведения занятий в условиях совместного обучения.

Апробация результатов исследования осуществлялась через:

– Участие в научно-практических конференциях (Красноярск, 2019, 2020);

– Публикации основных положений и результатов исследования в сборниках: материалов научно-практической конференции студентов,

магистрантов, аспирантов и международном научно-практическом журнале (Красноярск, 2020; Москва, 2020).

The structure of Graduation qualification work: it includes the introduction, two chapters, the conclusion, the bibliographical list consisting of 71 literature sources and 3 attachments. The work includes 2 diagrams, 25 histograms, 78 tables (Attachment A).

Objective of research: the identification of general and specific features of the morphological side of speech among older pre-school-age children with general speech underdevelopment and delayed mental development of speech and to develop the differentiated content and didactic support of speech therapy work on the development of the morphological side of speech.

Object of research: morphological aspect of speech.

Subject of research: features of the formation of the morphological side of speech in 5-6 years old children with general speech underdevelopment and delayed mental development of speech.

The hypothesis of the study:

We assume that:

- morphological skills belong to grammatical ones and ensure stable correct form formation and use in oral speech [40; 44];
- 5-6 years old children with general speech underdevelopment and mental retardation have a number of general and specific features of morphological skills;
- the identified features will make it possible to make differentiated content and didactic support for the development of the morphological side of speech among children of these categories.

Research methods were chosen taking into account the object of study and correspond to the objectives and hypothesis of the work. The following research methods were used in the process of research:

- theoretical analysis of linguistic, psychological, psycholinguistic, pedagogical, methodical literature;

– empirical:, collection and analysis of anamnestic data, ascertaining the experiment;

– Method of empirical data processing.

The methodological basis of the study was the main provisions of General and special pedagogy and psychology.

Theoretical significance:

– qualitative and quantitative data on general and specific features of morphological skills formation among pre-school-age 5-6 years old children with general speech underdevelopment and mental retardation were obtained;

Practical significance:

– a diagnostic complex for examining the formation of morphological skills in pre-school-age 5-6 years old children with general speech underdevelopment and mental retardation was selected;

– stepwise and differentiated content of correctional work on the development of morphological skills in pre-school-aged children of the listed categories was presented.

Approbation of the research results was carried out through:

– Participation in the scientific and practical conference (Krasnoyarsk, 2020);

– Publication of the main features and research results in collections of: the materials of the scientific and practical conference of students, masters, postgraduates and the international scientific and practical journal (Krasnoyarsk, 2020; Moscow, 2020).

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Глава I. Современное состояние проблемы нарушений морфологических навыков при общем недоразвитии речи и задержке психического развития ...	8
1.1. Развитие морфологических навыков в онтогенезе	8
1.2. Особенности развития морфологических навыков при общем недоразвитии речи и задержке психического развития	15
1.3. Анализ существующих подходов к проблеме диагностики и развития морфологических навыков	21
Выводы по главе I	28
Глава II. Экспериментальное изучение морфологических навыков у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III-IV уровня и задержкой психического развития	29
2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента.....	29
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	38
2.3. Логопедическая работа по развитию морфологической стороны речи у старших дошкольников 5-6 лет при общем недоразвитии речи III-IV уровня и задержке психического развития	73
Выводы по главе II	85
Заключение	88
Библиография	91
Приложения	99

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность. На основе анализа литературы мы определили, что морфологические навыки нарушены, как у детей с общим недоразвитием речи, так и у детей с задержкой психического развития, что препятствует овладению школьной программой, влияет на адаптацию и дальнейшую социализацию. На современном этапе развития образования, в соответствии с нормативными организационными документами федерального уровня, дети с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития могут обучаться в группах комбинированной направленности, следовательно, актуальным является вопрос об организации эффективной совместной работы с детьми перечисленных категорий, учитывая дифференцированный подход.

Вопросами изучения грамматического строя речи при общем недоразвитии речи и задержке психического развития достаточно глубоко занимались (Н.Ю. Борякова, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Е.В. Мальцева, Р.Д. Тригер, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская, В.К. Воробьева, В.А. Ковшиков, Р.И. Лалаева и другие). Данные нарушения по своей структуре требуют тщательного анализа и индивидуального подхода в каждом конкретном случае. Ученые выявили, что у большого количества дошкольников преобладает значительное недоразвитие морфологических навыков в области словоизменения и словообразования.

В условиях обостренной эпидемиологической ситуации в стране, особую популярность приобретают дистанционные формы работы с обучающимися. Одной из форм такой работы является применение интерактивных презентации, в которых используются игровые элементы, способствующие повышению мотивации детей к выполнению заданий. Использование интерактивных презентации в условиях очно-заочного обучения отвечает требованиям совместного обучения детей, позволяет

участникам образовательного процесса быть не просто вовлеченными в процесс обучения, но и быть активным субъектом учебного процесса.

В результате изучения нормативно-правовой документации, анализа литературных источников нами выявлено следующее противоречие: между указаниями на несформированность морфологической стороны речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III-IV уровня и задержкой психического развития, с одной стороны, и недостаточной разработанностью дифференцированного содержания и дидактического обеспечения логопедической работы по развитию морфологических навыков у обучающихся данных категорий в условиях совместного обучения – с другой.

Данное противоречие порождает проблему исследования, которая заключается в определении дифференцированного содержания и дидактического обеспечения логопедической работы для развития морфологических навыков у детей с общим недоразвитием речи III-IV уровня и задержкой психического развития в условиях совместного обучения.

Объект исследования: морфологическая сторона речи.

Предмет исследования: особенности сформированности морфологической стороны речи у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III-IV уровня и задержкой психического развития речи.

Цель исследования: выявить общие и специфические особенности сформированности морфологической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III-IV уровня и задержкой психического развития речи и разработать дифференцированное содержание и дидактическое обеспечение логопедической работы по развитию морфологической стороны речи.

Гипотеза исследования:

Мы предполагаем, что:

– морфологические навыки относятся к грамматическим и «обеспечивают стабильно правильное формообразование и формоупотребление в устной речи» [40, с. 8; 44, с. 6–10];

– у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III-IV уровня и задержкой психического развития имеются общие и специфические особенности морфологических навыков;

– выявленные особенности позволят определить дифференцированное содержание и дидактическое обеспечение логопедической работы по развитию морфологической стороны речи у детей данных категорий.

Задачи исследования:

1. Провести анализ научно - методической литературы по проблеме развития морфологических навыков при общем недоразвитии речи III-IV уровня и задержке психического развития.

2. Выявить общие и специфические особенности сформированности морфологических навыков в употреблении, исправлении ошибок в чужой речи и понимании существительных, глаголов и прилагательных у детей с общим недоразвитием речи III-IV уровня и задержкой психического развития.

3. Сравнить сформированность морфологических навыков у детей с общим недоразвитием речи III-IV уровня и задержкой психического развития по типам, блокам и разделам констатирующего эксперимента.

4. Определить дифференцированное содержание и дидактическое обеспечение логопедической работы, направленное на развитие морфологической стороны речи у детей с общим недоразвитием речи III-IV уровня и задержкой психического развития.

Теоретико-методологическую основу исследования составили следующие положения общей и специальной педагогики и психологии: положение о поэтапном развитии грамматического строя речи (А.Н. Гвоздев), концепция о единстве основных закономерностей развития нормальных и аномальных детей (Р.М. Власова, Л.С. Выготский,

Р.Е. Левина, А.Р. Лурия, и др.), положение о понимании речи как сложной системы, структурные компоненты которой тесно взаимосвязаны (Р.Е.Левина и др.), о понимании импрессивной речи, как базовой предпосылки для возникновения активной речи (Г.Л. Розенгарт-Пупко, К.Л. Якубовская).

В соответствии с поставленной целью, основными **методами исследования** стали:

- теоретические: изучение, теоретический анализ и синтез научной литературы по изучаемой проблеме, нормативно-правовых документов, учебных программ образовательных учреждений;
- эмпирические методы: сбор и анализ анамнестических данных, констатирующий эксперимент;
- качественно-количественной обработки экспериментальных данных.

Организация исследования проводилась на базе Муниципального бюджетного образовательного учреждения «Детский сад №312 Цветик-Семицветик». В эксперименте приняло участие 30 детей в возрасте 5-6 лет с задержкой психического развития, общим недоразвитием речи III-IV уровня, нормированным речевым развитием.

Теоретическая значимость исследования заключается в подтверждении и уточнении имеющихся данных об особенностях развития морфологических навыков у дошкольников с общим недоразвитием речи III-IV уровня и задержкой психического развития.

Практическая значимость нашего исследования заключается в разработке дифференцированного содержания логопедической работы и дидактического обеспечения по развитию морфологических навыков у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III-IV уровня и задержкой психического развития в условиях совместного обучения.

Апробация результатов исследования осуществлялась через:

- Участие в научно-практических конференциях (Красноярск, 2019, 2020);

– Публикации основных положений и результатов исследования в сборниках: материалов научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и международном научно-практическом журнале (Красноярск, 2020; Москва, 2020).

Структура и объем. Работа включает в себя введение, две главы, заключение, список литературы, приложения. Работа включает 2 схемы, 25 гистограмм, 78 таблиц (Приложение А).

ГЛАВА I. СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ НАРУШЕНИЙ МОРФОЛОГИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ПРИ ОБЩЕМ НЕДОРАЗВИТИИ РЕЧИ И ЗАДЕРЖКЕ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

1.1. Развитие морфологических навыков в онтогенезе

Анализ литературы по проблеме исследования целесообразно начать с уточнения понятия «морфологические навыки». Мы придерживаемся определения, предложенного Е.И. Пассовым и Е.А. Маслыко, в соответствии с которым, морфологические навыки относятся к грамматическим и «обеспечивают стабильно правильное формообразование и формоупотребление в устной речи» [40, с. 8; 44, с. 6–10]. Похожее определение предлагает С.Ф. Шатилов, в соответствии с которым, морфологические навыки это – «навыки интуитивно правильного употребления или распознавания морфем» [68, с. 112]. Таким образом, мы можем говорить о том, что морфологические навыки демонстрируют уровень владения словоизменением и словообразованием. Обратимся к определениям этих понятий.

Словоизменение – образование форм одного и того же слова, имеющие разные грамматические значения. При словоизменении тождество слова не нарушается, в отличие от словообразования, где от одного слова образуются другие, отличные от него слова [9].

Словообразование – образование единицы речи (слова) на основе иного слова с единым корнем, с помощью которого оно выводится по форме и содержанию [9].

Словоизменение и словообразование, как мы упомянули выше, относятся к морфологическим навыкам, в то время как синтаксические навыки предполагают умение грамотно устанавливать очередность слов в предложении.

Развитие морфологических и синтаксических навыков у дошкольника находится в тесном взаимодействии. Например, обогащение лексики, за счет которой появляются новые слова, обеспечивает усложнение предложения, в то время как употребление определенной схемы предложения закрепляет грамматические формы слов [3].

При рассмотрении поэтапности становления развития речи, ученые опираются на разные научные парадигмы. Приверженцы когнитивного подхода считают, что процесс освоения языка напрямую связан с общим познанием ребенка. Существует ряд предпосылок развития речи в рамках когнитивного подхода, такие как: интеллектуальное развитие ребенка, отражающееся в семантике речевого высказывания, уровень сформированности аналитико-синтетической деятельности, объем кратковременной памяти [45].

Одним из первых на роль грамматики речи в психологии указал Л.С. Выготский [8]. Эксперт в области психологии указывал на две стороны речи: психологической и грамматической, взаимодополняющих и влияющих друг на друга. Так, грамматическая структура речи напрямую влияет на процесс формирования речи, изменения в грамматике влияют на содержание (смысл) речи.

Важную роль в усвоении языка занимает эмпирическая парадигма, которая гласит о том, что все знания исходят из практического опыта, посредством взаимодействия ребенка с окружающей средой. Для усвоения речи ребенком необходимо важное условие: постоянно воспринимать грамотную речь взрослого [53].

В классической и современной литературе различными учеными представлены разнообразные подходы к становлению речевого развития по периодам. Обратимся к описанию и анализу данных подходов.

Сопоставим две периодизации речевого развития, предложенные А.Н. Гвоздевым [10;11] и А.А. Леонтьевым [30;31;32]. Отметим, что при создании концепции «речевого онтогенеза» А.А. Леонтьев опирается на подходы

знаменитых лингвистов и психологов – В. Гумбольдта, Л.С. Выготского и в том числе и А.Н. Гвоздева.

Три периода формирования грамматического строя речи выделяет А.Н. Гвоздев, в то время как А.А. Леонтьев описывает четыре периода развития речи. Первый этап речевого развития А.А. Леонтьева – подготовительный (от 0-1 г.), который характеризуется появлением гуления и лепета. В отличие от А.А. Леонтьева, А.Н. Гвоздев опускает описание подготовительного периода до года и начинает с первого периода (от 1 г. 3 мес. до 1 г. 10 мес.). На данном периоде ребенок использует предложения, состоящие из одного слова-корня, сопровождающиеся мимикой и жестами. Данные аморфные слова-корни не имеют конкретной грамматической формы и применяются в разных предложениях одинаково. Большинство таких слов – существительные, которые обозначают различные предметы, звукоподражания («бах», «мяу», «бе»). На этапе предложений из нескольких слов-корней ребенок соединяет несколько слов в одно речевое высказывание и появляется фраза. Грамматические отношения между единицами речи отсутствуют. Существительные употребляются либо в именительном падеже единственного числа, либо в облегченной, искаженной, неизменяемой форме. Глаголы представлены либо в неопределенной форме, либо в форме 2-го лица единственного числа повелительного наклонения («дай», «ниси», «пять»).

Второй период становления детской речи по временным рамкам анализируемых периодизации ученых сдвинут по продолжительности у А.Н. Гвоздева (А.А. Леонтьев – преддошкольный – 1 год – 3 лет, а у А.Н. Гвоздев от 1 г. 10 мес. – 3 лет).

На втором периоде (от 1 г. 10 мес. – до 3 лет), по периодизации А.Н. Гвоздева происходит усвоение грамматической структуры предложения, которое связано с формированием грамматических категорий. Морфологическая система языка не усвоена. Второй период включает три этапа:

1 этап – образование первых форм слов: числа, падежа, времени (1 г. 10 мес. – 2 г. 1 мес.). На данном этапе предложение увеличивается до 3 – 4 слов, появляется согласование существительных в именительном падеже с глаголами, однако предложения в большинстве случаев аграмматичны.

2 этап – применения изменений слов для выражения значимых синтаксических связей слов в предложениях (2 г. 1 мес. – 2 г. 6 мес.). На данном этапе происходит усвоения флексивной системы языка, появляются изначально предложения без союзов, а затем с союзами.

3 этап – усвоения служебных слов для выражения синтаксических отношений (2 г. 6 мес. – 3 г.). По онтогенезу появляются сложноподчиненные предложения, усваиваются и закрепляются служебные части речи, однако не усваивается категория рода.

У двух авторов появление грамматического строя речи приходится на второй период. Однако А.А. Леонтьев отмечает появление морфологических навыков к началу 3 г. жизни, в то время как А.Н. Гвоздев указывает на более ранние сроки – возраст 2 года.

Третий период у ученых совпадает по характеристикам и временным рамкам от 3 лет до 7 лет. По мнению, А.Н. Гвоздева происходит освоение морфологической системы русского языка, типов склонений и спряжений. А.А. Леонтьев в дошкольном периоде – отмечает, как и А.Н. Гвоздев увеличение словаря, усложнение грамматической структуры языка, способность к словотворчеству. При общении с детьми до 4-х лет еще обнаруживаются в речи случаи неподвижного ударения при словоизменении (на коне), тенденции унификации основы (пени, левы). После 4-х лет такого рода окказионализмы исчезают из детской речи, остаются лишь нарушения чередования в основах глагола («заплакю»). На данном этапе, по мнению А.Н. Гвоздева ребенок учится осваивать исключения, то есть те грамматические формы, которые нетипичны и не усваиваются по образцу-анalogии [4].

Г.Л. Розенгарт-Пупко в формировании речи детей выделяет два этапа. Первый подготовительный этап (от 1 мес. до 1,5 лет) включает в себя: эмоциональное общение ребенка со взрослым, появление лепета за счет имитации речи окружающих. На втором этапе (от 1,5 лет) появляется самостоятельная речь, расширяется словарь, появляются первичные морфологические и синтаксические навыки [52]. Первичные грамматические навыки появляются ранее (с 1,5 лет), чем в периодизациях, предложенных А.Н. Гвоздевым (с 2 лет), А.А. Леонтьевым (с 3 лет).

Пять периодов развития речи у детей выделяет Н.И. Красногорский. Начиная с третьего периода, появляется грамматический строй речи, где ребенок учится согласовывать слова в предложении. На четвертом периоде происходит усложнение «речевых цепей», появление придаточных предложений. На пятом периоде происходит дальнейшее развитие словаря, совершенствование сложных предложений [25].

Мы придерживаемся мнения Г.А. Черемухиной и А.М. Шахнарвича [67], что процессы словообразования зависят от уровня развития лексики и являются взаимодополняющими, однако, что является ведущим, определяется возрастом. Например, в младшем дошкольном возрасте 2-4 года ведущим является лексический уровень, в то время как в 4 года у детей наблюдается ведущим – словообразование.

Развитие словообразования у дошкольников тесно связано со словотворчеством по мнению Т.Н. Ушаковой [56], С.Н. Цейтлина [66] и ряда других исследователей, которое проявляется в выведении новых слов по общим правилам грамматики. В случае неправильного конструирования нового слова ребенком, задача взрослого состоит в том, чтобы скорректировать слово в соответствии с нормой.

С точки зрения Т.Н. Ушаковой для развития языкового словотворчества необходимы сформированные и закрепленные обобщенные словесные структуры [56]. Однако, ребенок, освоив способ построения слова, «генерализует» эту модель на другие случаи словообразования по аналогии,

допуская ошибки. Механизм «генерализации» характеризуется переносом способа образования слова без учета частных случаев, например, («заячий», «свинячий»). Таким образом, главная роль в детском словотворчестве для взрослого становится создание условий для активного, творческого отношения ребенка к слову [56].

Главным результатом исследования М.И. Поповой является определение условий при освоении грамматического строя речи [48]. Таким условием выступает – формирование ориентировки в звуковой форме слова. Способность ориентироваться в звуковой форме слова – есть «чувство языка», которое возникает при специально организованной деятельности ребенка и слова, которую должны создавать профессиональное сообщество педагогов [10; 16].

Таким образом, обобщая вышесказанное, определим морфологические навыки дошкольников к пяти годам при норме речевого и психического развития [11]. Изначально опишем морфологические навыки в области словообразования.

В период с 5-ти до 6-ти лет дошкольник в словообразовании владеет навыками образования: существительных, образованных с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов; существительных, образованных с помощью непродуктивных суффиксов: -ниц-, -инк-, -ник-, -ин-, -иц-, -ец; прилагательных, образованных с помощью суффиксов: -ейш-, -айш-: (высочайший, умнейший); качественных прилагательных, образованных с помощью суффиксов: -ив-, -чив-, -лив -оват-, -еньк- (красивый, улыбчивый, дождливый, хитроватый, беленький); притяжательных прилагательных, образованных с помощью суффиксов: -ин-, -и- (без чередования) и относительных прилагательных с суффиксами: -ов, -ев-, -н-, -ан-, -енн-); притяжательных прилагательных с суффиксом: -и (с чередованием): волк — волчий, заяц — заячий, медведь — медвежий; глаголов, образованных с помощью приставок: -в-, -вы-, -с-, -у-, -под, -от-, -за-, -по-, -пере-, -до- [10; 27; 28; 59; 69].

Таким образом, дошкольник в данном возрасте совершенствуется в префиксальном, суффиксальном и смешанном способах словообразования, усваивает вариативность морфем в разных частях речи. При этом использует достаточно сложные способы словообразования.

В возрасте 5-6 лет в области словоизменения морфологические навыки дошкольников следующие: употребление формы единственного и множественного числа существительных мужского, женского и среднего рода в именительном падеже и косвенных падежах; согласование прилагательных с другими частями речи во всех косвенных падежах; употребление глаголов в форме изъявительного наклонения единственного и множественного числа настоящего времени, форм рода и числа глаголов прошедшего времени, глаголов совершенного и несовершенного вида; употребление глаголов по временам [10; 27; 28; 69].

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод, что для овладения морфологическими навыками в области словоизменения дошкольник должен обладать умениями по дифференциации значения числа, падежа, рода. А перед применением языковой формы, должен изучить и освоить семантику этой формы, ребенок не может применять те языковые формы, значения которых он не знает. При усвоении морфологических навыков в области словообразования обучающийся должен быть способным выделять морфемы и правильно их комбинировать. Для развития грамматического строя речи ребенок на основе образцовой речи окружающих должен освоить многогранную систему языковых закономерностей не просто путем подражания, а в результате обобщения и выделения правил грамматики, а также автоматизации их в речи [3].

1.2. Особенности развития морфологических навыков при общем недоразвитии речи и задержке психического развития

В условиях увеличения количества детей с ограниченными возможностями здоровья в дошкольных образовательных учреждениях комбинированного вида встает острая необходимость совместного обучения детей, как с общим недоразвитием речи, так и задержкой психического развития. Для развития морфологических навыков у детей, как с задержкой психического развития, так и общим недоразвитием речи необходимо учитывать ряд общих и специфических особенностей для определения содержания логопедической работы.

Для определения особенностей морфологических и синтаксических навыков у детей с общим недоразвитием речи необходимо охарактеризовать уровни речевого развития. При описании уровней развития речи будем опираться на классификацию, предложенной Р.Е. Левиной, в которой описана характеристика речевой недостаточности, учтены закономерности развития ребенка, от низкого уровня к более высокому [29].

Под общим недоразвитием речи в научной литературе понимается – нарушение речи, обусловленное недоразвитием всех компонентов речевой системы: звукопроизношения, лексики, грамматики, связной речи при сохранном слухе и интеллекте [29].

Первый уровень речевого развития является дограмматическим, на нем отсутствуют морфологические навыки, дошкольники не дифференцируют формы единственного и множественного числа существительных, глаголов прошедшего времени, формы женского и мужского рода, не понимают значения предлогов.

Второй уровень речевого развития характеризуется более развёрнутыми речевыми элементами. В речи ребёнка появляется достаточно большое количество слов, по сравнению с первым уровнем, но ребенок их использует неточно, как в семантическом значении, так и в звуковом

оформлении. Неточность на семантическом уровне проявляется в большом количестве вербальных парафазий (замене слов). Зачастую для уточнения и пояснения значения слова, дети используют жестикуляцию. Так, например, вместо слова «режет» ребёнок произносит слово «хлеб» и сопровождает его жестом резания.

При общении с окружающими дети используют фразовую речь, но связи между словами предложения ещё не оформлены, отсюда возникает несовершенство морфологических навыков, большое количество морфологических и синтаксических аграмматизмов: употребление существительных в именительном падеже, а глаголов в форме инфинитива или в форме 3-го лица единственного или множественного числа; нарушение согласования глагола и существительного в числе («ребята играет»), в роде («папа подарил»); смешение падежных форм («качает кукла», «идет мальчика»); неправильное употребление предлогов («мышка живёт на норе»).

Важно отметить, что на втором уровне общего недоразвития речи отсутствует словообразование.

На третьем уровне речевого развития морфологические навыки совершенствуются, разговорная речь детей становится более развёрнутой, отсутствуют грубые отклонения в развитии фонетико-фонематической и лексико-грамматической стороны речи. Нарушения в речи детей затрагивают сложные речевые единицы. В целом, в речи этих детей наблюдаются замены слов, близких по значению, отдельные аграмматичные фразы, искажение звукослоговой структуры некоторых слов, недостатки произношения наиболее сложных по артикуляции звуков.

На третьем уровне общего недоразвития речи, дети используют в речи фразы простых предложений. При употреблении сложных конструкции, которые выражают пространственные, временные, причинно-следственные связи появляются ошибки.

Значимыми для этого уровня являются нарушения морфологических навыков в области словоизменения. В речи детей наблюдается ещё большое количество ошибок на согласование, управление. Частыми являются следующие ошибки: неверное употребление некоторых форм существительных множественного числа; смешение окончаний существительных мужского и женского рода в косвенных падежах («висит ореха»); замена окончаний существительных среднего рода в именительном падеже окончанием существительных женского рода («копыто – копыта») [7; 17; 19; 28]. На этом уровне речевого развития наблюдаются и нарушения словообразования. Дети не дифференцируют родственные слова, не понимают значение словообразующих морфем.

Четвертый уровень речевого развития, предложенный Т.Б. Филичевой, характеризуется развернутой фразовой речью с остаточными элементами недоразвития лексико-грамматических и фонетико-фонематических компонентов языка [59; 62; 63].

Анализируя литературу по развитию грамматического строя речи в онтогенезе, можно сделать вывод о том, что морфологические навыки появляются у детей с общим недоразвитием речи одинаково, что и у детей с нормативным речевым развитием. Однако дети с общим недоразвитием речи при овладении морфологическими навыками осваивают их более медленно, у них обнаруживаются трудности в овладении морфологии и синтаксиса. Наблюдаются сложности с одной стороны, в выборе средств для составления выражений, а с другой – в их сочетании [20; 27].

Недостаточная сформированность грамматических операций приводит к большому числу морфологических аграмматизмов в речи детей с общим недоразвитием речи. Основным механизмом морфологических аграмматизмов заключается в трудностях выделения морфемы, комбинировании семантической структуры морфемы с ее звуковым оформлением [20; 27; 28].

Перейдем к описанию группы детей, имеющих задержку психического развития. Обратимся к определению этого понятия. Задержка психического

развития – временное отклонение от нормы развития психики в целом или отдельных её функций. Понятие «задержка» указывает на временный характер отставания, преодолеваемый с возрастом по мере того, насколько своевременно сконструируются условия обучения и развития для детей [43]. Таким образом, развитие дошкольников с задержкой психического развития отличается замедленными темпами развития, а также качественным своеобразием.

Задержка психического развития в современной литературе трактуется как специфический вид дизонтогенеза. Ученые, такие как М.С. Певзнер и Т.А. Волосовец, К.С. Лебединская, И.Ф. Марковская, Н.Я. Семаго и М.М. Семаго описывают разные категории детей с задержкой психического развития, для которых характерно временное, нестойкое и обратимое психическое недоразвитие, замедление его темпа.

В англоязычных источниках, термин «задержка психического развития» определяется как специфическое значительное отставание в одной или нескольких сферах ребёнка (от 0-5 лет): коммуникативная, интеллектуальная, речевая, социальная, мелкая или крупная моторика. В пятилетнем возрасте проводится диагностика, после которой выдается заключение либо о норме развития, либо о переходе на уровень интеллектуальной недостаточности [71].

В работе М.В. Жигоревой и И.Ю. Левченко представлено описание детей с комплексными нарушениями, имеющие ограниченный словарный запас, ограниченные представления об окружающем мире, незрелость мышления. Характерным признаком клинической картины детей с задержкой психического развития является сложность речевой патологии, наличие комплекса речевых нарушений, сочетание различных дефектов речи [18].

В своих исследованиях Л.В. Кузнецова отмечает сочетание дефектов у детей с задержкой психического развития, где описано качественное своеобразие развития высших психических функции: памяти, внимания, мышления, восприятия [43].

Акцентировала свое внимание И.Ю. Борякова на неполноценность речевой деятельности, которая связана с трудностями на всех этапах речевого высказывания (мотив – замысел – внутреннее программирование – грамматическое структурирование – громкая речь) [6].

Слабость словесной регуляции действий при задержке психического развития, отмечал В.И. Лубовский, обосновывая данный процесс недостаточной сформированностью регулирующей и планирующей функции [35].

У детей с задержкой психического развития отмечается более позднее развитие морфологических навыков в области словообразования. Отмечаются затруднения детей в образовании новых слов приставочными и суффиксальными способами [37].

Важная особенность у детей с общим недоразвитием речи состоит в том, что у детей данной категории речь нарушена первична, в то время как у детей с задержкой психического развития – речь нарушена вторична. По мнению Л.С. Выготского, Ж. Пиаже, А.А. Леонтьева первичным дефектом при задержке психического процесса является замедление темпа познавательных процессов. В связи с этим, основу дефекта речи при задержке психического развития составляет нарушение семантического смыслового компонента [7]. В результате задержки психического развития как вторичное нарушение возникает замедление темпа развития речи, с преимущественным нарушением смыслового компонента, что говорит о синхронности психического и речевого развития. В то время как для детей с общим недоразвитием речи мы говорим о несинхронности психического и речевого развития.

Ряд исследователей, занимающиеся проблемами развития грамматического строя речи, отмечают общие особенности морфологических навыков для детей с общим недоразвитием речи и с задержкой психического развития: неполнота и избыточность грамматической конструкции, ошибки в управлении и согласовании, ошибки в употреблении падежных и родовых

окончаний, нарушения в дифференциации единственного и множественного числа, видо-временных форм глагола [26;27;49;60].

Однако можно выделить и различия, так при общем недоразвитии речи III-IV уровня учеными отмечаются специфические ошибки в процессе усвоения морфологических навыков: преждевременное отношение к предлогам, чрезмерно широкая сфера применения «сверхгенерализации», отсутствие языковых обобщений [27;28].

Специфические особенности в усвоении морфологических навыков для детей с задержкой психического развития: преобладание немотивированного (случайного) формообразования и словообразования с использованием морфем, существующих в языке; использование морфем, не представленных в языке; большое количество замен морфем, семантически далеких, не входящих в парадигму морфем данного значения; отсутствие при словообразовании механизма переосмысления связей слов (по типу «народной этимологии»). В процессе словоизменения и словообразования у детей с задержкой психического развития слабо представлена генерализация (или сверхгенерализация), выявление правил и закономерностей функционирования языковых единиц и их обобщение в процессе продуцирования речи; для процессов словоизменения и словообразования дошкольников с задержкой психического развития характерна языковая асимметрия, ярко выраженное отступление от регулярности, единообразия в строении и функционировании языковых знаков.

Как показал анализ литературных источников по проблеме исследования, морфологические и синтаксические навыки обучающихся с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития уровня имеют общие и специфические особенности, которые необходимо учитывать при определении содержания логопедической работы.

1.3. Анализ существующих подходов к проблеме диагностики и развития морфологических навыков

Вопросы коррекции лексико-грамматической стороны речи раскрываются в исследованиях Т.П. Бессоновой, О.Е. Грибовой, Н.С. Жуковой, Е.В. Назаровой, О.С. Орловой, А.В. Ястребовой, О.С. Ушаковой; методики развития речи детей дошкольного возраста представлены в работах А.М. Бородич, Э.П. Коротковой, Н.В. Серебряковой, Л.П. Федоренко, Г.А. Фомичевой, В.И. Яшиной. Учитывая, что морфологические и синтаксические навыки отражают грамматический строй речи, при комплексной диагностике зачастую используются общие подходы у разных авторов в виде подобных заданий с различными вариациями.

Согласно примерной адаптированной образовательной программе для дошкольников с задержкой психического развития, работа по развитию морфологических навыков в старшей группе включает в себя: развитие словообразовательных умений; уточнение грамматических значений существительных, прилагательных, глаголов; развитие морфологических навыков разных частей речи: существительных, прилагательных, глаголов [50].

В то время как согласно примерной адаптированной образовательной программе для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи работа по развитию морфологических навыков строится с учетом уровня речевого развития детей.

Содержание работы по развитию морфологических навыков представлены в адаптированных программах, как для детей с задержкой психического развития, так и для детей с тяжелыми нарушениями речи. Анализируя примерные адаптированные образовательные программы дошкольного звена, отмечаем, что существует ряд общих подходов по развитию морфологических навыков для детей данных групп: развитие словообразовательных умений; уточнение грамматических значений

существительных, прилагательных, глаголов; развитие морфологических навыков разных частей речи: существительных, прилагательных, глаголов; работа над пониманием и построением предложно-падежных конструкции и др. Однако, не смотря на общие задачи, при реализации данных направлений работы, по-разному расставляются акценты, по различному, определяются дифференцированные методы воздействия в зависимости от механизма речевого нарушения, что представляется актуальным их конкретизировать [49;50;51].

Логопедическое воздействие начинается с проведения комплексного системного обследования, которое должно вскрыть симптоматику и механизмы в каждом конкретном случае. При проведении логопедического обследования О.Е. Грибова предлагает проводить исследование от общего к частному, предъявлять материал дошкольнику от сложного к простому, от экспрессивной речи к импрессивной. Особую значимость при организации логопедического обследования морфологических навыков является изменение и образование слов по образцу. После процедуры обучения появляется возможность объективной оценки грамматического оформления языковых единиц. Автор выделяет ряд требований к логопедическому обследованию: соблюдение возрастного принципа, невозможность полностью стандартизировать обследование, необходимость учета индивидуальных и типологических особенностей детей [13].

Ряд исследователей предлагают подробные протоколы, стимульный материал для проведения обследования грамматического строя речи [1;38;51; 56].

Большинство исследователей, занимающиеся проблемой грамматического строя речи, при обследовании используют следующие приемы: составление предложений по картинкам, составление предложений из слов в начальной форме, дополнение предложений предлогами, точное повторение предложений (верификация предложений) [59; 64].

В работе Т.П. Горюновой, В.С. Минашиной, Н.И. Серебровой описывается подробная схема обследования морфологических и синтаксических навыков у дошкольников и рассматривается постепенное становление лексико-грамматических конструкций [12].

Многие исследователи предлагают проводить качественный анализ ошибок морфологических навыков в области словоизменения, разграничивая грубые ошибки, негрубые ошибки по принципу «генерализации», а также ошибки, обоснованные диалектами [14; 38].

Ряд исследователей предлагают использовать балльную систему оценивания [24; 64]. В то время как Т.А. Фотекова и Т.В. Ахутина при этом предлагают учитывать разные типы ошибок [64]. Другие исследователи, в том числе и И.Д. Коненкова предлагает оценивать задание в зависимости от уровня самостоятельности при выполнении [24].

После проведения диагностики, целесообразно обработать результаты количественными и качественными методами и перейти к разработке содержания логопедической работы, учитывая: структуру дефекта, возраст дошкольников, особенности сформированности морфологических навыков при определенной нозологии.

О.Е. Грибова придерживалась мнения о том, что методика коррекционной работы с детьми, которые имеют заключение «общее недоразвитие речи» должна быть ориентирована на формирование основания языковой системы [14].

Таковыми исследователями, как Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной предложен комплексный подход к развитию речевой деятельности. Авторы предлагают совместно с развитием морфологических, синтаксических навыков развивать и словарь. А морфологические и синтаксические навыки должны отрабатываться в определенной последовательности. Основными задачами по развитию грамматического строя речи являются: развитие понимания речи; уточнение и расширение словарного запаса; формирование обобщающих понятий; формирование морфологических навыков –

словообразования и словоизменения; развитие синтаксических навыков [59; 61]. Данные задачи представлены по периодам.

Задачи обучения:

1 период: словообразование (с помощью уменьшительного суффикса существительных и приставки глаголов); согласование притяжательных местоимений с существительными; употребление глаголов повелительного наклонения; составление простых предложений с помощью вспомогательных вопросов.

2 период: образование глаголов с помощью приставок; образование прилагательных с помощью ласкательных суффиксов; образование антонимов и синонимов; согласование прилагательных с существительными в роде, числе и падеже; составление разных типов предложений.

3 период: образование относительных прилагательных; согласование прилагательных с существительными в роде и числе; изменение формы глаголов третьего лица единственного числа.

В работе Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой [27; 28] предлагается работа по развитию морфологических навыков, при этом разделяется словоизменение и словообразование. Авторами предлагается три этапа логопедической работы по формированию словообразования. Первый этап направлен на отработку продуктивных словообразовательных моделей. Для автоматизации данной модели необходимо определить связь между значением морфемы и ее звучанием. Это реализуется за счет сопоставления и сравнения слов с одинаковой морфемой, определения общего сходного значения слов с общей морфемой (котик, слоник), выделения общей морфемы, уточнение ее значения. На втором этапе происходит работа над образованием слов на основе других слов слабопродуктивных моделей. На третьем этапе конкретизируется звучание и значение непродуктивных словообразовательных моделей. Авторами подробно описаны примерные задания и игровые упражнения по закреплению грамматического и лексического строя речи [26].

Перейдем к описанию работы по развитию словоизменения. Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова предлагают осуществлять работу с существительными, глаголами и прилагательными. Авторы предлагают начинать с отработки морфологических навыков существительных, начиная от дифференциации категории числа существительных, заканчивая формированием предложно-падежных конструкций существительных множественного числа. При определении последовательности работы над каждой грамматической формой авторы учитывают комплекс следующих факторов: продуктивность флексий, ударная флексия или безударная, характер ударения в корне слова (подвижное или постоянное), наличие или отсутствие изменений в основе слова при формообразовании (чередования, беглые гласные и др.).

В методике М.М. Алексеевой и В.И. Яшиной определены основные положения в работе с детьми дошкольного возраста [2]. Авторами предложены методические рекомендации для формирования словообразования. Ученые выделяют алгоритм усвоения грамматических категорий, состоящий из четырех этапов. Задачей первого этапа является дифференциация единственного и множественного числа существительных на основе изменения окончаний. Второй практической задачей для детей дошкольного возраста будет заимствование грамматических категорий из речи взрослых и их верное употребление. Словообразование по аналогии – третья задача. Четвертой задачей является умение критически воспринимать грамматическую правильность чужой речи и оценивать свою речь [2].

Логопедическую работу по формированию морфологических навыков в области словоизменения у дошкольников рекомендуется осуществлять последовательно:

1. развитие системы словоизменения на уровне словосочетания;
2. овладение системой словоизменения на уровне предложения;
3. закрепление системы словоизменения в связной речи.

В процессе логопедической работы по развитию морфологических и синтаксических навыков у дошкольников с задержкой психического развития основной целью является развитие операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения для овладения системой языка, а с другой стороны, усвоение правил этого языка.

В диссертации С.В. Зориной логопедическая работа по коррекции нарушения речи для детей с задержкой психического развития состоит в дифференциации грамматических форм слов на основе дифференциации их грамматических значений, что обусловлено непосредственно структурой дефекта. Этапы, который предлагает автор по развитию морфологических навыков следующие: вычленение морфем из слов; обобщение значения и связи этого значения с определенной формой; синтез морфем при образовании новых слов [21].

Зарубежные ученые, в работе с детьми с особыми образовательными потребностями, предлагают подробную методологию создания Интернет-ресурсов, на примере, приложения, ProyectoAprender. Содержание приложения разработано таким образом, что позволяет решать не только образовательные задачи, но и обеспечивает социальную интеграцию дошкольников к жизни. Примером последнего является наличие модулей: «Покупки и деньги. Транспорт, СМИ, культура», «Жить вместе. Игры и спорт» [70].

Ряд авторов в работе с детьми с различными нозологиями, предлагают использовать приблизительные конспекты. Система работы предполагает комплексный подход, дает возможность многократно повторять материал, учитывать структуру дефекта [39;41;46].

В работе О.А. Козыревой при работе над морфологическими и синтаксическими навыками с детьми, которые имеют задержку психического развития, предлагается соблюдать требования по развитию смыслообразующей функции. При этом автор говорит о необходимости учета особенностей детей с данным нарушением: предварительная

подготовка к выполнению задания: знакомство со структурой материала и действиями; выделение в материале подсказок, ориентиров, а в действии – алгоритма отдельных шагов; неоднократное повторение задания; предъявление простых одноступенчатых инструкций; использование инструкции с несколькими требованиями, использование речевого проговаривания последовательности действий, поэтапную проверку правильности ее выполнения; опора на наглядность и словесные инструкции; осознание ребенком правильности и ошибочности произведенного действия; использование помощи взрослого разных видов: стимулирующей, предупреждающей и направляющей [23].

На наш взгляд, важную роль при освоении грамматического строя речи играет умение, как профессионалов, так и взрослых корректно исправлять ошибки ребенка. О.И. Соловьевой и А.М. Бородич предложена методика исправления грамматических ошибок [5]. В старшем дошкольном возрасте рекомендуется не повторять за ребенком неправильную форму, а привлекать одного из детей в качестве примера правильной речи. Также авторы предлагают в некоторых ситуациях привлекать других детей к исправлению ошибок.

Обобщая вышесказанное, с помощью обзора подходов к диагностике и развитию морфологических навыков, логопеду предоставляется возможность определить не только количественный, но и качественный анализ морфологических навыков. После проведения процедуры обследования, у специалиста появляется возможность составить программу коррекционной работы, адаптируя имеющиеся методики развития морфологических навыков под конкретную группу детей, с учетом нозологии и возраста.

Выводы по главе I

В результате изучения литературы мы пришли к следующим выводам:

1. Для овладения морфологическими навыками дошкольникам необходимо овладеть сложной системой правил. По онтогенетическому принципу морфологические навыки к пяти годам оказываются на достаточно высоком уровне. Дошкольник усваивает все частные грамматические формы. Однако, еще остается несовершенство морфологических навыков в области словоизменения – ошибки в согласовании числительного с существительным в косвенных падежах.

2. Выделены общие и специфические особенности морфологических навыков при общем недоразвитии речи и задержке психического развития.

3. В отечественной логопедии существуют различные авторские подходы к диагностике и развитию морфологических навыков. Логопедическую работу по формированию морфологических навыков в области словоизменения у дошкольников рекомендуется осуществлять последовательно: развитие системы словоизменения на уровне словосочетания; овладение системой словоизменения на уровне предложения; закрепление системы словоизменения в связной речи.

Логопедическую работу по формированию морфологических навыков в области словоизменения у дошкольников рекомендуется осуществлять последовательно: отработка продуктивных словообразовательных моделей; отработка слабопродуктивных словообразовательных моделей; отработка непродуктивных словообразовательных моделей.

При коррекции имеющихся нарушений необходимо учитывать определенную последовательность в формировании морфологических навыков, использовать наглядный и раздаточный материал, проводить различные упражнения и игры, изучать динамику развития речи у детей дошкольного возраста, использовать комплексный подход.

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ МОРФОЛОГИЧЕСКИХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III-IV УРОВНЯ И ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента

Цель констатирующего эксперимента: выявить общие и специфические особенности морфологических навыков у детей старшего дошкольного возраста 5-6 лет с общим недоразвитием речи III-IV уровня и задержкой психического развития.

Констатирующий эксперимент проводился на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад №312 Цветик-Семицветик» (далее МБДОУ №312) города Красноярска в период со 2 сентября по 16 сентября с 2019 года. В данном образовательном учреждении функционируют семь групп общеразвивающей и компенсирующей направленности. В группах компенсирующей направленности реализуются, как адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования для детей с задержкой психического развития, так и адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования для детей с общим недоразвитием речи. Дети зачисляются в группы компенсирующей направленности по заключению территориальной психолого-медико-педагогической комиссии и с согласия законных представителей.

Для проведения констатирующего эксперимента нами было скомплектовано три группы по 10 человек в каждой группе:

При комплектовании групп учитывались:

–возраст (5-6 лет);

–характер дефекта: экспериментальная группа 1 – задержка психического развития, экспериментальная группа 2 – общее недоразвитие

речи III-IV уровня; контрольная группа – норма психического и речевого развития.

На основе наблюдений за детьми, изучения психолого-медико-педагогической документации, бесед с педагогами и родителями были получены следующие данные об испытуемых.

В экспериментальную группу 1 вошли 10 человек, среди которых 60% (6 человек) от 5-5,5 лет, 40% (4 человека) от 5, 5-6 лет. Воспитанниками старшей группы являются 60% (6 человек), подготовительной группы – 40% (4 человек). Из 10 человек – 50% (5 человек) – девочки, 50% (5 человек) – мальчики.

80% (8 человек) – занимаются первый год по адаптированной образовательной программе дошкольного образования для детей с задержкой психического развития, 20% (2 человека) – второй год.

100% (10 человек) имеют заключение врача-психиатра задержка психического развития, при этом конкретизирован генезис задержки психического развития, у 10% (1 человек) – психогенного характера, у 60% (6 чел.) – церебрально-органического генеза, у 30 % (3 человека) – без конкретизации генезиса.

У 100% испытуемых (10 человек) нарушений зрения и слуха не наблюдается.

Проанализировав заключения, полученные от психолога, мы обнаружили, у 100% (10 человек) уровень познавательного развития не соответствует возрасту, но данных за стойкое нарушение познавательной деятельности нет. Познавательная деятельность имеет следующие особенности: у 70% (7 человек) низкая работоспособность, в результате повышенной утомляемости, дошкольники затрудняются концентрировать внимание на предметах, что отражается на отвлекаемости, для выполнения заданий требуется специальная стимулирующая и организующая помощь. У 50% (5 человек) наблюдается снижение речеслуховой памяти, дошкольникам

требуются повторы и больше времени для запоминания определенного материала.

Нарушение мелкой и общей моторики отмечается у 90% детей (9 человек) У 40% (4 человек) детей отмечается двигательная расторможенность, импульсивность в деятельности, вспышки агрессии.

В соответствии с заключением дефектолога, 100% (10 человек) имеют низкий уровень познавательной деятельности, обусловленный как низким уровнем сформированности познавательных процессов, так и специфической социальной ситуацией развития. У 40% (4 человека) наблюдается сниженный уровень обучаемости, у 60 % (6 человек) отмечается низкий уровень обучаемости, что требует прямой помощи педагога. Все 100 % (10 человек) испытывают затруднения в освоении пяти основных образовательных областях (социально-коммуникативное развитие, познавательное, речевое, художественно-эстетическое и физическое развитие) по адаптированной основной образовательной программе дошкольного образования для детей с задержкой психического развития.

На основе заключения учителя-логопеда у 100% (10 человек) отмечается нарушение речи системного характера, из них у 70% (7 человек) – дизартрия.

В экспериментальную группу 2 вошли 10 человек, среди которых 40% (4 человека) от 5-5,5лет, 60% (6 человек) от 5,5-6 лет. Воспитанниками старшей группы являются 40% (4 человека), подготовительной группы – 60% (6 человек). Из 10 человек – 60% (6 человек) – девочки, 40% (4 человека) – мальчики.

30% (3 человека) обучаются первый год по адаптированной образовательной программе дошкольного образования для детей с общим недоразвитием речи, 70% (7 человек) – второй год по данной программе.

У 80% (8 человек) логопедическое заключение – общее недоразвитие речи III уровня, у 20% (2 чел.) – общее недоразвитие речи IV уровня, в том числе дизартрия отмечается у 80% (8 человек) испытуемых.

В соответствии с заключением дефектолога, 80% (8 человек) имеют достаточный уровень познавательной деятельности, 20% (2 человека) низкий уровень. У большинства детей 80% (8 человек) представления о себе, окружающем мире, умения и навыки соответствуют возрасту. У 100% (10 человек) наблюдается достаточный уровень обучаемости, что отражается на самостоятельности выполнения заданий или при минимальной помощи педагога.

У 100% испытуемых (10 человек) слухи зрение в норме. У 80% (8 человек) уровень познавательного развития соответствует возрасту, у 20% (2 человек) уровень познавательного развития ниже возрастной нормы. У 30% (3 человек) наблюдаются нарушения в произвольности внимания, 50% (5 человек) – легко идут на контакт с окружающими, у 30% (3 человек) снижение речеслуховой памяти.

Нарушение мелкой и общей моторики отмечается у 80% детей (8 человек). У 40% (4 человек) наблюдается двигательная расторможенность, импульсивность в деятельности, у 20% детей (2 человек) отмечается двигательная заторможенность.

Большинство детей 100% (10 человек) испытывают затруднения при освоении предметной области «Речевое развитие» по адаптированной основной образовательной программе дошкольного образования для детей с общим недоразвитием речи.

В контрольную группу вошли 10 человек, среди которых 60% (6 человек) от 5-5,5 лет, 40% (4 человека) от 5,5-6 лет. Воспитанниками старшей группы являются 60% (6 человек), подготовительной группы – 40% (4 человека). Из 10 человек – 70% (7 человек) – девочки, 30% (3 человека) – мальчики.

У 20 % (2 человек) – трудности в произвольности внимания, отвлекаемость, расторможенность; 90% (9 человек) – легко идут на контакт с окружающими; у 70 % (7 человек) память, внимание и мышление соответствуют возрасту.

У 100 % (10 человек) испытуемых – отсутствуют нарушения зрения и слуха. Все 100% (10 человек) имеют высокий уровень обучаемости. Дети в полном объеме осваивают основную образовательную программу дошкольного образования.

При проведении констатирующего эксперимента были использованы общепринятые в логопедии методы и приемы диагностики грамматического строя речи [24; 38; 64], стимульный материал, предложенный О.Б. Иншаковой [22]. Для обработки результатов констатирующего эксперимента использовалась балльная оценка, предложенная Т.А. Фотековой [64].

Содержание констатирующего эксперимента по разделам представлено в виде схем (на рисунке 1 и рисунке 2). Подробное описание каждой серии заданий представлено в Приложении Б, стимульный материал для проведения констатирующего эксперимента подробно представлен в Приложении В.

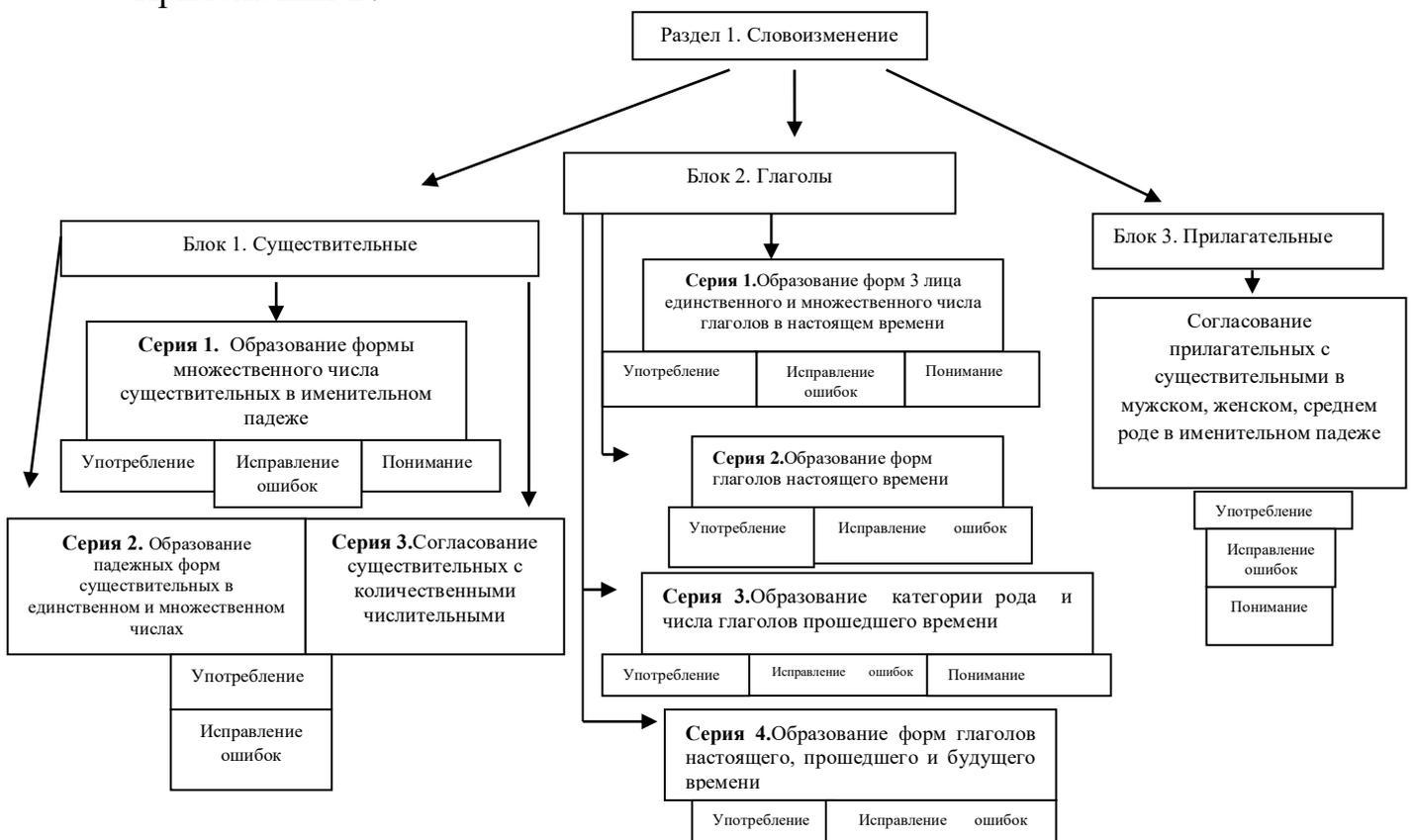


Рисунок 1. Схема обследования морфологических навыков: словоизменения

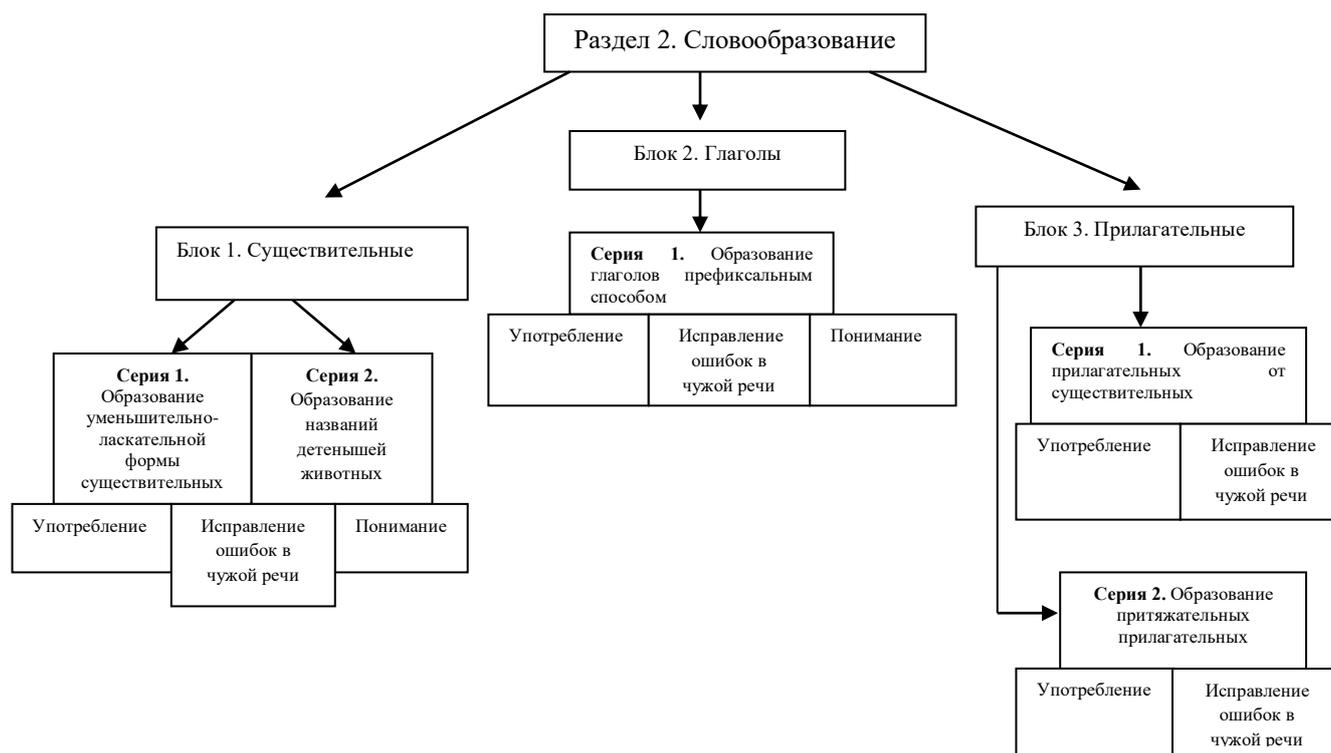


Рисунок 2. Схема обследования морфологических навыков:
словообразования

Авторский вклад заключался в определении общей стратегии обследования и содержания обследования по блокам морфологических навыков: словоизменения и словообразования, а также в подборе заданий и стимульного материала по каждому блоку и серии заданий, разработке балльной системы оценивания умения исправлять ошибки в чужой речи.

Констатирующий эксперимент включал в себя два раздела:

Обследование словоизменения.

Обследование словообразования.

Первый раздел «Обследование словоизменения» представлен тремя блоками: существительные, глаголы, прилагательные. Блоки содержат три типа заданий обследования грамматических форм: первый тип – употребление («Скажи»), второй тип – исправление ошибок в чужой речи («Исправь ошибку»), третий тип – понимание («Покажи картинку»).

Первый блок «Обследование словоизменения существительных» представлен тремя сериями заданий:

1. Образование, исправление ошибок в чужой речи и понимание формы множественного числа существительных в именительном падеже.

2. Образование, исправление ошибок в чужой речи падежных форм существительных в единственном и множественном числах.

3. Употребление и исправление ошибок в чужой речи существительных в согласовании с количественными числительными.

Второй блок «Обследование словоизменения глаголов» представлен четырьмя сериями заданий:

1. Образование, исправление ошибок в чужой речи и понимание форм 3 лица единственного и множественного числа глаголов в настоящем времени.

2. Образование и исправление ошибок в чужой речи форм глаголов настоящего времени.

3. Образование и исправление ошибок в чужой речи категории рода и числа глаголов прошедшего времени.

4. Образование и исправление ошибок в чужой речи форм глаголов настоящего, прошедшего и будущего времени.

Третий блок «Обследование словоизменения прилагательных».

Употребление, исправление ошибок в чужой речи и понимание прилагательных в согласовании с существительными в мужском, женском, среднем роде в именительном падеже единственного числа.

Второй раздел ориентирован на изучение употребления, понимания и умения исправлять ошибки в чужой речи моделей словообразования. Раздел словообразования включает три блока: существительные, глаголы, прилагательные.

Первый блок «Обследование словообразования существительных» представлен двумя сериями:

1. Образование, исправление ошибок в чужой речи и понимание уменьшительно-ласкательной формы существительных.

2. Образование, исправление ошибок в чужой речи и понимание названий детенышей животных.

Второй блок «Обследование словообразования глаголов» представлен одной серией:

Употребление, исправление ошибок в чужой речи и понимание глаголов, образованных префиксальным способом.

Третий блок «Обследование словообразования прилагательных» представлен двумя сериями:

1. Употребление и исправление ошибок в чужой речи прилагательных, образованных от существительных.

2. Употребление и исправление ошибок в чужой речи притяжательных прилагательных.

В каждой серии заданий предложена оценка трех типов обследования грамматических форм (употребление грамматической формы, исправление ошибок в чужой речи, понимание грамматической формы). Каждую серию оценивали по трехбалльной системе. Предложена авторская оценка обследования грамматических форм по умению исправлять ошибки в чужой речи. Обратимся к описанию оценки трех типов обследования грамматических форм.

Каждую серию заданий оценивают отдельно по трем типам обследования грамматических форм:

1. Употребление грамматических категорий:

3 балла – употребление правильной грамматической формы;

2 балла – употребление правильной грамматической формы после стимулирующей помощи/ самокоррекция;

1 балл – изменение слова по принципу «сверхгенерализации»;

0 баллов – употребление неправильной грамматической формы слова или отказ от ответа, наличие грубых аграмматических ошибок.

2. Умение исправлять ошибки в чужой речи:

3 балла – распознавание ошибки в чужой речи и называние правильной грамматической формы;

2 балла – распознавание ошибки в чужой речи и называние правильной грамматической формы после переспроса/самокоррекция;

1 балл – распознавание ошибки в чужой речи, но без называния правильной грамматической формы;

0 баллов – неумение распознать ошибки в чужой речи и назвать правильную грамматическую форму.

3. Понимание грамматических категорий:

3 балла – точное понимание правильной грамматической формы и верная демонстрация картинки;

2 балла – демонстрация картинки с правильной грамматической формой после переспроса/самокоррекция;

1 балл – длительный поиск с нахождением правильной картинки;

0 баллов – демонстрация картинки с неправильной грамматической формой.

Баллы выставляются за каждый ответ ребенка. Максимальное количество баллов по сериям заданий варьируется и представлено после каждой серии заданий в Приложении Б.

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

Нами проведен количественный и качественный анализ по каждому блоку и каждому типу заданий (употребление, исправление ошибок в чужой речи и понимание). Общее количество баллов переведено в процентное соотношение. На основе полученных данных нами условно выделено 5 уровней успешности:

Высокий уровень – 90 –100%;

Уровень выше среднего – 80 – 89%;

Средний уровень –65–79%;

Уровень ниже среднего – 50 – 64%;

Низкий уровень – 49% и ниже.

Наиболее успешно со всеми предложенными заданиями справились испытуемые из контрольной группы.

Обратимся к анализу результатов 1 блока 1 типа задания – умение употреблять существительные в правильной грамматической форме. Результаты представлены в гистограмме (рисунок 3) и таблицах №1, № 2, №3 (Приложение А).

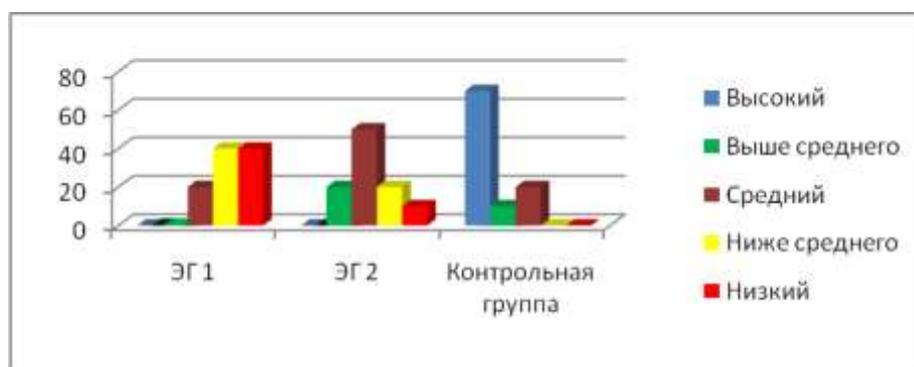


Рисунок 3. Распределение испытуемых на группы в зависимости от умения употреблять существительные в правильной грамматической форме (%)

Наиболее успешно с заданием на образование формы множественного числа существительных и образование косвенных падежей имени существительных единственного и множественного числа справились испытуемые из контрольной группы. В то время как, сопоставляя количественные данные двух экспериментальных групп – лучшие результаты представили испытуемые из экспериментальной группы 2 (общее недоразвитие III-IV уровня) в отличие от группы 1 (задержка психического развития).

Высокий уровень продемонстрировала только контрольная группа 70% (7 человек). Уровень выше среднего показали дети из экспериментальной группы 2 – 20 % (2 человека) и дети из контрольной группы – 10% (10 человек). Средний уровень продемонстрировали испытуемые из группы 1 – 20%, испытуемые группы 2 – 50% (5 человек), дети из контрольной группы (норма речевого развития) – 20% (2 человека). Уровень ниже среднего показали дошкольники из группы 1 – 40% (4 человека), из группы 2 – 20% (2 человека). Низкий уровень показали дети из группы 1 – 40% (4 человека) и дети из группы 2 – 10% (10 человек). Из контрольной группы никто не продемонстрировал уровень ниже среднего и низкий уровень.

У двух экспериментальных групп встречались общие ошибки по типу «сверхгенерализации» и специфические ошибки. Дети из группы 1 редко, но допускали ошибки в образовании формы множественного числа существительных в именительном падеже с окончаниями: -ы; -и (стаканы, тарелки), употребляя существительные в начальной форме.

Для обеих групп были типичны ошибки на образование формы множественного числа существительных с окончаниями: -а; -я. Дети употребляли главенствующее окончание: -ы. Приведём примеры ответов дошкольников: дом – «домы», окно – «окны». Большинство ошибок дети из двух экспериментальных групп допустили в серии на образование формы множественного числа существительных с чередованием основ, где

испытуемые вместо применения «языкового чутья» на сложные случаи применяли главенствующие окончания: -и; -ы, сохраняя при этом основу слова (ухо– «ухи», чудо – «чудесы»).

При образовании падежных форм имени существительного в единственном и множественном числе мы получили следующие результаты. Участники из группы 1 допускали ошибки практически во всех косвенных падежах, однако большинство ошибок пришлось на образование существительных в П.п. множественного числа (о куклах), в Р.п. с окончаниями: -а; -я («ежа», «коня»). Испытуемые в большинстве случаев употребляли слова в начальной форме. Общими ошибками для двух групп оказалось склонение существительных в П.п. с чередованием основ во множественном числе (о друзьях), вместо этого дети, сохраняли основу и говорили («о друзьях»), в Р.п. множественного числа с суффиксом: -к (без лепестка, без хохолка) – употребление слов в начальной форме (лепесток, хохолок), в Т.п. с окончанием: -ой вместо окончания: -ом.

В заданиях на употребление существительных в согласовании с числительными вместо нужной формы, дети употребляли окончания: -ов; -ев или употребляли слова в начальной форме. Ответы детей: «пять курицов», «пять гусев», «гусь». Затруднительными заданиями для обеих групп оказалось: согласование существительными мужского рода с нулевыми окончаниями (селезень); женского рода с чередованием основ с окончанием: -а (утка); среднего рода (перо, крыло) с чередованием основ.

Специфическими ошибками для группы 1 – стало употребление числительных в согласовании с существительными в начальной форме, непонимание инструкции, неверное образование уменьшительно-ласкательной формы существительных (крыло – «крыльчик», шкаф – «шкафушка»). К специфическим ошибкам мы отнесем лексические ошибки – замена существительного глаголом, употребление части слова (вместо стаканы – «кан», вместо тарелки – «та»), эхолалии.

У контрольной группы встречались единичные ошибки, связанные с чередованием основ (ухо – «ухи») с употреблением главенствующего окончания сложных слов (чудо– «чуды»).

Обратимся к анализу результатов 1 блока 2 типа задания – умение исправлять ошибки в чужой речи в образовании существительных. Результаты представлены в гистограмме (рисунок 4) и таблицах №4, №5, №6 (Приложение А).

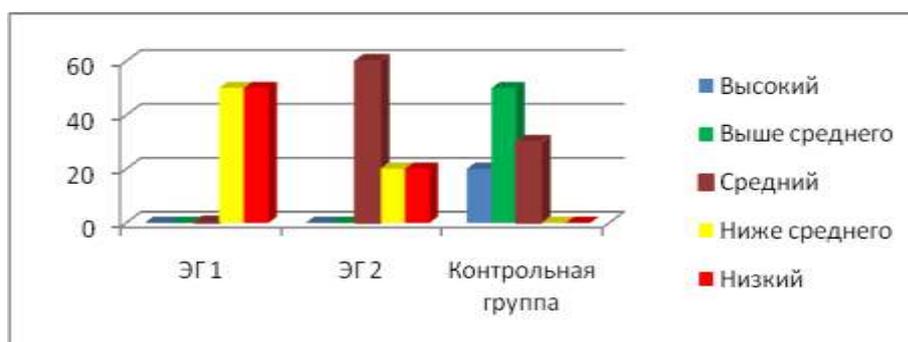


Рисунок 4. Распределение испытуемых на группы в зависимости от умения исправлять ошибки в чужой речи в образовании существительных (%)

Высокий уровень успешности продемонстрировала контрольная группа – 20% (2 человека). Уровень выше среднего продемонстрировали 50% (5 человек) испытуемых контрольной группы. Анализируя количественные показатели, мы видим существенную разницу в среднем уровне успешности – 50% (5 человек) для группы 2 и 0% для группы 1, показатели уровня ниже среднего 50% (5 человек) для группы 1 и 20% (2 человека) для группы 2, низкого уровня 50 % (5 человек) для группы 1 и 20% (2 человека) для группы 2.

При анализе результатов исправления ошибок в чужой речи мы выделили общие и специфические ошибки. Сопоставляя результаты, мы пришли к выводу, что участники двух экспериментальных групп справляются лучше с заданием на определение грубых ошибок. К таким

ошибкам мы относим употребление существительных в начальной форме и замена окончаний между числами. Например, пять «щенок» (начальная форма), три «крыльев» (свойственно для числительного пять), а также замена окончаний между падежами. Определение негрубых аграмматизмов в пробах данной серии – детям из группы 1 – проблематично. К негрубым аграмматизмам, мы относим ошибки замены окончаний внутри падежа («Мальчик работает пилом, ножовком»).

Для группы 1 специфической ошибкой оказалось – отсутствие удержания двух действий: соотнесение речи с действием взрослого. Педагог предлагал задания, в которых грамматическая форма употреблялась правильно, но демонстрация категории числа имени существительного по картинкам осуществлялась неверно.

Обратимся к анализу результатов 1 блока 3 типа задания – умение понимать существительные в правильной грамматической форме. Результаты представлены в гистограмме (рисунок 5) и таблицах №7, №8, №9 (Приложение А).

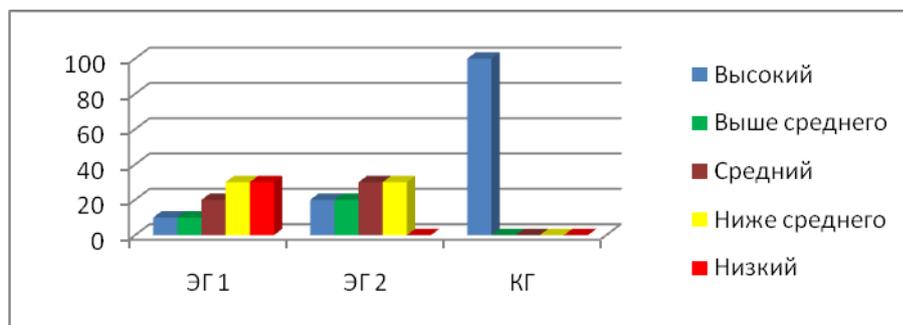


Рисунок 5. Распределение испытуемых на группы в зависимости от понимания существительных в правильной грамматической форме (%)

Участники из контрольной группы 100% (10 человек) показали высокий уровень, участники из группы 1 – 10% (1 человек), участники из группы 2 – 20% (человека). Уровень выше среднего продемонстрировали 10% (1 человек) из группы 1 и 20 % (2 человека) из группы 2. Средний

уровень продемонстрировало 20% (2 человека) испытуемых из группы 1 и 30% (3 человека) испытуемых из экспериментальной группы 2. Участники из группы 1 – единственные, кто продемонстрировал низкий уровень понимания – 30% (3 человека).

Обратимся к качественному анализу понимания категории числа существительных, косвенных падежей имени существительного.

Слова, используемые в повседневной жизни с главенствующими окончаниями: -ы; -и не вызвали затруднения у обеих групп. Приведем примеры: стакан – стаканы, ухо – уши. Хорошие результаты показали пробы с ударностью на последнем слоге, например, «мячи». Затруднения вызвали слова, редко встречающиеся в повседневной жизни в качестве иллюстрации единственности и множественности (море – моря, чудо – чудеса), а также слова с ударением не на последнем слоге, что делает их для звучания в речи не отчетливыми (окно – окна).

Обратимся к анализу результатов 2 блока 1 типа задания – умение употреблять глаголы в правильной грамматической форме. Результаты представлены в гистограмме (рисунок 6) и таблицах №10, №11, №12 (Приложение А).

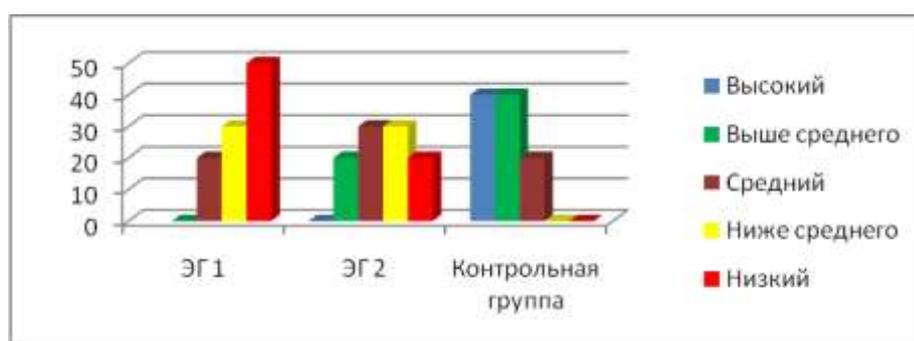


Рисунок 6. Распределение испытуемых на группы в зависимости от умения употреблять глаголы в правильной грамматической форме (%)

Высокий уровень показали участники из контрольной группы – 40% (4 человека). Уровень выше среднего продемонстрировали участники из группы

2 – 20% (2 человека) и участники из контрольной группы – 40% (4 человека). Участники из группы 1 – не продемонстрировали уровень выше среднего. Средний уровень продемонстрировали испытуемые из группы 1 и контрольной группы – 20% (2 человека), испытуемые из группы 2 – 30% (3 человека). В то время как уровень ниже среднего показали участники из группы 1 и группы 2 – 30% (3 человека). Значительные расхождения мы видим в количественных показателях низкого уровня между группой 1 – 50% (5 человек) и группой 2 – 20% (2 человека).

Рассмотрим содержательные общие и специфические ошибки исследуемых групп. Участники из экспериментальных групп хорошо справились с употреблением распространяемых окончаний единственного и множественного числа глаголов (единственное число: -ит; -ет, множественное число: -ут; -ют). Частой ошибкой для данной группы оказалась замена окончаний множественного числа: -ат; -ят на окончания: -ут; -ют («Дедушка рыбачит, а дедушки рыбачут», вместо «рыбачат»; ошибки с чередованием основ в корне слова (мальчик бежит, а мальчики «бежут», вместо «бегут»). Испытуемые из группы 1 допускали ошибки на образование форм 3 лица единственного числа глаголов с окончаниями: -ит; -ет, заменяя глаголами в начальной форме («спать», «пить»), частой ошибкой было замена окончаний глаголов множественного числа единственным числом, употребление глаголов в начальной форме (бабушки – «вязать», девочки – «читать»).

У контрольной группы встречались единичные ошибки на употребление глаголов с окончаниями: -ат; -ят с чередованием основ (спят, рыбачат).

При исследовании числа и рода глаголов в прошедшем времени общими ошибками были замена множественного числа глаголов среднего рода – мужским или женским родом (вместо встало, «встали», «встал», «встала»). В то время как для испытуемых из группы 1 – распространенной ошибкой было смешение женского и мужского рода («Девочка упал, мальчик

упала»). При исследовании словоизменения глаголов по временам участники двух экспериментальных групп – показали затруднения в употреблении глаголов будущего времени, в употреблении форм глаголов настоящего времени с чередованием основ (мыла, моет; поет, пела). Участники из группы 1 продемонстрировали наиболее частые ошибки смешения глаголов настоящего и прошлого времени.

Обратимся к анализу результатов 2 блока 2 типа задания – умение исправлять ошибки в чужой речи в образовании глаголов в правильной грамматической форме. Результаты представлены в гистограмме (рисунок 7) и таблицах №13, № 14, № 15 (Приложение А).

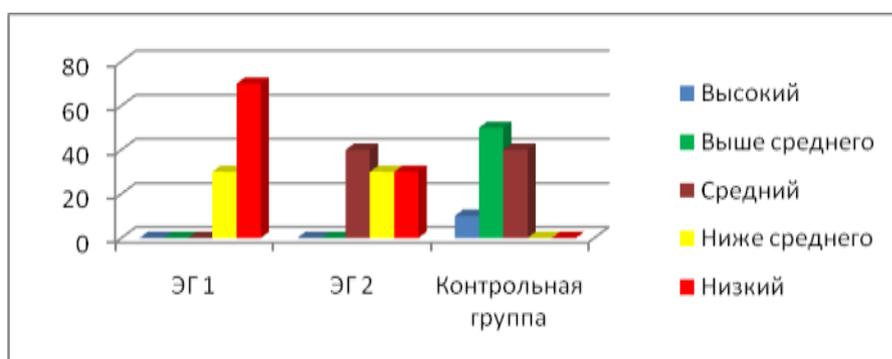


Рисунок 7. Распределение испытуемых на группы в зависимости от умения исправлять ошибки в чужой речи в образовании глаголов (%)

Высокий уровень – 10% (1 человек) и уровень выше среднего – 50% (5 человек) продемонстрировали только участники из контрольной группы. Средний уровень показали участники из группы 2 и контрольной группы – 40% (4 человека). Уровень ниже среднего в равной степени продемонстрировали группа 1 и группа 2 – 30% (3 человека). Однако низкий уровень у экспериментальных групп существенно отличается. У группы 1 – 70% (7 человек), у группы 2 – 30% (3 человека).

Обратимся к качественному анализу результатов. Сопоставляя результаты, мы пришли к выводу, что участники двух экспериментальных групп справляются лучше с заданием на определение грубых ошибок. К

грубым аграмматическим ошибкам мы относим – замену окончаний глаголов единственного и множественного числа – начальной формой, замена окончаний между лицами, родами, временами. Однако задание на определение ошибок, где предложены негрубые аграмматизмы – вызывают затруднения у обеих групп. В то время, как испытуемые из группы 1 – зачастую не видят ошибки, а участники из группы 2 – либо ошибку видят и исправляют, либо не могут подобрать правильную форму.

Обратимся к анализу результатов 2 блока 3 типа задания понимания глаголов в правильной грамматической форме. Результаты представлены в гистограмме (рисунок 8) и таблицах №16, №17, №18 (Приложение А).

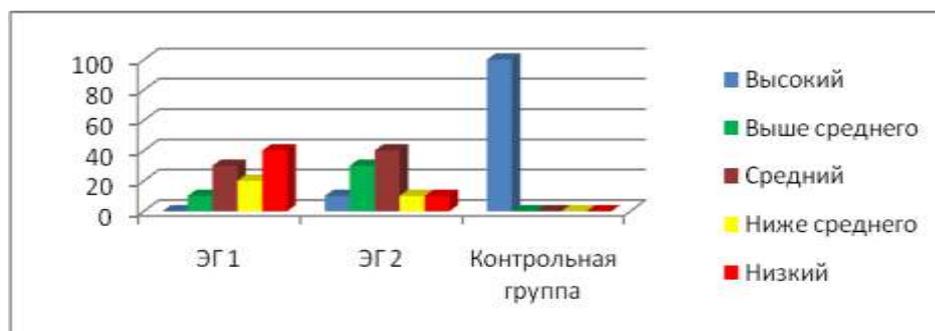


Рисунок 8. Распределение испытуемых на группы в зависимости от понимания глаголов в правильной грамматической форме (%)

Сопоставляя количественные данные двух экспериментальных групп – лучшие результаты представили испытуемые из группы 2 в отличие от группы 1. Уровень обследования понимания у трех групп, выше, чем в других типах заданий: употребление, исправление ошибок в чужой речи.

Высокий уровень понимания продемонстрировали две группы: контрольная и экспериментальная группа 2. Контрольная группа – 100% (10 человек), группа 2 – 10% (1 человек). Уровень выше среднего показали участники из группы 1 – 10% (1 человек), участники из группы 2 – 30% (3 человека). Средний уровень показали испытуемые из группы 1 – 30% (3 человека), и испытуемые из группы 2 – 40% (4 человека). Уровень ниже

среднего показали участники из группы 1 – 20% (2 человека), для группы 2.– 10% (1 человек). Значительные расхождения мы видим в низком уровне для группы 1 – 40% (4 человека), для группы 2 – 10% (1 человек). Сопоставляя результаты, понимания глаголов, можем сделать вывод о том, что количественные показатели лучше у группы 2.

Участники двух экспериментальных групп допускали ошибки в демонстрации картинок глаголов единственного и множественного числа. Две группы лучше всего справились с заданием на поиск глаголов единственного числа, окончания данных глаголов: -ит; -ет (спит, бежит, пьет, поет, рыбачит). В то время, как определить глагол по картинке множественного числа с чередованием основ (бежит – бегут), редко встречающиеся формы окончаний: -ат (рыбачат) вызвало затруднения у обеих групп, что вызывало смешение единственного и множественного числа глаголов при выборе правильного ответа.

Обратимся к анализу результатов 3блока 1 типа задания – умение употреблять прилагательные в правильной грамматической форме. Результаты представлены в гистограмме (рисунок 9) и таблицах №19, № 20, № 21 (Приложение А).

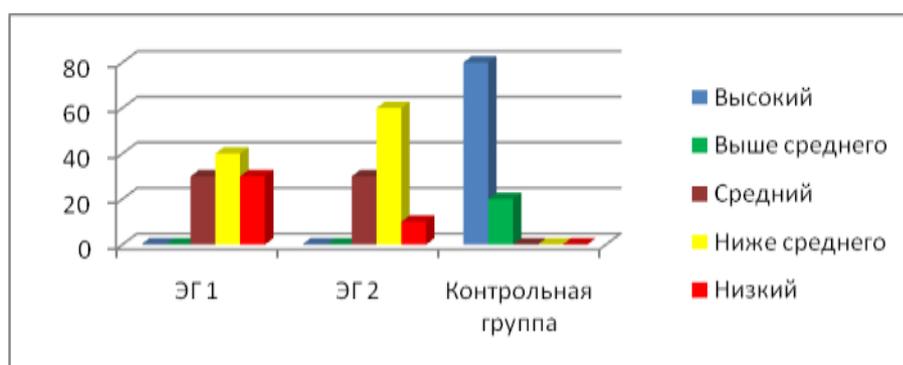


Рисунок 9. Распределение испытуемых на группы в зависимости от умения согласовывать прилагательные с именами существительными в роде (%)

Высокий уровень успешности продемонстрировали только участники из контрольной группы – 80%. Уровень выше среднего показала контрольная группа – 20% (2 человека). Исходя из результатов, обе экспериментальные группы продемонстрировали одинаковые результаты в показателях среднего уровня – 30%. Уровень ниже среднего – 60% (6 человек) у участников из группы 2, а у испытуемых из группы 1 – 40% (4 человека). Низкий уровень: группа 1 – 30% (3 человека), а у участников из группы 2 – 10% (1 человек).

Обратимся к качественному анализу результатов. В процессе обработки результатов мы обнаружили общие и специфические ошибки. К общим ошибкам обеих экспериментальных групп мы отнесем замену окончаний среднего рода прилагательных женским или мужским родом, а также ошибки по типу «сверхгенерализации» (замена окончаний внутри рода «желтый мяч» – по аналогии к примеру «синий мяч»). Однако для группы 1 частыми ошибками в употреблении глаголов разного рода преобладали ошибки замены женского и среднего рода – мужским. Например, «красный майка», «зеленый трава». Специфической лексической ошибкой для детей из группы 1 стала замена прилагательного существительными - ассоциациями – зеленый – «зеленка», желтый – «солнце». В процессе обследования мы выявили низкий словарный запас у детей из группы 1. Дошкольники затруднялись назвать по картинке: флаг, кресло, листок.

У контрольной группы встречались единичные ошибки в согласовании прилагательных с существительными в среднем роде.

Обратимся к анализу результатов 3 блока 2 типа задания – умение исправлять ошибки в чужой речи в согласовании имен прилагательных с именами существительными в роде. Результаты представлены в гистограмме (рисунок 10) и таблицах № 22, № 23, №24 (Приложение А).

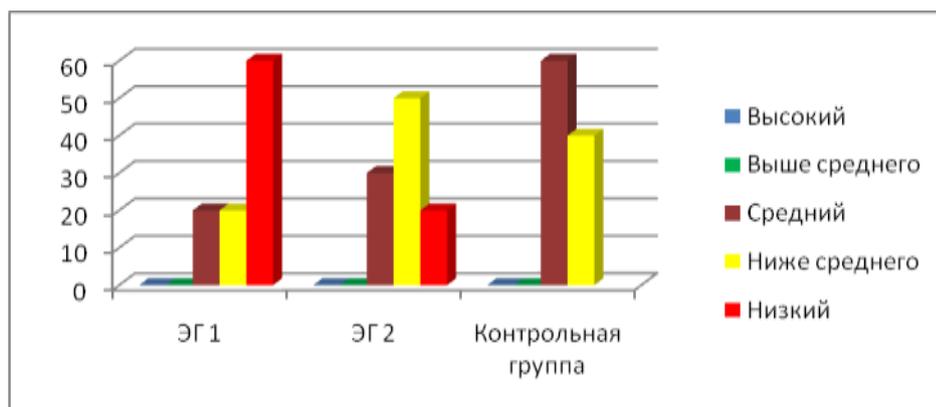


Рисунок 10. Распределение испытуемых на группы в зависимости от умения исправлять ошибки в чужой речи в согласовании имен прилагательных с именами существительными в роде (%)

Средний уровень продемонстрировали участники из группы 1 – 20% (2 человека), а испытуемые из группы 2 – 30% (3 человека), участники из контрольной группы – 60% (6 человек). Уровень ниже среднего, для группы 1 – 20% (2 человека), для группы 2 – 50% (5 человек), для участников из контрольной группы – 40% (4 человека). Низкий уровень продемонстрировали дошкольники из группы 1 – 60% (6 человек), участники группы 2 – 20% (2 человека).

Сопоставляя результаты, мы пришли к выводу, что участники двух экспериментальных групп лучше всего определяют ошибки в замене окончаний мужского и женского рода, а также демонстрирует невысокий уровень сформированности определения ошибок в замене окончаний прилагательных среднего рода. Однако участники из группы 1 наиболее часто указывают замену окончания среднего рода прилагательных – мужским родом – правильной грамматической формой.

Обратимся к анализу результатов 3 блока 3 типа задания – умения понимать согласование имен прилагательных с именами существительными в роде. Результаты представлены в гистограмме (рисунок 11) и таблицах №25, № 26, № 27 (Приложение А).

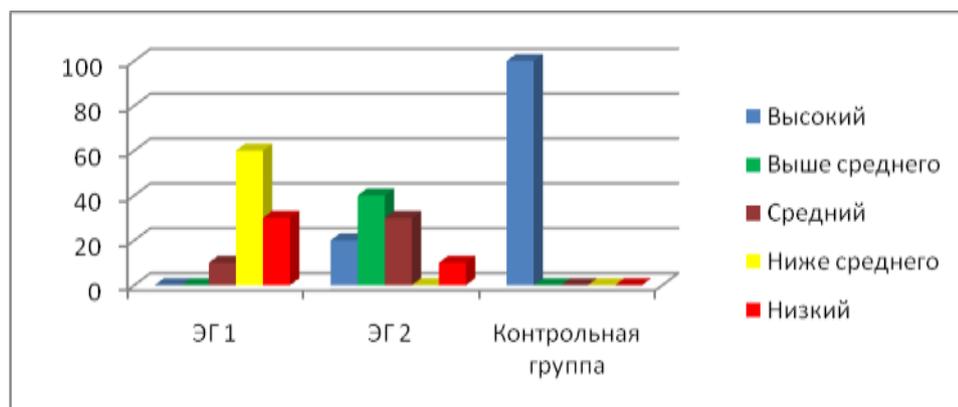


Рисунок 11. Распределение испытуемых на группы в зависимости от понимания согласования имен прилагательных с именами существительными в роде (%)

Высокий уровень понимания прилагательных продемонстрировали две группы: группа 2 – 20% (2 человека), контрольная группа – 100% (10 человек). Уровень выше среднего показали участники из группы 2 – 40% (4 человека). Средний уровень, продемонстрировали участники из группы 1 – 10% (1 человек) и испытуемые из группы 2 – 30% (3 человека). Уровень ниже среднего продемонстрировали участники из группы 1 – 60% (6 человек). Равные данные у двух групп в среднем уровне – 30% (3 человека). Низкий уровень продемонстрировали участники из группы 1 – 30% (3 человека) и участники из группы 2 – 10% (1 человек).

Обе экспериментальные группы продемонстрировали неплохие результаты по прилагательным мужского и женского рода. В то время, как для участников из группы 1 оказалось затруднительным показать на картинке с предметами среднего рода.

Перейдем к количественному и качественному анализу раздела 2 – словообразование.

Обратимся к анализу результатов 2 раздела, 1 блока 1 типа задания – умение образовывать существительные в правильной грамматической форме. Результаты представлены в гистограмме (рисунок 12) и таблицах № 28, № 29, № 30. (Приложение А).

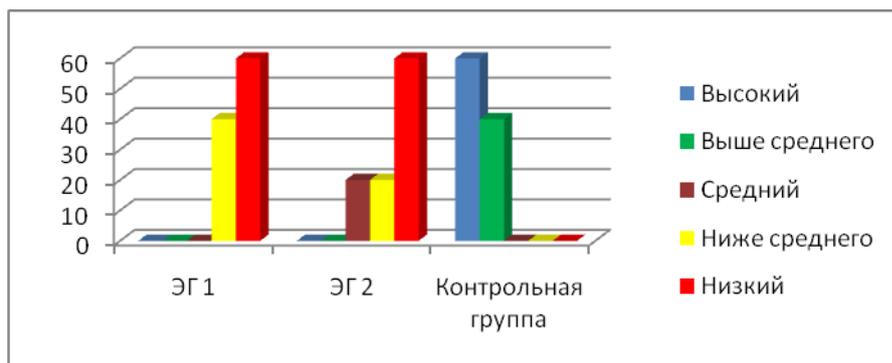


Рисунок 12. Распределение испытуемых на группы в зависимости от умения образовывать существительные в правильной грамматической форме (%)

Контрольная группа продемонстрировала высокий уровень – 60% (6 человек) и выше среднего – 40% (4 человека). Средний уровень показала только группа 2 – 20% (2 человека). Незначительные различия в показателях уровня ниже среднего для группы 1 – 40% (4 человека) и для группы 2 – 20% (2 человека). Одинаковые результаты показали участники двух экспериментальных групп в низком уровне – 60% (6 человек). Лучшие результаты показала контрольная группа, в то время как существенных отличий в уровне сформированности образования существительных для двух экспериментальных групп не выявлено.

Для группы 2 проще всего было образовывать существительные с наиболее часто встречающимся суффиксом уменьшительно-ласкательной формы: -ик (мяч – «мячик», дом – «домик»), участники из группы 1 зачастую заменяли суффиксом: -чик. Участники двух экспериментальных групп показали затруднения в образовании существительных с помощью редких суффиксов: -ышк; -ц; -еньк (крыло – «крылышко», платье – «платьице», «платьишко»). В то время как для участников из группы 1 образование существительных с данным суффиксом оказалось невозможным, они предлагали существительные с грубыми аграмматизмами, а участники из группы 2 – либо предлагали правильные ответы, либо в словах были ошибки по типу «сверхгенерализации» дядя – «дядик», зерно – «зернце». В серии на

образование названий детенышей животных участники из группы 2 показали хорошие результаты на употребление существительных с помощью суффикса: -енок/онок без чередования основ («лисенок»). Однако общими ошибками для двух групп оказалось употребление существительных с помощью суффикса: -енок/онок с чередованием основ (волчонок), употребление множественного числа существительных с помощью суффиксов: -ат; -ят с чередованием основ (козлята, медвежата). Типичными ошибками обеих групп было: употребление существительных в начальной форме (коза, медведь), неумение употребить чередующую основу («волкёнок», «медведёнок»).

У контрольной группы были единичные ошибки в образовании уменьшительно-ласкательной формы существительных с редкими суффиксами: -ц; -ышк.

Обратимся к анализу результатов 1 блока 2 типа задания – умения исправлять ошибки в чужой речи в образовании существительных в правильной грамматической форме. Результаты представлены в гистограмме (рисунок 13) и таблицах № 31, №32, № 33 (Приложение А).

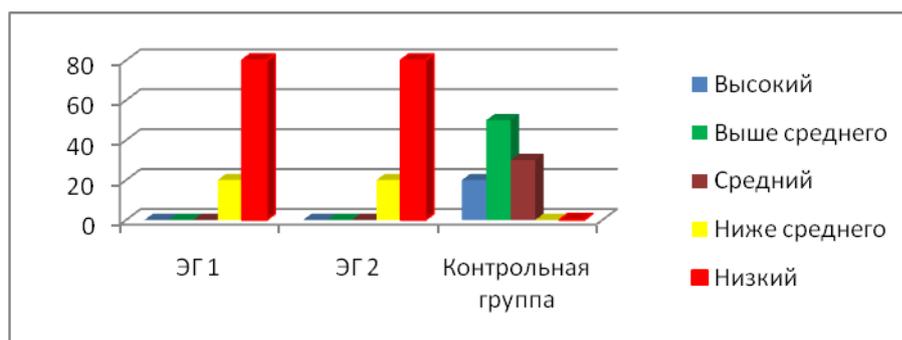


Рис. 13. Распределение испытуемых на группы в зависимости от умения исправлять ошибки в чужой речи в образовании существительных в правильной грамматической форме (%)

Высокий уровень показали только участники из контрольной группы – 20% (2 человека). Одинаковые результаты двух экспериментальных групп

участники продемонстрировали в уровнях: ниже среднего – 20% (2 человека), низкий – 80% (8 человек).

При анализе данных мы обнаружили, что участники из группы 2 оказались стабильнее в исправлении ошибок и умении определять ошибки в чужой речи. В употреблении, дети из группы 1 – говорили, дом – домик, мяч – мячик.

Обратимся к анализу результатов 1 блока 3 типа задания – понимание существительных в правильной грамматической форме. Результаты представлены в гистограмме (рисунок 14) и таблицах №34, №35, №36 (Приложение А).

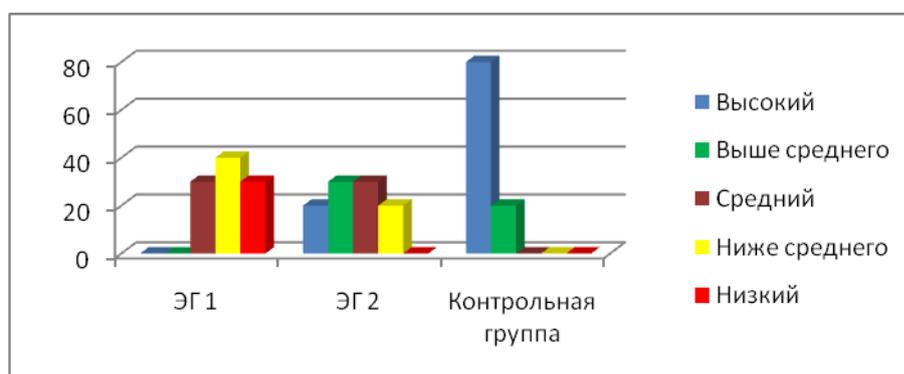


Рисунок 14. Распределение испытуемых на группы в зависимости от понимания существительных в правильной грамматической форме(%)

Высокий уровень показали участники контрольной группы – 80% (8 человек) и участники из группы 2 – 20% (2 человека). Уровень выше среднего продемонстрировала контрольная группа – 20% (2 человека), группа 2 – 30% (3 человека). Средний уровень одинаковый по показателям у двух экспериментальных групп – 30% (3 человека). Однако мы видим разницу между уровнем ниже среднего, для группы 1 – 40% (4 человека), для группы 2 – 20% (2 человека). Низкий уровень показала только группа 1 – 30% (3 человека).

Общими затруднениями для обеих экспериментальных групп стало задание «покажи, где платье, а где платьишко»; «покажи где дядя, а где

дяденька». Специфической ошибкой понимания для группы 1 стало понимание существительных с суффиксами: -ышк; -ичк. Примерами таких слов является: крыло – «крылышко», зерно – «зернышко».

Обратимся к анализу результатов 2 блока 1 типа задания – умение образовывать глаголы в правильной грамматической форме. Результаты представлены в гистограмме (рисунок 15) и таблицах №37, №38, №39 (Приложение А).

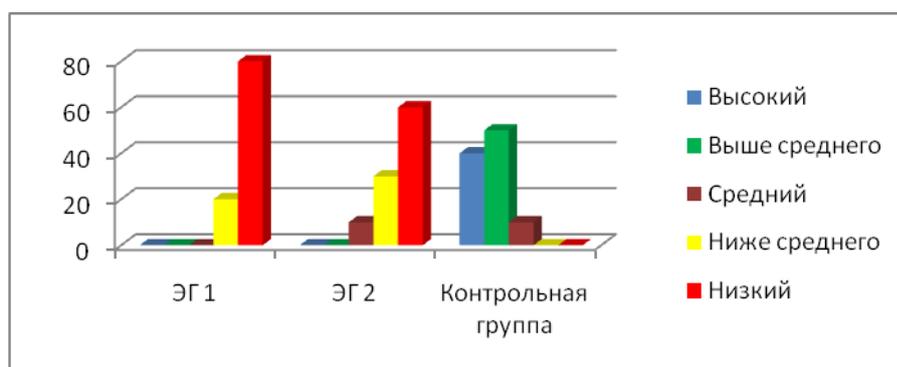


Рисунок 15. Распределение испытуемых на группы в зависимости от умения образовывать глаголы префиксальным способом (%)

Контрольная группа показала высокий уровень – 40% (4 человека) и уровень выше среднего – 50% (5 человек). Средний уровень показали две группы – 10% (1 человек). Участники группы 1 не показали результатов в уровнях: высокий, выше среднего, средний. Несущественные различия в показателях уровня ниже среднего двух экспериментальных групп, для испытуемых группы 1 – 20% (2 человека), для участников группы 2 – 30% (3 человека). Также мы видим несущественную разницу в низком уровне, для группы 1 – 80% (8 человек), для испытуемых группы 2 – 60% (6 человек). Лучшие результаты продемонстрировала контрольная группа, в то время как существенных отличий в сформированности образовывать глаголы в правильной грамматической форме у двух экспериментальных групп не выявлено.

В результате анализа данных были выявлены общие и специфические ошибки. Более хорошие результаты для двух экспериментальных групп стала проба на образование глаголов с помощью приставки: -за. Примерами таких глаголов являются: «залетела», «зашел», «залез». Затруднения вызвали слова, требующие образования слов с помощью приставок: -под, -от для обеих групп. Например, «подъехал-отъехал», «подлетела-отлетела». Однако, если участники из группы 1 фактически не могли образовать глаголы с данными приставками, либо формы были с грубыми аграмматичными ошибками, то испытуемые из группы 2 – либо говорили неверную форму, либо употребляли слова в правильной грамматической форме. Грубые аграмматизмы были у обеих групп по типу употребление глагола в начальной форме. Однако у детей из группы 1 наблюдались ошибки по типу замены глаголов – своими словами не имеющие отношение к контексту.

У контрольной группы встречались единичные затруднения в образовании глаголов префиксальным способом с помощью приставок: - под; - от.

Обратимся к анализу результатов 2 блока 2 типа задания – умения исправлять ошибки в чужой речи в образовании глаголов. Результаты представлены в гистограмме (рисунок 16) и таблицах №40, №41, №42 (Приложение А).

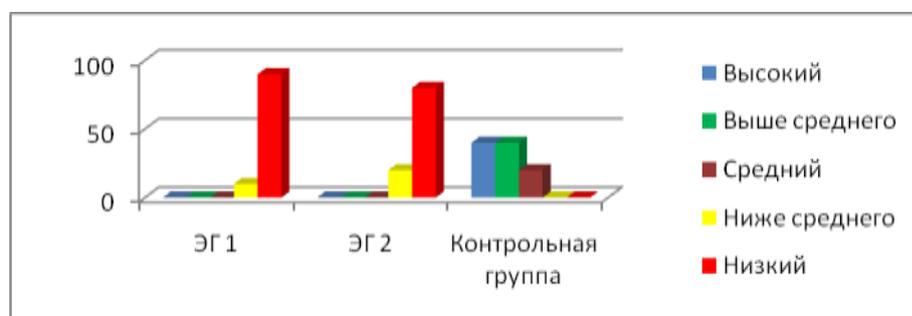


Рисунок 16. Распределение испытуемых на группы в зависимости от умения исправлять ошибки в чужой речи в образовании глаголов префиксальным способом (%)

Контрольная группа показала высокий уровень – 40% (4 человека) и уровень выше среднего – 40% (4 человека). Несущественные различия между двумя экспериментальными группами в уровнях: ниже среднего и низком. Ниже среднего для участников группы 1 – 10% (1 человек), для участников группы 2 – 20% (2 человека). Низкий уровень для испытуемых группы 1 – 90% (9 человек), для участников группы 2 – 80% (8 человек).

Две экспериментальные группы не замечали ошибок по типу «сверхгенерализации». Дети из группы 1 – в большинстве случаев не видели ошибки, а дети из группы 2 – реже. При этом участники из группы 1 не видели ошибок образования глаголов противоположного значения.

Обратимся к анализу результатов 2 блока 3 типа задания – умение понимать в правильной грамматической форме образование глаголов. Результаты представлены в гистограмме (рисунок 17) и таблицах №43, №44, №45 (Приложение А).

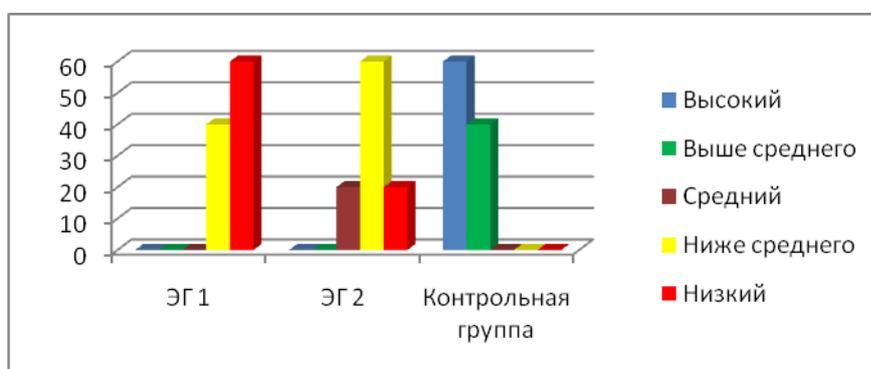


Рисунок 17. Распределение испытуемых на группы в зависимости от понимания глаголов, образованных префиксальным способом(%)

Контрольная группа показала высокий уровень – 60% (6 человек) и уровень выше среднего 40% (4 человека). Средний уровень продемонстрировали только участники из группы 2 – 20% (2 человека). Несущественные различия показали две экспериментальные группы в уровне ниже среднего, группа 1 – 40% (4 человека), группа 2 – 60% (6 человек).

Более лучшими показателями для всех групп оказалось понимание глаголов с приставками: -за; -с; -вы. В то время как понимание глаголов с приставками: -под; -от затруднено. У детей из группы 2 сформировано лучше понимание, чем у детей из группы 1 по результатам исследования.

Обратимся к анализу результатов 3 блока 1 типа задания – умение образовывать прилагательных от существительных. Результаты представлены в гистограмме (рисунок 18) и таблицах №46, №47, №48 (Приложение А).

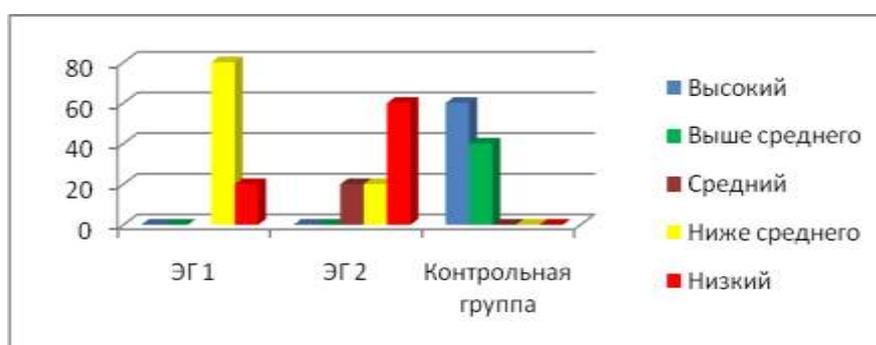


Рисунок 18. Распределение испытуемых на группы в зависимости от умения образовывать прилагательные от существительных (%)

Контрольная группа показала высокий уровень – 60% (6 человек), выше среднего – 40% (4 человека). Средний уровень продемонстрировали участники из группы 2 – 20% (2 человека). В то время как существенную разницу двух экспериментальных групп мы видим в уровнях: низкий, ниже среднего. Уровень ниже среднего группы 1 – 80 (8 человек), для группы 2 – 20%(2 человека), низкий для группы 1 – 20% (2 человека), для группы 2 – 60% (6 человек).

В серии на образование прилагательных от существительных группа 2 показала наилучшие результаты употребления прилагательных с помощью суффиксов: -чн с чередованием основ (клубничное, яблочное), суффиксов: -ов (резиновая, кленовый). В то время как испытуемые из группы 1 не справились с данными пробами. Затруднительным заданием для обеих групп

стало образование прилагательных от существительным с помощью суффиксов: -ан; -ян (кожаный, ледяная). Типичными ошибками обеих групп было: употребление слов в начальной форме (кожа, лед), употребление других суффиксов: -чн («кожичная», «ледичная»); -ов («кожовая», «ледявая»). Общими ошибками на употребление притяжательных прилагательных стали ошибки по типу «сверхгенерализации» («лисячий», «волчачий»). Для двух групп оказалось сложным заданием на употребление редких – исключительных форм образования глаголов – «назови хвост белки». Однако, группа 2 предлагала верные ответы, в отличие от группы 1. В то же время мы видим принципиальные отличия в употреблении прилагательных. Для группы 1 частой лексической ошибкой была замена прилагательного существительным в начальной форме – «шуба из меха» – «мех», замена прилагательного звукоподражаниями животных.

У контрольной группы в большинстве случаев встречались ошибки в образовании притяжательных прилагательных с чередованием основ («волчачий», «медвежачий») – ошибки по типу «сверхгенерализации».

Обратимся к анализу результатов 3 блока 2 типа задания – умение исправлять ошибки в чужой речи прилагательных, образованных от существительных. Результаты представлены в гистограмме (рисунок 19) и таблицах №49, № 50, № 51 (Приложение А).



Рисунок 19. Распределение испытуемых на группы в зависимости от умения исправлять ошибки в чужой речи прилагательных, образованных от существительных (%)

Высокий уровень и уровень выше среднего показали только контрольная группа в равном соотношении – 50%. Средний уровень продемонстрировала только группа 2 – 10% (1 человек). В то время как мы отметим одинаковые результаты в показателях: ниже среднего у группы 1 и группы 2 – 10 % (1 человек) и несущественные отличия в низком уровне. Для группы 1 – 90% (9 человек), для группы 2 – 80% (8 человек).

Обе экспериментальные группы лучше всего находят грубые ошибки – замена прилагательного существительным, в то время как определить ошибки по типу «сверхгенерализации» затруднительно для обеих групп. В то время как группа 2 в отличие от группы 1 – лучше справляется с поиском ошибок по типу «сверхгенерализации», например, хвост лисы – «лисий», в то время как участники из группы 1 – практически не признают данную форму ошибочной.

Нами проведен обобщенный анализ результатов констатирующего эксперимента по следующим направлениям:

По блокам: существительные, глаголы, прилагательные.

По разделам: словоизменение и словообразование.

По типам заданий: употребление, исправление ошибок в чужой речи, понимание.

При анализе констатирующего эксперимента по данным направлениям мы будем суммировать баллы и сравнивать результаты между двумя экспериментальными группами.

Нами суммированы результаты по всем блокам, раздела 1 констатирующего эксперимента (словоизменение существительных, словоизменение глаголов, словоизменение прилагательных). Полученные нами баллы суммированы и переведены в процентное выражение. Результаты суммирования для группы 1, раздела 1 (обследование словоизменения), 3 блоков (существительные, глаголы, прилагательные)

представлены в гистограмме (рисунок 20) и таблицах №52, № 53, №54 (Приложение А).

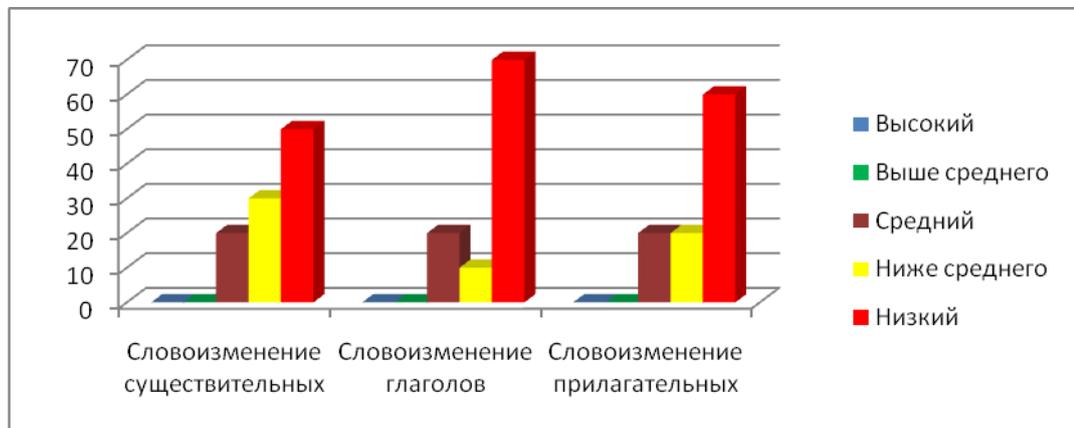


Рисунок 20. Распределение испытуемых ЭГ 1 (задержка психического развития) на группы в зависимости от уровня сформированности навыков словоизменения по каждому блоку(%)

Уровни: высокий, выше среднего не продемонстрировали участники из группы 1 по блокам: существительные, глаголы, прилагательные. Одинаковые показатели продемонстрировали 20% (2 человека) в среднем уровне по блокам: существительные, глаголы, прилагательные. Отметим, что уровень ниже среднего для участников из группы 1 приблизительно одинаковый по блокам: существительные – 30% (3 человека), глаголы – 10 % (1 человек), прилагательные – 20% (2 человека). Перечислим показатели по низкому уровню по каждому блоку: существительные – 50 % (5 человек), глаголы – 70% (7 человек), прилагательные – 60 % (6 человек).

Наиболее сформированным оказался навык словоизменения существительных. Между словоизменением глаголов и прилагательных существенных отличий не наблюдается.

Результаты суммирования для группы 2, раздела 1 (обследование словоизменения), 3 блоков (существительные, глаголы, прилагательные) представлены в гистограмме (рисунок 21) и таблицах №55, №56, №57 (Приложение А).

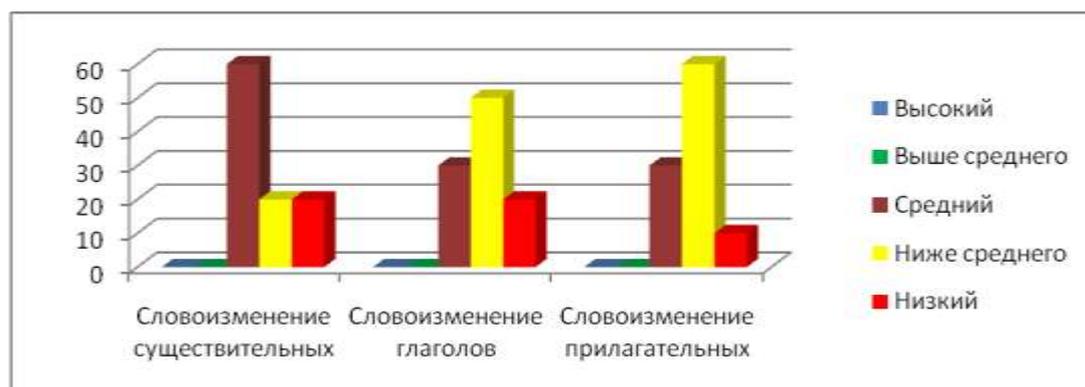


Рисунок 21. Распределение испытуемых ЭГ 2 (общее недоразвитие III-IV уровня) на группы в зависимости от уровня сформированности навыков словоизменения по каждому блоку (%)

Уровни: высокий и выше среднего не продемонстрировал никто из участников группы 2. Определим показатели в среднем уровне по блокам: существительные – 60 % (6 человек), глаголы и прилагательные: 30% (3 человека). Уровень ниже среднего по блокам: существительные – 20% (человека), глаголы – 50% (5 человек), прилагательные – 60% (6 человек). Похожие показатели в низком уровне по блокам: существительные и глаголы – 20% (2 человека), прилагательные – 10 % (1 человек).

Наиболее сформированным для участников из группы 2 оказался навык словоизменения существительных. Между словоизменением глаголов и прилагательных несколько лучшие результаты дети показали в словоизменении прилагательных. Однако существенных отличий между словоизменением глаголов и прилагательных не выявлено.

Результаты суммирования для контрольной группы раздела 1 (обследование словоизменения), 3 блоков (существительные, глаголы, прилагательные) представлены в гистограмме (рисунок 22) и таблицах №58, № 59, №60 (Приложение А).

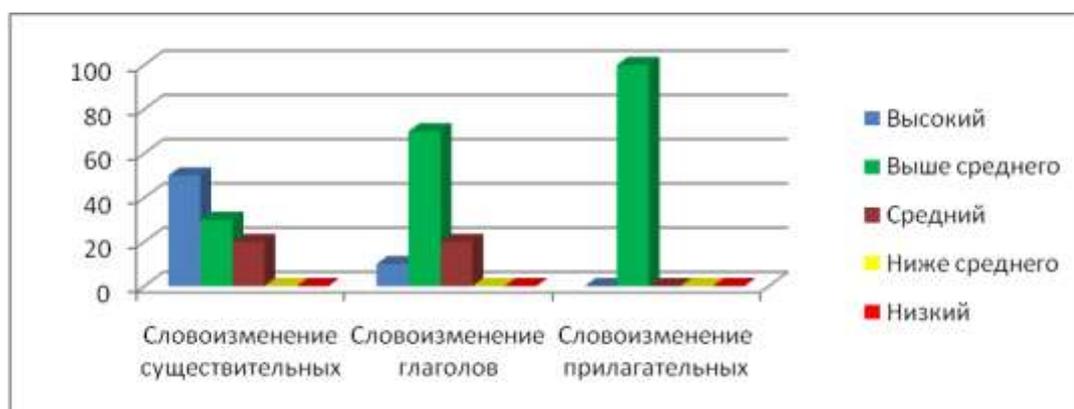


Рисунок 22. Распределение испытуемых контрольной группы на группы в зависимости от уровня сформированности навыков словоизменения по каждому блоку (%)

Высокий уровень продемонстрировали участники по блокам: существительные – 50 % (5 человек), глаголы – 10 % (1 человек). Уровень выше среднего по блокам составляет: прилагательные: 100% (10 человек), глаголы – 70% (7 человек), прилагательные – 20% (2 человека). Уровень выше среднего по блоку: существительные составляет – 30 % (3 человека). Одинаковые показатели по блокам: существительные и глаголы в среднем уровне – 20% (2 человека).

Наиболее сформированным для участников из контрольной группы оказался навык словоизменения существительных. Между словоизменением глаголов и прилагательных несколько лучшие результаты дети показали в словоизменении прилагательных. Однако существенных отличий между словоизменением глаголов и прилагательных не выявлено.

Сравнивая результаты констатирующего эксперимента раздела 1 (обследование словоизменения), мы определяем, что для всех трех групп, как контрольной, так и экспериментальных выявлена тенденция к большей сформированности навыков словоизменения существительных. При этом данная тенденция отчетливо прослеживается у контрольной группы (детей с нормой речевого развития) и экспериментальной группы 2, а у испытуемых

группы 1 не явно выражено. Между словоизменением глаголов и прилагательных значительных отличий не выявлено.

Обратимся к анализу результатов раздела 2 (словообразование) для группы 1. Результаты суммирования для группы 1, раздела 2 представлены в гистограмме (рисунок 23) и таблицах № 61, №62, №63 (Приложение А).

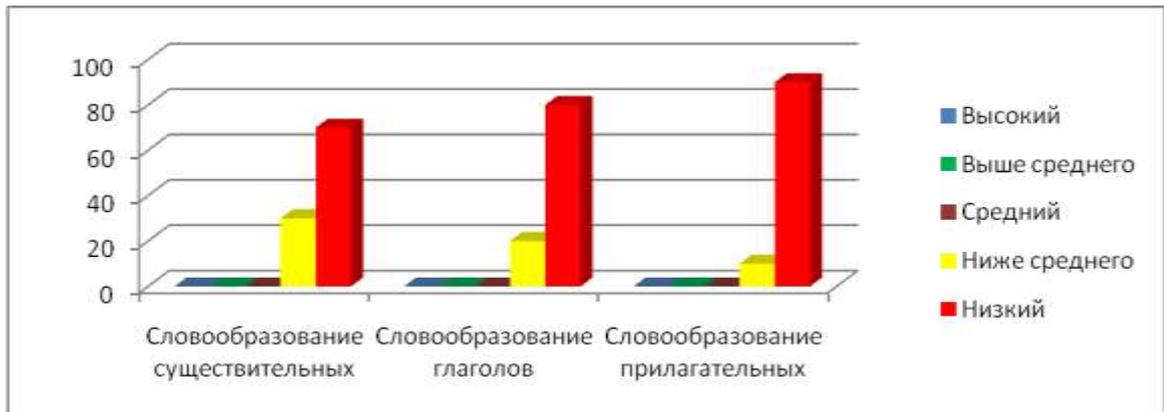


Рисунок 23. Распределение испытуемых ЭГ 1 (задержка психического развития) на группы в зависимости от уровня сформированности навыков словообразования по каждому блоку (%)

Участники из группы 1 не продемонстрировали уровни: высокий, выше среднего, средний по всем блокам. В то время как незначительные расхождения варьируются в уровне ниже среднего: существительные – 30% (3 человека), глаголы – 20% (2 человека), прилагательные – 10 % (1 человек). Перечислим показатели низкого уровня по блокам: существительные – 70% (7 человек), глаголы – 80% (8 человек), прилагательные – 90% (9 человек).

Для участников из группы 1 отчетливых различий между навыками словообразования: существительных, глаголов и прилагательных не наблюдается.

Обратимся к анализу результатов раздела 2 (словообразование) группы 2. Результаты суммирования для группы 2, раздела 2 (Обследование словообразование) представлены в гистограмме (рисунок 24) и таблицах №64, №65, №66 (Приложение А).

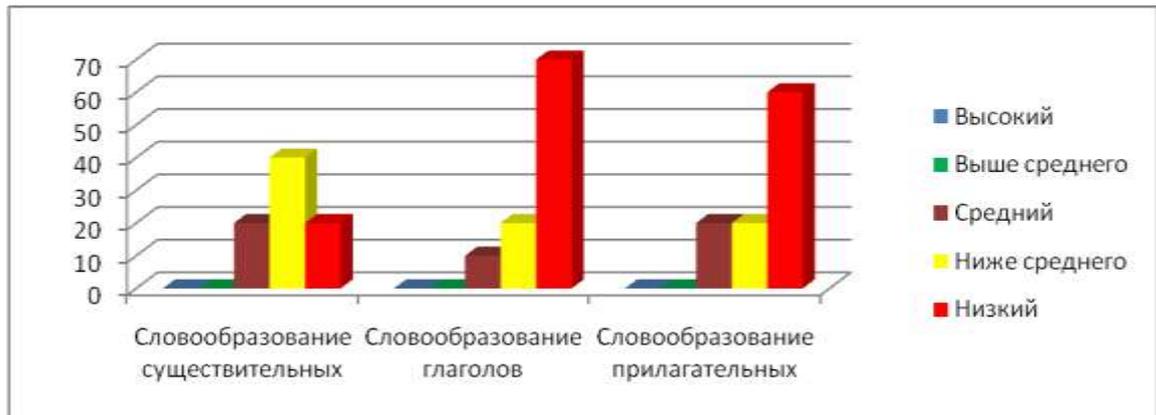


Рисунок 24. Распределение испытуемых ЭГ 2 (общее недоразвитие III-IV уровня) на группы в зависимости от уровня сформированности навыков словообразования по каждому блоку (%)

Участники из группы 2 не продемонстрировали уровни: высокий и выше среднего. В то время как незначительные расхождения варьируются в среднем уровне: существительные – 20% (2 человека), глаголы – 10% (1 человек), прилагательные – 20 % (2 человека). Одинаковые результаты показали участники в уровне ниже среднего по блокам: глаголы и прилагательные – 20% (2 человека), по существительным показатели несколько выше – 40% (4 человека). Перечислим показатели низкого уровня по блокам: существительные – 10% (1 человек), глаголы – 70% (7 человек), прилагательные – 60% (6 человек).

Наиболее сформированным для участников из группы 2 оказался навык словообразования существительных. Между словообразованием глаголов и прилагательных существенных отличий не наблюдается.

Обратимся к анализу результатов раздела 2 (словообразование) для контрольной группы. Результаты суммирования для контрольной группы раздела 2 (Обследование словообразование) представлены в гистограмме (рисунок 25) и таблицах № 67, №68, №69 (Приложение А).

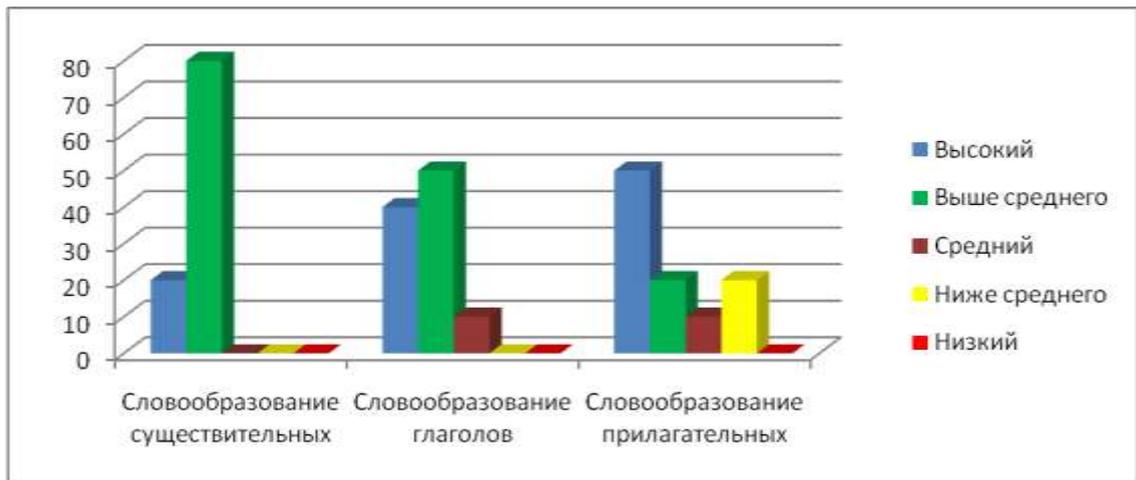


Рисунок 25. Распределение испытуемых контрольной группы на группы в зависимости от уровня сформированности навыков словообразования по каждому блоку (%)

Высокий уровень продемонстрировали участники из контрольной группы по блокам: существительные – 20% (2 человека), глаголы – 40% (4 человека), прилагательные – 50% (5 человек). Значительные расхождения мы наблюдаем в уровне выше среднего по блокам: существительные – 80% (8 человек), глаголы – 50% (5 человек), прилагательные – 20% (2 человека). Одинаковые показатели в среднем уровне по блокам: глаголы и прилагательные – 10% (1 человек). Низкий уровень – отсутствует.

Наиболее сформированным для участников из контрольной группы оказался навык словообразования существительных. В то время как, сравнивая результаты между словообразованием глаголов и прилагательных, незначительно лучше сформированы навыки словообразования глаголов, чем прилагательных.

Сравнивая результаты констатирующего эксперимента раздела 2 (обследование словообразования), мы определяем, что для всех трех групп также выявлена тенденция к большей сформированности навыков словоизменения существительных. При этом данная тенденция отчетливо прослеживается у контрольной группы (детей с нормой речевого развития) и экспериментальной группы 2, а у испытуемых группы 1 отчетливых

различий не отмечается. При этом между словообразованием прилагательных и глаголов, у детей из контрольной группы выявлена тенденция к большей сформированности навыков словообразования глаголов, чем прилагательных, которая так отчетливо не прослеживается на детях из группы 1 и группы 2.

Полученные нами баллы по разделам 1 (обследование словоизменения) и 2 (обследование словообразования) суммированы и переведены в процентное выражение. Суммированные результаты по каждому разделу констатирующего эксперимента в двух экспериментальных группах представлены в гистограмме (рисунок 26).

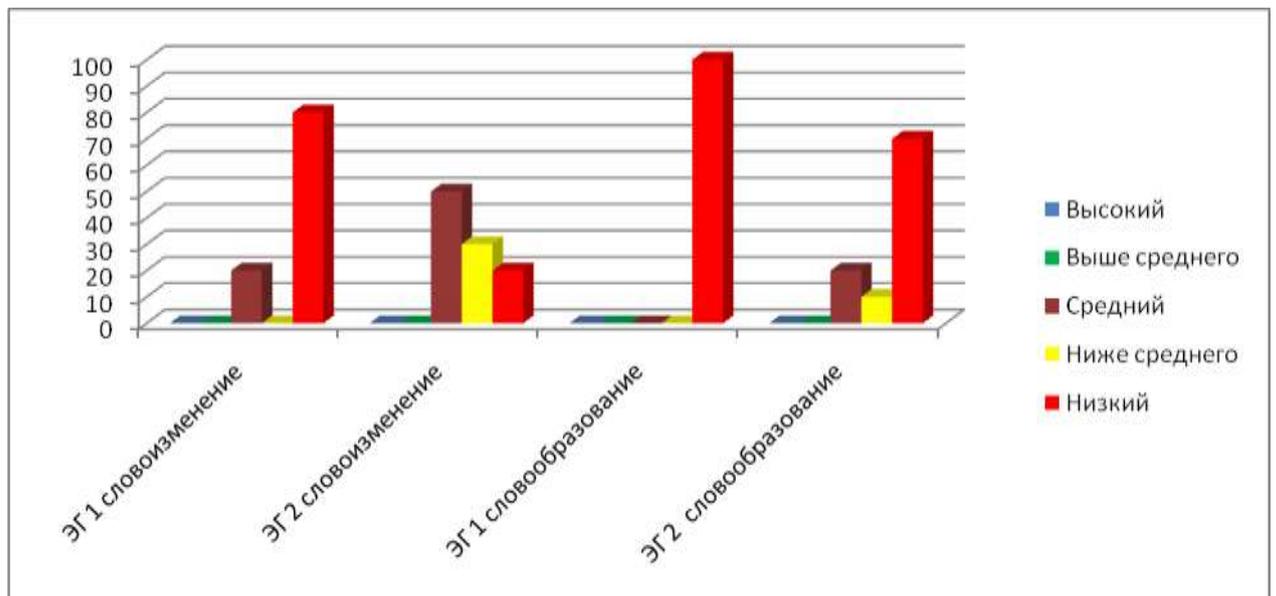


Рисунок 26. Распределение испытуемых на группы в зависимости от уровня сформированности навыков словоизменения и словообразования (%)

Сравним результаты сформированности навыков словоизменения и словообразования для группы 1. Участники из группы 1 в уровне сформированности навыков словоизменения продемонстрировали уровни: средний – 20% (2 человека), низкий – 80% (8 человек). В уровне сформированности навыков словообразования участники показали низкий уровень – 100% (10 человек). Сравним результаты сформированности

навыков словоизменения и словообразования для группы 2. Испытуемые в уровни сформированности по разделам показали несущественные различия в уровнях: средний, ниже среднего. Например, в уровне сформированности навыков словоизменения дети продемонстрировали средний уровень – 50% (5 человек), а в уровне сформированности навыков словообразования – 20% (2 человека), ниже среднего в уровне сформированности навыков словоизменения – 30% (3 человека), а в уровне сформированности навыков словообразования – 10% (1 человек). В то время как мы видим существенную разницу по каждому разделу в низком уровне: в уровне сформированности навыков словоизменения – 20% (2 человека), а в уровне сформированности навыков словообразования – 70 % (7 человек).

Сравнивая результаты для участников из группы 1 по разделам отчетливых различий в сформированности навыков словоизменения и словообразований не выявлено. При этом у участников из группы 2 наблюдается тенденция к большей сформированности навыков словоизменения, чем словообразования. Сравнения результаты для участников двух экспериментальных групп, участники из группы 2 продемонстрировали лучшие результаты в уровне сформированности навыков словоизменения, чем испытуемые из группы 1. В то время, как сравнивая уровень сформированности навыков словообразования между двумя экспериментальными группами несколько выше показали результаты участники из группы 2 в отличие группы 1, однако значительных отличий не отмечается.

Нами сопоставлены результаты по двум разделам в двух экспериментальных группах и выявлены две группы детей. Участники, продемонстрировавшие уровень в заданиях: средний и/или выше среднего вошли в группу с относительно благоприятной перспективой. В то время, как испытуемые, продемонстрировавшие уровень в заданиях: ниже среднего и/или низкий вошли в группу с менее благоприятной перспективой.

Первая группа участников (с более благоприятной перспективой) продемонстрировали уровень в заданиях: средний и/или выше среднего. Отметим, что данная группа детей не допускала грубых ошибок (употребление слов в начальной форме, в другом падеже, числе, роде или др. грубые аграмматизмы). Дошкольники допускали ошибки по типу «сверхгенерализации». У данной группы детей практически не было проблем в выполнении заданий раздела 1 (словоизменение), блока 1 (существительные), серии 1, 3 (образование формы множественного числа существительных в именительном падеже; согласование существительных с количественными числительными); блоке 2 (глаголы) – серия 1, серия 2 (образование форм 3 лица единственного и множественного числа в настоящем времени; образование форм глаголов настоящего времени); блоке 3 (прилагательные) – серия 1 (согласование прилагательных с существительными в мужском, женском, среднем роде). При этом дети с общим недоразвитием речи допускали ошибки в расстановке ударения в отличие от детей с задержкой психического развития. Участники с общим недоразвитием речи выполняли задания самостоятельно или с минимальной помощью педагога, в то время как детям задержкой психического развития требовалось оказание различного типа помощи педагога, многократное повторение.

Вторая группа участников (с менее благоприятной перспективой) имеют уровень: ниже среднего и/или низкий. Перечислим типичные затруднения у данной группы детей: ошибки по типу «сверхгенерализации», грубые ошибки словоизменения (употребление слов в начальной форме, в другом числе, падеже, роде), словообразования. Трудности у данных обучающихся отмечались в двух разделах, всех блоков и серий. Например, дети с задержкой психического развития в течение проведения обследования отказывались от ответа, не понимали инструкцию при многократном повторении и использовании разных средств и приемов объяснения, встречались эхолалии последнего слова в вопросе, в большинстве случаев в

ответах детей были грубые аграмматизмы. Испытуемые быстро утомлялись, затруднялись отвечать без опоры на картинку, им требовалось больше времени на обдумывание ответа, затруднялись в переносе «образца» на типичные остальные пробы. В то время как для детей с общим недоразвитием речи типичными затруднениями были: ошибки по типу «сверхгенерализации» в большинстве случаев и грубые аграмматизмы.

Нами суммированы результаты по двум разделам и проведен сравнительный анализ навыков сформированности словоизменения и словообразования в двух экспериментальных группах. Суммированные результаты по двум разделам констатирующего эксперимента в двух экспериментальных группах представлены в гистограмме (рисунок 27).

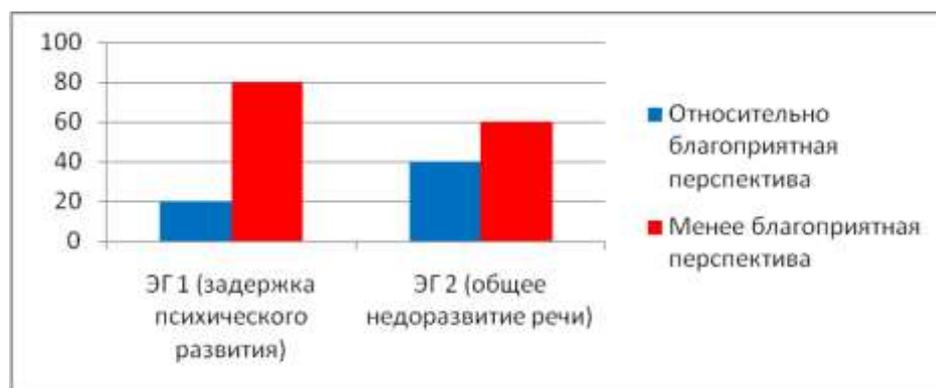


Рисунок 27. Распределение участников экспериментальных групп на группы с перспективами в зависимости от уровня сформированности навыков словоизменения и словообразования (%)

Исходя из гистограммы, мы наблюдаем, что участники из группы 1–20% (2 человека) – с относительно благоприятной перспективой, а 80% (8 человек) – с менее благоприятной перспективой. В то время, как из группы 2–40% (4 человека) – с относительно благоприятной перспективой, а 60% (6 человек) с менее благоприятной перспективой.

Как мы видим из гистограммы, у детей из двух экспериментальных групп существенных отличий в уровнях успешности по двум разделам

(словоизменения и словообразования) не отмечается. Однако у участников из экспериментальной группы 2 результаты по уровням успешности и двум разделам несколько выше, чем у детей из экспериментальной группы 1.

На основе результатов констатирующего эксперимента можно сделать следующие выводы:

Обобщим результаты констатирующего эксперимента по типам заданий, справедливые для всех групп. Лучше всего участники справились с заданием на понимание речи («Покажи, где»). При этом дети всех групп не испытывали затруднения с пониманием общеупотребительных слов, в то время, как слова, редко используемые в повседневной речи вызывали затруднения. Промежуточное место по успешности выполнения заданий наблюдается у детей на умение употреблять существительные, глаголы и прилагательные в правильной грамматической форме. Самым сложным для детей из всех групп стало задание на поиск и исправление ошибок в чужой речи. При этом в заданиях на исправление ошибок в чужой речи участники всех групп лучше всего определяли грубые ошибки. При этом испытуемые из контрольной группы и группы 2 называли правильную грамматическую форму, а участники из группы 1 не всегда могли назвать правильный ответ. Дети из контрольной группы, практически всегда находили ошибки по типу «сверхгенерализации», но в сложных случаях не могли назвать правильную грамматическую форму, участники группы 2 в половине случаев как находили ошибки по типу «сверхгенерализации», так и принимали данные ошибки за верные ответы. В то время как дети из группы 1 в большинстве случаев принимали ошибки по типу «сверхгенерализации» – за правильную грамматическую форму. Участники из контрольной группы продемонстрировали наилучшие результаты по всем типам заданий по сравнению с экспериментальными группами. На втором месте по уровню успешности выполнения заданий по типам является группа 2. На третьем месте по уровню успешности выполнения заданий находится группа 1.

Нами обобщены и проанализированы результаты констатирующего эксперимента по разделам. У участников из контрольной группы и группа 2. наблюдается тенденция к большей сформированности навыков словоизменения, чем к сформированности навыков словообразования. В то время как для детей из группы 1 отчетливых различий в уровне сформированности не выявлено. Сравнения результаты для участников двух экспериментальных групп, участники из группы 2 продемонстрировали лучшие результаты в уровне сформированности навыков словоизменения, чем испытуемые из группы 1. В то время, как сравнивая уровень сформированности навыков словообразования между двумя экспериментальными группами несколько выше показали результаты участники из группы 2 в отличие от группы 1, однако значительных отличий не отмечается.

Нами обобщены и проанализированы результаты констатирующего эксперимента по блокам. Для всех трех групп, как контрольной, так и экспериментальных выявлена тенденция к большей сформированности навыков словоизменения и словообразования существительных. При этом данная тенденция отчетливо прослеживается у контрольной группы (детей с нормой речевого развития) и экспериментальной группы, а у испытуемых группы 1 не явно выражено.

Сопоставляя уровень сформированности навыков словоизменения глаголов и прилагательных значительных отличий не выявлено. Сравняя уровень сформированности навыков словообразования прилагательных и глаголов у детей из контрольной группы выявлена тенденция к большей сформированности навыков словообразования глаголов, чем прилагательных, которая так отчетливо не прослеживается на детях из экспериментальной группы 1 и экспериментальной группы 2. Сравняя результаты между двумя экспериментальными группами по разделам, лучшие результаты показали участники из группы 2 в отличие от группы 1.

Отметим содержательные различия по блокам между двумя экспериментальными группами. У детей из группы 1 отмечаются ошибки в употреблении существительных и прилагательных по типу грубых аграмматизмов, а у участников из группы 2 наблюдаются ошибки по типу «сверхгенерализации». У испытуемых из группы 1 наблюдается в речи аграмматического употребление глаголов, в то время как для детей из группы 2 отмечаются ошибки по типу «сверхгенерализации» глаголов. У участников из группы 1 отсутствуют в употреблении элементарные глаголы, образованные префиксальным способом, а у детей из группы 2 отсутствуют более поздние формы глаголов, образованные префиксальным способом. У детей из группы 1 отсутствуют в речи притяжательные прилагательные, в то время как у детей из группы 2 отмечаются их аграмматичное употребление.

В обеих группах можно выделить детей: с относительно благоприятной и менее благоприятной перспективой, что позволит составить дифференцированное содержание и дидактическое обеспечение по развитию морфологических навыков для дошкольников при общем недоразвитии речи и задержке психического развития.

2.3. Логопедическая работа по развитию морфологической стороны речи у старших дошкольников 5-6 лет при общем недоразвитии речи III-IV уровня и задержке психического развития

На основании анализа литературных источников и результатов констатирующего эксперимента нами разработано поэтапное, дифференцированное содержание и дидактическое обеспечение по развитию морфологической стороны речи у старших дошкольников при общем недоразвитии речи III-IV уровня и задержке психического развития. На каждом этапе работы разработаны комплексы игр и упражнений, включая интерактивные презентации. Данные презентации включают в себя разные типы заданий: понимание, употребление грамматической формы и исправление ошибок в чужой речи.

При проведении коррекционных занятий мы рекомендуем учитывать ряд общедидактических принципов и специальных принципов логопедического воздействия. Основную значимость приобретают следующие принципы логопедического воздействия:

➤ принцип дифференцированного подхода – предполагает дифференциацию логопедической работы с учетом особенностей в развитии морфологических навыков той или иной части речи и дифференцированное содержание для детей, имеющих уровень: средний, выше среднего (с относительно благоприятной перспективой) и для детей, имеющих уровень: ниже среднего, низкий (для детей с менее благоприятной перспективой).

➤ Принцип поэтапности, в соответствии с которым работа будет выстроена от простого к сложному. Например, в нашем случае этапы логопедической работы для детей с более благоприятной перспективой и менее благоприятной будет выглядеть следующим образом:

1. Словоизменение существительных и начальные навыки словообразования существительных.

2. Словоизменение глаголов и начальные навыки словообразования глаголов.

3. Словоизменение прилагательных и начальные навыки словообразования прилагательных.

Учитывая результаты констатирующего эксперимента по типам заданий, план логопедической работы будет следующим:

1. Понимание грамматической формы.
2. Употребление грамматической формы.
3. Исправление ошибок в чужой речи.

➤ Этиопатогенетический принцип – предполагает, что при обследовании и проведении коррекционных занятий учитываются причины и механизмы конкретных речевых нарушений.

➤ Принцип системности – предполагает коррекционное воздействие на все компоненты речи. На занятиях должны развиваться все стороны грамматической и лексической системы.

➤ Принцип учета ведущей деятельности. Ведущая деятельность в дошкольном возрасте – игра. Таким образом, при реализации коррекционной работы, направленной на устранение речевых нарушений, подача материала должна осуществляться в игровой форме.

Дифференцированное содержание для детей с задержкой психического развития и общим недоразвитием речи III-IV уровня составлено на основании результатов констатирующего эксперимента и заключается в следующих рекомендациях:

1. Для детей с задержкой психического развития предлагается многократное повторение инструкции, в отличие от детей с общим недоразвитием речи III-IV уровня. Для детей с общим недоразвитием речи требуется предъявление инструкции – однократно, в редких случаях – двукратно.

2. Многоступенчатая инструкция максимально детализируется на отдельные действия и предлагается детям с задержкой психического

развития постепенно и только в процессе выполнения задания одна за другой. При этом до того пока дети не завершат одну инструкцию, педагог не переходит к следующей. Такая рекомендация определена нами после того, как мы поняли, что детям с задержкой психического развития сложно удерживать многоступенчатую инструкцию, поэтому если инструкция сложная ее надо максимально облегчить, упростить. При этом педагог постоянно должен выводить детей посредством наводящих вопросов на правильный ответ. Для детей с общим недоразвитием речи, инструкция детализируется меньше, чем для детей с задержкой психического развития и предлагается полностью педагогом в начале задания. Нами замечено, что дети с общим недоразвитием речи способны воспринимать в одном предложении несколько действий и без затруднений выполнять их.

3. Поскольку у детей с задержкой психического развития страдают первично высшие психические функции, мы на основе развития познавательных процессов будем развивать речь в то время, как у детей с общим недоразвитием речи III-IV уровня это условие является не обязательным, поскольку нарушены первично речевые процессы. Так для детей с задержкой психического развития перед предъявлением инструкции к заданию изначально можно предлагать вводное задание, направленное на развитие высших психических функций.

4. Помощь педагога для детей с задержкой психического развития и с общим недоразвитием речи III-IV уровня – различна. Например, в зависимости от заданий будет варьироваться тип подсказок для каждой группы. К примеру, полная вербальная подсказка – проговаривание правильного ответа; частичная вербальная подсказка: в некоторых заданиях для детей с задержкой психического развития предлагается предложение, которое диктует педагог, а дети должны договорить слово, в то время как для детей с общим недоразвитием речи предлагается сказать предложение полностью; жестовая подсказка – подсказка жестом на правильный ответ (например, где требуется соотнести животных и их хвосты и др.). Тип

помощи для детей с задержкой психического развития: обучающая – педагог демонстрирует образец выполнения задания, подробно описывает алгоритм действий; организующая помощь – педагог уточняет, разъясняет инструкцию к заданию; стимулирующая помощь – педагог включает ребенка в работу после предъявления инструкции. В то время как для детей с общим недоразвитием речи III-IV уровня преобладает направляющая помощь – помощь в ориентировки задания, планирование предстоящих действий.

5. Варьирование заданий по сложности как для детей с задержкой психического развития, так и для детей с общим недоразвитием речи в зависимости от зоны актуального развития, опираясь на положение Л.С. Выготского о «зоне ближайшего развития» [8]. При работе с детьми мы опираемся на актуальный уровень развития ребенка и предлагаем ему освоить грамматические категории с учетом онтогенетического принципа. Например, для детей с менее благоприятной перспективой мы будем предлагать задания на отработку более ранних форм (по онтогенезу) грамматических категорий, в то время как для детей с более благоприятной перспективой – более поздние формы.

Основной целью коррекционной работы является развитие как импрессивной так и экспрессивной речи. Промежуточным звеном между импрессивной и экспрессивной речи является развитие умения исправлять ошибки в чужой речи. Последнее умение необходимо для появления у детей критичности не только к чужой речи, но и к собственной через процессы интериоризации [8]. Благодаря появлению критичности мы предполагаем, что у детей повысится уровень развития экспрессивной речи. На основе результатов констатирующего эксперимента нами выделены как общие, так и специфические особенности нарушения речи при общем недоразвитии речи III-IV уровня и задержке психического развития. Перечислим общие направления работы по преодолению нарушений импрессивной и экспрессивной речи.

1. Обогащение словаря: расширение пассивного словаря, активизация активного и пассивного словаря.

2. Применение различных приемов, необходимых для раскрытия значений слов.

3. Развитие связной речи. Закрепление морфологических навыков: в словосочетаниях, предложениях (в нераспространенных предложениях, предложениях из 3-4 слов, в предложениях с однородными членами).

В рамках решения первого направления по обогащению словаря: расширению пассивного, активизации активного и пассивного словаря можно использовать следующие игры: настольные игры («Лото», «Парные картинки», «Кубики»), игра «Найди по описанию», упражнения «Покажи, где нарисовано», «Что это?», «Часть и целое», «Какой» и другие. Развитие словаря может происходить за счет расширения представлений об окружающем мире в любых видах деятельности: конструирование и ручной труд, игра, математика и др.

В рамках второго направления применения различных приемов и методов, необходимых для раскрытия значений слов предлагаем следующие методы:

1. Использование наглядности. Демонстрация картинки, сюжета, действия.

Для детей дошкольного возраста необходимым и эффективным методом закрепления нового материала, в том числе и закрепления значения новых слов, является опора на наглядный разнообразный материал.

2. Использование синонимов. Наиболее распространенный способ обогащения словаря обучающихся, при помощи педагога. Например, врач – доктор, лекарь.

3. Использование антонимов. Для детей дошкольного возраста часто предлагается упражнение «Скажи наоборот». Например, грязь – чистота, добро – зло.

Второе направление дополняет первое, потому что работа по уточнению и раскрытию значений слов, в том числе обогащает и расширяет словарь.

В рамках третьего направления по развитию связной речи мы предлагаем использовать метод наглядного моделирования, в ходе которого осуществляется:

- пересказ по мнемотаблицам;
- составление рассказа по серии сюжетных картинок;
- составление рассказа по картинке, где изображено действие и др.

На основании результатов констатирующего эксперимента нами обобщены и выделены специфические нарушения экспрессивной речи для детей с задержкой психического развития, так и для детей с общим недоразвитием речи вне зависимости от перспектив. В таблице нами предложено дифференцированное содержание логопедической работы по преодолению специфических нарушений экспрессивной речи. Подробное содержание представлено в таблице № 73 (Приложение А).

Отметим, что эти специфические нарушения обобщены нами вне зависимости от перспектив, для того, чтобы продемонстрировать содержательную разницу допускаемых ошибок, связанных с механизмами и симптоматикой нарушений детей исследуемых категорий.

Нами составлено тематическое планирование для детей, как с общим недоразвитием речи III-IV уровня, так и для детей с задержкой психического развития с относительно благоприятной перспективой и менее благоприятной перспективой, которое включает: лексические темы, упражнения по развитию морфологических навыков и синтаксической стороны речи. Подробное описание тематического планирования представлено в таблицах № 74, №75, №76, № 77(Приложение А).

На основании выявленных ошибок, полученных из констатирующего эксперимента, нами сформулированы грамматические темы для двух групп обучающихся: с относительно благоприятной перспективой, менее

благоприятной перспективой. В таблице 72 (Приложение А) мы раскрыли содержание грамматических тем для детей с более благоприятной и менее благоприятной перспективой. Плюсами зафиксирована необходимость отработки грамматических тем, минусами – не требуется закреплять грамматические темы, поскольку они уже усвоены.

Представим этапы работы у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III-IV уровня и задержкой психического развития с относительно благоприятной перспективой. Каждый этап включает в себя грамматические темы. В таблице 70 (Приложение А), представлено дидактическое обеспечение логопедической работы, которое включает игры и упражнения для детей с относительно благоприятной перспективой.

1 этап – словоизменение существительных и начальные навыки словообразования.

Словоизменение существительных:

➤ Образование формы множественного числа существительных в именительном падеже с чередованием основ (ухо – уши, огурец – огурцы).

➤ Образование существительных в родительном падеже с суффиксом: -к (без хохолка, без лепестка).

➤ Образование существительных в творительном падеже единственного числа с окончанием: -ой; множественного числа с окончаниями: -ами/-ями.

➤ Согласование существительных мужского рода с нулевыми окончаниями и женского рода с количественными числительными: три, пять.

➤ Согласование существительных среднего с количественными числительными: три, пять.

Начальные навыки словообразования существительных включает следующие грамматические темы:

➤ Образование уменьшительно-ласкательной формы существительных с суффиксами: -ышк; -ц; -еньк.

➤ Образование названий детенышей животных в единственном числе с суффиксами: -енок/-онок с чередованием основ (волчонок, утенок).

➤ Образование названий детенышей животных во множественном числе с чередованием основ с суффиксами: -ат; -ят.

2 этап – словоизменение глаголов и начальные навыки словообразования глаголов.

Словоизменение глаголов включает в себя следующие грамматические темы:

➤ Образование глаголов 1 лица единственного числа с окончаниями: -у; -ю с чередованием основ (пишу, вяжу).

➤ Образование глаголов 2 лица единственного числа с окончанием: -ешь с чередованием основ (вяжешь, пишешь).

➤ Образование 3-его лица множественного числа глаголов с окончаниями: -ат/-ят (рыбачат, спят).

➤ Образование глаголов среднего рода в прошедшем времени.

➤ Образование глаголов прошедшего, настоящего и будущего времени с чередованием основ.

Начальные навыки словообразования глаголов представлены следующей грамматической темой:

Образование глаголов с помощью приставок: -под; -от.

3 этап – словоизменение прилагательных и начальные навыки словообразования прилагательных.

➤ Согласование прилагательных с существительными в среднем роде.

Словообразование глаголов. Образование глаголов с помощью приставок: -под; -от.

Словообразование прилагательных:

➤ Образование прилагательных от существительных с суффиксами: -ан; -ян.

➤ Образование притяжательных прилагательных с чередованием основ; с суффиксом: -ин.

В таблице 71 (Приложение А) представлены игры и упражнения для детей с менее благоприятной перспективой. Этапы работы у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития с менее благоприятной перспективой следующие:

1 этап – словоизменение существительных и начальные навыки словообразования.

Словоизменение существительных:

➤ Образование формы множественного числа существительных в именительном падеже с окончаниями: - ы; -и.

➤ Образование формы множественного числа существительных в именительном падеже с окончаниями: -а; -я.

➤ Образование формы множественного числа существительных в именительном падеже с чередованием основ (ухо – уши, огурец – огурцы).

➤ Образование существительных в предложном падеже множественного числа без чередования и с чередованием основ.

➤ Образование существительных в родительном падеже с суффиксом: -к (без хохолка, без лепестка).

➤ Образование существительных в творительном падеже единственного числа с окончанием: -ой; множественного числа с окончаниями: -ами/-ями.

➤ Согласование существительных мужского рода с нулевыми окончаниями и женского рода с количественными числительными: три, пять.

➤ Согласование существительных среднего с количественными числительными: три, пять.

Начальные навыки словообразования существительных:

➤ Образование уменьшительно-ласкательной формы существительных с суффиксом: -ик; - онък/-енък.

➤ Образование уменьшительно-ласкательной формы существительных с суффиксами: - ышк; - ц; - енък.

➤ Образование названий детенышей животных в единственном числе с суффиксами: -енок/-онок с чередованием основ (волчонок, утенок).

➤ Образование названий детенышей животных во множественном числе без чередования и с чередованием основ с суффиксами: -ат; -ят.

2 этап – словоизменение глаголов и начальные навыки словообразования глаголов.

Словоизменение глаголов:

➤ Образование глаголов 1 лица единственного числа с окончаниями: -у; -ю с чередованием основ (пишу, вяжу).

➤ Образование глаголов 2 лица единственного числа с окончанием: -ешь без чередования и с чередованием основ (вяжешь, пишешь).

➤ Образование 3-его лица множественного числа глаголов без чередования и с чередованием основ с окончаниями: -ут/-ют (бегут).

➤ Образование 3-его лица множественного числа глаголов с окончаниями: -ат/-ят (рыбачат, спят).

➤ Образование глаголов среднего рода в прошедшем времени.

➤ Образование глаголов прошедшего, настоящего и будущего времени с чередованием основ.

Начальные навыки словообразования глаголов:

Образование глаголов с помощью приставок: -под; -от.

3 этап – словоизменение прилагательных и начальные навыки словообразования прилагательных.

Словоизменение прилагательных:

➤ Согласование прилагательных с существительными в женском и среднем роде.

Начальные навыки словообразования прилагательных.

➤ Образование прилагательных от существительных с суффиксом: -чн.

➤ Образование прилагательных от существительных с суффиксом: -ов.

➤ Образование прилагательных от существительных с суффиксами: ан;

-ян.

➤ Образование притяжательных прилагательных с чередованием основ; с суффиксом: - ин.

Для полноценной коррекционной работы воспитатель должен во второй половине дня закреплять навыки у детей с помощью предложенных игр и упражнений.

Нами разработаны интерактивные презентации со звуковым сопровождением и контролем правильности выполнения заданий для детей с общим недоразвитием речи III-IV уровня и задержкой психического развития, дифференцированные по уровням успешности: с относительно благоприятной перспективой и менее благоприятной перспективой. Выделены этапы работы для детей двух экспериментальных групп. В рамках работы по этапам для детей двух экспериментальных групп, различающихся по уровням успешности содержание заданий может быть как дифференцированным в зависимости от потенциального уровня знаний, с опорой на «зону ближайшего развития» так и одинаковым, но при этом будет различаться: предъявление инструкции (частота повторений), тип оказываемой помощи: организующая, стимулирующая, направляющая, обучающая; тип подсказок: жестовая, вербальная: частичная, полная. Предложены типы заданий в интерактивных презентациях на умение понимать грамматическую категорию, употреблять и исправлять ошибки в чужой речи. Интерактивные презентации выложены на учебном портале «инфоурок» и могут быть использованы учителями-логопедами для подготовки и проведения занятий с детьми перечисленных категорий, в условиях совместного обучения.

Полное описание упражнений по типам заданий в интерактивных презентациях для всех групп в рамках лексической темы «Одежда» с учетом перспектив: относительно благоприятной и менее благоприятной на первом этапе: словоизменение существительных и начальные навыки словообразования существительных представлено в таблице № 78 (Приложение А). Отметим, что для детей всех групп мы можем предлагать

как дифференцированное содержание по пониманию грамматической формы, так и развивать морфологические навыки в рамках общих направлений, указанных ранее. В то время как употребление грамматической формы для детей с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития в зависимости от перспектив будет варьироваться: дифференцированным содержанием, типом помощи педагога: обучающая, организующая, направляющая, стимулирующая, типом подсказок педагога: вербальная (полная, частичная), жестовая; предъявлением инструкции педагога. Упражнения, направленные на исправление ошибок в чужой речи для детей с более благоприятной перспективой содержат ошибки по типу «сверхгенерализации» (потому что детям перечисленных категорий сложнее всего их найти), в то время, как для детей с менее благоприятной перспективой предлагаются упражнения, ориентированные на поиск ошибок в заданиях с грубыми аграмматизмами. При этом организационно мы рекомендуем проведение занятий в двух подгруппах для детей с относительно благоприятной и менее благоприятной перспективой. На занятиях предлагается общая презентация на интерактивной доске и включает попеременно задания на слайдах, как для детей с общим недоразвитием речи III-IV уровня, так и для детей с задержкой психического развития.

Учитывая, что в дошкольном возрасте ведущим видом деятельности является игра, мы построили коррекционно-логопедическую работу с опорой на интерактивные игры и упражнения. Поскольку интерактивные направлены на развитие эмоционально-волевой, познавательной, интеллектуальной деятельности, в том числе, позволяют участникам учебного процесса быть не просто вовлеченным в процесс обучения, но и являться активным субъектом освоения материала.

Выводы по главе II

Нами организован и проведён констатирующий эксперимент, с целью выявления общих и специфических особенностей морфологических навыков у детей старшего дошкольного возраста 5-6 лет с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития. В эксперименте приняли участие 30 обучающихся старшего дошкольного возраста. При комплектовании групп учитывались: возраст (5–6 лет); характер дефекта: экспериментальная группа 1 – задержка психического развития, экспериментальная группа 2 – общее недоразвитие речи III-IV уровня; контрольная группа – дети с нормированным речевым развитием. Авторский вклад заключался в определении общей стратегии обследования и содержания обследования по блокам морфологических навыков: словоизменения и словообразования, а также в подборе заданий и стимульного материала по каждому блоку и серии заданий, разработке балльной системы оценивания умения исправлять ошибки в чужой речи.

В результате констатирующего эксперимента мы пришли к следующим выводам:

Нами сопоставлены результаты по двум разделам в двух экспериментальных группах и выявлены две группы детей. Участники, продемонстрировавшие уровень в заданиях: средний и/или выше среднего вошли в группу с относительно благоприятной перспективой. В то время, как испытуемые, продемонстрировавшие уровень в заданиях: ниже среднего и/или низкий вошли в группу с менее благоприятной перспективой.

Первая группа участников (с более благоприятной перспективой) продемонстрировали уровень в заданиях: средний и/или выше среднего. Отметим, что данная группа детей не допускала грубых ошибок (употребление слов в начальной форме, в другом падеже, числе, роде). Дошкольники допускали ошибки по типу «сверхгенерализации». У данной

группы детей практически не было проблем в выполнении заданий раздела 1 (словоизменение), блока 1 (существительные), серии 1, 3 (образование формы множественного числа существительных в именительном падеже; согласование существительных с количественными числительными); блоке 2 (глаголы) – серия 1, серия 2 (образование форм 3 лица единственного и множественного числа в настоящем времени; образование форм глаголов настоящего времени); блоке 3 (прилагательные) – серия 1 (согласование прилагательных с существительными в мужском, женском, среднем роде). При этом дети с общим недоразвитием речи допускали ошибки в расстановке ударения в отличие от детей с задержкой психического развития. Участники с общим недоразвитием речи выполняли задания самостоятельно или с минимальной помощью педагога, в то время как дети с задержкой психического развития нуждались в оказании помощи педагога.

Вторая группа участников (с менее благоприятной перспективой) имеют уровень: ниже среднего и/или низкий. Перечислим типичные затруднения у данной группы детей: ошибки по типу «сверхгенерализации», грубые ошибки словоизменения (употребление слов в начальной форме, в другом числе, падеже, роде), словообразования. Трудности у данных обучающихся отмечались в двух разделах, всех блоков и серий. Например, дети с задержкой психического развития в течение проведения обследования отказывались от ответа, не понимали инструкцию при многократном повторении и использовании разных средств и приемов объяснения, встречались эхолалии последнего слова в вопросе, в большинстве случаев в ответах детей были грубые аграмматизмы. Испытуемые быстро утомлялись, затруднялись отвечать без опоры на картинку, им требовалось больше времени на обдумывание ответа, затруднялись в переносе «образца» на типичные остальные пробы. В то время как для детей с общим недоразвитием речи типичными затруднениями были: ошибки по типу «сверхгенерализации» в большинстве случаев и грубые аграмматизмы.

Нами составлено дифференцированное содержание и дидактическое обеспечение логопедической работы для детей с общим недоразвитием III-IV уровня и задержкой психического развития с относительно благоприятной и менее благоприятной перспективой, как в виде комплекса игр по грамматическим темам, так и в виде интерактивных упражнений, которые включают три типа заданий: понимание, употребление и исправление ошибок в чужой речи. Отметим, что для детей всех групп мы можем предлагать как дифференцированное содержание по пониманию грамматической формы, так и развивать морфологические навыки в рамках общих направлений. В то время как употребление грамматической формы для детей с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития в зависимости от перспектив будет варьироваться: дифференцированным содержанием, типом помощи педагога: обучающая, организующая, направляющая, стимулирующая, типом подсказок педагога: вербальная (полная, частичная), жестовая; предъявлением инструкции педагога. Упражнения, направленные на исправление ошибок в чужой речи для детей с более благоприятной перспективой содержат ошибки по типу «сверхгенерализации» (потому что детям перечисленных категорий сложнее всего их найти), в то время, как для детей с менее благоприятной перспективой предлагаются упражнения на поиск ошибок в заданиях с грубыми аграмматизмами.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В рамках нашей работы мы изучили литературу о детях, имеющих задержку психического развития и общее недоразвитие речи. Важная особенность у детей с общим недоразвитием речи состоит в том, что у детей данной категории речь нарушена первична, в то время как у детей с задержкой психического развития – речь нарушена вторична. Нами выделены теоретические аспекты общих и специфических особенностей сформированности морфологических навыков. Общие особенности морфологических навыков для детей с общим недоразвитием речи и с задержкой психического развития: неполнота и избыточность грамматической конструкции, ошибки в управлении и согласовании, ошибки в употреблении падежных и родовых окончаний, нарушения в дифференциации единственного и множественного числа, видо-временных форм глагола [26, 27, 49, 60]. Специфические ошибки в процессе усвоения морфологических навыков у детей с общим недоразвитием речи следующие: преждевременное отношение к предлогам, чрезмерно широкая сфера применения «сверхгенерализации», отсутствие языковых обобщений [27, 28]. Специфические особенности в усвоении морфологических навыков для детей с задержкой психического развития: преобладание немотивированного (случайного) формообразования и словообразования с использованием морфем, существующих в языке; использование морфем, не представленных в языке; большое количество замен морфем, семантически далеких, не входящих в парадигму морфем данного значения; отсутствие при словообразовании механизма переосмысления связей слов (по типу «народной этимологии»); в процессе словоизменения и словообразования детей с задержкой психического развития слабо представлена генерализация.

Нами обобщены и проанализированы результаты констатирующего эксперимента по разделам. У участников из группы 2 наблюдается тенденция к большей сформированности навыков словоизменения, чем к сформированности навыков словообразования. В то время как для детей из группы 1 отчетливых различий в уровне сформированности не выявлено. Сравнения результаты участников двух экспериментальных групп, участники из группы 2 продемонстрировали лучшие результаты в уровне сформированности навыков словоизменения, чем испытуемые из группы 1. В то время, как сравнивая уровень сформированности навыков словообразования между двумя экспериментальными группами несколько выше показали результаты участники из группы 2 в отличие от группы 1, однако значительных отличий не отмечается.

Нами обобщены и проанализированы результаты констатирующего эксперимента по блокам. Для всех экспериментальных групп выявлена тенденция к большей сформированности навыков словоизменения и словообразования существительных. При этом данная тенденция отчетливо прослеживается у экспериментальной группы 2, а у испытуемых группы 1 не явно выражено.

Отметим содержательные различия по блокам между двумя экспериментальными группами. У детей из группы 1 отмечаются ошибки в употреблении существительных и прилагательных по типу грубых аграмматизмов, а у участников из группы 2 наблюдаются ошибки по типу «сверхгенерализации». У испытуемых из группы 1 наблюдается в речи аграмматическое употребление глаголов, в то время как для детей из группы 2 отмечаются ошибки по типу «сверхгенерализации» глаголов. У участников из группы 1 отсутствуют в употреблении элементарные глаголы, образованные префиксальным способом, а у детей из группы 2 отсутствуют более поздние формы глаголов, образованные префиксальным способом. У

детей из группы 1 отсутствуют в речи притяжательные прилагательные, в то время как у детей из группы 2 отмечается их аграмматичное употребление.

В обеих группах можно выделить детей: с относительно благоприятной и менее благоприятной перспективой, что позволило разработать дифференцированное содержание и дидактическое обеспечение логопедической работы по развитию морфологических навыков для дошкольников при общем недоразвитии речи и задержке психического развития.

Нами разработаны интерактивные презентации со звуковым сопровождением и контролем правильности выполнения заданий для детей с общим недоразвитием речи III-IV уровня и задержкой психического развития, дифференцированные по уровням успешности: с относительно благоприятной перспективой и менее благоприятной перспективой. В рамках работы по этапам для детей двух экспериментальных групп, различающихся по уровням успешности содержание заданий может быть как дифференцированным в зависимости от потенциального уровня знаний, с опорой на «зону ближайшего развития» так и одинаковым, но при этом будет различаться: предъявление инструкции (частота повторений), тип оказываемой помощи: организующая, стимулирующая, направляющая, обучающая; тип подсказок: жестовая, вербальная: частичная, полная. Предложены типы заданий в интерактивных презентациях на умение понимать грамматическую категорию, употреблять и исправлять ошибки в чужой речи. Интерактивные презентации выложены на учебном портале «инфоурок» и могут быть использованы учителями-логопедами для подготовки и проведения занятий с детьми перечисленных категорий, в условиях совместного обучения.

Таким образом, задачи исследования выполнены, цель достигнута, гипотеза подтверждена.

Библиография

1. Акименко, В.М. Логопедическое обследование детей с нарушениями речи: учебно-методическое пособие/ В.М. Акименко. – Ростов н/Д.: Феникс, 2016. – 77 с.
2. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников [Текст]: учебное пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М.М. Алексеева, Б.И. Яшина. – 3-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.
3. Архипова, Е.Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста: учебное пособие для студентов пед. Вузов. / Е.Ф. Архипова. – М.: Мозайка-синтез, 2015. – 224с.
4. Архипова, Е.Ф. Стертая дизартрия у детей: учебное пособие для студентов вузов / Е.Ф.Архипова. – М.: АСТ: Астрель: ХРАНИТЕЛЬ, 2006. – 319 с.
5. Бородич, А.М. Методика развития речи детей: учебное пособие / А.М. Бородич. – М.: Просвещение, 1981. – 250 с.
6. Борякова, Н.Ю. О некоторых особенностях построения речевого высказывания шестилетних детей с задержкой психического развития / Н. Ю. Борякова // Дефектология. – 2015. – №3. – С. 9 –15.
7. Волкова, Л.С. Логопедия: Учеб. для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений/ Под. ред. Л.С.Волковой, С.Н. Шаховской. –3-е изд., перераб. и доп. –М.: изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 365 с.
8. Выготский, Л. С. Мышление и речь [Текст]: учебно-методическое пособие / Л. С. Выготский. — Изд. 5-е, испр. — М. : Лабиринт, 1999. – 361 с.
9. Гальперин, П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка: учебно-методическое пособие / П.Я. Гальперин. — М., 1985. – 45 с.

10. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи: учебно-методическое пособие / А.Н. Гвоздев. – СПб.: Детство – Пресс, 2007. – 472 с.
11. Гвоздев, А.Н. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка [Текст] / А. Н. Гвоздев // Вопросы изучения детской речи. – М.: АПН РСФСР, 1961. – 268 с.
12. Горюнова, Т.П., Минашина, В.С., Сереброва, Н.И. Работа над грамматическим строем речи у детей с разным уровнем речевого развития / Т.П. Горюнова, В.С. Минашина, Н. И. Сереброва // Нарушение речи у дошкольников. – М.: РОСМЭН-ПРЕСС, 2016. С. 25 –30.
13. Грибова, О.Е. Технология организации логопедического обследования: методическое пособие / О.Е. Грибова – М.: Айрис-пресс, 2005. – 96 с.
14. Грибова, О.Е., Бессонова Т.П. Формирование грамматического строя речи учащихся начальных классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи: учебное пособие / О.Е. Грибова, Т.П. Бессонова. – М.: Эксмо, 1999. С. 11 –34.
15. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения [Текст]: Сб. методических рекомендаций. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016. – (РГПУ им. А.И. Герцена). – 240 с.
16. Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников: учебное пособие / Л.Н. Ефименкова . 2-е изд., перераб. –М.: Национальный книжный центр, 2015. –112 с.
17. Жаренкова, Г.И. Понимание грамматических отношений детьми с ОНР // Школа для детей с ТНР / Под ред. Р.Е.Левинной – М., 1961. С. 103 – 111.
18. Жигорева, М.В., Левченко, И.Ю. Дети с комплексными нарушениями развития [Текст]: Диагностика и сопровождение / М. В.

Жигорева, И. Ю. Левченко. – М.: Национальный книжный центр, 2016. –208 с.

19. Жинкин, Н. И. Нарушение речи у дошкольников [Текст] / Сост. Р. А. Белова-Давид. – Москва : Просвещение, 1972. – 232 с.

20. Жукова, Н.С. Преодоление ОНР у дошкольников: учебное пособие / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – М.: Книгомир, 2014. –320 с.

21. Зорина, С.В. Логопедическая работа по дифференциации грамматических форм слова у дошкольников с задержкой психического развития: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03/ Зорина Светлана Валентиновна. – Санкт-Петербург , 1998. – 349 с.

22. Иншакова, О.Б. Альбом для логопеда / О.Б. Иншакова.– 2-е изд., доп. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2019. –279 с.

23. Козырева, О.А. формирование грамматического строя языка и развитие связной речи у детей 5-7 лет, имеющих задержку психического развития: пособие для логопедов / О.А. Козырева // Логопедия. 2016. № 2. С. 55 – 64.

24. Коненкова, И.Д. Обследование речи дошкольников с задержкой психического развития: учебное пособие / И. Д. Коненкова. – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2015. – 80 с.

25. Красногорский, Н. А. Речевые рефлексy у детей: учеб. пособие / Сост. М. М. Алексеева. – М., 1999. – С. 8–11.

26. Лалаева, Р.Н. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, С. В. Зорина. – М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2004. –303 с.

27. Лалаева, Р.И., Серебрякова, Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников: учебное пособие. – СПб.: СОЮЗ, 1999. – 160 с.

28. Лалаева, Р.И., Серебрякова, Н.В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст] / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – Санкт-Петербург : Союз, 2001. – 218 с.
29. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии [Текст] / Под ред. Р.Е. Левиной. –М., 1967. – 315 с.
30. Леонтьев, А.А. Внутренняя речь и процессы грамматического порождения высказывания/ А.А. Леонтьев // Вопросы порождения речи и обучения языку (под ред. А.А. Леонтьева, Т.В. Рябовой). – М.,1967. – 475с.
31. Леонтьев, А.А. Основы теории речевой деятельности: учебное пособие / А.А. Леонтьев. – М.: Наука, 1974. – 367 с.
32. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / А. А. Леонтьев. - 8-е изд. –М. : Ленанд, 2016. – 211 с.
33. Лопатина, Л.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников: учебное пособие / Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова. – СПб.: Союз, 2001. – 100 с.
34. Лосев, П.Н. Коррекция речевого и психического развития детей 4-7 лет: Планирование, конспекты занятий, игры, упражнения / Под ред. П. Н. Лосева. – Москва : Твор. центр «Сфера», 2005. – 109 с.
35. Лубовский, В.И. Развитие словесной регуляции действий у детей (в норме и патологии) / В. И. Лубовский. – 2-е изд., доп. – М.: Буки Веди, 2013. – 198 с.
36. Лурия, А.Р. Язык и сознание: учебное пособие / под редакцией Е. Д. Хомской . – М: Изд-во Моск. ун-та, 1979– 320 с.
37. Мальцева, Е.В. Особенности нарушения речи у детей с задержкой психического развития // Дефектология. –1990. – № 6. – С. 10–17.
38. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений/ Под общ. ред. проф. Г.В. Чиркиной. – 3-е изд., доп. –М.: АРКТИ, 2015. –240 с.

39. Морозова, И.А., Пушкарева М.А. Ознакомление с окружающим миром: конспекты занятий. Для работы с детьми с ЗПР / И.А. Морозова, М.А. Пушкарева. –2-е изд., испр и доп. –М.:Мозайка Синтез, 2016. –176 с.

40. Настольная книга преподавателя иностранного языка: справ. пособие / Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская, А.Ф.Будько, С.И.Петрова. –7-е изд., стереотип.- Мн.: Вышш. шк., 2015. –522с.

41. Образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет. Издание 3-е, перераб. и доп.в соответствии с ФГОС ДО. – СПб. : ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2016. –240 с.

42. Обучение детей с задержкой психического развития / Под ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Никашиной. – М.: Просвещение, 2015. С. 33–45.

43. Основы специальной психологии: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова, Л. И.Переслени, Л. И. Солнцева и др.; Под ред. Л. В. Кузнецовой.–7-е изд., стер.– М.: Издательский центр «Академия», 2015. – 480 с.

44. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: учебное пособие / Е. И. Пассов. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2003. – С. 6–32.

45. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка [Текст] / Ж.Пиаже. – М.: Педагогика – Пресс, 2008. – 527 с.

46. Подольская, О.А., Мелёшина, О.В. Система работы по формированию лексико-грамматических средств общения у детей старшего дошкольного возраста с ОНР // Актуальные проблемы современного дошкольного образования: материалы научно-практической конференции. – Выпуск 4. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2009. – С. 188–292.

47. Попова, М.И. К вопросу об овладении грамматическими элементами языка детьми преддошкольного возраста: автореферат

диссертации канд. пед. наук (по психологии) / Попова Мария Ивановна. – М., 1956. –14с.

48. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Под ред. Т.В. Волосовец. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2002. –224 с.

49. Примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / Л.Б. Баряева, Т.В. Волосовец, О.П. Гаврилушкина, Г.Г. Голубева и др.; Под. ред. проф. Л.В. Лопатиной. – СПб., 2015. –386 с.

50. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа Дошкольного образования детей с задержкой психического развития / одобрена решением от 07.12.2017 г. Протокол №6/17[Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://fgosreestr.ru/wp-content/uploads/2017/12/PrAOOP-ZPR.pdf>

51. Протоколы логопедического обследования дошкольников: метод. рекомендации/ [А.В. Мамаева, Н.В. Сиско, Т.В. Зиновьева и др.]; под. Ред. А.В. Мамаевой; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2019. – 44 с.

52. Розенгарт-Пупко, Г.Л. Формирование речи у детей раннего возраста: учебное пособие / Г. Л. Розенгарт-Пупко. – М., 1963. – 96 с.

53. Слобин, Д. И. Когнитивные предпосылки развития грамматики / Д. Слобин // Психолингвистика. – М.: Прогресс, 1999. – 207 с.

54. Сохин, Ф.А. Начальные этапы овладения ребёнком грамматического строем языка: автореф. дис. на соиск. уч. ст. д-ра пед. наук: 13.00.00 / Сохин Феликс Алексеевич. – М., 1955. – 365 с.

55. Ткаченко, Т.А. Альбом индивидуального логопедического обследования дошкольника: Диагностическое пособие для логопедов, воспитателей и родителей/ Т.А. Ткаченко. – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2016. – 48с.

56. Ушакова, О.С. Развитие речи дошкольников [Текст] / О. С. Ушакова. – М.: Изд-во Сфера, 2019. – 288 с.

57. Федеравичене, Э.А. Обучение старших дошкольников элементам словообразовательного анализа: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 /Федеравичене Эдуард Андреевич – М. –1984. – 24 с.

58. Филичева, Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста : дис. ... доктора пед.наук : 13.00.03 / Филичева Татьяна Борисовна. – Москва, 2000. – 148 с.

59. Филичева, Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практ. пособие/ Т.Б. Филичева, Г.В.Чиркина. – 4-е изд. – М.: Айрис – пресс, 2007. —224 с.

60. Филичева, Т.Б., Соболева, А.В. Развиваем речь и мышление: Метод. пособие с ил. / Т.Б. Филичева, А.Р. Соболева. – М.: АРГО, 2018. – 228 с.

61. Филичева, Т. Б., Чиркина, Г. В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада: В 2 ч. Ч. I. Первый год обучения (старшая группа). Пособие для студентов дефектологических факультетов, практических работников специальных учреждений, воспитателей детских садов, родителей / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М.: Альфа, 2015. –103 с.

62. Филичева, Т.Е., Чевелёва, Н.А. Логопедическая работа в специальном детском саду: Учеб. пособие для пед. ин-тов по спец. / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева. –М. : Просвещение, 1987. – 141 с.

63. Филичева, Т.Б. Психолого - педагогические основы коррекции ОНР у детей дошкольного возраста / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина // Дефектология.–1985. № 4. – С. 18.

64. Фотекова, Т.А., Ахутина Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: Пособие для

логопедов и психологов/ Т.А. Фотекова, Т.В. Ахутина. – 3-е изд., испр. И доп. –М.: Изд-во Юрайт, 2017. – 175 с.

65. Хватцев, М.Е. Предупреждение и устранение недостатков речи: Пособие для логопедов, студентов педагогических вузов и родителей / М.Е. Хватцев. – СПб.: КАРО, Дельта –2004. –272 с.

66. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи [Текст]: Учебное пособие / С.Н. Цейтлин. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2000.– 240 с.

67. Черемухина, Г.А., Шахнарович, А.М. Детское словотворчество и синтаксическая теория словообразования / Г.А. Черемухина, А.М. Шахнарович // Психолингвистические проблемы общения и обучения языку. – М., 1976. – С. 92–103.

68. Шатилов, С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе [Текст] : [Учеб. пособие для фак. и ин-товиностр. яз.] / Шатилов С.Ф. –Ленинград : Просвещение. Ленингр. отд-ние, 1977. – 295 с.

69. Эльконин, Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте / Д.Б. Эльконин// Избранные психологические труды. – М., 2016. – 345 с.

70. Canton, P., Gonzalez, A.L., Gonzalo, M., Ruiz, C. Developing Pedagogical Multimedia Resources Targeting Children with Special Educational Needs// Research of the pedagogical. URL: https://www.researchgate.net/profile/Gonzalo_Mariscal/publication/221010042_Developing_Pedagogical_Multimedia_Resources_Targeting_Children_with_Special_Educational_Needs/links/545fcc30cf27487b450aaf2.pdf (date of the application: 10.08.2019).

71. Simeonsson, R. Developmental delays / R. Simeonsson, M. Sharp // Primary Pediatric Care / ed. by R. A. Hoekelman, S. B. Friedman, N. M. Nelson, et al. - St. Louis: Mosby -Year Book, 2. P. 862 – 868.