

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  
Кафедра коррекционной педагогики

**ГОРДЮШКИНА АНАСТАСИЯ АЛЕКСАНДРОВНА**  
**ПОНОМАРЕВА АНАСТАСИЯ АНТОНОВНА**

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА**

Комплекс игр и упражнений для развития навыков словоизменения  
существительных у дошкольников 4 – 5 лет с задержкой психического развития

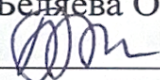
Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое)  
Образование

Направленность (профиль) обучения «Логопедия и олигофренопедагогика»

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой

канд. пед. наук, доцент Беляева О.Л.

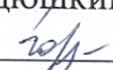
« 12 » 05 2025 г. 

Научный руководитель

канд. пед. наук, доцент Мамаева А.В.

« 12 » 05 2025 г. 

Обучающийся Гордюшкина А.А.

« 12 » 05 2025 г. 

Обучающийся Пономарева А.А.

« 12 » 05 2025 г. 

Дата защиты «10» 06. 2025 г.

Оценка \_\_\_\_\_

Красноярск, 2025

## СОДЕРЖАНИЕ

|                                                                                                                                                                                            |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| СОДЕРЖАНИЕ.....                                                                                                                                                                            | 2  |
| ВВЕДЕНИЕ.....                                                                                                                                                                              | 3  |
| ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОЕКТА «КОМПЛЕКС ИГР И УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ СЛОВОИЗМЕНЕНИЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ У ДОШКОЛЬНИКОВ 4 – 5 ЛЕТ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ»..... | 7  |
| 1.1. Формирование навыков словоизменения существительных в онтогенезе .....                                                                                                                | 7  |
| 1.2. Особенности развития словоизменения существительных у детей с задержкой психического развития.....                                                                                    | 17 |
| 1.3. Обзор существующих подходов к диагностике, развитию и коррекции навыков словоизменения существительных у детей с задержкой психического развития.....                                 | 25 |
| Выводы по главе 1. ....                                                                                                                                                                    | 32 |
| ГЛАВА 2. ОПИСАНИЕ ПРОЕКТА «КОМПЛЕКС ИГР И УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ СЛОВОИЗМЕНЕНИЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ У ДОШКОЛЬНИКОВ 4–5 ЛЕТ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ».....                    | 33 |
| 2.1. Паспорт и план реализации проекта .....                                                                                                                                               | 33 |
| 2.2. Предпроектный и диагностический этапы проекта. ....                                                                                                                                   | 36 |
| 2.3. Разработческий этап .....                                                                                                                                                             | 48 |
| 2.4. Этап апробации и результативно-оценочный этап .....                                                                                                                                   | 54 |
| Выводы по главе 2. ....                                                                                                                                                                    | 58 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....                                                                                                                                                                           | 60 |
| СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....                                                                                                                                                     | 63 |
| ПРИЛОЖЕНИЯ.....                                                                                                                                                                            | 67 |

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность.** В последнее время наблюдается устойчивая тенденция к увеличению числа детей с задержкой психического развития.

Для данной категории детей типичны следующие особенности: ограниченный запас знаний об окружающем их мире, снижение мотивации к обучению, трудности с координацией произвольных движений, что приводит к необходимости постоянной поддержки при выполнении заданий. Нередко наблюдается отсутствие речи или её неполное развитие. Комбинация неврологических и психологических отклонений может затруднять формирование элементарных навыков общения даже в школьном возрасте.

Коммуникация – фундамент развития ребенка с раннего возраста. Навыки общения интегрированы во все виды деятельности, стимулируют развитие познавательных и эмоциональных процессов, а также формирование личности. Речь играет существенную роль в процессе социализации.

Современные научные исследования в сферах психологии, лингвистики и психолингвистики акцентируют внимание на значимости приобретения ребенком умений трансформировать и конструировать лексические единицы для всестороннего совершенствования его устной речи. Становление навыков словоизменения и словообразования является критически важным этапом в процессе речевого развития ребенка.

Коррекционные занятия по логопедии для дошкольников с задержкой в психическом развитии требуют персонализированного подхода, учитывающего особенности их познавательной деятельности. На начальных этапах образовательного процесса рекомендуется использовать базовые мыслительные операции, например, анализ и классификацию, при этом информация должна быть представлена в наглядной форме для облегчения восприятия.

С течением времени и по мере усвоения материала следует постепенно вводить более сложные когнитивные функции, в частности, обобщение и абстрагирование, опираясь как на визуальные средства, так и на логическое мышление, выраженное вербально. Данный метод позволяет детям проводить сопоставление, сравнение, систематизацию и формировать общие заключения, акцентируя внимание как на смысловом содержании, так и на формальных признаках языковых единиц. Такой комплексный подход способствует более эффективному развитию речевых навыков и когнитивных способностей у детей с задержкой психического развития.

Эффективное освоение данных лингвистических механизмов содействует формированию не только грамматически корректной речи, но и развитию способности к результативному взаимодействию посредством языка, а также к глубокому постижению языковой системы в совокупности.

В то время как дети с нормотипичным ходом развития усваивают грамматические нормы родного языка органично, благодаря имитации речевого поведения взрослых в процессе общения, для детей с особыми потребностями самостоятельное формирование навыков образования и изменения слов оказывается недостижимым. Для таких детей требуется длительный и систематизированный процесс обучения, направленный на развитие грамматической структуры русского языка.

По этой причине мы приняли решение разработать свой «Комплекс игр и упражнений для формирования навыков словоизменения существительных у детей 4-5 лет с задержкой психического развития».

**Объект проектной работы:** развитие словоизменения существительных у дошкольников с задержкой психического развития.

**Предмет проектной работы:** средства логопедической работы по формированию навыков словоизменения существительных у дошкольников 4 - 5 лет с задержкой психического развития.

**Проектная идея:** комплекс игр и упражнений для развития навыков словоизменения существительных у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития, структурированный по задачам логопедической работы, а также дидактическое обеспечение и методические рекомендации к использованию комплекса.

**Цель проектной работы:** составить и апробировать комплекс игр и упражнений для формирования навыков словоизменения существительных у дошкольников с задержкой психического развития.

**Задачи проектной работы:**

1. Анализ психолого-педагогической и логопедической литературы по теме исследования.

2. Выявить особенности словоизменения существительных у детей дошкольного возраста 4-5 лет с задержкой психического развития на базе реализации проекта.

3. Разработать комплекс игр и упражнений, структурированный по задачам логопедической работы для формирования навыков словоизменения существительных, подобрать речевой и стимульный материал, а также методические рекомендации.

4. Апробировать и оценить составленного комплекса.

**Методы исследования:**

1. Теоретические методы исследования: изучение и анализ психолого-педагогической и логопедической литературы по теме исследования, анализ состояния дидактического обеспечения одного из образовательных учреждений города Красноярска.

2. Эмпирические методы исследования: изучение медицинской и психолого-педагогической документации в образовательной организации – базе реализации проекта, индивидуальный педагогический эксперимент, наблюдения за детьми, беседа с педагогами.

3. Практические методы исследования: изучение медицинской и психолого-педагогической документации,

констатирующего эксперимента, а также количественный и качественный анализ

полученных данных.

4. Интерпретационные методы исследования: количественно-качественный анализ результатов диагностического и результативно-оценочного этапа.

**Структура и объем выпускной квалификационной работы:** Выпускная квалификационная работа, объёмом 66 страниц, состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка, включающего 30 источников, трех приложений.

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОЕКТА «КОМПЛЕКС ИГР И УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ СЛОВОИЗМЕНЕНИЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ У ДОШКОЛЬНИКОВ 4–5 ЛЕТ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ».**

## **1.1. Формирование навыков словоизменения существительных в онтогенезе**

Изучение научной литературы по заявленной проблеме целесообразно начать с уточнения основополагающих аспектов понятия «грамматический строй речи».

В трудах Г.А. Волковой грамматический строй речи представлен как упорядоченная совокупность связей между словами в составе словосочетаний и предложений. Данная грамматическая система имеет двухуровневую структуру, включающую морфологический и синтаксический компоненты. Синтаксический уровень охватывает навыки построения грамматически правильных предложений и согласования слов в них, в то время как морфологический уровень предполагает владение навыками изменения и образования слов. [8]

В грамматическом анализе, лексемы изучаются сквозь призму их морфологических характеристик. Осознание многообразия форм, которые может принимать слово, находит свое выражение в термине «словоизменение».

Основой морфологической структуры каждого языка являются флексивные модификации, в том числе изменения существительных (склонение), прилагательных, местоимений, а также глаголов (спряжение) и другие трансформации глагольных форм. Эти модификации обеспечивают согласованность слов внутри предложения, показывая грамматические отношения между ними. Это необходимо для точного и ясного выражения мыслей, а также для соблюдения грамматических правил языка. [6]

В отличие от словообразования, при словоизменении основная форма слова сохраняется в неизменном виде. В словообразовании же происходит формирование новых лексических единиц, при этом используются уже имеющиеся в языке слова в роли исходного материала.

Изменение формы слова в рамках определённой группы слов представляет собой модификацию, обусловленную грамматическими характеристиками, присущими данной категории. К примеру, морфологические трансформации имён существительных выражаются через смену падежа и числа: сад - сада - саду и т.д., сады - садов - садам и т.д. Словоизменение существительного иногда называется склонением.

Существительное, как часть речи, служит для наименования предметов, наделяя их отличительными признаками через систему грамматических свойств. Ему присущи такие грамматические категории, как число (в форме единственного числа, обозначая один предмет, или во множественном числе, указывая на несколько предметов) и падеж, которые изменяются в зависимости от контекста. Помимо изменяемых признаков, существительное характеризуется постоянными свойствами. К ним относятся категория рода, определяющаяся как мужской, женский или средний, а также принадлежность к классу одушевленных или неодушевленных объектов. Эти характеристики являются неизменными и служат для классификации существительных в языке. [6]

В рамках предложения существительное способно выступать в роли подлежащего или дополнения, что отражается в его морфологическом строении. Эти грамматические признаки определяют, как существительное взаимодействует с другими словами в предложении и какую синтаксическую функцию оно выполняет.

В своей знаменитой работе «Заметки о русском словообразовании» лингвист Г.О. Винокур акцентирует внимание на том, что для каждого имени существительного в русском языке свойственна не только категория рода, но и

категория одушевленности или неодушевленности. Морфологически категория одушевленности выражается в совпадении падежных окончаний винительного и родительного падежей. Это проявляется у существительных первого склонения в форме единственного числа, а также у всех существительных, употребляемых во множественном числе.

В русском языке грамматически различают шесть падежей: именительный, родительный, дательный, винительный, творительный и предложный. Каждый из этих падежей характеризуется присущими только ему значениями, которые в совокупности выстраивают общую смысловую картину.

Все падежи, за исключением предложного, могут функционировать как без предлогов, так и с ними, формируя предложно-падежные конструкции. Введение предлогов добавляет новые смысловые оттенки к значениям косвенных падежей, за исключением предложного, который всегда требует предлога. Смысл, передаваемый падежом, меняется в зависимости от использованного предлога.

Классификация имён существительных по склонениям основывается на трёх основных категориях, каждая из которых характеризуется уникальными чертами. Различия между этими группами наиболее заметны при рассмотрении форм единственного числа.

К первой группе склонения принадлежат имена существительные мужского рода, у которых в именительном падеже единственного числа отсутствует окончание. Кроме того, данная группа включает существительные среднего и мужского рода, заканчивающиеся на гласные на -о или -е. [6]

Ко второй группе склонения относятся существительные, чья исходная форма (именительный падеж единственного числа) оканчивается на -а (-я). В этой группе представлены имена существительные женского, мужского и среднего рода.

Для существительных женского рода, принадлежащих к третьему склонению, именительный падеж единственного числа характеризуется

отсутствием морфологического показателя окончания. Ключевой деталью подобных слов является завершение основы на мягкий согласный звук либо шипящий согласный. [6]

Множество исследователей посвятили свои труды изучению процессов, посредством которых дошкольники осваивают грамматику родной речи без формального обучения. В начале анализа этой проблематики ученые, занимавшиеся описанием специфики детской речи, часто констатировали, что ребенок демонстрирует активность и самостоятельность в процессе изучения родного языка, не обладая при этом какими-либо специализированными знаниями о языковых феноменах.

В трудах Ф.А. Сохина была представлена схема развития у детей навыков использования грамматики. Он выделил этапы: становление стереотипов, их объединение и следующее за этим разделение. [22]

Тем не менее, Д.Б. Эльконин выдвинул критику, считая, что в работах Сохина не дается ответ на вопрос о том, как именно возникают начальные стереотипы. Эльконин предполагает, что ребенок отталкивается от морфологических составляющих слова или же обращает внимание на физическую форму слова, в зависимости от контекста его употребления. [30]

Далее, в своих изысканиях, С.Н. Цейтлин попыталась установить природу процесса, посредством которого дитя овладевает своим языком, не прибегая к формальному обучению. Разделяя взгляды Л.В. Щербы и А.Н. Гвоздева, С.Н. Цейтлин указывала, что осознанное преподавание языка ребенку не осуществляется; ...ребенок постигает языковую систему через слышимую им речь. [27; 28]

Р.Е. Левина предположила, что ключевым элементом, способствующим овладению языком ребенком, является «языковое чутье». При условии адекватного развития речи, это чутье проявляется в умении интуитивно обобщать морфологические признаки. На данном этапе морфологические части

рассматриваются не только как элементы структуры слов, но и как базовые логические операции, формирующие сложный механизм языкового познания. Левина подчеркивает важность создания условий для «языковых наблюдений» в рамках логопедических занятий, а также для упражнений в лексико-грамматическом обобщении. Это способствует более глубокому пониманию структуры языка и принципов его функционирования. [17]

В работах А.А. Леонтьева используется психолингвистический подход для анализа того, как дети осваивают грамматическую структуру речи в условиях нормального речевого развития. Исследователь акцентирует внимание на том, что ребенок не просто повторяет, копирует или произвольно создает речевые конструкции, заимствованные у взрослых, а в первую очередь решает задачи коммуникации. [20]

А.М. Шахнарович исследовал, как дети усваивают грамматические правила своего родного языка. В его работах подчеркивается, что процесс усвоения грамматических категорий основывается на интуитивном анализе звуковой речи и связанных с ней экстралингвистических факторов. Шахнович считает, что дети учатся грамматике, последовательно выявляя и обобщая закономерности в языке. Из конкретных примеров и наблюдений формируются более абстрактные и общие представления о языке. Это ключевой механизм для усвоения грамматических норм. Перед процессом языкового обобщения ребенок акцентирует внимание на морфемно-звуковых формах. Со временем дети начинают выделять отдельные морфемы, формируя ассоциации между их звучанием и соответствующими значениями на основе визуального опыта. Звуковые образы морфем, такие как сочетания предлогов и окончаний, соотносятся с представлениями о реальных объектах и связях между ними. [29]

Реализация механизма усвоения грамматических средств языка происходит у ребенка на определенном этапе его развития. Исследователи детской речи

рассматривают речевой онтогенез как процесс постепенного усвоения ребенком языковых компонентов и их использования в своей речи. [25]

Развитие грамматической структуры в онтогенезе также освещено в трудах множества авторов, Работы таких авторов как А.Н. Гвоздев, Т.Н. Ушакова, А.М. Шахнарович, Д.Б. Эльконин, В.П. Глухов и других, посвящены развитию грамматических структур в процессе онтогенеза. [1]

Когнитивные способности ребенка играют ключевую роль в развитии грамматической структуры его речи, в том числе в формировании синтаксических связей и построении фраз. Для эффективного овладения грамматическими формами требуется способность к дифференциации грамматических категорий, таких как грамматический род, число и падеж. Понимание семантики языковой структуры является необходимым условием для ее адекватного использования. Развитие грамматической структуры речи предполагает освоение комплексной системы грамматических правил, что достигается путем анализа речевых образцов, представленных в окружении ребенка. Включает в себя выявление общих принципов в практическом применении языка, их систематизацию и последующее применение в собственной речевой деятельности. Данный процесс требует активного взаимодействия ребенка с языковой средой и его способности к анализу и синтезу речевых единиц.

Формирование морфологических и синтаксических аспектов языка у детей осуществляется во взаимосвязанном процессе. По мере освоения ребенком новых слов и их изменений, его способность строить сложные предложения возрастает. Параллельно, практика использования разнообразных синтаксических структур стимулирует более глубокое понимание и правильное применение грамматических правил. Этот двусторонний процесс обеспечивает гармоничное развитие речевых навыков.

В работах А.Н. Гвоздева, учитывая неразрывность взаимодействия морфологических и синтаксических аспектов языка, выделяются следующие ключевые стадии развития структуры речи. [9]

Первый период развития (с 1 года 3 месяцев до 1 года 10 месяцев) характеризуется использованием аморфных слов-корней в предложениях. Этот период можно разделить на два этапа:

1) Этап однословных предложений.

2) Этап предложений, состоящих из нескольких слов-корней, где существительные употребляются в именительном падеже единственного числа или в усеченной, искаженной, неизменяемой форме.

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

В этот период (с 1 года 10 месяцев до 2 лет 1 месяца) начинают формироваться первые словоформы. Предложения могут состоять из трех-четырех слов, хотя многие из них имеют аграмматическую структуру, и в речи появляется словоизменение.

На начальных этапах освоения грамматики существительные обычно имеют определенные формы. К ним относятся именительный падеж в единственном числе и окончание множественного числа -ы, -и (фонетически всегда -и из-за смягчения предшествующего согласного). Винительный падеж также заканчивается на -у. Формы родительного падежа с окончанием -ы встречаются реже. Кроме того, окончание -е используется для обозначения места, но обычно не сопровождается предлогами.

Эти формы представляют собой базовый набор грамматических элементов, которые осваиваются на ранних стадиях языкового развития. [9]

В период от 2 лет 1 месяца до 2 лет 6 месяцев ребенок начинает всё чаще применять словоизменения для построения грамматически правильных предложений. Заметен прогресс в умении выделять составные части слов.

Возможны замены окончаний в словах, сохраняющих общее синтаксическое значение: примеры включают «лоской» вместо «ложкой», «вилком» вместо «вилкой» и «сипут» вместо «сыпят». Суффиксы -ок и -чик, начинают появляться в активном словаре, что расширяет языковые возможности ребенка. [9]

Обучение грамматическим формам имен существительных включает освоение беспредложных вариантов косвенных падежей, а именно: винительного, родительного и творительного.

В период от 2 лет 3 месяцев до 3 лет дети активно осваивают служебные слова, необходимые для построения синтаксических конструкций. В их речи появляются сложноподчиненные предложения, а словарный запас пополняется предлогами и союзами. При этом, категория рода существительных еще не до конца усвоена.

В три года дети, как правило, начинают осваивать грамматику своего родного языка, хотя впоследствии скорость этого процесса немного уменьшается. В основном, они усваивают наиболее часто встречающиеся падежные окончания множественного числа, такие как -ов, -ами, -ах.

Наблюдается тенденция применения окончания -ов на слова другие типы склонений, например, «лампов». Также начинается усвоение других падежных окончаний, таких как -а (рога) и -я (стулья), а также суффиксов, выражающих увеличение или принадлежность. [9]

На начальном этапе овладения грамматической категорией множественного числа у детей часто встречаются ошибки в использовании морфем, когда окончания -а, -я заменяются более часто употребляемыми -ы, -и.

В период от трех до четырех лет у ребенка отмечается значительное улучшение в понимании морфологических элементов, которые указывают на принадлежность слова к определенному типу склонения или спряжения. Это находит отражение в использовании окончаний, таких как -ов, -ев, -ей, и нулевое окончание в соответствии с грамматическими нормами.

В речи детей этого возраста также встречаются уникальные слова и формы, созданные ими самостоятельно. Например, они могут создавать новые слова, такие как «ежинята» вместо «ежата» или «водопадит» для обозначения сильного течения воды.

Детская речь часто проявляет склонность к смешению форм единственного и множественного числа. Это проявляется в желании сохранить одинаковую основу слова в обоих вариантах, например, использование, «левы» вместо «львы». Эта тенденция направлена на устранение исключений, таких как «человек» - «человеки». Кроме того, влияние окончаний -ов на слова, относящиеся к другим типам склонения, также остается заметным. Встречаются случаи, когда ударение в слове остается неизменным, несмотря на его изменение по падежам или числам. Также, нередко допускаются неточности в использовании чередующихся гласных и в расстановке ударений. [9]

Особенно сложно для маленьких детей бывает осознание и корректное применение предлогов. До достижения двух лет и четырех месяцев, дети часто совсем не используют предлоги в своей речи несмотря на то, что падежные окончания существительных применяются верно. В качестве примера можно привести фразу: «книга лежит столе». Освоение составных предлогов, таких как «из-за» или «из-под», представляет еще большую проблему для ребенка, и их употребление приходит значительно позже. [9]

Следующий этап, охватывающий возраст от трех до семи лет, характеризуется углубленным освоением морфологии. В этот период происходит усвоение различных грамматических форм и нюансов морфологического выражения грамматических категорий, включая правильное использование чередований, акцентов, родов и более сложных речевых конструкций. К концу этого этапа дети, как правило, полностью осваивают все типы склонений.

К семилетнему возрасту ребенок в норме овладевает грамматической структурой языка в достаточной степени, что служит основой для дальнейшего

обучения чтению и письму. Этот уровень владения грамматикой является фундаментом для осознанного изучения грамоты. [9]

Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова описывают формирование словоизменения существительных в онтогенезе у детей с учетом закономерностей взаимодействия в развитии лексики, морфологической и синтаксической системы языка. [18; 19]

К четырем годам дети с типичным развитием обычно полностью осваивают родную речь. Они корректно применяют формы единственного и множественного числа, изменяют слова по падежам и способны использовать имена существительные во всех падежных формах. Происходит усвоение окончаний множественного числа, таких как -ов, -ами, -ах, а также падежных окончаний именительного падежа множественного числа -а, -и.

У детей формируется четкое разделение морфологических элементов по типам склонения и спряжения, например, различие между окончаниями -ов, -ев, -ей и нулевой флексией.

## **1.2. Особенности развития словоизменения существительных у детей с задержкой психического развития.**

В ходе исследований авторами было установлено, что последовательность усвоения словоизменения существительных детьми с нормальным развитием и детьми с задержкой психического развития не имеет значительных различий. Процесс происходит по единой схеме вне зависимости от уровня когнитивного развития ребенка.

Тем не менее, у детей с задержкой психического развития процесс усвоения падежных форм существительных занимает значительно больше времени, охватывая и период обучения в школе.

Задержка психического развития обусловлена незрелостью центральной нервной системы. При своевременном начале и правильном проведении коррекционных мероприятий, дети с задержкой психического развития показывают существенные улучшения и могут быть успешно включены в общеобразовательный процесс. Асинхронное формирование психических процессов у детей с задержкой психического развития позволяет диагностировать данное нарушение в возрасте от четырех до пяти лет.

К этому возрасту проявления задержки становятся более выраженными и проявляются в следующем:

Сниженная познавательная деятельность часто сопутствует быстрой утомляемости и истощению. У детей с задержкой психического развития отмечается умственная работоспособность ниже возрастной нормы, что особенно заметно при усложнении задач.

Задержка в развитии психомоторики характеризуется неполноценностью общей и мелкой моторики, нарушением координации и чувства ритма. Уровень развития двигательных навыков и техники выполнения базовых движений не

соответствует возрастным нормам, отмечается слабое развитие двигательных качеств, таких как скорость, проворство, точность и сила.

Проблемы в психомоторной сфере проявляются в недостаточной зрелости зрительно-слуховой координации, затруднениях в произвольной регуляции движений, дефиците моторной памяти и нарушении пространственной организации движений. Эти недостатки могут влиять на способность к обучению и адаптации в повседневной жизни. [16]

Дети с такими особенностями могут испытывать трудности в выполнении обычных задач, требующих согласованных движений, например, рисование или занятия спортом. Своевременная диагностика и коррекционные мероприятия могут помочь улучшить психомоторные навыки и повысить качество жизни.

Недостатки зрительного восприятия, такие как его ограниченный объем, мозаичность, размытость и неполнота, оказывают негативное влияние на формирование зрительно-пространственной ориентации. Как следствие, это отражается на эффективности выполнения различных видов деятельности, включая рисование и конструирование.

У детей с задержкой психического развития церебрально-органического генеза отмечается ослабленная способность к анализу и обработке информации, поступающей через органы чувств, в сравнении с детьми, развивающимися в соответствии с возрастными нормами. Для них характерно выявление меньшего числа характеристик в воспринимаемых объектах, чем для их ровесников без задержки психического развития. Предметы, представленные в необычном ракурсе, например, в перевернутом виде, могут быть не узнаны, а отделение объекта от фона представляет значительные трудности. [5]

При тактильном восприятии наблюдаются сложности: увеличивается время, затрачиваемое на определение осязаемой формы, возникают затруднения с генерализацией тактильных ощущений, а также с вербальным и графическим отображением объектов, воспринятых на ощупь. У детей с другими формами

задержки психического развития выраженные нарушения сенсорно-перцептивных функций обычно не наблюдаются.

Однако, даже при отсутствии явных сенсорных дефицитов, дети с задержкой психического развития, вне зависимости от причин её возникновения, отличаются от нормально развивающихся сверстников эмоционально-волевой незрелостью, сниженной мотивацией к познанию, сложностями в произвольном контроле поведения, а также специфическими особенностями развития игровой деятельности. Указанные особенности способны оказывать значительное влияние на процесс обучения и социальной адаптации.

Незрелость мыслительных операций. У детей с задержкой психического развития отмечаются выраженные проблемы с выделением существенных признаков внутри категорий объектов, игнорированием несущественных деталей и переключением между различными принципами классификации. Кроме того, для них затруднены процессы обобщения. Недостаточная сформированность мыслительных операций негативно сказывается на продуктивности наглядно-образного мышления и препятствует развитию словесно-логического мышления.

Установление причинно-следственных взаимосвязей и освоение абстрактных понятий представляет собой особую трудность для данной категории детей. Если дошкольники с типичным развитием способны к элементарным умозаключениям и мыслительным операциям, соответствующим конкретно-понятийному уровню словесно-логического мышления, то у детей с задержкой психического развития наблюдается существенное отставание.

Функциональная незрелость центральной нервной системы, проявляющаяся в ослаблении процессов торможения и возбуждения, трудностях в формировании условных рефлексов и замедлении развития межанализаторных связей, обуславливает ограниченный объем знаний, затруднения в обобщении информации и бедность словарного запаса. Анализ и синтез различных ситуаций также часто вызывают значительные трудности.

Недостаточное развитие мыслительных операций, увеличение времени, необходимого для обработки поступающей информации, и несформированность прогностического анализа проявляются в неспособности предвидеть результаты действий, как своих, так и окружающих, особенно в ситуациях, требующих установления причинно-следственных связей и планирования последовательности действий на их основе. [2]

Затруднения в скорости запоминания, низкая продуктивность и кратковременность удержания информации, в частности, в отношении слуховой и вербальной памяти, негативно сказываются на способности к приобретению новых знаний. Отмечаются трудности, охватывающие все аспекты внимания: его неустойчивость, затруднения в концентрации и переключении, а также ограниченный объем.

Замедленное развитие умений саморегуляции также оказывает отрицательное воздействие на успеваемость ребенка и его способность к освоению учебного материала. Это обусловлено проблемами в планировании, организации и контроле собственной деятельности, что является необходимым условием для продуктивного обучения.

Эмоциональное развитие детей дошкольного возраста с задержкой психического развития подчиняется общим принципам, свойственным начальным этапам индивидуального развития. Однако, при отсутствии систематической организации процесса развития, сфера социальных эмоций может не соответствовать возрастным нормам и потенциалу ребенка. Вследствие этого, может наблюдаться отставание в формировании адекватных эмоциональных реакций и социальных навыков.

Незрелость эмоционально-волевой сферы и ограниченность коммуникативных умений оказывают неблагоприятное влияние на поведение и социальные контакты дошкольников с задержкой психического развития. Установлено, что дети с задержкой психического развития часто испытывают

трудности в определении допустимых границ общения со взрослыми, проявляя либо чрезмерную навязчивость и нетактичность, либо уклоняясь от общения и взаимодействия. Возникают затруднения в следовании принятым нормам поведения в группе, а также сложности в формировании дружеских отношений со сверстниками. Процесс освоения более сложных форм коммуникации замедляется. Дети этой категории менее склонны к принятию социально-культурных правил поведения, проявляя тенденцию к избеганию более сложных форм социального взаимодействия. [7]

У детей с психическим инфантилизмом, а также с задержкой психического развития психогенного и соматогенного генеза, наблюдаются отклонения в поведении, выражающиеся в повышенной эмоциональной лабильности, сниженном самоконтроле, а также наличии патологических характерологических реакций. Эти отклонения в поведении приводят к нарушению социально-психологической адаптации и сопровождаются невротическими и соматовегетативными нарушениями, такими как расстройства сна, аппетита, энурез и мутизм.

Недоразвитие речи носит системный характер. Особенности речевого развития детей с задержкой психического развития обусловлены своеобразием их познавательной деятельности и проявляются в следующем:

- отставание в овладении речью как средством общения и всеми компонентами языка;
- низкая речевая активность;
- бедность, недифференцированность словаря;
- выраженные недостатки грамматического строя речи: словообразования, словоизменения, синтаксической системы языка;
- слабость словесной регуляции действий, трудности вербализации и словесного отчета;

- задержка в развитии фразовой речи, неполноценность развернутых речевых высказываний;
- недостаточный уровень ориентировки в языковой действительности, трудности в осознании звуко-слогового строения слова, состава предложения;
- недостатки устной речи и несформированность функционального базиса письменной речи обуславливают особые проблемы при овладении грамотой;
- недостатки семантической стороны, которые проявляются в трудностях понимания значения слова, логико-грамматических конструкций, скрытого смысла текста.

Анализ грамматического строя речи у детей с интеллектуальными особенностями выявил, что у существенной части дошкольников отмечаются трудности в произношении и образовании новых слов. [3]

У детей дошкольного возраста с задержкой в психическом развитии часто отмечаются неточности в применении существительных без предлогов. Это проявляется, в частности, в путанице окончаний одушевлённых и неодушевлённых объектов в винительном падеже (они могут сказать: видит «котёнок», «мяча», «мальчик», «дома»). Также фиксируется тенденция к применению более распространённой формы мужского рода с окончанием -ом вместо верной формы женского рода в творительном падеже (едят «вилкой», «ложкой», «поливают лейкой» они могут сказать: «едят вилком, ложком, поливают лейком»).

Овладение предложно-падежными формами имен существительных в единственном числе представляет собой существенную проблему для детей с задержкой психического развития. Усвоение данных грамматических конструкций вызывает существенные трудности.

У дошкольников с задержкой психического развития, кроме полного пропуска предлогов, встречаются случаи замены предлога отдельным гласным

звуком. Наиболее часто используются гласные а, и, у (например, «итул», «атол» - «на стул», «на стол»). В возрасте 3-4 лет в речи детей начинают появляться предлоги «по», «до», «вместо» и «после». После достижения 4 лет дети демонстрируют разнообразие в использовании предлогов и вкладывают в них различные значения.

Устная речь детей дошкольного возраста с задержкой в психическом развитии характеризуется специфическими чертами. Зачастую они опускают некоторые предлоги, такие как «в» и «из», и не применяют предлоги «из-под», «около», «перед» и «за». Помимо этого, нередко наблюдается смешение предлогов, например «из» на «в», предлог «на» на «в», предлог «перед» на предлог «на», «под» на «в», «около» на «на» и предлог «за» на предлог «на», и так далее. Подобные ошибки в использовании предлогов являются распространенным явлением в речи данной категории детей.

У этих детей наблюдаются значительные проблемы в развитии речи, охватывающие как понимание смысла, так и грамматическое оформление высказываний. В части, касающейся языковых форм, недостатки, демонстрирующие затруднения в усвоении грамматических правил, проявляются в неправильном использовании падежных окончаний и нарушении согласования между этими окончаниями и предлогами, такими как «в короба» или «под альбому».

Среди разнообразных типов склонений имен существительных во множественном числе, родительный падеж представляет собой наибольшую трудность в применении. Это обусловлено тем, что система образования родительного падежа множественного числа различается в зависимости от рода (например, домов, кукол, деревьев) и включает множество непродуктивных форм (таких как окон, пней, ключей).

Часто у детей с задержкой психического развития наблюдается тенденция к смешению мужского и женского рода, а также мужского и среднего рода.

Например, они могут говорить «руков», «окнов», «собаков», «куклов» и «одеялов», употребляя формы мужского рода вместо правильных форм. [21]

Дошкольники часто долго не усваивают правила подклассов и, в результате, используют наиболее распространенные и продуктивные окончания. При восприятии речи дети нередко отходят от грамматических норм, подменяя правильные словоформы иными. К примеру, единственное число (крыша, лист) может использоваться вместо множественного, без учета показателя множественности (на крышах - на крыше, листья - лист). Также наблюдается замена одного падежа другим (над колясками - над колясках), свидетельствующая о неполном понимании значения падежных окончаний. Помимо этого, родовые окончания женского и среднего рода могут уступать место мужским (кукол - куклов, одеял - одеялов), что искажает грамматические признаки рода существительных.

Анализ указанных ошибок позволяет заключить, что у дошкольников с задержкой психического развития не в полном объеме сформирована функция словоизменения. Формирование категорий числа у существительных сопровождается освоением и разграничением множественного числа мужского рода, которое является наиболее распространенным. Множественное число женского и среднего рода усваивается детьми на более поздних этапах. Основные затруднения при использовании формы родительного падежа множественного числа объясняются непостоянством грамматического оформления данной категории.

### **1.3. Обзор существующих подходов к диагностике, развитию и коррекции навыков словоизменения существительных у детей с задержкой психического развития**

Анализируя подходы различных авторов к проблеме диагностики морфологической стороны речи детей с задержкой психического развития (Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, Н.Ю. Борякова, И.Д. Коненкова, Т.Н. Волковская, Г.Г. Голубеева, О.Е. Грибова, Г.В. Чиркина, Т.Б. Филичева, Н.С. Жукова, и др.) позволяет сделать вывод о том, что, будучи частью грамматической структуры, морфологическая сторона речи требует комплексного подхода к её изучению и диагностике. Разные авторы представляют эту задачу как важный элемент всестороннего анализа грамматической структуры речи и её вариаций.

Изучение подходов различных авторов к рассматриваемой теме позволяет заключить, что они придерживаются определенной структуры этапов и уделяют внимание изучению основных элементов системы речи. Каждое упражнение сопровождается инструкциями, где детям с ментальными особенностями демонстрируется примерный желаемый результат речевой активности и способ его достижения, служащий моделью для подражания. Подобный подход значительно увеличивает ориентировочную базу, что особенно значимо для детей с задержкой психического развития. При возникновении сложностей ребенку предлагается поддержка в форме наводящих или конкретизирующих вопросов, контекстуальных намеков, повторения указаний или детального рассмотрения примера. Обучение включает в себя представление материала в разных порядках: от сложного к простому и наоборот, или от активного к пассивному (если имеются элементарные навыки устной речи). Первый метод, основанный на взаимодействии с детьми, охватывает изучение лексико-грамматических аспектов языка, фонематического восприятия, слоговой

структуры слов, произношения и работы артикуляционного аппарата, а также оценку выразительности речи через создание детьми различных рассказов. [10]

Второе подразумевает, что задания ребёнку даются в порядке от сложных к простым, а при проведении коррекционной работы - от простых к сложным.

Третий пункт осуществляется при наличии у ребенка базовых речевых навыков. Процесс обследования речи переходит от произнесения слов к их осмыслению. Обследование начинается с понимания устной речи и продолжается на уровне говорения, если у ребенка нет зачатков общеупотребительной речи.

Третий пункт осуществляется при наличии у ребенка базовых речевых навыков. Процесс обучения речи переходит от произнесения слов к их осмыслению. Если таких навыков нет, экзамен начинается с понимания устной речи и продолжается на разговорном уровне.

Методика И.Д. Коненковой учитывает специфику познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы детей с задержкой психического развития. Методика характеризуется комплексным подходом к оценке речи, включающим качественный анализ и количественные измерения. Речевая карта служит инструментом для детальной фиксации особенностей речи, а наглядные материалы облегчают выполнение заданий. Важным аспектом является возможность мониторинга прогресса речевого развития ребенка в рамках логопедических занятий. [15]

Для изучения лексического развития использовались задания, направленные на определение уровня освоения как повседневной, так и редко употребляемой лексики. Дошкольникам показывались изображения различных предметов (например, куклы, мишки, мячи) с вопросом: «Что это?». Если ребенок не знал нужного слова, ему предлагалось задание: «Покажи, где...».

Для анализа грамматического строя языка используются задания, направленные на определение общего уровня владения языком. В качестве

примера, можно привести упражнения, такие как воспроизведение услышанного предложения с максимальной точностью (послушай предложение и повтори его точно, как я), или же задания на умение строить фразы (Послушай слова: мама, любить, дочка. Из этих слов можно составить сложное предложение: Мама любит дочку. Теперь я назову другие слова, а ты постарайся составить из них правильное предложение). Аналогичные задания применяются для оценки умения правильно использовать формы множественного числа существительных в именительном и родительном падежах, понимания и применения предлогов и падежных окончаний, а также для совершенствования навыков образования новых слов.

В учебно-методическом пособии автор Н.Ю. Борякова подробно рассматривает методы диагностики детей с задержкой психического развития. [4]

Основная цель комплексного обследования заключается в выявлении причин и механизмов нарушений, а также в оценке их степени выраженности. Важно определить структуру дефекта и составить прогноз о дальнейшем развитии ребёнка. Автор разработал критерии для качественного анализа результатов исследования и представил описание возможных уровней выполнения задания.

Р.И. Лалаева в своей книге описывает методику обследования словоизменения, которая отличается широким и детальным подходом. В исследовании анализировались как экспрессивная речь, так и импрессивная (для детей более младшего возраста или для детей с более сложной речевой патологией). Обследование начинается с дифференциации единственного и множественного числа существительных, а заканчивается исследованием понимания и употребления возвратных глаголов. Процесс оценки начинается с различения существительных в единственном и множественном числе и завершается изучением понимания и употребления возвратных глаголов. Тем не

менее, предложенная система оценки меньше акцентирует внимание на характере ошибок, чем на удобстве расчета. [19]

- Высокий уровень (4 балла) - правильное и самостоятельное выполнение всех заданий.
- Уровень выше среднего (3 балла) - единичные ошибки при выполнении заданий.
- Средний уровень (2 балла) - многочисленные ошибки в непродуктивных формах словоизменения.
- Уровень ниже среднего (1 балл) многочисленные ошибки как в продуктивных, так и в непродуктивных формах словоизменения.
- Низкий уровень (0 баллов) - правильные ответы лишь в единичных случаях или отказ от выполнения задания.

Методика Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой, С.В. Зориной «Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития» предназначена для детей дошкольного возраста. Она включает описание логопедического воздействия на фонетическом, лексическом и грамматическом уровнях. Методика подробно объясняет последовательность работы с различными компонентами речи, а также включает инструкции, принципы и методы логопедической деятельности.

Развитие лексического компонента речи у детей с задержкой психического развития, согласно подходу авторов, происходит в трех направлениях: расширение словарного запаса в сочетании с развитием других психических процессов и представлений об окружающем мире; определение лексического значения слов; активизация словарного запаса и переход от пассивной к активной речи.

Коррекция грамматического компонента речи включает уточнение лексико-грамматического значения слов, формирование парадигм словообразования и склонения, а также развитие навыков нахождения корней

слов и слов с близким значением, а также умения проводить морфологический анализ. Каждая инструкция в методике подробно описана составителями методики.

Изучая различные подходы авторов к проблеме диагностики речевого развития детей с задержкой психического развития, можно заключить, что в рамках диагностики требуется тщательно подбирать материалы для оценки уровня речевого развития дошкольников с задержкой психического развития, придерживаясь ключевых диагностических принципов: системного изучения, комплексного подхода, динамического анализа, а также количественного и качественного рассмотрения полученных результатов.

Речевой материал подбирается с учетом возрастных показателей и уровня развития речи дошкольников. Использование специально подобранных материалов позволяет решить следующие вопросы:

1. учесть особенности детей с задержкой психического развития;
2. сделать вывод о степени сформированности всех сторон речи в количественном и качественном отношении (учет допущенных ошибок, сам процесс выполнения заданий и другие характеристики);
3. выявить потенциальные возможности ребенка;
4. спланировать коррекционно-развивающую работу в соответствии с реальными потребностями ребенка;
5. осуществить индивидуальный подход;
6. при составлении результатов, полученных в разные периоды, выявить динамику и определить дальнейшие направления в работе.

Это свидетельствует о том, что подходы к оценке речевого развития детей дошкольного возраста с задержкой психического развития разнообразны и позволяют выявить степень развития всех аспектов речи. В свою очередь, это способствует более эффективному планированию коррекционно-развивающей

работы, учитывающей реальные потребности и индивидуальные характеристики каждого ребенка.

Изучение речевого развития детей дошкольного возраста с задержкой психического развития имеет огромное значение для всей системы коррекционно-развивающей работы. Результаты этого анализа определяют направления педагогического и психологического вмешательства, а также организацию логопедической помощи. Важную роль в эффективности обследования играет правильный выбор методик, который должен соответствовать возрасту ребенка, его психофизическому состоянию и другим факторам.

Опираясь на работы Р. И. Лалаевой и Н. В. Серебряковой, формирование умений словоизменения у дошкольников целесообразно осуществлять, принимая во внимание закономерности нормального речевого онтогенеза и взаимообусловленность лексического, морфологического и синтаксического аспектов языка. В контексте логопедической работы по коррекции речевых нарушений рекомендуется поэтапное усложнение речевых заданий, языковых конструкций и применяемого дидактического материала. [18]

Такой подход позволяет обеспечить более эффективное усвоение грамматических навыков детьми дошкольного возраста. Принцип онтогенеза подразумевает учет возрастных особенностей развития речи, что позволяет подобрать наиболее подходящие методы и приемы коррекции. Взаимосвязь между различными компонентами языка подчеркивает необходимость комплексного воздействия на речевую систему, учитывая, что развитие лексики, морфологии и синтаксиса происходит взаимосвязано. Последовательное усложнение задач и речевого материала способствует постепенной адаптации ребенка к новым языковым явлениям и формированию устойчивых навыков словоизменения.

Можно выделить 3 этапа логопедической работы по формированию словоизменения.

Первый этап — формирование наиболее продуктивных и простых по семантике форм. Существительные:

- 1) дифференциация именительного падежа единственного и множественного числа;
- 2) отработка беспредложных конструкций единственного числа.

Второй этап включает работу над следующими формами словоизменения. Существительные:

- 1) понимание и употребление предложно-падежных конструкций единственного числа;
- 2) закрепление беспредложных форм множественного числа;
- 3) согласование прилагательного и существительного во множественном числе.

Третий этап — закрепление более сложных по семантике и внешнему оформлению, менее продуктивных форм словоизменения. Существительные: употребление предложно-падежных конструкций в косвенных падежах; согласование существительных с числительными.

Логопедическую работу по формированию системы словоизменения у дошкольников рекомендуется проводить в следующей последовательности:

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

### **Выводы по главе 1.**

Анализ научно-методической литературы по проблеме исследования позволил сделать выводы:

1. Детям с задержкой психического развития требуется целенаправленное обучение для усвоения грамматики, в частности, принципов построения и трансформации слов. Особое внимание следует уделять развитию у них понимания, как образуются новые слова и как они меняются в зависимости от контекста. Это связано с тем, что такие дети часто испытывают трудности в освоении абстрактных лингвистических концепций. Специально разработанные методики и упражнения могут помочь им преодолеть эти затруднения и успешно овладеть грамматическими навыками.

2. По мере совершенствования речи у детей параллельно развивается и грамматическая компетенция. При задержке психического развития этот процесс замедляется. Следовательно, к моменту поступления в школу у ребенка может наблюдаться большее число грамматических ошибок, их разнообразие и частота зависят от тяжести задержки. Более того, у таких детей часто наблюдаются и другие нарушения в когнитивной сфере. В связи с этим для них разрабатываются специальные образовательные программы, направленные на развитие недостаточно сформированных грамматических навыков и знаний, необходимых для успешной учебы в школе. Эти программы создают коррекционные условия, способствующие прогрессу.

3. Расширение дидактического инструментария остается актуальной проблемой. Имеющиеся подходы, используемые в работе над развитием навыка словоизменения существительного целесообразно адаптировать для проведения диагностики сформированности навыка словоизменения существительных, но с целью расширения содержания уже имеющихся диагностических комплексов.

## **ГЛАВА 2. ОПИСАНИЕ ПРОЕКТА «КОМПЛЕКС ИГР И УПРАЖНЕНИЙ ДЛЯ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ СЛОВОИЗМЕНЕНИЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ У ДОШКОЛЬНИКОВ 4–5 ЛЕТ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ»**

### **2.1. Паспорт и план реализации проекта**

**Цель:** разработать и апробировать комплекс игр и упражнений для развития навыков словоизменения существительных у дошкольников 4-5 лет с задержкой психического развития.

**Область применения:** коррекционная педагогика (логопедия).

**Адресная направленность:** учителя-логопеды, работающие с детьми дошкольного возраста с задержкой психического развития.

**Проблема, которую должен решить данный проект:** имея одинаковые возраст, дети с задержкой психического развития допускают ошибки в совершенно разных пробах при словоизменении существительных по падежам и числам, что обуславливает необходимость составления комплекса игр и упражнений по развитию навыков словоизменения, структурированного с учетом задач логопедической работы, который будет включать в себя игры и упражнения на отработку разных грамматических форм и дифференциацию разных форм внутри падежа.

**Целевая группа:** дети среднего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

**Продукт проекта:** комплекс игр и упражнений для развития навыков словоизменения существительных у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития, структурированный по задачам логопедической работы, а также речевой и стимульный материал, методические рекомендации к использованию комплекса.

**Преимущества данной проектной идеи по сравнению с имеющимися аналогами:** разработанный нами комплекс игр и упражнений учитывает типологические особенности речи детей среднего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Использование структуры по логопедическим задачам, а также разным нарушенным окончаниям внутри падежа, позволит более полно проработать нарушенные у детей грамматические категории. Еще одним преимуществом является то, предложенный нами для реализации комплекс игр и упражнений, способствует эмоциональной вовлеченности детей среднего дошкольного возраста, стимулирует их познавательную активность и обеспечивают интеграцию образовательного процесса с игровой и практической деятельностью.

**Допущение данного комплекса:** в адаптированном варианте продукт может быть использован в работе с детьми с ОНР II уровня.

**Ресурсное обеспечение:** цветной принтер и бумага, ламинатор.

План работы по реализации проекта «Комплекс игр и упражнений для развития навыков словоизменения существительных у дошкольников 4-5 лет с задержкой психического развития» отражен в таблице.

Таблица - План реализации проекта

| Наименование этапов | Сроки выполнения | Содержание работы                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|---------------------|------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Предпроектный       | Январь 2025 г.   | 1. Проанализировать контингент детей с задержкой психического развития на базе реализации проекта, а также организационно-педагогические условия их логопедического сопровождения.<br>2. Проанализировать подходы для развития навыков словоизменения существительных, используемое специалистами на базе образовательной организации. |

## Окончание таблицы

|                            |                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|----------------------------|------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Диагностический            | Февраль 2025 г.        | 1. Разработать комплекс для обследования навыков словоизменения существительных.<br>2. Выявить особенности и уровни сформированности навыков словоизменения существительных.                                                                                                    |
| Разработческий             | Февраль - Март 2025 г. | 1. Определить структуру комплекса игр и упражнений для развития навыков словоизменения существительных.<br>2. Подобрать игры и упражнения по блокам комплекса.<br>3. Подобрать речевой и стимульный материал.<br>4. Составить методические рекомендации для учителей-логопедов. |
| Апробация продукта проекта | Март - Апрель 2025 г.  | Проведение цикла из 10 логопедических занятий с каждым из детей - участников проекта.                                                                                                                                                                                           |
| Результативно-оценочный    | Апрель 2025 г.         | Оценка результативности предложенного комплекса игр и упражнений через определение динамики развития навыков словоизменения существительных у детей – участников проекта.                                                                                                       |

## **2.2. Предпроектный и диагностический этапы проекта.**

Проект был реализован на базе дошкольного образовательного учреждения города Красноярск. В данном образовательном учреждении дети 4-5 лет, обучающиеся по адаптированной образовательной программе дошкольного образования для обучающихся с задержкой психического развития, обучаются в разновозрастной группе компенсирующей направленности, где находятся дети старшей и средней групп.

У всех воспитанников с задержкой психического развития в заключениях психолого-медико-педагогической комиссии имеются рекомендации к посещению занятий учителя-логопеда, учителя-дефектолога, педагога-психолога. Занятия с учителем-логопедом проводятся: индивидуальные 3 раза в неделю, подгрупповые 2 раза в неделю, работа ведется по коррекции звукопроизношения, по развитию лексико-грамматического строя речи. Все дети имеют логопедические заключения «Нарушение речи системного характера» средней степени, у двоих детей «Нарушение речи системного характера, с дизартрическим компонентом».

В образовательной организации - базе реализации проекта, мы изучили дидактическое обеспечение для формирования навыков словоизменения существительных учителя-логопеда, в ходе чего мы выявили следующие преимущества и недочеты:

- учитель-логопед использует рабочие листы заданий как в черно-белом варианте, так и пособия, дидактические игры в цветном варианте на липучках;
- при формировании навыков словоизменения существительных учитель-логопед использует упражнения и лексический материал, который уже знаком детям, что может маскировать речевую недостаточность;

- при формировании навыков словоизменения существительных учитель-логопед использует малый объем заданий, которые прорабатывают не все падежные окончания.

Задания для отработки понимания сформированности навыков словоизменения существительных не представлено, из всех заданий в формирование употребления существительных, представлен малый объём заданий, не предусмотрено отработка различных грамматических форм одной и той же категории.

При разработке диагностического комплекса использовали общепринятые подходы к обследованию сформированности навыков словоизменения существительных, предложенные Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, О.Е. Грибовой, Н.Ю. Боряковой, И.Д. Коненковой. В основу диагностического комплекса включены задания, предложенные Т.Б. Филичевой, И.Д. Коненковой, Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой. Для оценки результатов обследования сформированности навыков словоизменения существительных дошкольников была адаптирована система балльной оценки, разработанная И.Д. Коненковой. [4; 10; 11; 12; 13; 14; 23; 24; 26]

Содержание обследования сформированности навыков словоизменения существительных представлено в схеме (Рисунок 1).



Рисунок 1 - Схема обследования сформированности навыков словоизменения существительных

Составленный нами диагностический комплекс состоит из 2 блоков:

1 Блок - Сформированность категории числа существительных.

2 Блок - Обследование сформированности категории падежа существительных.

Каждый из блоков включает в себя от 2 до 5 серий заданий.

Использовалась балльная оценка, отдельно оценивается каждая проба и за каждую пробу дошкольник может получить от 0 до 3 баллов, где:

Употребление слов оценивалось по системе:

3 балла - проба выполнена верно.

2 балла - самокоррекция или ошибка была исправлена после организующей помощи, либо используется форма, имеющаяся в родном языке, но не используемая в данном контексте (уменьшительно-ласкательная форма слова).

1 балл - ошибка по типу сверхгенерализации (замена окончаний внутри падежа).

0 баллов - грубый аграмматизм (слово в начальной форме) или замена окончаний между падежами, не исправленное после оказания организующей помощи или отказ от выполнения пробы. Таким образом, максимальное количество баллов за 1 Блок - 90, за 2 Блок - 150.

Понимание слов оценивалось по системе:

3 балла – точное понимание.

2 балла – переспрос или самокоррекция.

1 балл – длительный поиск с нахождением правильной картинки.

0 баллов – неправильный показ картинки.

Для сравнения результатов по блокам определялся процент набранных баллов от максимального количества.

В проект была включена группа обучающихся - 5 детей с задержкой психического развития.

Остановимся на описании детей – участников проекта. В группе детей с задержкой психического развития было 3 мальчика и 2 девочки, среди которых 1 ребенок, которому уже исполнилось 5 лет, 4 ребенка 4,6 – 4,8 лет.

У 2 детей выявлена задержка психического развития церебрально-органического происхождения, у 3 детей – соматогенного происхождения. Все дети имеют логопедические заключения «Нарушение речи системного характера» средней степени, у двоих детей «Нарушение речи системного характера, с дизартрическим компонентом». Один ребенок часто болеет.

Уровень познавательного развития всех детей данной группы не соответствует возрасту, данных за стойкое нарушение познавательной деятельности нет.

Дети хорошо идут на контакт, на игровом, речевом уровне, но у двоих детей снижен познавательный интерес, они часто не хотят заниматься. Все дети обучаются по программе АОП ДО для детей с задержкой психического развития первый год, программу усваивают на среднем уровне, есть трудности в усвоении области познавательного развития. Все пять детей из благополучных семей.

Апробация проводилась в первой половине дня, обследование проходило в течение 20 минут с каждым ребенком.

По каждому блоку выделены следующие уровни:

Высокий уровень – 80% - 100%

Средний уровень – 50% - 79,9%

Низкий уровень - 0% - 49,9%

Теперь обратимся к анализу результатов апробации каждой серии и каждого блока.

Результаты апробации 1 серии 1 блока (употребление категории числа существительных) у дошкольников с задержкой психического развития таблице 2 (Приложение Б) и в гистограмме (Рисунок 2).

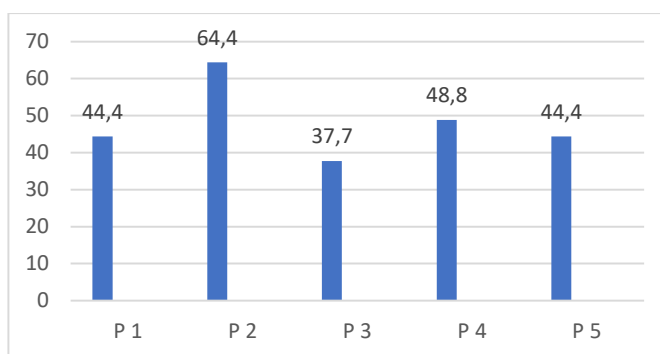


Рисунок 2 – Результаты обследования употребления категории числа существительных (процент от максимального количества баллов)

Как видно из гистограммы по 1 серии 1 блока (употребления категории числа существительных) дети с задержкой психического развития набирали от 37,7% до 64,4%, и демонстрировали средний уровень (1 ребенок) и низкий уровень (4 ребенка). Кроме количественных показателей выявлено качественное своеобразие. Для детей с задержкой психического развития было характерно употребление слов в начальной форме (стол, лиса, кукла, дерево), а три ребенка использовали слова в уменьшительно-ласкательной форме (платье-платьишки, крыло-крылышки, лиса-лисички). Два ребенка с задержкой психического развития в пробе 5, 12, 15 допустили ошибку по типу сверхгенерализации (стола, листи, крыльи). Для детей задержкой психического развития наиболее доступны оказались пробы на окончания -ы, а наиболее сложными пробы на окончание -а, -і.

Результаты апробации 2 серии 1 блока диагностического комплекса (понимание категории числа существительных) представлены в таблице 3 (Приложение Б) и в гистограмме (Рисунок 3).

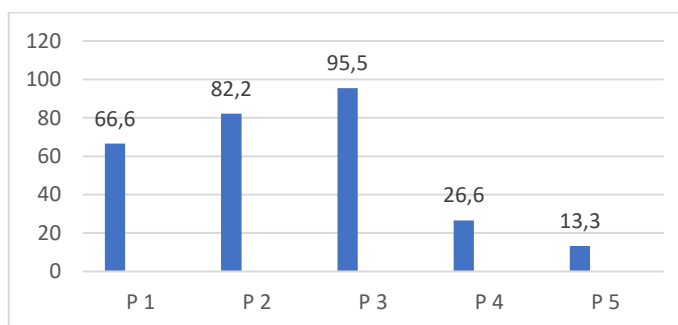


Рисунок 3 – Результаты обследования понимания категории числа существительных (процент от максимального количества баллов)

Во 2 серии количественный анализ показал, что дети с задержкой психического развития набрали от 13,3% до 95,5% от максимального количества баллов. Дети с задержкой психического развития демонстрировали высокий уровень (2 ребенка), средний уровень (1 ребенок) и низкий уровень (2 ребенка). Качественный анализ показал, что двум детям с задержкой психического развития потребовалась помощь в виде наводящего вопроса: «Покажи, где один,

а где несколько?». Двое детей ориентировались лишь на лексическое значение слов, а грамматические формы не понимали.

Сопоставив результаты двух серий 1 Блока (обследования сформированности употребления и понимания категории числа существительных) у дошкольников с задержкой психического развития, мы видим, что серия на употребление существительных для большинства детей оказалась сложнее чем серия проб на понимание. У детей с задержкой психического развития понимание форм слова не зависит от формы самого слова и его окончания. Поэтому можно сделать вывод что уровень сформированности понимания категории числа существительных у детей выше, чем уровень употребления категории числа существительных.

Результаты апробации 1 серии 2 блока диагностического комплекса (употребление существительных в винительном падеже единственного числа) у дошкольников с задержкой психического развития представлены в таблице 4 (Приложение Б) и в гистограмме (Рисунок 4).

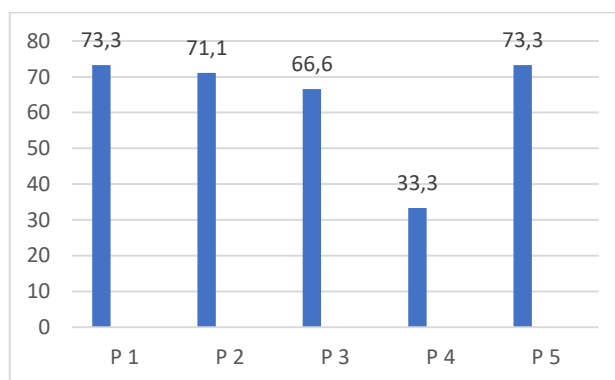


Рисунок 4 – Результаты обследования употребления существительных в винительном падеже единственного числа (процент от максимального количества баллов)

Количественный анализ показал, что дети с задержкой психического развития набирали от 33,3% до 73,3%. Дети с задержкой психического развития демонстрировали низкий уровень (1 ребенок) и средний уровень (4 ребенка). Кроме количественных показателей было выявлено и качественное своеобразие.

Для одного ребенка с задержкой психического развития оказались невыполнимы пробы 1-10 с окончаниями на -у, -а (утку, лису, машину, кота, слона, петуха). Для всех детей с задержкой психического развития оказалась невыполнима пробы 1, 7, 10, где слова употреблялись в начальной форме. Пробы с 11 по 15-ю на употребление существительных в винительном падеже единственного числа, с нулевым окончанием, для детей с задержкой психического развития оказались наиболее легкими. Наиболее легкими для детей оказались слова с окончаниями -у и нулевое окончание. Наиболее сложными оказались слова, оканчивающиеся на -а.

Результаты апробации 2 серии 2 блока диагностического комплекса (употребление существительных в родительном падеже единственного числа) представлены в таблице 5 (Приложение Б) и в гистограмме (Рисунок 5).

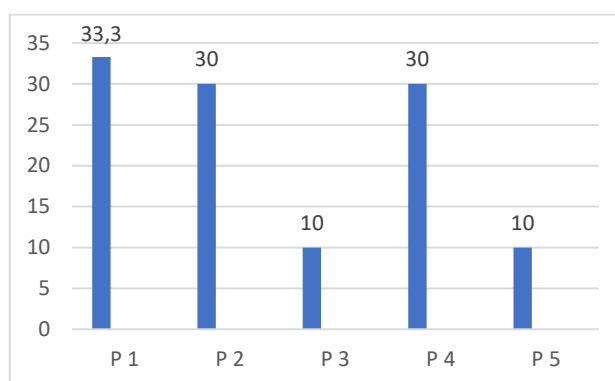


Рисунок 5 – Результаты обследования употребления существительных в родительном падеже единственного числа (процент от максимального количества баллов)

Во 2 серии количественный анализ показал, что дети с задержкой психического развития набрали от 10% до 33,3%. Дети с задержкой психического развития демонстрировали низкий уровень (5 детей). Качественный анализ показал, что детям с задержкой психического развития свойственно употребление слов в начальной и уменьшительно-ласкательной форме (хвостик, крылышко, ручка). Для всех детей оказались трудными к выполнению пробы 1,

2, 4, 8 (хвост, хобот, крылья, ножка). Они употребляли слова в начальной форме. Оба вида окончаний оказались для детей достаточно сложными.

Результаты апробации 3 серии 2 блока диагностического комплекса (употребление существительных в дательном падеже единственного числа) представлены в таблице 6 (Приложение Б) и в гистограмме (Рисунок 6).

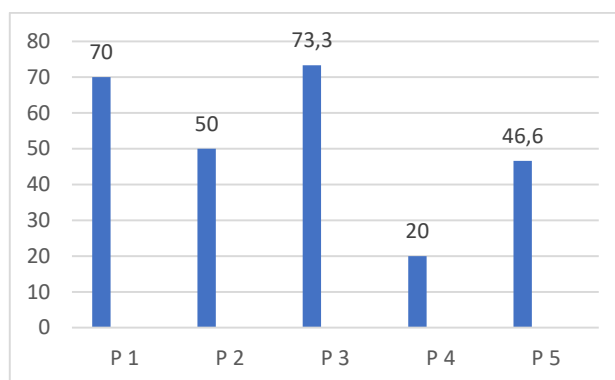


Рисунок 6 – Результаты обследования употребления существительных в дательном падеже единственного числа (процент от максимального количества баллов)

В 3 серии количественный анализ показал, что дети с задержкой психического развития набрали от 20% до 73,3%. Дети с задержкой психического развития демонстрировали низкий уровень (2 ребенка) и средний уровень (3 ребенка).

Кроме количественных показателей выявлено качественное своеобразие. Дети с задержкой психического развития допускали следующие ошибки: три ребенка заменили окончание дательного падежа на окончание родительного падежа в пробах 1, 4 (ежика, доктора), два ребенка использовали слово в начальной форме в пробе 1, 2, 6 (ежик, петух, белочка). Наиболее сложным для них оказались формы слова на окончание -у. Наиболее легкими оказались слова оканчивающиеся на -е.

Результаты апробации 4 серии 2 блока диагностического комплекса (употребление существительных в творительном падеже единственного числа) у

дошкольников с задержкой психического развития представлены в таблице 7 (Приложение Б) и в гистограмме (Рисунок 7).

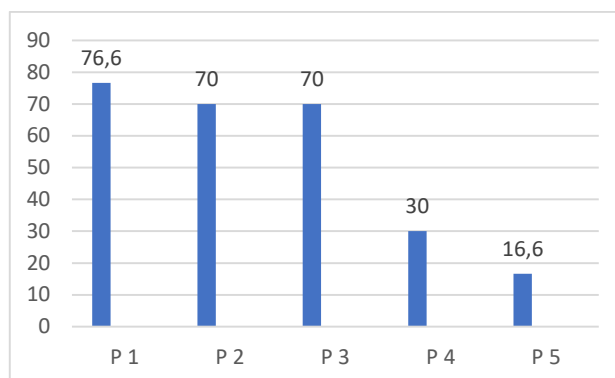


Рисунок 7 – Результаты обследования употребления существительных в творительном падеже единственного числа (процент от максимального количества баллов)

Количественный анализ показал, что дети с задержкой психического развития набирали от 16,6% до 76,6%. Дети с задержкой психического развития демонстрировали низкий уровень (2 ребенка), средний уровень (3 ребенка).

Качественный анализ показал, что четверым детям с задержкой психического развития были недоступны пробы 2, 3, 6, где использовали начальную форму слова или заменяли один падеж на другой. Один ребенок не выполнил пробы, даже после наводящих вопросов называл либо сам предмет в начальной форме, либо называл действие этого предмета (молоток-стучит, ключ-открывает). Наиболее легкими оказались пробы на окончание -ом, а наиболее сложными на окончание -ой.

Результаты апробации 5 серии 2 блока диагностического комплекса (употребление существительных в предложном падеже единственного числа) представлены в таблице 8 (Приложение Б) и в гистограмме (Рисунок 8).

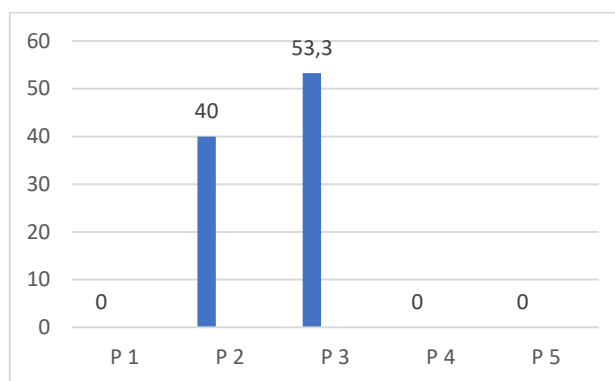


Рисунок 8 – Результаты обследования употребления существительных в предложном падеже единственного числа (процент от максимального количества баллов)

В 5 серии количественный анализ показал, что дети с задержкой психического развития набрали от 0% до 53,3%. Дети с задержкой психического развития демонстрировали низкий уровень (4 ребенка) и средний уровень (1 ребенок).

Кроме количественных показателей выявлено качественное своеобразие. Детям с задержкой психического развития эта серия проб далась гораздо труднее. Один ребенок не справился, так как ему оказалось недоступно понимание вопроса «О чем думает Маша?» и даже после наводящих вопросов ребенок не смог ответить. Один ребенок заменил во всех 5 пробах предложный падеж на дательный (подарку, собаку, конфету). Еще один ребенок употреблял все слова в начальной форме (кукла, мишка). Двое детей допускали единичные ошибки, заменяя форму слова уменьшительно-ласкательной или начальной формой. Все 5 детей допустили ошибку в 5 пробе.

Сопоставив результаты пяти серий 2 Блока (Обследование сформированности категории падежа существительных) дошкольников с задержкой психического развития, мы видим, что для всех детей характерны ошибки в употреблении слов в начальной или уменьшительно-ласкательной формах. Для детей с задержкой психического развития наиболее сложными оказались формы слова оканчивающиеся на -а винительного падежа, и на все

виды окончаний родительного падежа. Наиболее сложной оказалась серия проб на употребления существительных в предложном падеже единственного числа и на употребление существительных в родительном падеже единственного числа. А наиболее успешные серии проб, это серии на употребления существительных в винительном падеже единственного числа на окончание -у и на употребления существительных в дательном падеже единственного числа.

Обобщив данные по 1 Блоку – Сформированность категории числа существительных и по 2 Блоку – Обследование сформированности категории падежа существительных, мы можем сделать вывод о том, что у детей с задержкой психического развития плохо сформирован навык изменения форм существительных, при этом понимание речи (импрессивная речь) демонстрирует более высокий уровень развития, нежели ее активное использование (экспрессивная речь). Самые значительные затруднения у этих детей вызывает применение существительных в предложной и родительной формах единственного числа. В то же время, использование существительных в винительном и дательном падежах единственного числа представляется для них наиболее доступным.

### 2.3. Разработческий этап

Изучив данные, полученные в процессе диагностического этапа, мы пришли к выводу о необходимости работы по развитию навыков словоизменения существительных у детей 4-5 лет с задержкой психического развития. Исходя из полученных данных на предпроектном и диагностическом этапах, мы приняли решение разработать комплекс игр и упражнений по развитию навыков словоизменения существительных, особенностью которого является структурирование упражнений по логопедическим задачам и видам окончаний. На данном этапе нами были разработаны методические рекомендации и разработан комплекс игр и упражнений по развитию навыков словоизменения существительных у детей 4-5 лет с задержкой психического развития.

Для этого нами были реализованы следующие задачи:

1. Определена структура комплекса игр и упражнений для развития навыков словоизменения существительных.
2. Подобраны игры и упражнения, структурированные по блокам и по типам игр (категориям числа и падежей);
3. Подобран речевой и стимульный материал к играм и упражнениям;
4. Разработаны методические рекомендации для учителей-логопедов.

Дидактическое обеспечение адресовано учителям-логопедам для работы с дошкольниками с задержкой психического развития, а также может быть полезно воспитателям и родителям для закрепления речевых эталонов, сформированных на логопедических занятиях.

Структуру комплекса игр и упражнений мы составили таким образом:

- **I блок** – «Категория числа.»

*Задачи:*

- Коррекция окончаний «И», «ІІ»;
- Коррекция окончания «А»;

- Дифференциация окончаний «И», «Ы» от окончания «А»;
- Коррекция окончания «J»;
- Дифференциация окончаний «И», «Ы» от окончания «А» и окончания «J».

• **II блок** - «Винительный падеж единственного числа».

*Задачи:*

- Коррекция окончания «У»;
- Коррекция окончания «А»;
- Дифференциация окончаний «У» от окончания «А»;
- Коррекция нулевого окончания;
- Дифференциация окончаний «У» от окончания «А» и нулевого окончания.

• **III блок** - «Родительный падеж единственного числа».

*Задачи:*

- Коррекция окончаний «И», «Ы»;
- Коррекция окончания «А»;
- Дифференциация окончаний «И», «Ы» от окончания «А».
- **IV блок** - «Дательный падеж единственного числа».

*Задачи:*

- Коррекция окончания «У»;
- Коррекция окончания «Е»;
- Дифференциация окончаний «У» от окончания «Е».
- **V блок** - «Творительный падеж единственного числа».

*Задачи:*

- Коррекция окончания «ОМ»;
- Коррекция окончания «ОЙ»;
- Дифференциация окончаний «ОМ» от окончания «ОЙ».

- **VI блок** - «Предложный падеж единственного числа».

*Задачи:*

- Коррекция окончания «Е».

В каждом блоке присутствует три типа заданий.

Первое – подвижные игры. Подвижные игры в логопедической работе с детьми средней группы полезны по нескольким причинам. Они позволяют снять физическую усталость с мышц, обеспечивают смену позы на занятии и помогает достичь эмоционального переключения с одного вида деятельности на другой, а также обеспечивает активное восстановление детей. Такие дети часто утомляемы, и подвижные игры хорошо помогают противостоять утомлению. Также нормализуют эмоционально-волевую сферу. Игра помогает дошкольникам преодолеть робость, застенчивость. К тому же игры создают дополнительную возможность общения педагога с детьми. Дошкольники запоминают новые слова, их значение, приучаются действовать в соответствии с указаниями.

Второе – сюжетные игры. Сюжетные игры, являясь одними из ведущих видов деятельности для детей дошкольного возраста, используемые в логопедической работе, приносят значительную пользу. Также дошкольники накапливают новые слова, учатся пользоваться различными способами словообразования. Происходит совершенствование грамматического оформления речи. Они овладевают словосочетаниями, связью слов в предложении. В процессе сюжетных игр дошкольники учатся участвовать в беседе, понятно для слушателей отвечать на вопросы и задавать их, развивается умение рассказывать.

Третий тип заданий включает в себя настольно-печатные игры. С помощью настольно-печатных игр происходит формирование познавательного интереса и мотивации. Игровые приёмы помогают сохранить интерес ребёнка к занятиям, а также сформировать необходимые навыки. Происходит развитие лексико-грамматических категорий родного языка. Дошкольники накапливают

жизненный опыт в словообразовании, словоизменении, употреблении предлогов, правильном согласовании слов по родам, падежам, числам, времени.

В первом блоке представлены задания на развитие навыков употребления в речи категории единственного и множественного числа начальной формы слова. Для реализации данной задачи нами предложены задания, включающие в себя упражнение с мячом «Один – много», подвижную игру «Найди себе пару». А также настольно-печатные игры: «Парочки», «Что нарисовали художники?» и «Что есть в лесу?».

Во втором блоке комплекса представлены задания на развитие навыков употребления в речи винительного падежа единственного числа. Для реализации данной задачи нами предложены задания, включающие в себя подвижную игру «Что спрятано?». Сюжетная игра - «Варим компот», а также настольно-печатные игры: «Сажая огород», «Деревенский двор» и «Что нарисовал Незнайка?».

Третий блок представлен заданиями на развитие навыков употребления в речи родительного падежа единственного числа. Для реализации данной задачи нами предложены задания, включающие в себя подвижную игру «Чего испугался трусишка Зайка?». А также настольно-печатные игры: «Чего не стало?», «Что без чего?», «Зоопарк» и «Прогулка по тропинке».

В четвертом блоке комплекса игр и упражнений представлены задания на развитие навыков употребления в речи дательного падежа единственного числа. Для реализации данной задачи нами предложены задания, включающие в себя подвижную игру «Волшебный лес». Сюжетная игра - «Телефон». А также настольно-печатные игры: «Чаепитие», «Время обедать!» и «Большой праздник».

В пятом блоке представлены задания на развитие навыков употребления в речи творительного падежа единственного числа. Для реализации данной задачи нами предложены задания, включающие в себя подвижную игру «Ответь на вопрос». Сюжетная игра - «Поход в магазин игрушек». А также настольно-печатные игры: «Кто и чем?», «Кем ты хочешь быть?» и «Веселые картинки».

Шестой блок представлен заданиями на развитие навыков употребления в речи предложного падежа единственного числа. Для реализации данной задачи нами предложены задания, включающие в себя подвижную игру «Заботливые дети». А также настольно-печатные игры: «Мечты животных», «Кто на чем поедет?» и «Куда села бабочка?».

При подборе речевого материала для коррекции словоизменения существительных мы выделили несколько форм окончаний для каждого падежа, где сравниваются формы окончаний внутри падежа. При выборе материала для коррекции нарушенных окончаний для каждого падежа важно основываться на результатах диагностики. В начале работы по коррекции словоизменения существительных запускается словоизменение по аналогии, а затем происходит сравнение форм слова, за счет добавления обоих окончаний в игру одновременно.

Нами составлены методические рекомендации и в качестве ведущих выделены следующие моменты:

1. Логопедическая работа с использованием данного комплекса игр и упражнений может быть осуществлена на индивидуальных и подгрупповых занятиях продолжительностью не более 20 минут. Для работы с комплексом игр и упражнений необходимо на основе диагностики определить стартовое состояние сформированности навыков словоизменения существительных и на основе этого выбрать задания для конкретного ребенка.

2. При отработке категории числа, сначала на материале отрабатывается понимание единственного и множественного числа, а только затем употребление.

3. При дифференциации окончаний внутри падежа в игры добавляется речевой материал, включающий в себя оба этих окончания.

4. Данный комплекс также может быть использован в коррекции звукопроизношения. Речевой материал следует подбирать для автоматизации поставленного звука в словах, словосочетаниях.

5. Важно не спешить, не делать упражнение за ребенка. Ему необходимо дать время и, если потребуется, задать наводящие вопросы, подводящие его к самостоятельному ответу.

6. Необходимо учитывать последовательность появления форм словоизменения в онтогенезе. Первым происходит дифференциация существительных именительного падежа единственного и множественного числа. Затем формируются беспредложные конструкции существительных единственного числа. С учётом появления косвенных падежей существительных в онтогенезе рекомендуется такая последовательность: именительный, винительный, родительный, дательный, творительный падежи. После уже происходит овладение предложно-падежными конструкциями единственного числа.

Таким образом, на разработческом этапе нами был составлен комплекс игр и упражнений по развитию навыков словоизменения существительных и были разработаны методические рекомендации к использованию комплекса для учителей-логопедов.

## 2.4. Этап апробации и результативно-оценочный этап

Апробация комплекса игр и упражнений для развития навыков словоизменения существительных у детей 4-5 лет с задержкой психического развития проходила на базе одного из муниципальных бюджетных дошкольных образовательных учреждений г. Красноярска в 2025 году в период с марта по апрель 2025 года, на индивидуальных занятиях. Было проведено 10 занятий в период с марта по апрель.

С целью апробации мы выбирали наиболее недоступные падежные окончания для каждого ребенка исходя из онтогенеза появления падежей и падежных окончаний в речи. Для коррекции каждого падежного окончания было отведено по 5 индивидуальных занятий.

Для детей под номерами 1, 2, 3 и 5 был выбран родительный падеж с окончаниями - ы/и, -а. Наиболее интересными играми и упражнениями для них были подвижная игра «Чего испугался трусишка Зайка?» и настольно-печатная игра «Чего не стало?». По итогам всех занятий, нами были сделаны выводы: - дети стали чаще употреблять существительные с окончанием -а, -ы/и (бабочки, гусеницы, совы, мышки, утки и т.д.); - также ребенку под номером 1 требовалась разъяснение заданий и инструкций, дополнительные примеры (например: Зайка испугался сову. Кого еще испугался зайка?); - иногда ребенок под номером 1 эхоталачно повторял конец вопроса или инструкции (например: Взрослый спрашивает: Чего не стало? Ответ ребенка: Чего не стало? Слона.); - из за бедного словарного запаса детям были недоступны некоторые картинки и предметы, но после разъяснения и закрепления дети сами смогли назвать предмет и верное окончание; - больше всего детей привлекали игры с использованием игрушек или муляжей (например, в игре: «Прогулка по тропинке» ребенок под номером 5, сам брал куклу и шагая ей по тропинке называл картинки); - ребенок под номером 2 совершая ошибку, тут же самостоятельно замечал ее и поправлял; - ребенку

номер 3 при выполнении заданий требовалось более подробно объяснить что от него ожидается.

Для ребенка под номером 4 нами был выбран винительный падеж с окончаниями -а, -у. Наиболее интересными играми и упражнениями были сюжетная игра «Варим компот» и настольно-печатная игра «Сажая огород». По итогам всех занятий, нами были сделаны выводы: - ребенок стал употреблять существительные с окончанием -а, -у (лису, утку, малину); - также ребенку требовалась организующая помощь в виде дополнительных, уточняющих вопросов в игре «Что нарисовал Незнайка?» (например: Кто это? Значит Незнайка нарисовал кого?); - иногда ребенок все же употреблял существительные в начальной форме, но исправлял эти ошибки с помощью педагога.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что данный комплекс игр и упражнений позволяет удерживать интерес детей. Об этом свидетельствует то, что дети старались правильно выполнить все задания, внимательно слушали инструкции. Тем не менее, в некоторых случаях детям все же требовалась направляющая помощь педагога, например, в образовании верных форм в качестве образца или в подсказке названий картинок и предметов.

Целью данного этапа являлась оценка динамики речевого развития детей. Для оценки динамики речевого развития нами была проведена повторная диагностика сформированности словоизменения существительных у детей 4-5 лет с задержкой психического развития по отработанным падежным окончаниям.

При проведении повторной диагностики, мы использовали те же задания, что и на первом диагностическом этапе. Результаты показали, что после проведенных логопедических занятий по разработанному комплексу игр и упражнений у детей отмечалась положительная динамика в употреблении падежных окончаний винительного и родительного падежей. Анализ динамики

формирования словоизменения существительных у детей отражен в гистограмме на рисунке 9, а также в таблице 9, 10 (Приложение Б).

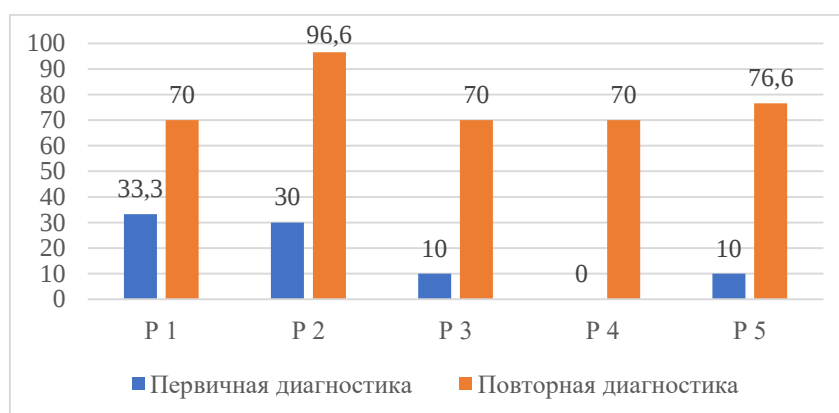


Рисунок 9 – Динамика формирования навыков словоизменения существительных у детей – участников проекта (процент от максимального количества баллов)

Как мы видим из данной гистограммы, все участники проекта продемонстрировали положительную динамику в плане развития словоизменения существительных. Для детей под номером 1, 2, 3, 5 нами был выбран родительных падеж с окончаниями - ы/и, - а. При первичной диагностике ребенок под номером 1 набрал всего 10 баллов из 30 возможных. Ребенок под номером 2 набрал 10 баллов, дети под номером 3 и 5 набрали всего 3 балла, а ребенок 5 набрал 9 баллов. Качественный анализ при первичной диагностике показал, что детям с задержкой психического развития свойственно употребление слов в начальной и иногда в уменьшительно-ласкательной форме (хвостик, крылышко, ручка). Оба вида окончаний родительного падежа оказались для детей достаточно сложными. после коррекционной работы дети научились образовывать правильные окончания - ы/и, - а родительного падежа и самостоятельно употреблять эти формы в речи. Также дети стали реже употреблять слова в начальной форме, набрав после повторной диагностики 21 балл – ребенок 1 и 3, 25 баллов – 5 ребенок. Ребенок под номером 2 максимально

приблизился к норме речевого развития набрав 29 баллов из 30 возможных, используя уменьшительно-ласкательную форму в пробе 9.

Для ребенка под номером 4 нами был выбран винительный падеж с окончаниями -а, -у. При первичной диагностике ребенок не выполнил ни одну пробу правильно, допускал ошибки в пробах 1-10 с окончаниями на -у, -а (утку, лису, машину, кота, слона, петуха), где все слова употреблял в начальной форме. С началом коррекции ребенок начал употреблять существительные с окончанием -а, -у (лису, утку, малину), набрав при повторной диагностике 21 балл из 30 возможных. Ребенок под номером 4 научился образовывать правильные падежные окончания -а, -у винительного падежа и самостоятельно употреблять эти формы в речи. Чаще всего ребенок использовал опорные слова, чтобы образовать верную форму (Я вижу утку). Также он стал реже употреблять слова в начальной форме.

У всех участников были замечены попытки переноса грамматической формы на другой речевой материал. Также было замечено повышение уровня словарного запаса. Дети стали лучше понимать значение таких слов как рукав, бегемот, стрелка.

Подводя итоги результативно-оценочного этапа, можно сделать вывод, о том, что разработанный нами комплекс игр и упражнений и подобранные методические рекомендации способствует положительной динамике в плане развития грамматической стороны речи у детей 4-5 лет с задержкой психического развития, что свидетельствует о целесообразности предложенного нами комплекса.

## **Выводы по главе 2.**

На предпроектном этапе нами было выявлено, что для дошкольников с задержкой психического развития особое внимание следует уделять навыкам словоизменения существительных. Эти данные находят свое подтверждение в проанализированной нами логопедической литературе.

Проект был реализован на базе дошкольного образовательного учреждения, на группе, состоящей из 5 детей.

Изучив в образовательной организации – базе реализации проекта дидактическое обеспечение учителя-логопеда, мы пришли к выводу о том, что при формировании навыков словоизменения существительных учитель-логопед использует упражнения и лексический материал, который уже знаком детям, что может маскировать речевую недостаточность, а также при формировании навыков словоизменения существительных учитель-логопед использует малый объем заданий, которые прорабатывают не все падежные окончания. В связи с полученными данными, была отмечена целесообразность составления комплекса игр и упражнений для формирования навыков словоизменения существительных.

На диагностическом этапе, мы провели обследование по комплексу, особенностью которого было использование заданий на все виды падежей и падежных окончаний. Проанализировав логопедические представления, речевые карты воспитанников, а также по результатам проведенной нами диагностики, мы пришли к выводу, что все воспитанники с задержкой психического развития испытывают трудности при словоизменении существительных. Следовательно, существует необходимость работы по развитию навыка автоматизированного произношения звуков в речи у данных воспитанников. Таким образом, на основе результатов диагностического этапа нами определены категории падежей и падежных окончаний, нуждающихся в коррекции.

На разработческом этапе нами был предложен комплекс игр и упражнений для развития словоизменения существительных, с учетом всех падежей и нарушенных падежных окончаний, разработаны методические рекомендации и подобран речевой и стимульный материал. Игры структурированы по трем типам: подвижные игры, сюжетные игры и настольно-печатные игры.

На этапе апробации нами было проведено 10 индивидуальных занятий в период с марта по апрель. Для 4 детей был выбран родительный падеж с окончаниями -ы/и, -а, а для 1 ребенка был выбран винительный падеж с окончаниями -а, -у. Результат показал, что после использования нашего комплекса игр и упражнений у воспитанников появились положительные изменения. Данный комплекс игр и упражнений позволяет удерживать интерес детей и хорошо отрабатывать с детьми падежные окончания. Об этом свидетельствует то, что дети старались правильно выполнить все задания, внимательно слушали инструкции. Тем не менее, в некоторых случаях детям все же требовалась направляющая помощь педагога, например, в образовании верных форм в качестве образца или в подсказке названий картинок и предметов.

На результативно-оценочном этапе реализации проекта была проведена повторная диагностика тех падежей и окончаний, которые были отработаны на занятиях. Результаты показали, что после занятий по предложенному нами методическому комплексу у детей отмечена положительная динамика.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Главной целью нашего проекта являлось разработка комплекса игр и упражнений для развития навыков словоизменения существительных у дошкольников 4 – 5 лет с задержкой психического развития.

Изучение психолого-педагогических и логопедических источников позволило нам заключить, что корректное использование числовых форм и падежных окончаний существительных, а также формирование множественного числа, оказывает существенное влияние на становление языковых обобщений у детей, имеющих задержку в психическом развитии. Правильное применение грамматических категорий, наряду с умением образовывать формы множественного числа, выступает важным фактором в процессе формирования общих лингвистических представлений у детей с особенностями развития. Эти навыки напрямую связаны с успешностью освоения языка и понимания речи. Также мы проанализировали существующие подходы к проблеме коррекции словоизменения существительных, изучив методики различных авторов, и выделили для себя плюсы и минусы разработанного материала.

Проведя анализ методического обеспечения логопеда в образовательном учреждении, являющемся площадкой для реализации данного проекта, было установлено, что при обучении навыкам изменения форм существительных, логопед применяет ограниченное количество упражнений, не охватывающих все падежные окончания. На основании полученных результатов, была подчеркнута необходимость разработки диагностического комплекса, направленного на совершенствование навыков согласования слов в предложении.

В ходе диагностического этапа, опираясь на осуществлённую нами диагностику, было установлено, что у детей с задержкой психического развития, участвующих в данном проекте, наблюдаются сложности в образовании множественного числа и падежных форм существительных. В связи с этим,

представляется целесообразным проведение специализированной работы, ориентированной на совершенствование навыков словоизменения существительных. Результаты диагностического этапа позволили определить конкретные типы падежных окончаний, требующих целенаправленной коррекции.

В процессе разработческого этапа, принимая во внимание всю документацию, собранную в результате обследования детей, нами был разработан комплекс игр и упражнений. Этот комплекс направлен на развитие навыков согласования существительных с различными использованием различных типов падежных окончаний.

Работа проводилась поэтапно и во время ее мы выполнили следующие задачи:

1. Определена структура комплекса игр и упражнений для развития навыков словоизменения существительных.
2. Подобраны игры и упражнения, структурированные по блокам и по типам игр (категориям числа и падежей);
2. Подбран речевой и стимульный материал к играм и упражнениям;
3. Разработаны методические рекомендации для учителей-логопедов.

На этапе апробации нами было проведено 10 индивидуальных занятий в период с марта по апрель, направленных коррекцию падежных окончаний винительного и родительного падежей.

На результативно-оценочном этапе проекта нами была проведена повторная диагностика отработанных на занятии падежных окончаний. Для 4 детей был выбран родительный падеж с окончаниями - ы/и, -а, а для 1 ребенка был выбран винительный падеж с окончаниями -а, -у. Результат показал, что после использования нашего комплекса игр и упражнений у воспитанников появились положительные изменения. Мы считаем, что в результате

проведенной работы, на основании вышеизложенного, цели и задачи, поставленные перед проектом, были достигнуты.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Атрепьева В.Б., Глухов В.П., Контрактова Т.И. Наглядно-дидактический материал для работы с детьми дошкольного возраста с нарушениями речи (ФФН и ОНР): Методическое пособие / В.Б. Атрепова, В.П. Глухов, Т.И. Контрактова. – М., 2003. – 240 с.
2. Бабкина Н.В., Саморегуляция в познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития: монография / Н.В. Бабкина. М.: Гуманитарный издат. центр ВЛАДОС, 2016.
3. Борякова Н.Ю. О некоторых особенностях построения речевых высказываний детьми 6-7 лет с задержкой психического развития при опоре на сюжетную картинку // Дефектология. – 1982 – № 5
4. Борякова Н.Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей. Учебно-методическое пособие. — М.: Гном-Пресс, 2002. - 64 с.
5. Венгер, Л.А. Овладение опосредованным решением познавательных задач и развитие когнитивных способностей ребенка / Л.А. Венгер // Вопросы психологии : издается с 1955 года / Ред. А.М. Матюшкин, А.В. Брушлинский. – 1983. – №2 март-апрель 1983.
6. Виноградов В.В. Русский язык. - М. «Русский язык»., 2001. –720 с.
7. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. М.: ПРОСВЕЩЕНИЕ, 1973.
8. Волкова Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики: Учебно-Методическое пособие, — СЕЮ,: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004 — 144 с.
9. Гвоздев Н.А. Вопросы изучения детской речи. СПб: Детство-Пресс, 2007. – 472 с.

10. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования. Методическое пособие. - М.: Айрис-пресс, 2005. – 96 с.
11. Екжанова Е.А., Стребелева Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. – М.: Просвещение, 2005. – 272 с.
12. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление задержки речевого развития у дошкольников. М. «Просвещение», 1973.
13. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников/Н.С. Жукова и др.- Е.: 2004.-245 с.
14. Зорина С.В. Логопедическая работа по дифференциации грамматических форм слова у дошкольников с задержкой психического развития. / С.В. Зорина – СПб., 1998. – 18 с.
15. Коненкова И.Д. Обследование речи дошкольников с задержкой психического развития. — М.: Издательство ГНОМ и Д, 2005. — 80 с.
16. Лебединская К.С., Марковская И.Ф., Растягайлова Л.И. Клинико-нейропсихологическое исследование задержки психического развития //Проблемы медицинской психологии. Л., 1976.
17. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. М.: Альянс, 2013. – 368 с.
18. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В., Зорина С.В. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. - М.:Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.
19. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование правильной разговорной речи у дошкольников, Ростов н/Д: «Феникс», СПб: «Союз», 2004. - 224 с.
20. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. - М.: Просвещение, 1969. - 214 с.

21. Слепович Е.С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития: Кн. для учителя. — Мн.: Нар. асвета, 1989. — 64 с.
22. Сохин Ф.А. Развитие речи детей дошкольного возраста: Пособие для воспитателя дет. сада. / Под ред. Ф.А. Сохина. — 2-е изд., испр. — М.: Просвещение, 1979. — 223 с, ил., 4 л. ил.
23. Стребелева Е.А., Венгер А.Л., Екжанова Е.А. Специальная дошкольная педагогика / Е.А. Стребелева М., 2002. - 390с.
24. Стребелева Е.А., Мишина Г.А., Разенкова Ю.А. и др. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод, пособие: с прил. Альбома «Нагляд. материал для обследования детей»; под ред. Е. А. Стребелевой. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Просвещение, 2004. — 164 с.
25. Филичева Т.Б. Четвертый уровень недоразвития речи // Филичева Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. – М., 1999. – С. 87-250.
26. Филичева Т.Б. и др. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева Г.В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1989. – 223 с.
27. Цейтлин С.Н., Погосян В.А., Еливанова М.А., Шапиро Е.И. Язык. Речь. Коммуникация: междисциплинарный слов.: лингвистам, преподавателям иностранных яз., методистам по развитию речи, учителям-словесникам, логопедам и студентам: учеб. пособие по направлению "Педагогика" для студентов вузов Санкт-Петербург: КАРО, 2006.
28. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 240 с.

29. Шахнарович А.М. Детская речь в зеркале психолингвистики: Лексика. Семантика. Грамматика / А.М. Шахнарович; Рос. Акад. наук. Ин-т языкознания. - Москва: Ин-т языкознания РАН, 1999. - 165 с.
30. Эльконин Д.Б. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д.Б. Эльконин; ред.-сост. Д.Б. Эльконин. — 4-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2007. — 384 с.

## **ПРИЛОЖЕНИЯ**