

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 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

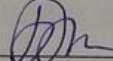
КРАВЧЕНКО ЛЮБОВЬ ЮРЬЕВНА
ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

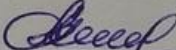
СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ГРАММАТИЧЕСКИХ
КОНСТРУКЦИЙ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ
РЕЧИ II УРОВНЯ И ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.

направление подготовк 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
направленность (профиль) образовательной программы Логопедия

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

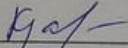
И.о. зав. кафедрой коррекционной педагогики
кандидат педагогических наук, доцент

03.06.2019  О.Л.Беляева

Руководитель: кандидат педагогических наук,
доцент И.Б.Агаева  30.05.19г.

Дата защиты « 18 » июня 2019г.

Обучающийся Л.Ю.Кравченко

« 3005 »  2019г.

Оценка _____

Содержание

Введение	3
Глава I. Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования	7
1.1. Развитие грамматических конструкций в онтогенезе.....	7
1.2. Психолого-педагогическая характеристика развития грамматических конструкций у детей с ОНР II уровня.....	19
1.3. Психолого-педагогическая характеристика развития грамматических конструкций у детей с ЗПР.....	23
1.4. Подходы к формированию грамматических конструкций у старших дошкольников с ОНР II уровня и ЗПР.....	27
Выводы по главе 1.....	36
Глава II. Экспериментальное исследование сформированности грамматических конструкций у детей старшего дошкольного возраста с ОНР II уровня и ЗПР	37
2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента.....	37
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	46
2.3. Дифференцированные методические рекомендации по формированию грамматических конструкций у детей старшего дошкольного возраста с ОНР II уровня и ЗПР.....	60
Заключение	72
Библиографический список	75
Приложение А.....	81
Приложение Б.....	82
Приложение В.....	84
Приложение Г.....	87
Приложение Д.....	89
Приложение Е.....	93
Приложение Ж.....	94

Введение

Актуальность исследования. Старший дошкольный возраст является одним из самых значимых этапов онтогенеза в силу того, что в этот период происходит формирование готовности ребёнка к принципиально новому этапу его жизни – поступлению в школу, когда меняется и социальная ситуация развития, и ведущий вид деятельности. Учебная деятельность требует от ребёнка высокого уровня развития интеллектуальной сферы – всех познавательных способностей, в том числе и неразрывно связанной с мышлением речи. От того, насколько к началу младшего школьного возраста развиты все аспекты речи ребёнка, во многом зависит успешность освоения им программы обучения и социальная адаптация в качественно иной среде взаимодействия со сверстниками и взрослыми. И в этом отношении особую значимость приобретают вопросы, связанные с дошкольным образованием детей, имеющих нарушения в развитии, в частности, общее недоразвитие речи и задержку психического развития [56].

Согласно исследованиям, у детей с ЗПР речевая патология обнаруживалась от 40% до 95% случаев. В структуре нарушения дефекты звукопроизношения наблюдаются в 50-70 % случаев, лексико-грамматические нарушения в – 30-40% случаев, нарушения на синтаксическом уровне отмечены у 60% детей [53].

В Федеральном законе от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» содержится указание на необходимость обеспечения всем обучающимся в образовательных учреждениях равных условий для получения образования, способствующего успешной социализации личности.

Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (далее – ФГОС ДО) предусмотрена разработка и реализация адаптированных основных образовательных программ для дошкольников с особыми образовательными потребностями, которые учитывают индивидуальные особенности детей и типовые характеристики

нарушений в их развитии, предусматривают условия для их коррекции и компенсации[41].

Этиопатогенез при ОНР и ЗПР рассматривается в работах Т.Б. Филичевой, Е.М. Мастюковой, Р.Е. Левиной и других исследователей. Все они отмечают, что у детей с ОНР II уровня и ЗПР не сформирована предикативная функция речи, что обуславливает грубое нарушение фразовой речи и её грамматического оформления, что негативным образом влияет на выполнение речью своих основных функций [52].

Следует отметить, что в современной теории и практике логопедии внимание исследователей сосредоточено, в основном, на изучении и коррекции уровня произносительной (Л. В. Лопатина, О. В. Правдина. Н. В. Серебрякова и др.)[30] стороны речи, развитии навыка связной речи (И. А. Смирнова. Л. Б. Халилова и др.). Собственно грамматический строй речи в прикладном аспекте представлен недостаточно.[32]

Более того, вопросы дифференциации программ коррекции грамматического строя речи при ОНР и ЗПР остаются практически неизученными, что затрудняет практическую деятельность специалистов в плане определения объёмов коррекционно-развивающих мероприятий, направленных на познавательный аспект развития ребёнка и собственно речевой. Эта проблема имеет исключительно высокую актуальность, так как стратегии коррекционно-развивающей работы при первичном нарушении интеллекта и при первичном речевом дефекте, совершенно очевидно, должны быть разными [46].

Целью исследования является сравнительное изучение сформированности грамматических конструкций у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР и ОНР II уровня и разработка дифференцированных методических рекомендаций по формированию грамматических конструкций.

Объект исследования – грамматические конструкции старших дошкольников с ОНР II уровня и ЗПР.

Предмет исследования - сформированность грамматических конструкций у детей старшего дошкольного возраста с ОНР II уровня и ЗПР.

Гипотеза исследования - Мы предполагаем, что грамматические конструкции у детей старшего дошкольного возраста с ОНР II уровня будут характеризоваться такими особенностями, как:

- нарушения грамматической связи в предложении.
- нарушение парадигмы словообразования, словоизменения, а также несформированностью способов речевого отображения пространственных отношений, а у детей с ЗПР такими особенностями как:
 - несформированность синтаксической структуры предложения.
 - трудности в применении механизмов словообразования и словоизменения.
 - в употреблении предложно падежных конструкций, отображающих пространственные отношения.

Достижение поставленной цели осуществлялось посредством последовательного решения **следующих задач:**

- 1) Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования;
- 2) Изучение состояния сформированности грамматических конструкций у детей старшего дошкольного возраста с ОНР II уровня и ЗПР;
- 3) Составление дифференцированных методических рекомендаций по формированию грамматических конструкций у детей старшего дошкольного возраста с ОНР II уровня и ЗПР.

Методы исследования определялись в соответствии с целью и задачами исследования:

- 1) Теоретические: анализ научно-методической и логопедической литературы по проблеме исследования, обобщение, систематизация.

2) Эмпирические: изучение медицинской и психолого-педагогической документации, беседа, наблюдение, констатирующий эксперимент.

Организация исследования.

Эксперимент осуществлялся на базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждение «Детский сад № 59». г. Красноярск. В исследовании приняли участие 10 старших дошкольников с ОНР II уровня и 10 старших дошкольников с ЗПР. Исследование проводилось в течении 2018-2019г. В четыре этапа:

1 этап - Изучение и анализ психолого-педагогической литературы, формулирование цели, задач и гипотезы исследования (октябрь - ноябрь 2018г.)

2 этап - Составление плана исследования, разработка методики констатирующего эксперимента (декабрь 2018 г.).

3 этап - Проведение констатирующего эксперимента и анализ его результатов (январь 2019 г. - февраль 2019 г.).

4 этап - Составление дифференцированных методических рекомендаций, направленных на создание педагогических условий и организацию образовательной среды для осуществления эффективного речевого развития старших дошкольников с ЗПР и ОНР II уровня, оформление результатов исследования (март 2019).

Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, приложений. Основной список литературы включает 59 источников.

Глава I. Анализ психолого- педагогической литературы по проблеме исследования.

1.1. Развитие грамматических конструкций в онтогенезе.

Анализ психолого-педагогической литературы следует начать с оговорки, имеющей существенное значение для теоретического обоснования проблемы формирования грамматических конструкций у старших дошкольников именно тех категорий, которые заявлены в теме настоящего исследования. Речь в данном случае идёт о детях с общим недоразвитием речи II уровня, для которых предусмотрены следующие варианты логопедических диагнозов: алалия, дизартрия, ринолалия и афазия. Данное уточнение сужает круг анализируемых источников до того, который очерчивает предмет исследования (разумеется, с учётом второй категории – детей с задержками психического развития).

Под общим недоразвитием речи, в свою очередь, понимаются различные сложные речевые расстройства, при которых нарушается формирование всех компонентов речевой системы, то есть звуковой стороны (фонетики) и смысловой стороны (лексики, грамматики) при сохранном слухе и интеллекте.

Клиническое направление исследований ОНР отличается особым взглядом на проблему. Недоразвитие речи рассматривалось как некая аномалия развития, имеющая определенные симптомы, этиологию и патогенез. Благодаря такому подходу были выделены и описаны такие речевые аномалии, как дизартрия, ринолалия, алалия и др. Представления о природе недоразвития речи у детей с позиции дисциплин медико-биологического цикла, сложившись к середине XX века, не претерпели существенных изменений, однако значительно изменилось содержание клинических категорий [17].

Психолого-педагогическая концепция рассматривает недоразвитие речи у детей с точки зрения особенностей формирования языковых процессов в сопоставлении с языковой нормой. В этом свете сегодня описываются фонологические, лексические, грамматические особенности при недоразвитии речи [1].

В зарубежных исследованиях по этой проблеме наблюдается существенное отличие от российской логопедической школы: авторы терминологически разграничивают нарушения языка и нарушения речи. Типы недоразвития языка или речи выделяются на основе количественных показателей, полученных способом тестирования. Главным диагностическим признаком является отставание тестовых показателей языкового развития от нормы, превышающее одно стандартное отклонение от средней, и наличие диссоциации между показателями языкового развития и уровнем развития невербального интеллекта. Существуют разные точки зрения на признаки, характерные для нарушения языковых функций. Одни авторы считают необходимым признаком нарушение понимания речи, другие относят к языковым расстройствам исключительно экспрессивную сторону речи, а расстройством речи считается лишь нарушение фонационного оформления высказывания, т.е. нарушения звукопроизношения [52].

Механизмы недоразвития речи у детей представляют собой наименее изученную область логопатологии. Их принято рассматривать в двух аспектах: каузальные механизмы – психофизиологические предпосылки развития речевой деятельности и последствия их нарушения и языковые механизмы нарушения формирования языковых способностей при отдельных формах недоразвития речи у детей. Первый аспект подвергался теоретическому и практическому анализу, а второй не разрабатывался вообще [7].

Достаточно хорошо исследованы вопросы сенсомоторной базы в онтогенезе. Как известно, основными предпосылками для нормального

развития речи являются: сохранность слуха на всех уровнях и своевременное созревание слухового и слухоречевого гнозиса, иннервационное обеспечение артикуляционной моторики, своевременное созревание артикуляционного праксиса. Нарушения слуха (даже незначительные) могут быть причиной глубокого недоразвития, прежде всего произносительной стороны речи и, далее, лексико-грамматической сферы. Н.Х. Швачкин, В.И. Бельтюков и ряд других исследователей доказали чрезвычайно важную роль в речевом развитии созревание двигательного анализатора. В соответствии с современными представлениями, уровень зрелости двигательного анализатора оценивается характеристиками общей моторной зрелости, состояния орального праксиса и зрелости артикуляционного праксиса [32].

Нарушение сократительной способности артикуляционных мышц или их тонуса приводит к грубым нарушениям формирования всех фонетических элементов речи: просодики, воспроизведение облика как согласных, так и гласных звуков. В клинической классификации это обозначается термином дизартрия[7].

Проблеме изучения когнитивных механизмов дизонтогенеза посвящены многочисленные работы Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.М. Шахнаровича и др. В них рассматривались этапы онтогенеза речи в соотношении с созреванием психических функций. Если язык и речь считать когнитивными функциями, то овладение языком должно следовать тем же закономерностям, что и когнитивное развитие. А.Р. Лурия и А.М. Шахнарович отмечали, что влияние когнитивных факторов в большей степени обнаруживаются при формировании лексики и грамматики. Несмотря на довольно широкое освещение этой проблемы в литературе, наука не даёт однозначного ответа на вопрос: какое место занимают когнитивные механизмы в формировании языковой компетенции ребёнка[15].

Клинические и психологические исследования неоднократно выявляли у детей с недоразвитием речи признаки интеллектуальной недостаточности.

На этом основании некоторые ученые стали говорить о каузальной связи между интеллектуальной и языковой недостаточностью (Р.А. Белова-Давид, В.В. Ковалёв и др.). Однако Р.Е. Левина, Г.В. Гуровец, И.Т. Власенко выдвинули гипотезу о вторичности интеллектуальных нарушений у детей с недоразвитием речи, которая вполне согласуется с концепцией Л.С. Выготского о неразрывной взаимообращённой связи мышления и речи и учением о первичных и вторичных нарушениях [53].

Существует и ещё одна точка зрения на интеллектуальную недостаточность при недоразвитии речи, при которой первая рассматривается как самостоятельное расстройство, имеющее независимый от речи патогенез (Е.И. Кириченко, А.Н. Корнев) [5].

Многочисленные работы по изучению речевого развития детей с интеллектуальной недостаточностью свидетельствуют о том, что речевое развитие при умственной отсталости и задержке психического развития практически всегда аномально (В.Г. Петрова, С.Я. Г.Н. Рахмакова, Рубинштейн, Е.Ф. Собонович. и др.)[24].

Согласно исследованиям, у детей с ЗПР речевая патология обнаруживалась от 40 % до 95 % случаев. В структуре нарушения дефекты звукопроизношения наблюдаются в 50-70 % случаев, лексико-грамматические нарушения – в 30-40 % случаев, нарушения на синтаксическом уровне отмечены у 60 % детей [53].

Г.И. Жарекова и А.Д. Кошелева указывают в своих работах на значительные трудности детей с ЗПР в речевом оформлении своих действий, на неполноценность не только их спонтанной, но и отраженной речи. В исследованиях А.Д. Кошелевой показано, что не только при глубокой задержке развития, но и при легких её формах имеются такие видимые нарушения речевой деятельности, как речевая инактивность, рассогласованность речевой и предметной деятельности [43].

Р.Д. Тригер, как одну из особенностей речи этих детей, выделяет недостаточность словообразовательных процессов.[50]

Е.С. Слепович при изучении особенностей монологической речи у старших дошкольников с ЗПР отмечает, что речь у данной категории детей, в основном, носит ситуативный характер. Это выражается в наличие большого количества личных и указательных местоимений, частом использовании прямой речи, усиливающих повторениях. В старшем дошкольном возрасте у детей с ЗПР только начинается переход к контекстной речи. [31]

На несформированность развернутой речевой фразы (предложения), на нарушение операций внутреннего программирования и грамматического структурирования указывается в исследованиях Н.Ю. Боряковой. [14]

В работах А.Р. Лурия, Е.Д. Хомской, В.В. Лебединского и А.Д. Кошелевой указывается, что нарушение познавательной деятельности таких детей во многом обусловлено недоразвитием речевой регуляции осуществляемых действий (ребёнок не осуществляет последовательный контроль своих действий, не отображает в речевом плане совершаемые им действия, словесно не сопоставляет достигнутые результаты с тем заданием, которое им выполнялось). [24]

Одним из самых сложных и дискуссионных вопросов, связанных с изучением речевого недоразвития детей, имеющих нарушения в познавательном развитии на фоне органического поражения головного мозга, всегда был вопрос о том, чем именно обусловлены нарушения в речевом развитии – поражением речевых центров головного мозга или недоразвитием познавательной сферы.

Клинический и экспериментальный опыт свидетельствует о том, что любая из причин болезненного состояния вызывает патологические изменения только при наличии определенных внутренних условий. К ним относятся наследственные факторы, иммунологические и реактивные характеристики организма, возрастные и половые особенности мозговых тканей, их

резистентность и пластичность, характер церебральной нейродинамики, т.е. комплекс признаков, имеющих название конституция. Сюда же можно добавить возможные последствия ранее перенесённых заболеваний. [53]

Исследователи отмечают, что первичное недоразвитие речи является полиэтиологическим расстройством, причём ведущую роль играют наследственные факторы. При анализе анамнестических данных было выявлено, что практически у половины обследуемых детей родители или прародители страдали нарушениями устной речи (нарушение звукопроизношения, заикание, позднее появление речи). Интересен тот факт, что в большинстве случаев наследование проходило по линии отца. [52]

Многие исследователи отмечали в своих работах многочисленные экзогенные влияния на детей с недоразвитием речи (асфиксия при родах, инфекционные заболевания матери во время беременности, тяжёлые заболевания ребёнка в возрасте от рождения до года, алкоголизм родителей, резус-конфликт, недоношенность и др.). Эти данные нашли своё подтверждение в исследованиях Н.Б. Бушанской и Р.А. Алексиковой, Г.В. Гуровец и В.А. Ковшикова, что, в свою очередь, указывает на полиэтиологическую природу первичного недоразвития речи. [2]

В отличие от устной речи, этиология нарушений письменной речи базируется на патогенных факторах позднего воздействия.

Зарубежные исследования доказывают, что общий ход речевого развития, последовательность освоения основных языковых и речевых навыков у детей с недоразвитием речи те же, что и у здоровых детей. В этой связи особую актуальность приобретает вопрос о том, чем считать специфическое языковое нарушение – замедленным развитием речевой системы или её патологией. Вопрос этот разрешается зарубежными исследователями двояко. Одни (Л. Леонард, Д. Миллер и др.) рассматривают как нормальное, с точки зрения закономерностей формирования языковых способностей, но запаздывающее по срокам развитие. Эта точка зрения

подтверждена экспериментально, в результате чего появилось не закреплённое в форме дефиниции, но употребляемое на практике понятие «языкового инфантилизма». [22]

Другая точка зрения основывается на экспериментальном сравнении невербальных показателей интеллекта у детей, не имеющих и имеющих специфические языковые нарушения, которое показало наличие множественных различий в морфологии и синтаксисе. На этом основании был сделан вывод о том, что специфическое языковое нарушение представляет собой патологическое развитие речи (П. Флетчер). Каждая из этих точек зрения имеет право на существование, только каждая из них справедлива для определенных клинических форм недоразвития речи. [42]

Современные клинические и экспериментально-психологические данные свидетельствуют о наличии при некоторых формах недоразвития речи ярко выраженной диспропорциональности, дисгармоничности в развитии как когнитивных функций, так и языковых способностей. Наиболее ярко эта диспропорциональность проявляется в период от двух до восьми лет. В конце дошкольного – в начале школьного периода к явлениям задержанного формирования психических и речевых функций добавляются проявления так называемого «дефицитарного развития» (В.В. Ковалёв). Это связано с неполноценностью речевой коммуникации, которая создаёт состояние фрустрации, что, в свою очередь, становится причиной изменений в формировании личности. [25]

Обзор исследований, посвящённых недоразвитию речи у детей, демонстрирует недостаточную разработанность ряда проблем и вопросов. Исследования разрозненны и отражают узко специфический взгляд на проблему, в то время как для практикующего логопеда важен комплексный подход, который учитывал бы все аспекты изучаемой проблемы – физиологический, медицинский, психологический и лингвистический.

Резюмируя, можно заключить, что с этиопатологической точки зрения дети с недоразвитием речи представляют собой неоднородную группу. В одних случаях эти состояния являются следствием генетической природы, в других отчётливо проявляются симптомы каких-либо повреждений, психоорганические и психопатологические симптомы. Здесь как речевая, так и интеллектуальная недостаточность является продуктом сложного взаимодействия большого числа патогенных факторов и механизмов. Рассмотрение вопроса о формировании грамматических конструкции в онтогенезе следует начать с определения понятия «грамматическая конструкция».

В грамматике под грамматической конструкцией понимается «часто встречающиеся типы грамматических построений языка без учета конкретного лексического значения используемых в них слов». [18]

Л.Р. Трубникова предлагает использовать уточнённый термин – «лексико-грамматическая конструкция», который трактует следующим образом: «Лексико-грамматические конструкции (ЛГК) – разновидность зрительных ориентиров вербального и графического (соединительные линии) содержания, опираясь на которые ребёнок способен продуцировать собственную распространённую лексическую конструкцию, фразу, а по серии ЛГК – текст». Данное определение в настоящем исследовании будет принято за основу. [49]

При формировании грамматического строя речи ребенок должен усвоить сложную систему грамматических закономерностей на основе анализа речи окружающих, выделения общих правил грамматики на практическом уровне, обобщения этих правил и закрепления их в собственной речи [24].

Развитие морфологической и синтаксической систем языка у ребенка происходит в тесном взаимодействии. Появление новых форм слова способствует усложнению структуры предложения, и наоборот, исполь-

зование определенной структуры предложения в устной речи одновременно закрепляет и грамматические формы слов. [9]

В научной литературе выделяется три периода формирования грамматического строя речи.

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

- 1) Этап однословного предложения.
- 2) Этап предложений из нескольких слов-корней. [22]

На первом этапе ребенок использует лишь отдельные слова в роли предложений (однословные предложения). В речи – небольшое количество слов, которые используются для выражения его желаний, потребностей, впечатлений. Для уточнения смысла высказывания используются жесты, интонация.

Первые слова, которые употребляет ребенок, не имеют определенной грамматической формы. Это аморфные слова-корни. В различных предложениях они используются в одинаковом звуковом оформлении, без изменения. Основную часть слов составляют существительные, обозначающие названия лиц, предметов, звукоподражания («бух», «би-би», «му», «мяу»), лепетные слова («ди», «моко»). [10]

Этап предложений из нескольких слов-корней (от 1 года 8 мес. до 1 года 10 мес.) – это этап, на протяжении которого ребенок объединяет в одном высказывании сначала два, затем три слова, т.е. в речи ребенка появляется фраза. Грамматическая связь между словами отсутствует. Ребенок объединяет слова в высказывания, связывая их только интонацией, общностью ситуации. При этом слова используются в предложениях в одной и той же аморфной неизменяемой форме. Существительные употребляются либо в именительном падеже ед. числа, либо в усеченной, искаженной, неизменяемой форме. Глаголы представлены либо в неопределенной форме, либо в форме 2-го лица ед. числа повелительного наклонения («дай», «ниси», «пять»). [23]

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

II период – период усвоения грамматической структуры предложения (от 1 года 10 мес. до 3 лет). Этот период включает в себя три этапа:

- 1) Этап формирования первых форм слов.
- 2) Этап использования флективной системы языка для выражения синтаксических связей слов.
- 3) Этап усвоения служебных слов для выражения синтаксических отношений [9].

Этап формирования первых форм слов (1 год 10 мес. - 2 года 1 мес.) характеризуется тем, что дети начинают замечать различную связь между словами в предложении. Ребенок начинает использовать в речи различные формы одного и того же слова. Первыми грамматическими формами существительных являются следующие: формы именительного падежа единственного и множественного числа с окончанием «-ы», «-и» (фонетически всегда «-и» по причине смягчения согласных), формы винительного падежа с окончанием «-у» («кису», «куклу»), иногда появляются формы родительного падежа с окончанием «-ы» (нет кисы), окончание «-е» для обозначения места («толе» - «на столе»), при этом предлог не употребляется. Первыми грамматическими формами глаголов являются: повелительное наклонение 2-го лица ед. числа («иди», «неси»), формы 3-го лица ед. числа настоящего времени, без чередования в основе («сидит», «спит»), возвратные и невозвратные глаголы. К двум годам появляются прилагательные, чаще в именительном падеже ед. числа мужского и женского рода, но без согласования с существительными. [22]

Таким образом, в речи ребенка начинают обозначаться первые грамматические отношения между словами: согласование существительных в именительном падеже ед. числа с глаголом изъявительного наклонения

(«Мальчик играет»), некоторые формы управления глаголом («Дай кису»). Однако в речи ребенка имеется большое количество аграмматизмов. На этом этапе отмечается расширение структуры предложения до 3-4 слов («Таня играет кукла»). Объективным показателем правильного хода развития речи служит появление к двум годам первых форм фраз («Вот таи» - «Вот шары»). [23]

Этап использования флективной системы для выражения синтаксических связей слов (от 2 лет 1 мес. до 2 лет 6 мес.) – это время усвоения наиболее частотных флексий.

Характерной чертой является стремление к унификации основы различных форм слова. Вначале отмечается однозначное соединение корня и флексии, что выражается в отсутствии чередования, беглости гласных, супплетивизма («молотоком», «левы», «человеки»). [20]

Среди грамматических форм существительных усваиваются беспредложные формы косвенных падежей: винительного, родительного, творительного.

В речи детей наблюдается дифференциация форм единственного и множественного числа глаголов изъявительного наклонения, усваивается изменение по лицам (кроме 2-го лица мн. ч.), разграничиваются формы настоящего и прошедшего времени, однако в прошедшем времени еще смешиваются формы мужского, женского и среднего рода. [19]

В устной речи детей на этом этапе появляются некоторые семантически простые предлоги: «в», «на», «у», «с», но их употребление не всегда соответствует языковой норме, наблюдаются замены предлогов, смешение окончаний. [21]

Происходит расширение и усложнение структуры предложения до 5-8 слов, появляются сложные предложения, сначала бессоюзные, затем сложносочиненные предложения с союзами.

Этап усвоения служебных слов для выражения синтаксических отношений (от 2 лет 6 мес. до 3 лет). Характерной особенностью нормального речевого развития является то, что усвоение предлогов происходит лишь после усвоения основных наиболее функциональных грамматических элементов языка – флексий. Научившись выделять и использовать флексию, ребенок затем вводит в эту конструкцию и недостающий третий элемент – предлог, выражая лексико-грамматическое значение с помощью предлога и флексии. На этом этапе ребенок правильно употребляет простые предлоги и многие союзы, но при употреблении более сложных предлогов («из-за», «из-под») наблюдаются аграмматизмы. Продолжается усвоение более частных правил словоизменения, в том числе дифференциация морфологической системы склонения существительных: усвоение окончаний множественного числа «-ов», «-ами», «-ах», падежных окончаний именительного падежа мн. числа «-а», «-на». [9]

На этом этапе закрепляется согласование прилагательных с существительными в косвенных падежах. В речи детей на этом этапе происходит дальнейшее развитие сложносочиненного и сложноподчиненного предложений, усваиваются многие служебные слова. [21]

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

III период – период дальнейшего усвоения морфологической системы (от 3 до 7 лет). В этот период ребенок систематизирует грамматические формы по типам склонения и спряжения, усваивает многие единичные формы, исключения. В этот период значительно сокращается свободное использование морфологических элементов (словотворчество), так как ребенок овладевает не только общими правилами грамматически, но и более частными правилами, системой «фильтров», накладываемых на использование общих правил. [24]

В речи детей до 4 лет иногда еще встречаются случаи неподвижного ударения при словоизменении («на коне»), тенденции унификации основы («пени», «левы»). После 4 лет такого рода ошибки исчезают из детской речи, остаются лишь нарушения чередования в основах глагола («заплатю»). Усваивается согласование прилагательного с существительным в косвенных падежах, глагольное управление. [10]

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

Таким образом проанализировав психолого-педагогическую литературу мы выявили что «Лексико-грамматические конструкции (ЛГК) – разновидность зрительных ориентиров вербального и графического (соединительные линии) содержания, опираясь на которые ребёнок способен продуцировать собственную распространённую лексическую конструкцию, фразу, а по серии ЛГК – текст». [49]

1.2. Психолого-педагогическая характеристика развития грамматических конструкций у детей с ОНР II уровня.

Понятием «общее недоразвитие речи» принято обозначать «сложное речевое расстройство, при котором у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом отмечается позднее начало развития речи, скудный запас слов, аграмматизм, дефект произношения и фонемообразования». [7]

Степени речевого недоразвития варьируют от полного отсутствия речи до отдельных элементов фонетического и лексико-грамматического недоразвития на общем фоне достаточно полноценной речи. [1]

В конце 1960-х годов коллективом отечественных учёных под руководством Р.Е. Левиной была разработана уровневая классификация проявлений общего недоразвития речи, которая позволила перейти от наблюдения и фиксации отдельных проявлений речевой недостаточности к отслеживанию и диагностике целостных симптомокомплексов, отражающих не только специфику языковых средств и некоторые особенности коммуникации, но и структурно-динамические параметры аномального речевого развития, раскрывающие закономерности перехода от низкого уровня развития к более высокому. [7]

При таком подходе на первый план выступает соотношение первичного дефекта и вторичных проявлений, задерживающих формирование зависящих от него речевых компонентов. [2]

В контексте настоящего исследования интерес представляет второй уровень речевого недоразвития ребёнка, характеризующийся наличием достаточно выраженной речевой активности, в сравнении с низкой речевой активностью детей, обладающих первым уровнем речевого развития.

Детям с описываемым уровнем речевого развития свойственна фразовая речь, однако она существенным образом отличается от нормативной фразы в фонетическом и грамматическом отношении. [5]

Речь, в частности, идёт о том, что словарный запас ребёнка становится более разнообразным, но количественно и качественно он всё же ограниченный.

Так, например, дети с ОНР II уровня часто не знают названий цветов, форм и размеров предметов. Если они и знакомы с такими названиями, то часто их путают.[30]

Одним из самых распространённых нарушений является семантическая замена (замена слова близким по смыслу) безотносительно контекста.

Перечень лексико-грамматических разрядов слов в спонтанной речи таких детей разнообразен, он включает в себя имена существительные и

прилагательные, наречия и местоимения, глаголы, некоторые предлоги и союзы. Но ввиду того, что многие грамматические формы с трудом поддаются различению, речь детей настолько аграмматична, что её понимание существенно затруднено. [4]

Отдельное внимание следует обратить на употребление предлогов. Они, как правило, используются неуместно, смешиваются, часто просто выпускаются из речи. Ситуация усугубляется ещё и тем, что частицы и союзы детьми с ОНР II уровня употребляются в речи очень редко. [10]

Нарушения грамматического строя речи при ОНР обусловлены недоразвитием у этих детей морфологических и синтаксических обобщений, несформированностью тех языковых операций, в процессе которых происходит грамматическое конструирование, выбор определенных языковых единиц и элементов из закреплённой в сознании ребенка парадигмы и их объединение в определенные синтагматические структуры. [3]

Нарушение формирования грамматических операций приводит к большому числу морфологических аграмматизмов в речи детей с ОНР. Основным механизмом морфологических аграмматизмов заключается в трудностях выделения морфемы, соотнесения значения морфемы с её звуковым образом. [1]

В работах многих исследователей (Н. С. Жукова, В. А. Ковшиков, Л. Ф. Спирина, Е. Ф. Собонович, Т. В. Филичева, С. Н. Шаховской и др.) выделяются следующие неправильные формы сочетания слов в предложении при ОНР:

1) неправильное употребление родовых, числовых, падежных окончаний существительных, местоимений, прилагательных (копает лопата, красный шары, много ложек);

2) неправильное употребление падежных и родовых окончаний количественных числительных (нет два пуговиц);

3) неправильное согласование глагола с существительными и местоимениями (дети рисует, она упал);

4) неправильное употребление родовых и числовых окончаний глаголов в прошедшем времени (дерево упала);

5) неправильное употребление предложно-падежных конструкций (под стола, в дому, из стакан).

При этом у детей выявляются как общие, так и специфические аграмматизмы (окказиональные формы). Общие окказионализмы характерны как для нормального, так и для нарушенного речевого развития.

Специфической особенностью речи детей с ОНР является большая зависимость от лексической семантики, степени знакомости слова, от звукослоговой структуры слова, от типа предложения. [33]

Характеризуя особенности грамматического строя речи у дошкольников со стертой дизартрией, Л.В. Лопатина отмечает следующее: «Основным механизмом несформированности грамматического строя речи у детей со стертой формой дизартрии является нарушение дифференциации фонем, что вызывает трудности различения грамматических форм слов из-за нечеткости слухового и кинестетического образа слова и, особенно, окончаний». [34]

Характерной особенностью речи детей с ОНР является одновременное существование двух стратегий усвоения грамматического строя речи:

– усвоение слов в их нерасчлененном, целостном виде (на основе механизмов имитации);

– овладение процессом расчленения слов на составляющие его морфемы (на основе механизмов анализа и синтеза), которое осуществляется у детей с ОНР более замедленными темпами. [4]

Таким образом грамматические конструкции у детей старшего дошкольного возраста с ОНР II уровня характеризуются такими особенностями, как:

- нарушения грамматической связи в предложении.

- нарушение парадигмы словообразования, словоизменения, а так же не сформированностью способов речевого отображения пространственных отношений.

1.3. Психолого-педагогическая характеристика развития грамматических конструкций у детей с ЗПР

Имеющиеся в отечественной науке исследования устной речи детей с ЗПР отражают особенности произносительной стороны речи, употребления грамматических форм слова и словообразовательных моделей, состояние связной речи (Н.Ю. Борякова, Г.Г. Голубева, С.В. Зорина, О.В. Иванова, И.Г. Кузнецова, Р.И. Лалаева, Е.В. Мальцева, Е.С. Слепович, Н.В. Серебрякова, Р.Д. Тригер, А.А. Хохлова и др.). [1]

В специальных исследованиях обобщены научные данные, характеризующие развитие различных аспектов речи детей с ЗПР, вместе с тем трудности, которые возникают у названной категории дошкольников при овладении лексико-грамматическим строем речи, изучены недостаточно [3].

В грамматическом строе речи у детей с задержкой психического развития отмечается следующее: у большого количества дошкольников и младших школьников значительное недоразвитие словоизменения, словообразования, синтаксической структуры предложения. [6]

Следует отметить, что последовательность усвоения словоизменения существительных у детей с ЗПР такая же, как у детей, чьё познавательное развитие соответствует возрастным закономерностям. Основное отличие состоит в том, что у первой категории детей (с ЗПР) этот процесс растянут во времени, и овладение формами словоизменения существительных может растянуться вплоть до школьного возраста. [27]

Кроме того, в процессе словоизменения существительных у детей с ЗПР наблюдаются и качественные особенности. Так, согласно данным С.В.

Зориной, у дошкольников с задержкой психического развития наблюдаются ошибки при употреблении беспредложных форм существительных: смешения окончаний одушевлённых и неодушевлённых существительных винительного падежа, использование более продуктивной формы мужского рода с окончанием –ом при употреблении формы женского рода творительного падежа. Выявляется существенное отставание в дифференциации предлогов в импрессивной и экспрессивной речи. При этом у детей с задержкой психического развития выявляется большой разрыв между дифференциацией предлогов в импрессивной и экспрессивной речи. [4]

У детей с ЗПР не сформирована система предлогов языка, причём отмечаются существенные нарушения, как на семантическом, так и на формально-языковом уровне. Наиболее усвоенными у дошкольников с задержкой психического развития являются формы именительного, дательного и предложного падежа множественного числа. У некоторых детей отмечаются ошибки в употреблении творительного и родительного числа.

Наименьшие трудности у детей отмечаются при дифференциации форм единственного и множественного числа именительного числа существительных. В экспрессивной речи формы именительного падежа единственного числа используются правильно всеми детьми с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста. Употребление формы именительного падежа множественного числа у дошкольников с задержкой психического развития часто сопровождается большим количеством ошибок. [36].

Среди форм словоизменения существительных множественного числа наиболее трудным является употребление формы родительного падежа множественного числа. Это связано с тем, что парадигма форм родительного падежа множественного числа дифференцируется с учетом признака рода и включает большое количество непродуктивных форм.

В большинстве случаев дети с задержкой психического развития смешивают формы мужского и женского, мужского и среднего рода. Таким образом, большое количество ошибок при употреблении форм родительного падежа множественного числа связано с вариативностью грамматических форм данного падежа. [4]

Система словоизменения глагола у детей с ЗПР сформирована лучше, чем система словоизменения существительных, что связано с большим объёмом и сложностью парадигмы форм существительных. Ошибки проявляются, главным образом, в недостаточно точном употреблении глаголов, в нарушении дифференциации глаголов единственного и множественного числа, в нарушении чередования в основе глагола. [4]

С.В. Зорина так же обнаружила недостаточную сформированность процесса словообразования существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами. Наиболее распространёнными ошибками являются замены суффиксов. Можно выделить следующие суффиксы, с помощью которых дети более часто образуют окказиональные (неправильные) формы: -еньк-, -оньк-, -очк-, -ик-, -инк-, -енок-, -чик-. Более трудным для данной категории детей является образование названий детёнышей и животных птиц. Самые большие трудности у детей вызывает словообразование по аналогии, со значением частички целого. У детей с задержкой психического развития дошкольного возраста обнаруживаются значительные трудности дифференциации глаголов совершенного и несовершенного вида, возвратных и невозвратных глаголов, нарушение словообразования приставочных глаголов. [14]

Г.Н. Рахмакова отмечает у детей с задержкой психического развития несформированность словообразовательных процессов, операций программирования и грамматического структурирования. Автором были зафиксированы следующие ошибки: отсутствие предлогов, их неправильное употребление, нарушение грамматических форм слов. Наиболее

распространенным было неадекватное использование предлогов: замены «от» на «у», «из» на «на», трудности при употреблении предлога «из-под», он заменяется на «из», «от». Присутствовали ошибки в согласовании в падеже «Под купол цирка выступали акробаты», нарушалось согласование определения с определённым словом «Первое сентября дети идут в школу», нарушение в согласовании сказуемого с подлежащим «Милиционер регулировать движение». Дети с ЗПР нарушали порядок слов в предложении «Штукатур штукатурит дом новый», пропускали слова, заменяли определение на косвенное дополнение. Наличие ошибок такого типа объясняется затруднениями, которые испытывают дети в осознании значения слова, используемого в предложении. В связи с недоразвитием познавательной деятельности, в том числе и процессов анализа, синтеза, сравнения, обобщения, у детей обнаруживаются и особенности процессов словообразования. [6]

По данным Р.Д. Триггер, неологизмы наблюдаются в речи даже у учеников четвёртого класса школы для детей с задержкой психического развития[8].

По мнению И.А. Симоновой широко представлены случаи образования неологизмов для обозначения предмета или явления, и особо для называния профессий: подметальщица, кирпичник.[7]

Нарушения познавательной деятельности детей с ЗПР ведут к замедленному темпу речевого развития, к его качественному своеобразию (Н.Ю. Борякова, 1983; Т.Н. Волковская, 1999; Р.И. Лалаева, 1992; В.И. Лубовский, 1978 и др.). Многие исследователи приходят к выводу о том, что структура речевого дефекта детей с ЗПР является вариативной, характеризуется комбинаторностью различных симптомов речевой патологии. Своеобразие их речи отражает недоразвитие эмоционально-волевой сферы и познавательной деятельности, на первый план чаще выступают недостатки семантической стороны речи. [5]

Таким образом грамматические конструкции у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР характеризуются такими особенностями как :

- непонимание синтаксической структуры предложения.
- трудности в применении отдельных механизмов словообразования и словоизменения.
- в употреблении предложно падежных конструкций отображающих пространственные отношения.

1.4. Подходы к формированию грамматических конструкций у старших дошкольников с ОНР II уровня и ЗПР

Раскрытие вопроса о подходах к формированию грамматических конструкций у старших дошкольников с ОНР II уровня и ЗПР следует начать с упоминания о том, что на сегодняшний день содержательные и планируемые результативные аспекты обучения детей, в том числе имеющих нарушения в речевом и/или познавательном развитии, регламентируются федеральными государственными образовательными стандартами.

Применительно к детям старшего дошкольного возраста, речь идёт о Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, которым предусмотрена вариативность образовательных и развивающих программ, предназначенных для разностороннего развития детей, с учётом имеющихся у них индивидуальных особенностей, ограничений и сложностей, по принципу создания развивающей среды для всех и для каждого.

Принципы и задачи ФГОС ДО предусматривают создание развивающей среды и равных возможностей, что находит своё отражение в идее инклюзивного образования, которая разрабатывается на теоретическом и практическом уровнях в последние годы очень активно. [40]

В этой связи в практику работы дошкольных образовательных организаций внедряются программы, специально разработанные для детей, имеющих отклонения в развитии различного характера и происхождения.

Для работы с детьми, имеющими нарушения в речевом развитии, на сегодняшний день предлагается несколько программ. [28]

Заметим, что большинство существующих *программ* предназначено для работы с детьми, посещающими детские сады компенсирующей направленности.

Анализ программы коррекции речевых нарушений при общем недоразвитии речи показал, что её реализация предполагает, в основном, работу с детьми логопеда. Если учесть, что в дошкольных образовательных организациях общеразвивающего вида штатная единица логопеда зачастую отсутствует, а при её наличии объём работ оказывается для одного специалиста непосильным, рекомендуемые Минобром РФ программы коррекции нарушений речи, совершенно очевидно, необходимо адаптировать под объективные условия и контингент детских садов.

Организовать достаточно эффективную помощь детям с нарушениями речи можно не только в условиях функционирующего в детском саду *логопункта*, но и при его отсутствии. [28]

Анализ методических разработок, публикуемых на специализированных интернет-порталах для работников образования, показывает, что большинство педагогов, осознавая значимость и широту масштабов распространения проблемы речевого недоразвития современных дошкольников, охотно занимаются внедрением в свою повседневную образовательную деятельность *элементов логопедической работы*.

Что касается самой организации деятельности педагогического коллектива детского сада и специалистов узкого профиля (логопеда, психолога), то на сегодняшний день практика преимущественно индивидуальной работы по праву признаётся устаревшим форматом работы.

Индивидуальный подход оправдан в тех случаях, когда речь идёт о единичных случаях нарушений в речевом развитии, а в настоящее время они стали проблемой массовой. [49]

Широкое распространение получает использование *подгрупповых форм работы*. При работе в подгруппах дети со схожими логопедическими диагнозами выделяются в одну подгруппу, для которой разрабатывается соответствующая коррекционно-развивающая программа [10, 20, 26, 33, 45].

Активное вовлечение педагогических коллективов детских садов в логопедическую работу постепенно приводит к распространению практики групповой работы с детьми. Речь в данном случае идёт о занятиях *логоритмикой, адаптивной физкультурой, вокально-хоровой деятельностью*. Данные направления работы с детьми оказывают и коррекционный, и профилактический эффект, и предназначены они именно для реализации в формате групповой работы. [13, 20, 44]

В настоящее время все программные задачи сформулированы и представлены так, что они предполагают использование вариативных методик. Это позволяет педагогу проявлять инициативу и творчество.

Значительно изменилось содержание образования. Расширена сфера познавательной деятельности детей. Важным является решение поставленной задачи обеспечения целостности первичного образа мира, который складывается у ребёнка в процессе развития.

Представлена возможность реализации его собственных индивидуальных познавательных интересов. Особенно важно «развитие ребёнка как субъекта познания: его любознательности, инициативности, самостоятельности в поиске новых впечатлений, опробовании разных способов действия, ответов на возникающие у него вопросы, решении проблемных ситуаций». [46]

В упоминавшейся выше программе логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей говорится о том, что

основной формой обучения в дошкольных образовательных учреждениях для детей с ОНР являются логопедические занятия, где осуществляется развитие всей языковой системы в целом. Как отдельный вид, выделены занятия по формированию грамматической стороны речи. [14]

Овладение лексико-грамматической стороной речи связано *с развитием абстрактно-логического мышления*. В свою очередь, развитие грамматики в её абстрагирующей функции имеет огромное значение, как для развития речи, так и для развития высших психических функций. Изменение окружающей действительности ставят ребёнка перед необходимостью «оречевлять» происходящее, используя грамматические формы. В данном случае наглядно-образное мышление дошкольников также должно находиться на достаточно высоком уровне развития. Поэтому применение наглядности на занятиях по формированию грамматической стороны речи дошкольников с ОНР имеет большое значение. [13]

Одним из психолого-педагогических условий реализации непрерывного образования является «формирование ведущей деятельности как важнейшего фактора развития ребёнка; *опора на игру* при формировании, учебной деятельности». Игровая деятельность, являясь ведущим видом деятельности в дошкольный период, создаёт прочную мотивацию, вызывает интерес, что создаёт условия для более естественного и активного использования в речи (закрепления) усваиваемых навыков. [22]

Важность игры для всестороннего развития личности ребёнка подчёркивалась в работах известнейших отечественных психологов и педагогов (П.П. Блонский, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.С. Макаренко, Д.Б. Эльконин и др.). [37]

Для ребёнка дошкольного возраста, в первую очередь, важно не только то, каким объемом знаний, умений и навыков он владеет, но и то, каким способом эти знания были ребёнком усвоены. Наилучшим способом является

вовлечение ребёнка в естественный и первостепенный для его возраста вид деятельности – игру.

Не секрет, что логопедические занятия с дошкольниками зачастую похожи на школьные уроки, а деятельность дошкольников на учебную деятельность. *Наглядные средства* применяются, в основном, в виде картинок, игра, организованная на занятии носит характер чисто дидактической игры: «Назовите картинку», «Проведите линию от (к) нужной картинке», «Разложите карточки под картинками» и т.п. Игровая деятельность дошкольников на логопедических занятиях по формированию грамматической стороны речи используется недостаточно. Занятие часто сводится к тренировке проговаривания речевого материала. Но при работе с дошкольниками важно уделять внимание не только достижению результата, а и способу этого достижения. [42]

В этой связи многими современными исследователями, отмечающими недостаточность объёма и содержательности детских игр в современных детских садах, разрабатываются подходы к организации логопедической работы на основе игры.

Для того чтобы максимально приблизить процесс овладения грамматической стороной речи дошкольников к естественному, неформальному, необходимо применение таких средств, которые, с одной стороны несли бы на себе функцию наглядных средств, а с другой - средств для организации игровой деятельности. На любом этапе грамматических обобщений наглядность может и должна быть основой или чувственной опорой усвоения речевых умений. При этом успех может быть обеспечен лишь при обеспечении функциональности речевых умений, которую обеспечивает игровая деятельность, организованная на занятии [40].

Этому могут способствовать наглядно-игровые средства – визуально представляемая наглядность, которая является с одной стороны перцептивной опорой при формировании речевых умений, а с другой – средством создания

игровой (условной) реальности, внутри которой разворачивается игровая деятельность. [44]

В рамках проблематики инклюзивного образования современными исследователями предпринимаются попытки проектирования методик формирования грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста в условиях инклюзивного образования.

Проектирование таких методик базируется на следующих принципах: принцип опоры на онтогенез устной речи детей старшего дошкольного возраста и учета теории развития речи, учета основных индивидуальных образовательных и типологических особенностей детей, включения детей в образовательный процесс в качестве активных субъектов, организации адекватной поставленным задачам образовательной среды, сочетания различных форм организации детей в рамках организованной образовательной деятельности, взаимодействия, положения теории онтогенеза детской речи. [44, 46]

Методики такого рода основываются на системном, деятельностном, ситуативном и средовом подходах. Речевые навыки детям демонстрируются в конкретных ситуациях, создаваемых педагогом или самим ребенком.

В процессе взаимодействия ребенка и педагога, ребенка с другими детьми (при условии организации этого взаимодействия педагогом) создается определённая речевая среда, в которой предполагается наличие тех или иных грамматических явлений. В качестве существенного компонента речевой среды рассматриваются произведения литературы, поскольку воздействующая сила литературы обеспечивает речевую активность ребенка, связанную с освоением той или иной грамматической формы. [36]

Помимо литературы, неотъемлемым элементом коррекционно-развивающей образовательной среды является наглядность (предметные картинки, сюжетные картинки, фланелеграф), использование которой даёт ребёнку возможность усвоить семантику грамматических явлений.

Грамматические явления осваиваются ребенком в собственной речевой деятельности с опорой на другие виды деятельности. В зависимости от характера речевых затруднений, грамматические явления осваиваются ребенком в различных формах организованной образовательной деятельности при условии различного сочетания этих форм. [38]

Освоение грамматических явлений при таком подходе начинается именно с индивидуальной формы, т. е. создания речевой среды, в которой последовательно предъявляется то или иное грамматическое явление. Индивидуальные формы организации образовательной деятельности направлены именно на предъявление ребенку того или иного грамматического явления. Подгрупповая форма связана с освоением ребенком грамматического «правила». Организация образовательной деятельности с использованием фронтальных форм предполагает включение грамматических явлений в речевую деятельность детей под контролем педагога, применяемая вслед за ней индивидуальная форма призвана обеспечить использование грамматических явлений в самостоятельной речевой деятельности детей. [54]

Преимущество рассматриваемого подхода заключается в том, что методика работы выстраивается на взаимосвязи и взаимообусловленности формирования словаря и грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста, при этом словарь выступает в качестве языковой основы формирования грамматического строя речи. В качестве основных составляющих формирования у детей навыков словоупотребления, словообразования и формообразования, построения предложений, выступают: обогащение словарного запаса по различным тематическим группам параллельно с расширением у детей старшего дошкольного возраста представлений об окружающей действительности; развитие навыков в области лексической парадигматики; развитие навыков в области лексической синтагматики. [41]

Одним из новых подходов к работе с детьми, имеющими нарушения в речевом развитии, является применение кейс-технологии – интерактивной технологии обучения, на основе реальных или вымышленных ситуаций, направленных не столько на освоение знаний, сколько на формирование у обучающихся новых качеств и умений, в частности на формирование речевых умений. [26]

Кейс-технология уже довольно давно используется в практике школьного образования, в том числе и в начальной школе, а в область дошкольного образования она пришла совсем недавно и ещё не получила широкого распространения.

Тем не менее, в научных публикациях уже имеются описания успешного опыта использования данной технологии в коррекции нарушений речевого развития у детей с ЗПР.

В качестве несомненного достоинства кейс-технологии следует назвать её ярко выраженную коммуникативную направленность. Речь в данном случае идёт о том, что вовлечение детей в те или иные ситуации создаёт среду интенсивных межличностных коммуникаций, что естественным образом стимулирует речевую активность детей, а также способствует улучшению результатов социализации. [56]

Таким образом, в отношении существующих на сегодняшний день подходов к организации работы по коррекции и развитию грамматического строя речи детей с ОНР и ЗПР наблюдается сочетание двух разнонаправленных тенденций: с одной стороны, постоянное увеличение численности детей, имеющих указанные варианты речевого недоразвития, осложняет подбор форм, методов и средств коррекционно-развивающей работы и делает неприемлемыми те подходы, которые существовали раньше; с другой стороны, системно-деятельностный подход, лежащий в основе всей работы дошкольной образовательной организации, с учётом принципов и целевых ориентиров инклюзивного образования, стимулирует активное

вовлечение всего педагогического коллектива детского сада в логопедическую работу и разработку оптимальных подходов к реализации такой работы.

Выводы по главе 1

Проанализировав психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования, мы выявили, что:

1. Грамматическая конструкция – это зрительный ориентир вербального и графического содержания, опираясь на который ребёнок продуцирует собственную распространённую лексическую конструкцию, фразу, текст;

2. Грамматические конструкции у детей старшего дошкольного возраста с ОНР II уровня, характеризуются такими особенностями, как:

- нарушения грамматической связи в предложении.
- нарушение парадигмы словообразования, словоизменения, а так же не сформированностью способов речевого отображения пространственных отношений.

3. Грамматические конструкции у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР характеризуются такими особенностями как:

- непонимание синтаксической структуры предложения.
- трудности в применении механизмов словообразования и словоизменения.
- в употреблении предложно-падежных конструкций отображающих пространственные отношения.

4. Формирование грамматических конструкций у дошкольников с ОНР II уровня и ЗПР на сегодняшний день осуществляется с позиций системно-деятельностного подхода, силами не только логопедов, но и всего педагогического коллектива детского сада.

Глава II. Экспериментальное исследование сформированности грамматических конструкций у детей старшего дошкольного возраста с ОНР II уровня и ЗПР

2.1 Организация и методика констатирующего эксперимента

Целью констатирующего эксперимента явилось сравнительное изучение сформированности грамматических конструкций у детей старшего дошкольного уровня с ЗПР и ОНР II уровня и разработка дифференцированных методических рекомендаций.

Составление диагностического комплекса констатирующего эксперимента основывалось на положениях общей и специальной педагогики и психологии:

- положение о том, что обучение стимулирует развитие (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов Д.Б. Эльконин).

- положение о взаимосвязи и взаимозависимости всех функциональных компонентов речи как системы (А.Н. Корнев, Р.Е. Левина, Р.И. Лалаева И.Н. Садовникова, и др).

- положение о взаимосвязи речевого развития с развитием психических процессов (А.Н. Корнев).

Исследование проводилось в период с января по февраль 2019 года на базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 59». г. Красноярск. С учётом специфики контингента, образовательная деятельность в детском саду осуществляется совместными усилиями педагогов дошкольного образования, логопеда, дефектолога и педагога-психолога.

Ключевой ориентир в работе педагогического коллектива – создание условий для интеграции дошкольников с нарушениями в развитии в

инклюзивную среду общеобразовательных учреждений при переходе дошкольников к школьному обучению.

Детский сад оборудован всей необходимой наглядностью, методическими материалами для проведения коррекционной работы.

Экспериментальную выборку составили 20 старших дошкольников:

- 10 человек – с логопедическим диагнозом «дизартрия», ОНР II уровня;

- 10 человек – с установленным ПМПК диагнозом ЗПР органического генеза.

Отметим, что противопоказаниями для включения в экспериментальную группу являлись: наличие у обучающихся умственной отсталости (любой степени), нарушение слуха, выраженные нарушения зрения.

Составленный нами диагностический комплекс для проведения констатирующего эксперимента основывается на актуальных научно-исследовательских публикациях ведущих специалистов в рамках проблемы исследования.

Проанализировав работы: С.В. Бойковой [11], Н.С. Жуковой [21], И.Д.Коненковой[27],Р.И.Лалаевой[32],Л.В.Лопатиной[34], Е.И. Мастюковой [21], Н.В. Серебряковой [32], Т.Б. Филичевой [21, 52-54], мы отобрали и оптимизировали задания, предлагаемые указанными авторами для изучения грамматического строя речи, составив единый диагностический комплекс, адаптированный к нашей экспериментальной группе детей, учитывая их возраст, форму обучения и особенности развития.

Кроме этого, нами были оптимизированы критерии оценки до трёх уровней по каждой из диагностических проб: высокий, средний, низкий.

Критериями оценки выступали:

- понимание и следование инструкции,
- правильность выполнения задания,

- использование помощи,
- возможность исправления ошибок,
- попытки выполнения или отказ выполнения задания.

Для проведения исследования нами были подобраны и оптимизированы следующие разделы заданий:

1 Раздел: исследование сформированности умений конструировать предложения.

Задание 1. Конструирование предложений.

Цель: выявление у ребенка способности составления предложений.

Ход исследования: ребёнку предъявляются наборы слов, из которых необходимо составить предложения.

Инструкция: «Я буду называть тебе несколько слов, а ты составь из них предложение. Например, зелёный, растёт, грядке, на, огурец. Получается «На грядке растёт зелёный огурец»».

прыгает, по, белка, дереву, пушистая;

деревянный, увидели, дети, дом;

лиса, бегают, деревне, по, хитрая.

Задание 2: преобразование слов в требуемую грамматическую форму.

Цель исследования: выявление умения у ребенка преобразовывать слова в требуемую грамматическую форму.

Ход исследования: ребёнку предъявляются наборы слов в начальной форме, из которых необходимо составить предложения.

Инструкция: «Я буду называть тебе несколько слов, а ты составь из них предложение. Например, зелёный, расти, грядка, огурец. Получается «На грядке растёт зелёный огурец»».

ходить, книжный, папа, магазин;

мамина, носить, девочка, сумка;

надевать, девочка, платье, красивый

Задание 3: понимание синтаксических связей.

Цель исследования: выявление у ребенка понимание синтаксических связей между словами.

Ход исследования: ребёнку предъявляются предложения, в которых нарушены синтаксические связи между словами. Задача ребёнка – поменять местами слова таким образом, чтобы предложение стало звучать правильно.

Инструкция: «Я буду зачитывать тебе короткие предложения. В них не все слова на своих местах. Тебе нужно расставить слова по местам. Например, я говорю неправильно «Заяц сидит зелёной под ёлкой», а ты отвечаешь правильно «Заяц сидит под зелёной ёлкой»».

Медведь мёд косялапый любит.

Снег выпал белый зимой.

Весёлые гулять дети пошли.

Хитрая бегает лиса по лесу.

2 Раздел: исследование понимания грамматических конструкций словоизменения.

Задание 1: дифференциация единственного и множественного числа существительных. (Приложение Б)

Цель исследования: выявление способности дифференцировать единственное и множественное число имен существительных.

Стимульный материал: предметные картинки: глаз, стул, ухо, окно, книга, платье, лист, дом, яблоко, цветок.

Ход исследования: Ребёнку называют слова в единственном числе, от него требуется назвать во множественном числе, используя правильную форму слова.

Инструкция: «Я буду говорить про один предмет, а ты – про много. Например, я говорю «яблоко», а ты отвечаешь: «Яблоки»».

Задание 2: Образование форм множественного числа в родительном падеже. (Приложение В)

Цель исследования: выявление у ребенка способности образовывать форму множественного числа в родительном падеже.

Стимульный материал: предметные картинки: яблоко, вишня, груша, персик, дерево, шишка, ягода, гриб, тарелка, вилка, ложка, стакан.

Ход исследования: ребёнку предъявляют предметные картинки и задают вопросы, позволяющие образовать форму множественного числа в родительном падеже.

Инструкция: «Ответь на вопрос: много чего? В саду много чего? (яблок, вишен, груш, персиков); Чего много в лесу? Деревьев, шишек, ягод, грибов); Чего много на столе? (Тарелок, вилок, ложек, стаканов).

Задание 3: согласование падежных окончаний. (Приложение Г)

Цель исследования: Выявление у ребенка способности согласования падежных окончаний.

Стимульный материал: сюжетные картинки: мальчик ловит бабочек сачком, мальчик ловит рыбу.

Ход исследования: ребёнку предлагаются картинки и задаются вопросы, на которые ему нужно ответить, употребив имя существительное в нужном падеже. «Что у мальчика в руках?» - «Сачок». «Чем мальчик ловит бабочек?». – «Сачком». «У чего жёлтая сетка?» - «У сачка». «Что у мальчика в руках?» - «удочка». «чем мальчик ловит рыбу?» - «удочкой».

Инструкция: «Рассмотри картинки и ответь на вопросы, которые я буду тебе задавать».

3 Раздел: исследование понимания словообразовательных моделей.

Задание 1: образование существительных в уменьшительно-ласкательной форме. (Приложение Д)

Цель исследования: выявление у ребенка способности образовывать существительные с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов.

Стимульный материал: предметные картинки: ложка- ложечка, ключ-ключик, кошка- кошечка, книга – книжечка, стул- стульчик, кукла- куколка, ведро- ведерко, дерево- деревце, шкаф- шкафчик, дом- домик.

Ход исследования: Ребенку предъявляются предметные картинки, а он должен их назвать в уменьшительно- ласкательной форме.

Инструкция: «Я буду показывать тебе картинки и называть большие предметы, а ты маленькие. Например, я говорю «Стул», а ты – «Стульчик»».

Задание 2: дифференциация приставочных глаголов совершенного вида.

Цель исследования: выявление у ребенка способности образовывать глаголы совершенного вида при помощи приставки.

Ход исследования: ребенку называют глаголы которые отвечают на вопрос «что делал?», а ребенок должен преобразовать его в глагол совершенного вида.

Инструкция: «Я буду называть тебе слова, которые отвечают на вопрос «Что делал?», а ты – эти же слова, но так, чтобы они отвечали на вопрос «Что сделал?». Например, я говорю «Что делал? Пел», а ты отвечаешь «Что сделал? Спел», я говорю «Что делал? Шил», а ты отвечаешь «Что сделал? Сшил».

Что делал? Бежал. – Что сделал? прибежал

Что делал? Шёл. – Что сделал? пришел

Что делал? Гулял. – Что сделал? погулял

Что делал? Ел. – Что сделал? съел

Что делал? Пил. – Что сделал? выпил

Задание 3: Образование уменьшительной формы прилагательных при помощи суффикса.

Цель исследования: выявление у ребенка способности образовывать уменьшительную форму прилагательных при помощи суффикса.

Ход исследования: ребенку называются прилагательные, а он должен преобразовать их в уменьшительную форму при помощи суффиксов.

Инструкция: «Я буду называть тебе слова, а ты будешь их менять. Например, я говорю «Красный», а ты отвечаешь «Красенький», я говорю «Мягкий», а ты отвечаешь «Мягонький»».

Синий

Тёплый

Красивый

Зеленый

4 Раздел «исследование употребления предлогов».

Задание 1: употребление предлогов в речи. (Приложение Е)

Цель исследования: выявить у ребенка способность употреблять предлоги в речи.

Ход исследования: ребёнку зачитывается предложение, в которое нужно вставить недостающий предлог - под, над, на, около (возле), за. Зачитывание предложений сопровождается показом соответствующей картинки.

Стимульный материал: картинки: лампа висит над столом, стул стоит у стола, книга лежит на столе, сумка лежит под столом, девочка сидит за столом.

Инструкция: «Посмотри на картинку и скажи правильно ... (зачитывание предложений с пропущенными предлогами)».

Лампа висит ... столом.

Стул стоит ... стола.

Книга лежит ... столе.

Сумка стоит ... столом.

Девочка сидит ... столом.

Задание 2: Изменение формы слова в предложно-падежной конструкции. (Приложение Ж)

Цель исследования: выявить у ребенка способность изменять форму слова в предложно-падежной конструкции.

Стимульный материал: картинки: тумбочка стоит около кровати, яблоко висит на ветке, ваза стоит на столе, девочка держит зонт над головой, варежки надеты на руки.

Ход исследования: Ребёнку предъявляются картинки и зачитывается предложение, в котором употребляется неправильный предлог. Задача ребёнка состоит в том, чтобы поменять предлог на правильный, одновременно изменив форму слова в предложно-падежной конструкции.

Инструкция: «Я буду говорить тебе предложения неправильно, а ты будешь их говорить правильно. Например, я говорю «Цветок растёт перед клумбой», а ты отвечаешь «Цветок растёт на клумбе»».

Тумбочка стоит над кроватью.

Яблоко висит под веткой.

Ваза стоит около стола.

Девочка держит зонт у головы.

Варежки надеты у рук.

Задание 3: понимание предлогов.

Цель исследования: выявление у ребенка способности понимать предлоги.

выполнение действий по инструкции.

Стимульный материал: пластиковая игрушка собаки, коробка.

Ход исследования: ребенку дается игрушка и предлагается выполнить с ней ряд действий.

Инструкция:

- Возьми собаку и поставь ее на коробку.
- Возьми собаку и поставь ее за коробку.
- Возьми собаку и поставь ее в коробку.
- Возьми собаку и поставь ее перед коробкой.
- Возьми собаку и поставь ее под коробку.
- Возьми собачку и поставь ее около коробки.

По результатам выполнения каждого задания осуществлялась балльная оценка успешности выполнения задания, позволяющая производить уровневую дифференциацию сформированности грамматических конструкций.

Критерии оценки успешности выполнения диагностических проб:

Высокий уровень (3 балла): правильное самостоятельное выполнение задания или допущение единичных ошибок, которые исправляются ребёнком без стимулирующей и корректирующей помощи взрослого.

Средний уровень (2 балла): правильное выполнение большей части задания с допущением ошибок, исправление которых требует стимулирующей и корректирующей помощи взрослого.

Низкий уровень (1 балл): неправильное выполнение задания в целом или правильное выполнение незначительной его части, стимулирующая и корректирующая помощь взрослого не оказывает положительного воздействия на результат (или помощь ребёнком не принимается).

В качестве итоговой оценки было предложено 3 уровня сформированности грамматических конструкций по определенным выше критериям:

Высокий: 30-36 баллов.

Средний: 18-29 баллов.

Низкий: 12-17 баллов.

Таким образом, подобранные диагностические материалы позволяют изучить сформированность грамматического строя речи детей, употребление и понимание предлогов, особенности словообразования и словоизменения и осуществить уровневую дифференциацию по диагностическим упражнениям диагностических проб и по их совокупности.

2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента

По результатам констатирующего эксперимента нами был проведен количественный и качественный анализ особенностей сформированности грамматических конструкций у рассматриваемых категорий детей.

Обобщив результаты выполнения диагностических заданий *1раздела*, направленного на исследование сформированности умений конструировать предложения. При выполнении *первого задания* целью которого было выявление у ребенка способности конструирования предложений. Были получены следующие результаты: среди детей с ЗПР самостоятельно справился с заданием допуская единичные ошибки только 1 обучающийся (10%) и получил 3балла. 5 человек (50%) справились с заданием с допущением ошибок с корректирующей помощью, или с опущенными словами и привнесениями (из набора «прыгать, белка, дерево, пушистый» было составлено предложение «Белка прыгает и грызет орешки»). Эти дети получили 2балла. 4 человека (40%) с заданием не справились. В какой форме слова им произносились, так они и повторяли. Они получили по 1 баллу.

А среди детей с ОНР II уровня большинство детей с данным заданием не справилось совсем. Двое детей смогли выполнить только треть заданий с корректирующей помощью. 100% детей получили по 1 баллу.

При выполнении *второго задания первого раздела* целью которого было выявление умения у ребенка преобразовывать слова в требуемую грамматическую форму, большинство детей с ЗПР 5 человек (50%) с заданием справилось с допущением ошибок, они не с первого раза озвучивали правильный ответ. Проговаривали вслух разные варианты ответа. (девочка сумку мамина носила). Они получили по 2 балла. Один ребенок (10%) справился с заданием с допущением единичных ошибок сначала он сказал: книжный магазин папа ходил, но потом сам исправился: папа ходил в магазин. Он пропустил слово книжный, но все равно получил 3балла так как

предложение составлено грамматически верно. 40% (4 человека) с заданием не справились, они повторяли слова без изменения грамматической формы, даже корректирующая помощь взрослого не оказала положительного воздействия. Они получили по 1 баллу.

Большинство старших дошкольников с ОНР II уровня при выполнении второго задания данного блока совершенно не обращали внимания на то, что все слова даны в начальной форме, и повторяли предъявленные им наборы слов либо в исходном виде, либо просто поменяв слова местами, без изменения грамматической формы. Двое детей смогли выполнить правильно треть заданий, трое участников исследования данной группы не справились с заданиями совсем, половина старших дошкольников справилась с одним заданием из предъявленных. 100% детей получили по 1 баллу.

При выполнении *третьего задания* целью которого было выявление у ребенка понимание синтаксических связей между словами.

Большинство детей (50%) с ЗПР не с первого раза озвучивали правильный, с точки зрения синтаксической структуры предложения вариант, проговаривали вслух разные варианты расположения слов в предложении, подбирая наиболее благозвучный вариант (снег белый зимой выпал, выпал белый снег зимой), они получили по 2 балла. Это свидетельствует о недоразвитии способности к выстраиванию синтаксической структуры предложения. В процессе проговаривания промежуточных вариантов предложений ими так же осуществлялся подбор верных словоформ. Девять из десяти участников исследования предпочитали имена прилагательные из составленного предложения исключить (медведь любит мед). 40% детей не справились с заданием даже с корректирующей помощью получили 1балл. 1 ребенок справился с заданием самостоятельно, только в одном предложении он опустил прилагательное: дети пошли гулять. Этот ребенок получил 3 балла.

Все дети с ОНР II уровня испытывали трудности при выполнении этого задания, ни один ребенок не смог справиться. 8 человек сказали, что

предложения составлены верно. 2 человека заметили, что предложения звучат не правильно, но не смогли найти ошибки. 100% детей с заданием не справилось и получили по 1 баллу.

Таким образом, у детей старшего дошкольного возраста с ОНР II уровня наблюдается ярко выраженное нарушение представления образа предложения, которое проявляется в неспособности устанавливать грамматические связи между словами, а у детей с ЗПР – недостаточное понимание синтаксической структуры предложения.

На основе выделенных нами критериев была составлена сравнительная гистограмма, которая наглядно показывает различия в успешности выполнения задания по уровням (рис. 1).

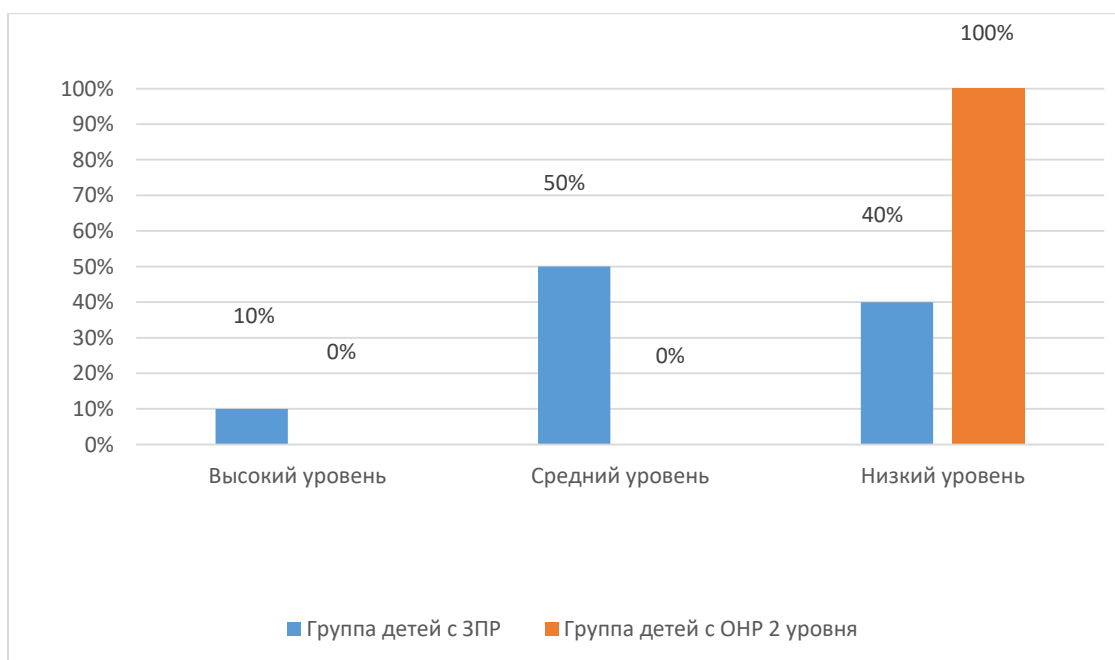


Рисунок 1 – Результаты выполнения первого блока диагностических заданий

Как видим, успешность выполнения первого блока заданий в группе детей с ЗПР выше, чем в группе детей с ОНР 2 уровня.

Из этого следует, что у детей старшего дошкольного возраста с ОНР II уровня выявлены грубые нарушения грамматических связей предложения, а у детей с ЗПР не понимание синтаксической структуры предложения.

Проанализировав результаты *второго раздела* заданий, который направлен на исследование понимания грамматических конструкций словоизменения. При выполнении *первого задания* целью которого было выявление способности дифференцировать единственное и множественное число имен существительных. Были выявлены следующие результаты: Успешность детей с ЗПР – от 4-х до 8 правильно образованных словоформ из 10-ти возможных. Самая распространённая ошибка – это простая подстановка флексии множественного числа без изменения основы (ухо – уши и т.д.).

Только один ребенок (10%) справился с заданием полностью, он допускал ошибки (стул- стулы, дом- дома), но сам их исправил, он получил 3 балла. 5 детей (50%) справились с заданием частично, допускали ошибки такие как: (цветок- цветки, лист- листки, глаз- глаза). Эти дети получили по 2 балла. И 4 ребенка (40%) не справились с заданием совсем, они получили по 1 баллу.

Среди детей с ОНР II уровня средний уровень владения парадигмой словоизменения продемонстрирован одним ребенком (10%), низкий – 90% детей. В процессе изменения формы единственного числа в именительном падеже на форму множественного числа наиболее типичными являлись следующие ошибки: замена форм множественного числа на –ја формами на – ы, -и (платьи, листы, стулы,); употребление во множественном числе уменьшительно-ласкательной формы исходного существительного (листочки, домики, яблочки, цветочки). Успешность выполнения задания крайне низкая. Максимальное количество правильно изменённых существительных при выполнении первого задания данного блока не превышает трёх (из 10-ти требуемых).

При выполнении *второго задания* целью которого было выявление у ребенка способности образовывать форму множественного числа в родительном падеже. При образовании форм родительного падежа множественного числа, в большинстве дети с ЗПР смешивают формы мужского и женского, мужского и среднего рода (вилков- вилок, яблок- яблоков), употребляя вместо форм женского и среднего рода форму мужского рода. Таким образом, оказывается более усвоенной форма родительного падежа множественного числа мужского рода. Формы существительных родительного падежа множественного числа женского и среднего рода выделяются и усваиваются дольше и сложнее.

По выделенным нами критериям уровневой дифференциации один ребенок (10%) обладает высоким уровнем сформированности парадигмы словоизменения, он допускал ошибки (яблок- яблоков, ягод- ягодов), но сам их исправлял, он получил 3 балла. 50% -обладают средним уровнем, они выполнили правильно большую часть заданий, допускали ошибки (шишек- шишки, вилок, ложек). Эти дети получили по 2 балла. 40% детей обладают низким уровнем, 10 слов из 12 они сказали с окончанием –ов.

При образовании формы множественного числа в родительном падеже 90% детей с ОНР II уровня допускались следующие ошибки: замена окончанием –ов всех других типов окончаний: (тарелков, вилок, шишков); употребление существительного в именительном падеже множественного числа (яблок- яблоки, тарелок- тарелки), замена словоизменения словообразованием (много ягодка). Получили по 1 баллу. Только 1 ребенок показал средний уровень и получил 2 балла. Он выполнил большую часть заданий правильно, допустил такие ошибки как: груш – грушей, деревьев- деревьев, ягод – ягодов. Высокий уровень не показал никто.

При выполнении *третьего задания* целью которого было выявление способности согласования падежных окончаний.

Среди детей с ЗПР с заданием справился один ребенок (10%), он допустил лишь одну ошибку которую сам исправил (чем мальчик ловит рыбу? – удочком), получил 3 бала. 50% детей справились с заданием частично. 2 ребенка ответили на вопрос: чем мальчик ловит бабочку? –сачок. При повторении вопроса, один ребенок исправился и сказал правильно (сачком). Один ребенок сказал: мальчик ловит бабочку сачком, мальчик ловит рыбу удочком. Еще двое детей на вопрос: у чего желтая сетка? Ответили: сачок. Эти дети получили по 2 балла. 40% детей с заданием не справились. В связи со значительным недоразвитием словоизменения. Они получили по 1 баллу.

Среди детей с ОНР II уровня, 9 человек из 10 (90%) с заданием не справились. Дети на все вопросы отвечали в именительном падеже (что у мальчика в руках? –сачок, чем мальчик ловит бабочку?- сачок.) Так как у детей с ОНР II уровня наблюдаются грубые нарушения парадигмы словоизменения. Они получили по 1 баллу. И только 1 ребенок частично справился с заданием. (На вопрос: у чего желтая сетка? Ответил: сачком). Это ребенок получил 2 балла.

На основе выделенных нами критериев была составлена сравнительная гистограмма, которая наглядно показывает различия в успешности выполнения задания по уровням (рис 2)

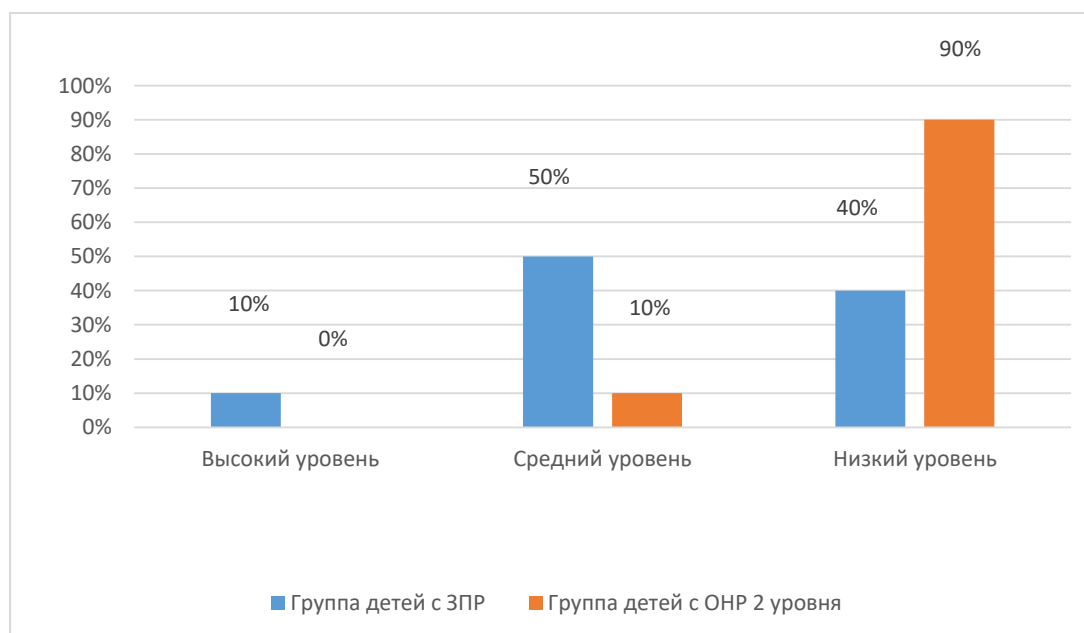


Рисунок 2 – Результаты выполнения второго блока диагностических заданий

Из этого следует, что у детей старшего дошкольного возраста с ОНР II уровня нарушены парадигмы словоизменения, а у детей с ЗПР трудности в применении отдельных механизмов словоизменения.

Проанализировав результаты *третьего раздела* заданий, который направлен на исследование понимания словообразовательных моделей. По результатам выполнения *первого задания* целью которого было выявление у ребенка способности образовывать существительные с помощью уменьшительно-ласкательных суффиксов. Среди детей с ЗПР 7 человек (70%) частично справились с заданием. И получили по 2 балла. (средний уровень). Они допускали такие ошибки как: (книга- книженька, шкаф- шкафик). 30% детей не справилось с заданием. Дети допускали такие ошибки как: (дом- домочик, домок) Что обусловлено несформированностью словообразовательных моделей. Замена словообразования словоизменением (дерево — *деревы*, дом — *домы*) употребление словосочетания прилагательного маленький (маленькая) и исходного существительного (маленький стул, маленькая кошка, маленькое дерево); эти дети получили по 1 баллу (низкий уровень).

Все дети с ОНР II уровня (100%) не справились с этим заданием. И получили по 1 баллу. При образовании уменьшительно-ласкательных форм существительных дети часто, вместо того, чтобы образовывать требуемую форму, называли функциональное предназначение предмета (ложка чтобы кушать) или придумывали признаки (кошка пушистая). Что обусловлено грубыми нарушениями парадигмы словообразования.

Проанализировав *второе задание третьего раздела* целью которого было выявление у ребенка способности образовывать глаголы совершенного вида при помощи приставки. Большинство детей с ЗПР справилось с заданием на половину (70%). Вместо того, чтобы образовывать глаголы совершенного вида, дети образовывали словосочетания (ел печенье, пил молоко). Не правильное употребление приставок при образовании глаголов совершенного вида (мальчик пил- мальчик спил). Эти дети получили по 2 балла. 30% детей (3 человека) с заданием не справилось. Дети отвечали на вопрос не меняя его (мальчик что делал? –пил. Мальчик что сделал? – пил.) эти дети получили по 1 баллу.

Абсолютное большинство (100%) детей с ОНР II уровня – обладатели низкого уровня сформированности словообразовательной парадигмы. При образовании глаголов совершенного вида дети либо повторяли исходное слово, либо выполняли инструкцию не словообразовательного плана, а словоизменительного, называя форму множественного числа или женского рода (например, ела, пили). Эти дети получили по 1 баллу.

Проанализировав *третье задание* данного раздела целью которого было выявление у ребенка способности образовывать уменьшительную форму прилагательных при помощи суффикса. Дети с ЗПР (70%), испытывали частичное затруднение в образовании уменьшительной формы имён прилагательных. Они получили по 2 балла. Здесь производились замены нужной словоформы словосочетанием. При этом в словосочетаниях существительные обычно использовались в уменьшительно-ласкательной

форме (синий цветочек, зеленый шарик). Трое детей (30%) не справились с заданием совсем, они просто повторяли слова в исходной форме. Получили по 1 баллу.

Дети с ОНР II уровня, 100 % не справились с этим заданием. Дети при образовании уменьшительных форм прилагательных либо просто повторяли исходное слово, либо вместо того, чтобы образовывать требуемую форму, называли функциональное предназначение предмета (теплый шарфик). Повторение инструкции с приведением правильных примеров практически не оказывало влияния на продуктивность выполнения заданий. Все получили по 1 баллу.

На рисунке 3 отображены сравнительные данные по двум группам испытуемых.

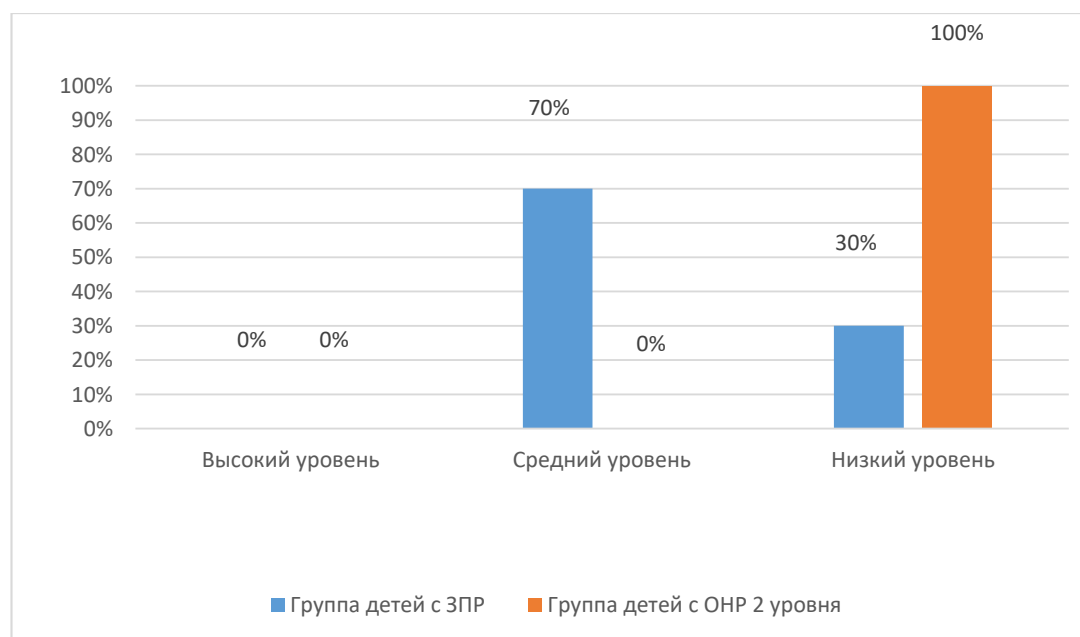


Рисунок 3 – Результаты выполнения третьего блока диагностических заданий

Из данных, отображённых на рисунке 3, видно, что дошкольники с ЗПР справились с выполнением каждого из трёх заданий на словообразование успешнее, чем дошкольники с ОНР II уровня.

Из этого следует, что у детей старшего дошкольного возраста с ОНР II уровня констатированы грубые нарушения парадигмы словообразования, а у детей с ЗПР – трудности в применении отдельных механизмов словообразования.

Проанализировав задания, *четвертого раздела* направленных на исследование употребления предлогов. В *первом задании* целью которого было выявить у ребенка способность употреблять предлоги в речи.

70% детей с ЗПР при выполнении данного задания не с первого раза подбирали правильные предлоги, перебирая разные варианты. Выбору правильного предлога способствовало предъявление картинки, по которой дети могли лучше сориентироваться. Двое детей сказали: лампочка висит у стола, но после корректирующей помощи исправились и сказали правильно. Эти дети получили по 2 балла (средний уровень). Остальные дети (30%) с заданием не справились и получили по 1 баллу (низкий уровень).

90 % детей с ОНР II уровня из пяти предложений правильно подобрали предлоги к одному-трём предложениям.

В большинстве случаев дети ограничивались повторением предложения без вставки предлога. Иначе говоря, фактически произносился набор слов. Предъявление картинки практически не оказывало влияния на успешность выполнения задания. Это может быть обусловлено серьезными нарушениями формирования у детей данной категории конструктивного праксиса. Эти дети получили по 1 баллу (низкий уровень).

1 ребенок (10%) справился из 5 заданий с 3 самостоятельно. Остальные задания выполнил с корректирующей помощью. Получил 2 балла (средний уровень).

Проанализировав *второе задание* целью которого было выявить у ребенка способность изменять форму слова в предложно-падежной конструкции. Были получены следующие результаты:

70% детей с ЗПР справились с большей частью заданий, с допущением ошибок которые исправляли после корректирующей помощи. (варежки

надеты в руки. После повторения предложения, ребенок исправился – на руки). Трое детей в двух предложениях пропустили предлоги (тумбочка стоит кровати, яблоко висит ветке). Эти дети получили по 2 бала (средний уровень). Остальные 30% испытуемых с заданием не справились. Эти дети согласились что предложения составлены верно. И получили по 1 баллу (низкий уровень).

90% детей с ОНР II уровня с заданием не справилось, все 9 человек согласились что предложения составлены верно. Они получили по 1 баллу (низкий уровень). 1 ребенок (10%) выполнил 3 задания из 5 правильно. В двух предложениях пропустил предлоги (яблоко висит ветке, девочка держит зонт голове), показал средний уровень успешности, получил 2 балла.

Проанализировав *третье задание* данного блока целью которого было выявление у ребенка способности понимать предлоги. Выполнения действий по инструкции. Мы получили следующие результаты:

При выполнении задания на следование инструкциям у детей с ЗПР самой распространённой ошибкой была путаница в размещении собаки перед коробкой и за коробкой. 70% детей справились с заданием с единичными ошибками. 3 человека поставили собачку за коробку вместо- перед коробкой. 4 ребенка вместо перед коробкой – в коробку. Они получили по 2 балла (средний уровень). 30% детей с заданием не справилось. Они путались во всех инструкциях. (за- перед, в- под, на- в, около-под). Эти дети получили по 1 баллу (низкий уровень).

Дети с ОНР II уровня при выполнении этого задания допускали множественные ошибки, они путались во всех инструкциях (за- перед, в- под, на- в, около-под), что говорит о нарушении пространственной ориентации. 90% детей показали низкий уровень успешности.

Средний уровень успешности продемонстрировал 1 ребенок (10%). Он большую часть заданий выполнил правильно. Путал предлоги за- перед. Высокий уровень не продемонстрировал никто.

Сравнительные данные по двум группам испытуемых представлены на рисунке 4.

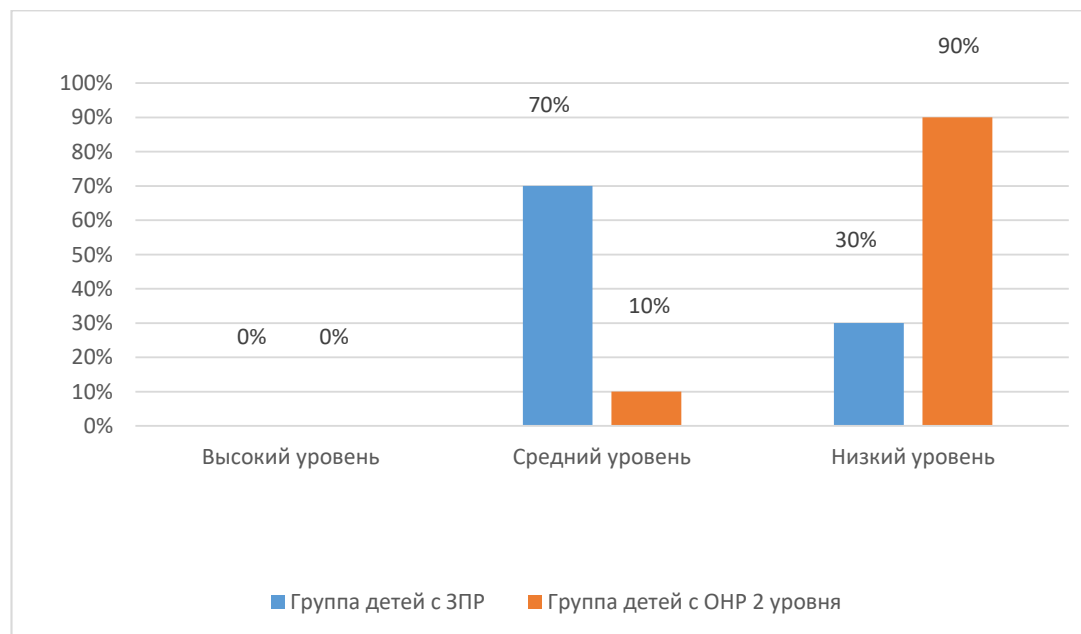


Рисунок 4 – Результаты выполнения четвёртого блока диагностических заданий

Таким образом, у детей старшего дошкольного возраста с ОНР II уровня, проявлена не сформированность способов речевого отображения пространственных отношений, а у детей с ЗПР – трудности в употреблении предложно-падежных конструкций, отображающих пространственные отношения.

По всей совокупности полученных данных старшие дошкольники распределились по уровням сформированности грамматических конструкций следующим образом (рис. 5) (приложение А).

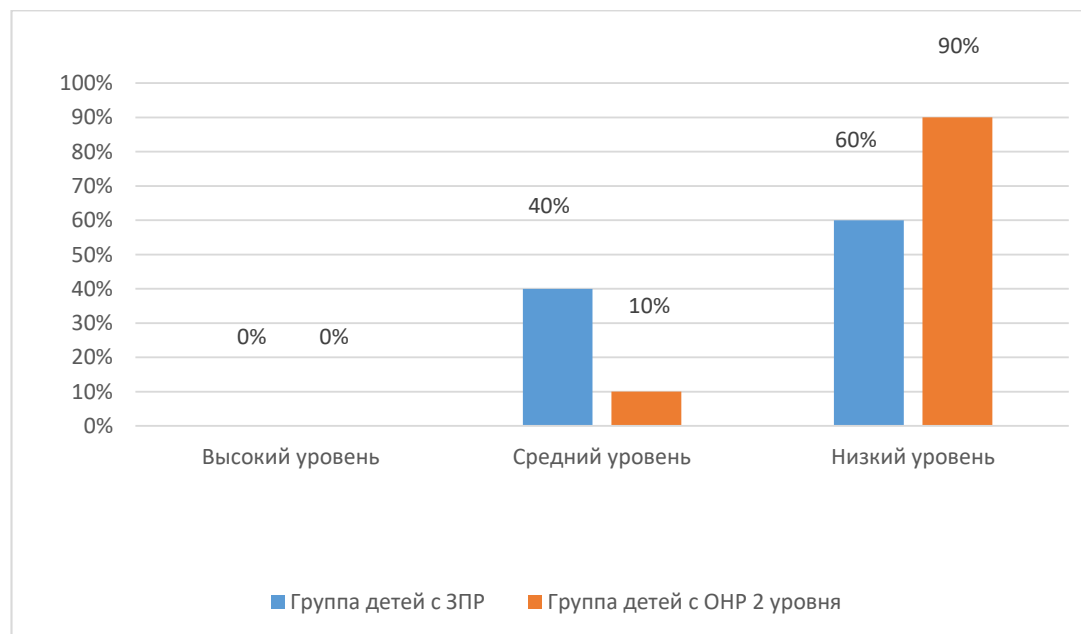


Рисунок 5 – Распределение старших дошкольников по уровням сформированности грамматических конструкций

Таким образом в ходе констатирующего эксперимента обнаружилось, что в целом успешность выполнения диагностических заданий группой детей с ЗПР оказалась выше, чем в группе детей с ОНР 2 уровня.

Проанализировав все диагностические задания делаем вывод что грамматические конструкции у детей старшего дошкольного возраста с ОНР II уровня будут характеризоваться такими особенностями, как:

- нарушения грамматической связи в предложении.
- нарушение парадигмы словообразования, словоизменения, а так же не сформированностью способов речевого отображения пространственных отношений.

А у детей с ЗПР такими особенностями как:

- непонимание синтаксической структуры предложения.

- трудности в применении механизмов словообразования и словоизменения.

- трудности в употреблении предложно-падежных конструкций отображающих пространственные отношения.

Таким образом на основании полученных данных мы приходим к выводу о том, что выдвинутая нами гипотеза подтвердилась.

Полученные результаты указывают на то, что необходимо проведение коррекционной логопедической работы по следующим направлениям: уточнение грамматического значения слова; формирование парадигмы словоизменения; формирование словообразования; развитие языкового анализа и синтеза; развитие конструктивного праксиса.

2.3. Дифференцированные методические рекомендации по формированию грамматических конструкций у детей старшего дошкольного возраста с ОНР II уровня и ЗПР

Как отмечалось выше, на сегодняшний день коррекционно-развивающая работа с детьми, имеющими отклонения в речевом развитии, осуществляется совместными усилиями логопедов и воспитателей.

Педагоги призваны осуществлять деятельность по накоплению и расширению словарного запаса, по развитию у детей мотивации к совершенствованию речевых умений и навыков, создавать условия для закрепления учебного материала, осваиваемого детьми на логопедических занятиях, в ситуациях повседневного межличностного взаимодействия, в режимных моментах.

Логопед, в свою очередь, осуществляет поэтапную работу по формированию грамматических и синтаксических категорий с использованием специально отобранного речевого, игрового и наглядного материала.

При разработке методических рекомендаций по формированию грамматических конструкций у дошкольников, принимавших участие в констатирующем эксперименте, мы опирались на программно-методические разработки, С.В.Бойковой[11], Т.Б.Филичевой[52], Г.В.Чиркиной,[57] и систему поэтапного формирования устной речи Н.С. Жуковой[21].

Общие подходы по преодолению нарушения речи.

Коррекционная работа по преодолению нарушений речи должна строиться с учетом следующих *специальных принципов*:

- дифференцированный подход (учет специфических особенностей сформированности речи у разных категорий детей).

- онтогенетический принцип (учитывается актуальный уровень речевого Развития и зона ближайшего развития, а для детей с ЗПР «замещающего онтогенеза»);
- принцип поэтапности (исключить форсирование речевого развития на разных этапах);
- принцип комплексности, предполагающий взаимодействие в работе всех участников коррекционно-образовательного процесса (учитель, учитель-дефектолог, учитель-логопед, педагог-психолог и родители (законные представители)).

Важно в планировании коррекционных логопедических занятий также опираться на ряд обще дидактических принципов:

- принцип выстраивания заданий «от простого к сложному»;
- мотивация, побуждение детей к активной речевой деятельности (обязательна положительная оценка личных достижений каждого ребенка);
- планирование регулярного закрепления пройденного материала;
- использование разнообразной наглядности, разных форм выполнения заданий;
- использование речи, словесного опосредования во всех видах деятельности.

Наряду с принципами, нами выделены *педагогические условия* преодоления нарушений грамматических конструкций у старших дошкольников ЗПР и ОНР II уровня.

Одним из условий реализации коррекционной работы является сочетание на начальном этапе игровой и учебной видов деятельности, подбором соответствующей предметно- развивающей среды.

Следующим условием является составление индивидуального плана занятий по развитию грамматических конструкций в соответствии с выявленными нарушениями, который отличается от учебной программы обучающихся с нормой развития.

Особое внимание следует уделить *речевому опосредованию* всех видов деятельности для детей с ЗПР и ОНР II уровня.

Результаты эксперимента выявили специфические, характерные отдельно для обучающихся с ЗПР и отдельно для обучающихся с ОНР II уровня особенности сформированности грамматических конструкций.

Для детей с *ОНР II уровня* такие как:

- нарушения грамматической связи в предложении.
- нарушение парадигмы словообразования, словоизменения.
- несформированность способов речевого отображения пространственных отношений.

Для *детей с ЗПР* такие как:

- непонимание синтаксической структуры предложения.
- трудности в применении механизмов словообразования и словоизменения.
- трудности в употреблении предложно падежных конструкций отображающих пространственные отношения.

По результатам констатирующего эксперимента нами были составлены дифференцированные методические рекомендации для детей с ЗПР и ОНР II уровня по преодолению нарушения сформированности грамматических конструкций. За основу были взяты задания, предложенные авторами: Т.Б. Филичевой, Т.В. Тумановой, А.В. Соболевой, Л.Н. Ефименковой.

Коррекционная работа по преодолению нарушений грамматических конструкций у детей с ОНР II уровня.

Для преодоления нарушений *грамматических связей предложения* для детей с ОНР II уровня рекомендуем использовать следующие коррекционные упражнения:

Игра «Придумай предложение».

Цель: Развивать у детей речевую активность, быстроту мышления, учить составлять предложение по заданному слову.

Правило: Передавать камешек другому играющему можно только после того, как придумал предложение с названным ведущим словом.

Ход игры: Дети и педагог садятся в круг. Педагог объясняет правила игры: - Сегодня мы будем придумывать предложения. Я скажу какое-либо слово, а вы быстро придумаете с этим словом предложение. Например, я скажу слово «*близко*» и передам Даше камешек. Она возьмет камешек и быстро ответит «*Я живу близко от детского сада*». Затем она назовет свое слово и передает камешек рядом сидящему.

Слово в предложении должно употребляться в той форме, в какой его предлагает загадывающий. Так по очереди по кругу камешек переходит от одного играющего к другому. Если дети затрудняются при ответе, педагог помогает им.

Игра «Распутай слова».

Цель: учить составлять предложения, используя данные слова.

Ход игры: Педагог:

- Слова в предложении перепутались. Попробуйте расставить их на свои места. Что получится?

Предложения для игры:

1. Дымок, идет, трубы, из.
2. Любит, медвежонок, мед.
3. Стоят, вазе, цветы, в.
4. Орехи, в, белка, дупло, прячет.

Задание «Составление предложений по сюжетным картинкам».

Цель: учить составлять предложения.

Для преодоления *нарушение парадигмы словоизменения* рекомендуем использовать следующие упражнения:

Игра «Волшебник»

Цель: учить дифференцировать единственное и множественное число.

Логопед предлагает ребёнку стать волшебнику и, дотронувшись «волшебной палочкой» до предметной картинке с изображением одного предмета, «превратить» его в другой, образовав форму множественного числа. Если ребёнок выполняет задание правильно, то картинка переворачивается и ему демонстрируется изображение нескольких предметов.

Глаз — глаза, кресло — кресла, яйцо — яйца, гнездо — гнезда, лист — листья, крыло — крылья.

Игра: «Один - одна - одно - одни»

Цель: согласовывать существительное с числительным

Логопед поочередно бросает детям мяч и называет слова:

карандаш — рука — колесо - сапоги;

фартук — шапка — яблоко — петухи;

конь — кровать — одеяло — машины;

чемодан — кастрюля — полотенце — волки.

Ребёнок, возвращая мяч, называет подходящее к названному слову слова: один, одна, одно, одни.

Игра: «Чего много?»

Цель: учить образовывать форму множественного числа в родительном падеже.

Логопед раздаёт детям картинки с изображением нескольких одинаковых предметов. У логопеда — картинки с изображением этих же предметов в единственном числе. Логопед показывает детям свои картинки и говорит: «У меня один флажок». Ребёнок, у которого есть картинка с изображением нескольких флажков, отвечает: «У меня много флажков».

Стул - много стульев

Дерево - много деревьев

Тетрадь - много тетрадей

Карандаш - много карандашей

Кукла - много кукол.

Для преодоления нарушения парадигма словообразования, рекомендуем использовать следующие упражнения:

Задание: «Формирование глаголов»

Цель: дифференциация глаголов совершенного и несовершенного вида.

Ход игры:

педагог предлагает детям показать на картинках, где действие уже совершено, а где оно совершается:

Мыла –вымыла, Умывается –умылся, Одевается –оделся, Гладит – погладила, Поливает –полил, Рубил –срубил, Убирает-убрал, Вешает – повесил, Рисует – нарисовал, Прячется –спрятался, Стирает – постирал, Пишет – написал, Ловит –поймал, Красит –покрасил, Догоняет – догнал, Строит – построил.

Игра: «Ласковые имена»

Цель: учить образовывать слова с суффиксами уменьшительности и ласкательности.

Дети побуждаются называть друг друга ласково: Танечка, Олечка, Вовочка. Аналогичное упражнение проводится по называнию детёнышей животных: - У кошки – котёнок. - У медведицы – медвежонок, у утки – утёнок, у мышки – мышонок.

Игра: «Лото»

Цель: образование существительных множественного числа.

Воспитатель раздаёт детям картинки с изображением игрушек, оставляя у себя пары к ним. Показывая детям свои картинку, ребёнок у кого такая же игрушка на картинке должен быстро об этом сказать. (У меня колесо, а у Веры колёса. Вера должна быстро сказать: «У меня колёса» или «У меня много колёс»)

Для преодоления нарушения сформированности способов речевого отображения пространственных отношений рекомендуем следующие упражнения:

Игра: «Куда села бабочка?»

Цель: Закрепление навыка правильного употребления существительных с предлогом НА.

Логопед держит в руке игрушку-бабочку или её изображение и сажает её на различные предметы, а дети отвечают на вопрос: "Куда села бабочка?".

Например, на стол, на картину, на лампу, на стекло, на стену и т.д.

Игра: «Посмотри и назови»

Цель: уточнить пространственные отношения, выраженные предлогами (НА, В, ПОД, ЗА и др.); учить детей составлять предложения по наглядной ситуации.

Педагог расставляет перед ребенком различные мелкие предметы (баночку с клеем, кассету, ножницы и т. п.) на предметы обстановки, под них, около них, за ними и просит малыша назвать только те предметы, про которые можно составить предложение с "маленьким словом НА (под, за).

Игра «Придумай предложение»

Цель: учить детей составлять предложение с заданным предлогом по двум опорным картинкам:

педагог предлагает ребенку внимательно посмотреть на картинки, соединенные стрелкой, и составить по ним предложение с «маленьким словом» (например, *на*). При составлении предложений полезно добиваться их вариативности, например:

Птица села на ветку.

Птица свила гнездо на ветке.

Птица уселась на большую ветку.

Птица сидит на ветке и поет и т.п.

Необходимо контролировать, чтобы в предложении ребенка были оба опорных слова, а также предлог.

Коррекционная работа по преодолению нарушений грамматических конструкций у детей с ЗПР.

Для преодоления *нарушения синтаксической структуры предложения* для детей с ЗПР рекомендуем использовать такие упражнения:

Игра «Кто интересней придумает».

Цель: учить детей составлять предложения по заданному слову.

Оборудование: Флажки, значки.

Ход игры: Педагог произносит одно слово, например, «готовит». Дети придумывают с этим словом предложения, например: «Бабушка готовит вкусные пирожки», «Мама готовит вкусно», «Катя готовит суп». У кого самое интересное предложение, тот получает фишку, значок. Выигрывает тот, у кого больше фишек, значков.

Игра « портниха».

Цель: развивать навыки практического употребления простых предложений в самостоятельной речи.

Ход занятия:

Дети выбирают и называют любую профессию. Например, портниха.

Педагог задает вопрос : что делает портниха? Дети: шьет.

Педагог: что шьет портниха? Дети: платье.

Педагог: если платье из шелка, оно какое? Дети: шелковое.

Педагог: платье длинное или короткое? Дети: короткое.

Далее дети проговаривают составленное предложение. Портниха шьет шелковое, короткое платье. и т.д.

Игра «Закончи предложение».

Цель: учить детей употреблять сложноподчиненные предложения.

Ход игры: Педагог:

- Объясните, почему...:
- Марина не пошла сегодня в школу, потому что... (заболела)
- Мы включили обогреватели, потому что... (стало холодно)

- Я не хочу спать, потому что... (еще рано)
- Мы поедем завтра в лес, если... (будет хорошая погода)
- Мама пошла на рынок, чтобы... (купить продукты)
- Кошка забралась на дерево, чтобы...(спастись от собаки)

Для преодоления *трудности в применении механизмов словоизменения* рекомендуем такие упражнения как:

Игра «Ответь на вопрос»

Цель: учить согласованию падежных окончаний (творительный падеж)

Логопед задаёт детям вопросы и предлагает на них ответить:

а) с опорой на предметные картинки:

шьют (чем?) ...

рисуют (чем?)...

копают (чем?)...

Картинки: игла, карандаш, лопата.

б) *без опоры на предметные картинки:*

слушаем (чем?) *ушами*

думаем (чем?) *головой*

смотрим (чем?) *глазами*

едим (чем?) ... *ложкой, вилкой*

топаем (чем?) *Ногами*

игра «Посчитай»

Цель: учить согласованию существительных с числительными.

Детям демонстрируются картинки с изображением нескольких предметов и предлагается сосчитать их.

Образец ответа: один шар, два шара, три шара, четыре шара, пять шаров.

Примерный речевой материал: гриб, стул, кукла, перо, ведро, колесо.

Игра «Я, мы, он, она - вместе дружная семья»

Цель: учить изменению глаголов по лицам.

Логопед произносит предложение, затем бросает мяч ребёнку, называя местоимение и предлагая закончить предложение.

Я гуляю в парке. ТыМы.... Вы.... Он... Она.... Они....

Я рисую дом....Ты....Мы.... Вы.... Он... Она.... Они....

Я пою песню.ТыМы.... Вы.... Он... Она.... Они....

Я мою руки.ТыМы.... Вы.... Он... Она.... Они....

Для преодоления *нарушений в применении отдельных механизмов словообразования* рекомендуем использовать такие упражнения:

Игра «Фантастический зверь»

Цель: упражнять в образовании притяжательных прилагательных; в составлении простых распространенных предложений.

Материал: картинки с изображением фантастических зверей, составленных из частей разных животных (например: голова волка, уши зайца, туловище медведя, хвост петуха, ноги кабана).

Ход: Ребёнок рассматривает картинку и описывает «невиданного» зверя, называя принадлежность каждой части тела тому или иному животному.

Например: «У этого зверя волчья голова, заячьи уши, медвежье туловище, петушиный хвост, кабаньи ноги».

Игра с мячом «Ответ одним словом»

Цель: развитие навыка образования относительных прилагательных от существительных, закрепление умения использовать образованные слова в словосочетаниях.

Материалы: мяч среднего размера.

Ход игры: Воспитатель бросает мяч по очереди детям и при этом произносит словосочетания с предлогами: пирог с яблоками, котлеты из курицы, бульон из мяса, оладьи из картофеля, запеканка из творога и т. п. Поймав мяч, ребенок отвечает словосочетанием с относительным прилагательным: яблочный пирог и т. д.

Игра «Подбери словечко»

Цель: закрепление навыка образования прилагательных с уменьшительно-ласкательным значением, составление предложения с образованными словами.

Ход игры: Воспитатель произносит предложение, а ребенок добавляет нужное слово и проговаривает предложение целиком.

Заяц белый, а зайчонок. (беленький).

Шарф синий, а шарфик. (синенький)

Береза тонкая, а березка (тоненькая).

Дом низкий, а домик. (низенький).

Для преодоления *трудности в употреблении предложно падежных конструкций* отображающих пространственные отношения рекомендуем следующие упражнения:

Игра «Где что растет?»

Цель: закрепление навыка употребления существительных с предлогом. На доске слева - картинки с изображением огорода, сада, леса, луга, поля, болота; справа - картинки с изображением овощей, фруктов, деревьев, травы, пшеницы, клюквы и др. Логопед говорит:

- Растения сбежали со своих мест и заблудились. Помогите им вернуться на свои места туда, где они растут. Где растут овощи? (Овощи растут на огороде).

Картинка с овощами располагается около изображения огорода. И т.д.

Аналогичным образом проводятся игры “Где что покупают?” (лекарство, хлеб, газеты, молоко), “Где что хранится?” (посуда, одежда, книги).

«Игра в поезд»

Цель: закрепление предложно- падежных конструкций, дифференциация предлогов В, НА, ПОД.

На доске выставляется макет поезда. Логопед говорит:

-Пассажиры везут в поезде разные вещи. В первом вагоне везут вещи, про которые можно составить предложение со словом В. Во втором вагоне - вещи,

про которые можно придумать предложение со словом НА, а в третьем - со словом ПОД.

Логопед показывает картинки. Дети придумывают предложение и помещают картинки в соответствующие “вагоны”. Например, картинка “Мяч лежит на стуле” помещается во второй вагон, а картинка “Туфли стоят под стулом” - в третий вагон. И т.д.

Задание «Вставь маленькое слово»

Цель: учить детей вставлять в предложение пропущенный предлог.

Взрослый просит ребенка вспомнить, какие «маленькие слова» он уже знает и когда каждое из них появляется в предложении; затем предлагает внимательно послушать предложения, которые написал Незнайка, и если надо, добавить нужное «маленькое слово»:

Пчела села ... цветок.

Папа лежит ... диване.

... грядке спелы помидоры.

... подоконнике стоят красивые цветы.

Дети играли... поляне.

Ласточки свили гнездо... крышей.

Таким образом, при составлении дифференцированных методических рекомендаций нами предусмотрены общие для всех категорий детей подходы по преодолению нарушений речи, учитывающие специфические нарушения грамматических конструкций у старших дошкольников с ЗПР и ОНР II уровня. Такой подход обеспечит развитие всех нарушенных компонентов грамматических конструкций по индивидуальному плану для каждого ребенка.

Заключение

Анализ психолог – педагогической литературы по проблеме исследования позволил установить, что под грамматической конструкцией следует понимать зрительный ориентир вербального и графического содержания, опираясь на который ребёнок продуцирует собственную распространённую лексическую конструкцию, фразу, текст.

В начале исследования нами была выдвинута гипотеза о том, что сформированность грамматических конструкций у детей старшего дошкольного возраста с ОНР II уровня будет характеризоваться такими особенностями, как: нарушения грамматической связи в предложении, нарушение парадигмы словообразования, словоизменения, а так же не сформированностью способов речевого отображения пространственных отношений. А у детей с ЗПР такими особенностями как: непонимание синтаксической структуры предложения, трудности в применении отдельных механизмов словообразования и словоизменения, трудности в употреблении предложно-падежных конструкций отображающих пространственные отношения.

Для проверки гипотезы был проведён констатирующий эксперимент, целью которого являлось сравнительное изучение сформированности грамматических конструкций у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР и ОНР II уровня и разработка дифференцированных методических рекомендаций по формированию грамматических конструкций.

Исследование проводилось в период с января по февраль 2019 года на базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 59». г. Красноярска.

Экспериментальную выборку составили 20 старших дошкольников: 10 человек – с логопедическим диагнозом «дизартрия», ОНР II уровня; 10 человек – с установленным ПМПК диагнозом ЗПР неорганического генеза.

Составленный нами диагностический комплекс для проведения констатирующего эксперимента основывается на актуальных научно-исследовательских публикациях ведущих специалистов в рамках проблемы исследования (С.В.Бойковой[11], Н.С.Жуковой[21], И.Д. Коненковой[27], Р.И. Лалаевой [32], Л.В. Лопатиной [34], Мастюковой [21], Н.В. Серебряковой [32], Т.Б. Филичевой [21, 52-54]).

Всего было представлено 4 раздела заданий.

По результатам выполненных заданий были получены следующие результаты: Успешность выполнения диагностических заданий группой детей с ЗПР оказалась выше, чем в группе детей с ОНР 2 уровня.

Грамматические конструкции у детей старшего дошкольного возраста с ОНР II уровня будут характеризоваться такими особенностями, как: нарушения грамматической связи в предложении, нарушение парадигмы словообразования, словоизменения, а так же не сформированностью способов речевого отображения пространственных отношений. А у детей с ЗПР такими особенностями как: непонимание синтаксической структуры предложения, трудности в применении отдельных механизмов словообразования и словоизменения, трудности в употреблении предложно-падежных конструкций отображающих пространственные отношения.

По результатам констатирующего эксперимента нами были составлены дифференцированные методические рекомендации для детей с ЗПР и ОНР II уровня по преодолению нарушений сформированности грамматических конструкций за основу были взяты задания предложенные авторами: Т.Б.Филичевой, Т.В.Тумановой, А.В.Соболевой, Л.Н.Ефименковой.

Таким образом цель исследования достигнута, а гипотеза о том что, грамматические конструкции у детей старшего дошкольного возраста с ОНР II уровня будут характеризоваться такими особенностями, как: Нарушения грамматической связи в предложении, нарушение парадигмы словообразования, словоизменения, а так же не сформированностью способов

речевого отображения пространственных отношений. А у детей с ЗПР такими особенностями как: непонимание синтаксической структуры предложения, трудности в применении отдельных механизмов словообразования и словоизменения, трудности в употреблении предложно-падежных конструкций отображающих пространственные отношения нашла свое подтверждение.

Библиографический список

1. Александрова Т.В. Практическое пособие по формированию грамматического строя речи у дошкольников: Пособие для логопедов и воспитателей. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2014. – 48 с.
2. Алексикова Р.А. Состояние здоровья детей с расстройствами речи, посещающих специальные детские сады и группы / Р.А. Алексикова, Н.Б. Бушанская // Гигиена и санитария. – 2015. – № 5. – С. 7-11.
3. Арушанова А.Г. Речь и речевое общение детей. – М.: Педагогика, 2014. – 112 с.
4. Арушанова А.Г. Формирование грамматического строя речи. 3-е изд., стереотип. – М.: Мозаика-Синтез, 2016. – 272 с.
5. Архипова Е.Ф. Лекции по логопедии // Персональный сайт практикующего логопеда и преподавателя МГПУ. – [электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://arkhipovaef.ru/>
6. Ахутина Т.В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса. – М.: Либроком, 2017. – 218 с.
7. Баль Н.Н. Особенности словообразования сложных прилагательных у старших дошкольников с общим недоразвитием речи / Н.Н. Баль, М.Г. Рак // Веснік Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта імя І. П. Шамякіна. – 2015. – С. 63-67.
8. Белова-Давид Р.А. Нарушения речи у дошкольников. – М.: Педагогика, 2014.
9. Бельтюков В.И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи (в норме и патологии). – М.: Знание, 2016.
10. Баранова Е.Б., Формирование словообразовательных операций у дошкольников с общим недоразвитием речи II уровня в

системе работы над родственными словами (в рамках комплексного подхода) // Логопед в дет. саду. - 2014. - № 1.

11. Бойкова С.В. Занятия с логопедом по развитию связной речи у детей 5-7 лет. – М.: Каро, 2014. – 176 с.

12. Бондарко Л.В. Фонетическое описание языка и фонологическое описание речи. – Л.: Учпедгиз, 2015.

13. Борисенко Т.Н. Первичная социализация дошкольников с тяжелыми нарушениями речи в условиях стационара // Логопед. – 2015. – № 1. – С. 80-90.

14. Борякова Н.Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей. Учебно-методическое пособие/ Н.Ю. Борякова – М.: Гном- Пресс, 2014 – 64с.

15. Винарская Е.Н. Раннее речевое развитие ребёнка и проблемы дефектологии. – М., 2016.

16. Выготский Л.С. Психология. – М.: ЭКСМО-Пресс, 2014. – 456 с.

17. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. – М., 1960.

18. Грамматика. Краткий курс лекций. [Электронный ресурс] Режим доступа: https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=319

19. Гвоздев А.Н. Основы русской орфографии. М., 2014- 119с.

20. Гусейнова С.Н. Формирование логико-грамматических конструкций у детей с общим недоразвитием речи // Молодой ученый. 2017. №19. С. 293-295. – [электронный ресурс] – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/153/43317/>

21. Жукова Н.С. Логопедия. Основы теории и практики / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичесва. – М.: Эксмо, 2017. – 288 с.

22. Игнатъева С.И. Развитие речи у дошкольников с ОНР 5-6 лет // Логопед. – 2015. – № 2. – С. 31-43.
23. Инденбаум Е.Л. Диагностика в контексте реализации стандартов образования детей с ОВЗ: проблемы и перспективы//Дефектология 2016.№ 4 с 17-24.
24. Кобякова Г.Н. К истории изучения проблемы недоразвития речи детей / Электронная научная библиотека «КиберЛенинка». – [электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-istorii-izucheniya-problemy-nedorazvitiya-rechi-detey>
25. Ковалёв В.В. Семиотика и диагностика психических заболеваний у детей и подростков. – М., 1912.
26. Ковшиков В.А. Сравнительная характеристика речевых нарушений детей с временной задержкой психического развития // Дефектология. – 2014. – № 3. – С. 13-17.
27. Коненкова Н.Д. Обследование речи дошкольников с задержкой психического развития – М.: издательство ГНОМ. 2015.
28. Коноваленко С.В. Дошкольная педагогика. – 2015. – № 3. – С. 13-16.
29. Корнев А.Н. Основы логопатологии детского возраста: Клинические и психологические аспекты. – СПб.: Речь, 2015. – 380 с.
30. Коррекция нарушений речи: программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. – М.: Просвещение, 2013. 29 с.
31. Кречмер Э. Медицинская психология / пер. с нем.; под ред. В.А. Лукова. 5-е изд., стереотип. – СПб.: Союз, 2015.
32. Лалаева Р.И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – 3-е изд., стереотип. – М.: Владос, 2013. – 224 с.

33. Лалаева Р.И. Логопатофизиология / Р.И. Лалаева, С.Н. Шаховская. – М.: Владос, 2013. – 462 с.
34. Лопатина Л.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии): учебное пособие. / Л.В.Лопатина, Н.В. Серебрякова. – СПб.: Изд-во «СОЮЗ», 2000. – 192 с. – [Электронный ресурс]Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/5/0146/index.shtml?from_page=67
35. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека. – М., 2013.
36. Морозова В.В. Дифференцированный подход в процессе коррекции нарушений речи у дошкольников с задержкой психического развития церебрально-органического генеза: дисс. ... канд. пед. наук. – СПб., 2014. – 309 с.
37. Нижегородцева Н.В. Психолого-педагогическая готовность ребёнка к обучению / Н.В. Нижегородцева, В.Д. Шадриков. – 2-е изд, доп. и перераб. – М.: Владос, 2011. – 256 с.
38. Овчарова Р.В. Технологии практического психолога образования // Электронная библиотека Издательского центра «Академия». – [электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.academia-moscow.ru/elibrary/>
39. Овчарова Р.В. Практическая психология образования: Учеб. пособие // Электронная библиотека Издательского центра «Академия». – [электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.academia-moscow.ru/elibrary/>
40. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 N 1155 (ред. от 21.01.2019) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013 N 30384)

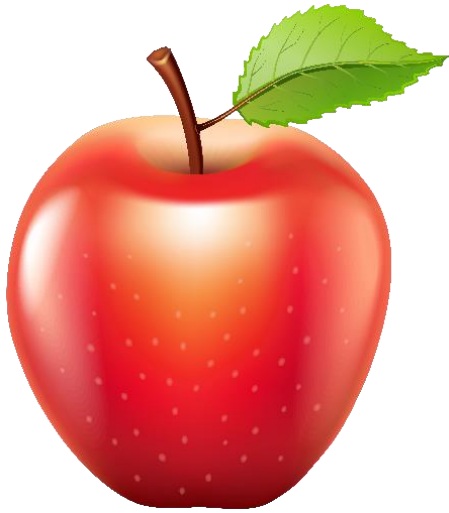
41. Практическая психология образования: Учебное пособие для вузов / Под ред. И. В. Дубровиной. – 4-е изд. – СПб.: Питер, 2016. – 592 с.
42. Рябышева, Е.В. Подготовка детей старшего дошкольного возраста к обучению: программа. – [электронный ресурс]. – Режим доступа: https://docs.google.com/document/d/1bMK0A9q-7Nq4OXWD35MIqGtPqEJNHARsLYOVnqqp_PA/edit
43. Серебренникова М.В. Развитие образного строя речи детей дошкольного возраста // Дошкольная педагогика. – 2015. – № 2. – С. 44-48.
44. Смага А.А. Особенности понимания смысловой стороны слова детьми старшего дошкольного возраста: Дисс. канд пед. наук., М., 2013-97.
45. Собонович Е.Ф. Психолого-педагогические основы коррекции нарушений формирования грамматического строя у детей // Дифференциальная диагностика и коррекция нарушений речи и поведения у аномальных детей. – Л., 1989.
46. Стожарова М.Ю. Предшкольное образование: модели и реальность. – Ростов н/Д.: Феникс, 2016. – 221 с.
47. Тенкачева Т.Р. Формирование грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста в условиях инклюзивного образования: дисс. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2014. – 192 с.
48. Тихонова Е.С. Формирование речевой деятельности у детей дошкольного возраста с ОНР в условиях ППМС-центров // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2015. – № 1. – С. 39-49.
49. Трубникова Л.Р. Лексико-грамматические графические конструкции как средство развития связной речи дошкольников. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://collegu.ucoz.ru/publ/67-1-0-4885>

50. Уварова Т.Б. Формирование грамматической стороны речи дошкольников с общим недоразвитием речи на основе применения наглядно-игровых средств: дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2013. – 154 с.
51. Урунтаева Г.А. Практикум по психологии дошкольника: учеб. пособие. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2014. – 368 с.
52. Филичева Т.Б. Логопедия. Теория и практика. – М.: Эксмо, 2017. – 608 с.
53. Филичева Т.Б. Основы дошкольной логопедии / Т.Б. Филичева, О.С. Орлова, Т.В. Туманова. – М.: Эксмо, 2017. – 320 с.
54. Филичева Т.Б. Исправление нарушений речи у дошкольников. Учебно-методическое пособие / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова, А.В. Соболева. – М.: Изд. В. Секачев, 2018. – 198 с.
55. Фомичева М.Ф. Предупреждение нарушений коммуникации у детей. – М.: НОУ ВПО Московский психолого-социальный университет, МОДЭК, 2014. – 336 с.
56. Фуреева Е.П. Влияние речевого развития детей с ЗПР на их коммуникативные возможности // Коррекционная педагогика. – 2015. – № 1. – С. 21-26.
57. Чумакова И. Формирование фонематических процессов у дошкольников с нарушениями речи / И. Чумакова, Е. Горбунова // Дошкольное воспитание. – 2015. – № 1. – С. 69-83.
58. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность – Л.: Наука, 2015- 207с.
59. Эльконин Д.Б. Детская психология. – 6-е изд., стереотип. – М.: Изд. Центр «Академия», 2013. – 384 с.

Распределение старших дошкольников по уровням сформированности грамматических конструкций.

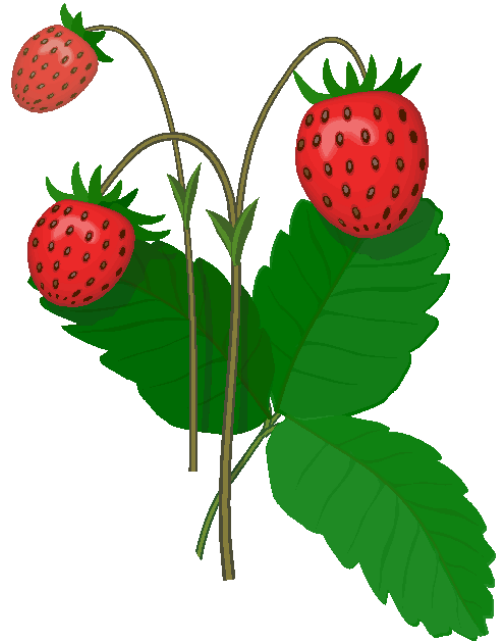
Дети с ЗПР	Раздел 1 Кол-во баллов	Раздел 2 Кол-во баллов	Раздел 3 Кол-во баллов	Раздел 4 Кол-во баллов	Итоговое Кол-во баллов	уровень
Варя	6	8	6	6	26	средний
Лиза	7	7	6	6	26	средний
Полина	6	6	6	6	24	средний
Ангелина	4	4	4	5	17	низкий
Соня	4	4	5	4	17	низкий
Миша	8	6	6	6	26	средний
Дима	4	3	5	5	17	низкий
Влад	4	4	4	5	17	низкий
Арсений	4	4	5	4	17	низкий
Саша	4	5	4	4	17	низкий
Дети с ОНР II уровня	Раздел 1 Кол-во баллов	Раздел 2 Кол-во баллов	Раздел 3 Кол-во баллов	Раздел 4 Кол-во баллов	Итоговое Кол-во баллов	уровень
Аня	3	6	3	6	18	средний
Даша	3	3	3	3	12	низкий
Таня	3	3	3	3	12	низкий
Кира	3	3	3	3	12	низкий
Арина	3	3	3	3	12	низкий
Паша	3	3	3	3	12	низкий
Данил	3	3	3	3	12	низкий
Матвей	3	3	3	3	12	низкий
Женя	3	3	3	3	12	низкий
Максим	3	3	3	3	12	низкий

Приложение Б









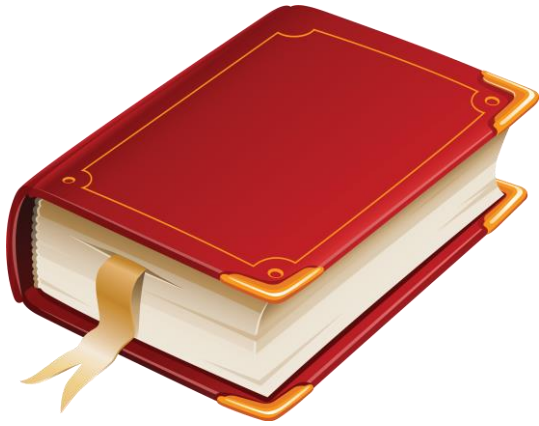














Приложение Е



Приложение Ж

