

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт
(наименование института полностью)

Кафедра «Педагогика и психология»
(наименование)

44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
(код и наименование направления подготовки / специальности)

Дошкольная дефектология
(направленность (профиль) / специализация)

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА)

на тему Формирование навыка употребления падежных окончаний имён существительных
у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством визуальных стимулов

Обучающийся

М.В. Котлобай

(Инициалы Фамилия)

(личная подпись)

Руководитель

канд. пед. наук, доцент А.Ю. Козлова

(ученая степень (при наличии), ученое звание (при наличии), Инициалы Фамилия)

Тольятти 2022

Аннотация

Бакалаврская работа посвящена рассмотрению актуальной проблемы дошкольной дефектологии в области формирования грамматической стороны речи у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. Актуальность исследования обусловлена противоречием между необходимостью в соответствии с примерной адаптированной основной общеобразовательной программой дошкольного образования детей с задержкой психического развития формирования навыка употребления падежных окончаний имён существительных у детей 6-7 лет с задержкой психического развития и недостаточным использованием визуальных стимулов в решении данной коррекционной задачи.

Цель данного исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить возможность формирования навыка употребления падежных окончаний имен существительных у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством визуальных стимулов. Данная цель определила необходимость постановки и решения задач: изучить теоретические основы проблемы и определить понятийно-категориальное поле исследования; выявить уровень сформированности навыка употребления падежных окончаний имён существительных у детей 6-7 лет с задержкой психического развития; разработать и апробировать содержание и организацию коррекционной работы по формированию навыка употребления падежных окончаний имён существительных у детей 6-7 лет с задержкой психического развития с использованием визуальных стимулов.

Бакалаврская работа имеет новизну, теоретическую и практическую значимости, состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (35 источников), 6 приложений. В тексте представлены 4 таблицы и 4 рисунка. Основной текст работы изложен на 68 страницах. Общий объем работы с приложениями – 75 страниц.

Оглавление

| | |
|---|----|
| Введение..... | 5 |
| Глава 1 Теоретические аспекты формирования грамматической стороны речи у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством визуальных стимулов..... | 10 |
| 1.1 Особенности формирования грамматической стороны речи у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития в психолого-педагогической литературе | 10 |
| 1.2 Специфика применения визуальных стимулов при формировании грамматической стороны речи у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития ... | 23 |
| Глава 2 Экспериментальная работа по формированию навыка употребления падежных окончаний имён существительных у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством визуальных стимулов..... | 33 |
| 2.1 Выявление уровня сформированности навыка употребления падежных окончаний имён существительных у детей 6-7 лет с задержкой психического развития | 33 |
| 2.2 Организация и содержание коррекционной работы по формированию навыка употребления падежных окончаний имён существительных у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством визуальных стимулов | 42 |
| 2.3 Выявление динамики сформированности навыка употребления падежных окончаний имён существительных у детей 6-7 лет с задержкой психического развития..... | 59 |
| Заключение..... | 63 |
| Список используемой литературы..... | 65 |

| | |
|---|----|
| Приложение А Список детей экспериментальной выборки..... | 69 |
| Приложение Б Список предложений и примеры визуальных стимулов для диагностики нарушений употребления падежных окончаний имен существительных (В.А. Ковшиков)..... | 70 |
| Приложение В Протокол 1 ответов детей 6-7 лет с задержкой психического развития на констатирующем этапе эксперимента..... | 72 |
| Приложение Г Протокол 2 ответов детей 6-7 лет с задержкой психического развития на констатирующем этапе эксперимента..... | 73 |
| Приложение Д Протокол 3 ответов детей 6-7 лет с задержкой психического развития на контрольном этапе эксперимента..... | 74 |
| Приложение Е Протокол 4 ответов детей 6-7 лет с задержкой психического развития на контрольном этапе эксперимента..... | 75 |

Введение

Формирование навыка употребления падежных окончаний имен существительных вызывает большие затруднения у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития. Сложность определяется при употреблении падежных окончаний и использовании их в экспрессивной речи. Это влечет за собой дальнейшие трудности в учебной деятельности, такие как отсутствие связности при составлении предложения и текста, сложности при овладении письмом, чтением, математическими представлениями. Ошибочное словоизменение по падежам составляет большой процент среди всех грамматических ошибок и требует длительной коррекционной работы. При формировании предложно-падежных категорий необходимо учитывать ряд следующих факторов: механизм нарушения, онтогенетический принцип, склонение существительного, предлоги, используемые с падежом.

Особого внимания заслуживает рассмотрение особенностей речевого развития детей с задержкой психического развития. Проблемой развития речи детей с задержкой психического развития занимались Т.А. Власова, Т.В. Егорова, Л.В. Кузнецова, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, Н.А. Менчинская, М.С. Певзнер, Л.И. Переслени, В.Л. Подобед, Г.Е Сухарева, У.В. Ульенкова и другие исследователи.

«Нарушения речи при задержке психического развития преимущественно имеют системный характер и входят в структуру дефекта» [3]. «Хотя бытовая речь детей с задержкой психического развития мало отличается от нормы, но словарь сужен, особенно активный. Объем понятий недостаточен, а иногда содержание понятий просто ошибочно» [3]. У «этих детей часто встречаются дефекты произношения, им плохо дается звуковой анализ слов, они недостаточно владеют звуковым образом слова» [21].

«Грамматический строй речи также отличается рядом особенностей. Ряд грамматических категорий дети практически не используют в речи, однако, если сравнивать количество ошибок в употреблении грамматических форм слова и в употреблении грамматических конструкций, то явно преобладают ошибки второго типа. Ребенку трудно воплотить мысль в развернутое сообщение, хотя ему и понятно смысловое содержание изображенной на картине ситуации и прочитанного рассказа, и на вопросы педагога он отвечает правильно» [28].

«Наличие в структуре дефекта при задержке психического развития недоразвития речи обуславливает необходимость специальной логопедической помощи» [10].

Большое значение в речевом развитии детей дошкольного возраста с задержкой психического развития имеют визуальные стимулы, поскольку для детей характерна быстрая утомляемость и потеря интереса к разным видам деятельности, а внедрение визуальных стимулов позволяет решить данную проблему, вызывают интерес у детей.

Анализ теоретических основ проблемы и педагогической практики позволил выявить **противоречие** между необходимостью в соответствии с примерной адаптированной основной общеобразовательной программой дошкольного образования детей с задержкой психического развития формирования навыка употребления падежных окончаний имён существительных у детей 6-7 лет с задержкой психического развития и недостаточным использованием визуальных стимулов в решении данной коррекционной задачи.

Проблема исследования: какова возможность формирования навыка употребления падежных окончаний имен существительных у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством визуальных стимулов?

Исходя из актуальности данной проблемы, сформулирована **тема исследования:** «Формирование навыка употребления падежных окончаний

имён существительных у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством визуальных стимулов».

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить возможность формирования навыка употребления падежных окончаний имен существительных у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством визуальных стимулов.

Объект исследования: процесс формирования навыка употребления падежных окончаний имен существительных у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

Предмет исследования: использование визуальных стимулов в формировании навыка употребления падежных окончаний имен существительных у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

Гипотеза исследования базируется на предположении о том, что формирование навыка употребления падежных окончаний имен существительных у детей 6-7 лет с задержкой психического развития возможно, если:

- коррекционная работа проводится поэтапно: подготовительный этап
- формирование понимания грамматического значения падежей; основной этап – формирование навыка употребления падежных окончаний; заключительный этап – дифференциация падежных окончаний, относящихся к определенному падежу;
- на каждом этапе коррекционной работы используются визуальные стимулы разного характера (предметные, изобразительные, компьютерные), обеспечивающие зрительное и мануальное подкрепление формируемого навыка.

В соответствии с целью и гипотезой исследования были поставлены следующие **задачи:**

1. Изучить особенности формирования навыка употребления падежных окончаний имён существительных у детей дошкольного возраста с

задержкой психического развития и определить понятийно-категориальное поле исследования.

2. Выявить уровень сформированности навыка употребления падежных окончаний имён существительных у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

3. Разработать и апробировать содержание и организацию коррекционной работы по формированию навыка употребления падежных окончаний имён существительных у детей 6-7 лет с задержкой психического развития с использованием визуальных стимулов.

4. Выявить динамику сформированности навыка употребления падежных окончаний имён существительных у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

Теоретико-методологическая основа исследования:

– работы по изучению формирования грамматического строя речи (А.В. Бондарко, Н.С. Валгина, В.В. Виноградов, И.И. Ковтунова, В.В. Лопатин, Н.М. Шанским);

– исследования по формированию грамматического строя речи старших дошкольников с задержкой психического развития (Т.А. Власова, Р.Е. Левина, Г.Н. Меженцева, Н.В. Серебрякова, Е.С. Слепович, М.И. Феофанова, Ю.И. Яковлева);

– работы в области коррекций и нарушений употребления падежных окончаний (В.А. Ковшиков);

– работы по использованию визуальных стимулов, наглядности в образовательной деятельности с детьми дошкольного возраста (Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко, С.Г. Шевченко).

Для решения поставленных задач использовался комплекс следующих **методов исследования**: теоретические (анализ психолого-педагогической и методической литературы, интерпретация, обобщение опыта педагогической деятельности); эмпирические (эксперимент – констатирующий,

формирующий, контрольный, наблюдение, беседа); методы количественной и качественной обработки данных.

Экспериментальная база исследования: структурное подразделение Детский сад «Альтаир» МБУ «Школа № 18 имени Ф.М. Колыбова» г.о. Тольятти.

Новизна исследования: предложена типология визуальных стимулов; определено содержание поэтапной работы по формированию навыка употребления падежных окончаний имён существительных у детей 6-7 лет с задержкой психического развития с использованием визуальных стимулов разного характера (предметные, изобразительные, компьютерные), обеспечивающие зрительное и мануальное подкрепление формируемого навыка.

Теоретическая значимость исследования: теоретически обосновано содержание работы по формированию навыка употребления падежных окончаний имён существительных у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

Практическая значимость исследования: в практику работы дошкольных образовательных организаций может быть внедрен комплекс коррекционной работы с использованием визуальных стимулов по формированию навыка употребления падежных окончаний имён существительных у детей 6-7 лет с задержкой психического развития. Материалы экспериментальной работы могут быть использованы учителями-логопедами, учителями-дефектологами, воспитателями в работе с детьми с задержкой психического развития.

Структура бакалаврской работы. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (35 источников), 6 приложений. В тексте представлены 4 таблицы и 4 рисунка. Основной текст работы изложен на 68 страницах. Общий объем работы с приложениями – 75 страниц.

Глава 1 Теоретические аспекты формирования грамматической стороны речи у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством визуальных стимулов

1.1 Особенности формирования грамматической стороны речи у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития в психолого-педагогической литературе

В рамках темы нашего исследования мы рассматриваем особенности формирования грамматической стороны речи у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития (далее – ЗПР). Использование падежных окончаний имён существительных и использование в экспрессивной речи даже простых пространственных предлогов вызывает большие затруднения у детей с ЗПР. Это влечет за собой трудности в учебной деятельности: отсутствие связности при составлении предложения и текста, сложности при овладении письмом, чтением, математическими представлениями. Однако вопрос о том, каким образом формировать грамматический строй речи, до сих пор остается открытым. Решение этой проблемы невозможно без теоретического обоснования сущности понятия «грамматический строй речи».

«Грамматический строй речи – это строй языка, система отношений между языковыми категориями. Грамматический строй (грамматика языка) представляет собой единство нескольких систем, каждая из которых объединяет в себе грамматические средства, близкие по характеру формальной организации и отвлеченных значений, по функциям в языке, а также по характеру отношений как друг к другу, так и к единицам других подсистем грамматики» [4]. «Таковыми частными подсистемами в грамматике являются словообразование, морфология и синтаксис.

Как указывает Т.Б. Уварова, в филологическом словаре грамматический строй определяется как совокупность закономерностей

какого-либо языка, регулирующих правильность построения значимых речевых отрезков (слов, высказываний, текстов)» [33].

«Грамматическую систему языка разноаспектно исследовали А.А. Потебня, А.А. Шахматов, Л.А. Булаховский, В.В. Виноградов, В.С. Белова, П.А. Лекант, И.И. Ковтунова, В.В. Шигуров, В.П. Недялков. Данные исследователи уделяют внимание не только словообразовательным, морфологическим и синтаксическим категориям, но и на нормативное употребление указанных грамматических категорий. Н.С. Валгина, Д.Э. Розенталь, М.И. Фомина и другие языковеды большое внимание уделяют изучению важнейших единиц грамматики – морфема, слово, синтагма, предложение и текст. Все эти единицы, как считают ученые, характеризуются определённым грамматическим значением и определенной грамматической формой» [11].

В.Г. Костмаров подчеркивает, что в исследованиях П.А. Леканта подробно рассматриваются центральные части грамматики – морфология и синтаксис, а также промежуточная сфера морфосинтаксиса [20].

Н.С. Валгина акцентирует внимание на том, что «обычно в грамматику включают также словообразование и грамматическую семантику, иногда – морфонологию; лексику и фонетический строй языка (фонетика) чаще выносят за пределы грамматики» [11].

А.В. Бондарко подчеркивает, что внутри грамматики выделяются парадигматика и синтагматика. «Грамматическая парадигматика охватывает сходства и различия грамматических единиц, их объединения, с одной стороны, в грамматические парадигмы на основе грамматических противопоставлений при лексическом тождестве (например, стул, стула, стулом и так далее), а с другой – в грамматические классы на основе грамматических сходств при лексических различиях (например, стулом, деревом, орлом и так далее)» [9].

«К словообразованию относятся строение производных слов и образование слов по существующим отвлеченным образцам. Структура

производных слов и правила их образования определяются строгими и весьма сложными законами, обращенными, с одной стороны, к грамматике, с другой стороны, к лексике» [24].

«К морфологии относятся законы изменения слов как представителей грамматических классов – частей речи; сами эти классы и принадлежащие им морфологические категории; формы слов и системы этих форм с характерными для них морфемами; лексико-грамматические разряды внутри частей речи. В синтаксис входят все явления связей слов и образования единиц, конструируемых на основе этих связей; законы строения простых и сложных предложений, правила их распространения и функционирования и правила вхождения предложения в текст» [35].

«Внутри грамматического строя языка морфология, словообразование и синтаксис находятся друг с другом в теснейших взаимоотношениях и связях. В этом ряду большей самостоятельностью обладает словообразование. Оно теснее других областей грамматики связано с лексикой» [9].

«В.В. Виноградов рассматривает грамматическую категорию как – систему противопоставленных друг другу грамматических форм, которые имеют одно общее грамматическое значение и разные частные значения в рамках этого общего» [12].

В.В. Лопатин характеризует грамматическую форму как компонент грамматического строя речи. «Форма представляет собой тесное единство грамматического значения и способа его материального выражения. М.М. Кониная отмечает, что известный лингвист Ф.Ф. Фортунатов рассматривал форму как основное свойства слова и словосочетания. В соответствии с его теорией, именно формы представляют собой грамматические факты языка. Под формой исследователь понимал «способность отдельных слов выделять из себя для сознания говорящих основную и формальную принадлежность слова» [19].

«В грамматике выделяются Н.М. Шанским и такие явления, как система и норма. К системным грамматическим формам и конструкциям можно отнести те грамматические единицы, конструирование которых подчиняется определенным правилам, а структура этих средств является достаточно регулярной и частотной. К нормативным грамматическим единицам относят так называемые исключения из правил, то есть единичные формы, не подчиняющиеся в своем образовании общим правилам» [35].

Рассмотрим особенности формирования грамматического строя речи и его развитие в онтогенезе у дошкольников с ЗПР.

«Речевая деятельность – это целенаправленная, мотивированная деятельность, опосредствованная знаками языка и воздействующая на мысли, чувства и поступки другого человека или самого себя через создаваемый в процессе ее текст как указывают: О.В. Акулова, О.Н. Сомкова, Л.М. Гурович» [1]. «Формирование речи основывается, как указывает А.С. Батуев, на следующих положениях: учет онтогенетических закономерностей речевого развития; дифференцированный подход в логопедической работе; единство развития речевых процессов, мышления и познавательной активности в деятельности; системное коррекционно-воспитательное воздействие на сенсорную, интеллектуальную и личностную сферу развития ребенка» [5]. Грамматика, которую К.Д. Ушинский называет логикой языка, «помогает делать речь организованной и понятной для окружающих. Формирование грамматического строя речи важнейшее условие совершенствования речевой деятельности дошкольников» [23].

«Рассматривая формирование речи, отечественные исследователи (А.Н. Гвоздев, А.Р. Лурия, К.Г. Ушаков) отмечали, что ребёнок проходит несколько этапов, связанных с восприятием слова. На первой ступени, как указывает Н.Н. Поддъяков, слово лишь выполняет номинативную функцию, функцию называния [26]. На следующей стадии, которая захватывает преддошкольный и дошкольный возраст, ребёнок усваивает морфологическую и лексическую структуру слова. Третья стадия – это

стадия абстрактного обобщения, когда слово отражает не только определённый предмет, но и систему отвлечённых категорий, а также приобретает особые функции» [26].

«На второй стадии, подчеркивает О.А. Степанова, усвоения морфологической структуры слова – происходит овладение ребёнком грамматической системой родного языка. Владая ею, говорящий переводит свой замысел в речевые единицы языка по определённым правилам. Это подтверждает мысль о том, что грамматике в системе языка принадлежит ведущее место, так как грамматические единицы непосредственно участвуют в реализации коммуникативной функции речи» [29].

«Процесс усвоения ребёнком грамматического строя по своей психологической и психофизиологической природе сложен и связан с аналитико-синтетической деятельностью коры головного мозга. В работах многих исследователей, как в области общей (П.П. Блонский, Д.Н. Богоявленский, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев), так и специальной педагогики (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Ф.Я. Юдович) подчёркивается, что овладение грамматической стороной речи связано с формированием абстрактно-логического мышления. В свою очередь, формирование грамматики в её абстрагирующей функции имеет огромное значение, как для формирования речи, так и для развития высших психических функций» [6].

Грамматический строй «речи при нормальном речевом развитии усваивается ребёнком постепенно, путём подражания речи взрослых и в разнообразной речевой практике. С.В. Бойчук объясняет это не только возрастными закономерностями развития нервной деятельности ребёнка, но и сложностью грамматической системы русского языка» [8]. «К школьному возрасту в условиях нормального речевого развития дети овладевают основными законами морфологии и синтаксиса» [8].

В «частности, в трудах О.М. Гвоздева выделяют следующие периоды формирования грамматического строя речи» [14]:

Первый период – раннее детство – период предложений. Этот период включает два этапа. Первый этап – этап однословного предложения [1]. Второй этап – этап предложений из нескольких слов-корней.

«Второй период – трехлетний возраст – усвоение грамматической структуры предложения. Этот период состоит из этапов: этап формирования первых форм слов; этап использования флексивной системы языка для выражения синтаксических связей слов» [1].

«Таким образом, на начальном этапе ребенок усваивает как наиболее общие, так и наиболее продуктивные правила формообразования, позже овладевает отдельными правилами, исключениями из общего правила (нормой языка), возникает дифференциация внутри системы языка. На этом этапе в детской речи еще много грамматических недостатков» [22].

«Среди грамматических форм имен существительных усваиваются беспредложные формы косвенных падежей: винительного, родительного, творительного. В речи детей наблюдается дифференциация форм единственного и множественного числа глаголов настоящего способа, усваиваются склонения по лицам (кроме второго лица единственного числа), разграничиваются формы настоящего и прошедшего времени, в прошедшем времени еще смешиваются формы мужского, женского и среднего родов.

Словоизменения прилагательных еще не усвоены, в речи детей наблюдается как правильное, так и неправильное согласование прилагательного с существительным. Во множественном числе прилагательные правильно употребляются лишь в именительном падеже. В ряде случаев прилагательные употребляются после существительных. Личные местоимения уже усвоены» [25].

«В устной речи на этом этапе появляются некоторые семантически простые предлоги: в, на, в, с, но их применение не всегда соответствует языковой норме, наблюдаются замены предлогов, смешивания окончаний.

Происходит расширение и усложнение структуры предложения до 5-8 слов, появляются сложные предложения, сначала бессоюзные, затем сложносочиненные предложения» [5].

«На третьем этапе происходит усвоение служебных слов для выражения синтаксических отношений» [1].

«Предшкольный возраст – период дальнейшего усвоения морфологической системы. В этот период дошкольник систематизирует грамматические формы по типам склонений и спряжений, усваивает единичные формы, причем значительно сокращается свободное использование морфологических элементов (словообразования), так как он овладевает не только общими правилами грамматики, но и наиболее конкретными правилами, системой «фильтров», что накладывает на использование общих правил. Усваивается согласование прилагательного с существительным в косвенных падежах, глагольное управление» [23].

Процесс усвоения грамматического строя речи у детей «происходит неравномерно [2]. Речь детей закономерно сопровождается различными нарушениями и отклонениями от грамматических норм, что в дошкольной лингводидактике получило название «типичные грамматические ошибки» [23].

«А.Н. Гвоздев отмечает, что первоначальный период усвоения ребенком морфологических элементов характеризуется в определенной степени свободным их использованием таким образом, что несколько морфологических элементов с одним значением оказываются неразграниченными при употреблении» [13]. «Наиболее ярко это проявляется при усвоении окончаний существительных. Получается, что сначала у ребенка наблюдается период, в течение которого окончания употребляются правильно синтаксически, однако бессистемно морфологически, то есть они еще не объединены в определенную систему парадигм» [14].

Формирование грамматического строя речи у детей «при ЗПР имеет особенности, что обусловлено в целом речевыми нарушениями у детей обозначенной категории. Е.Л. Инденбаум указывает, что отставание и нарушения в речевом развитии дошкольников с ЗПР обусловлено диагнозом» [16]. «Тесная связь между нарушениями речи и другими сторонами психического развития, по мнению Л.Н. Антоновой, обуславливает специфические особенности: у дошкольников с ЗПР страдают высшие психические функции: память, внимание, мышление. Значительно снижен объем внимания, наблюдается неустойчивость. При этом прослеживается неоднородность как по проявлениям речевого расстройства, так и по показателям развития познавательных процессов» [3].

«Термин «задержка» подчеркивает временной и вместе с тем временный характер самого отставания, которое преодолевается с возрастом. Своевременная организация логопедического воздействия является основным фактором, обуславливающим социальную адаптацию и реабилитацию детей с ЗПР» [2]. «Под задержкой психического развития (ЗПР), как указывает Е.Л. Инденбаум, понимается временное и обратимое психическое недоразвитие, замедление его темпа, выражающееся в недостаточности общего запаса знаний, ограниченности представлений, незрелости мышления и малой интеллектуальной направленности [16]. В общем виде сущность ЗПР, подчеркивает Л.Н. Блинова, состоит в следующем: формирование мышления, памяти, внимания, восприятия, речи, эмоционально-волевой сферы личности происходит замедленно, с отставанием от нормы. То есть ЗПР – это синдром замедления темпа реализации потенциальных возможностей организма» [7].

В «исследованиях Е.Л. Инденбаум подчеркивается, что у обозначенной категории детей особенно прослеживается нарушение нормального развития психических, высших познавательных процессов» [16]. «Особенностями познавательной сферы детей с ЗПР также являются: недостаточная сформированность произвольного внимания и дефицит основных свойств

внимания, снижение произвольного запоминания. Явное отставание у детей с ЗПР характеризуется недостаточно высоким уровнем сформированности всех основных мыслительных операций: анализа, синтеза, обобщения, абстракции, переноса. Дети с ЗПР плохо осведомлены в отношении тех явлений, которые им не раз приходилось наблюдать в своей повседневной жизни. Так, они не могут правильно рассказать о составе своей семьи, о трудовой деятельности ее взрослых членов» [28]. «Дети часто не в состоянии ответить на вопросы, касающиеся их самих. Н.М. Трофимова указывает, что они значительно хуже, чем их нормально развивающиеся сверстники, ориентируются в назначении, названии, расположении общественных и бытовых предприятий, находящихся около их дома. В своих ответах многие дети используют неверные и неточные словесные обозначения (например, там, тут, далеко, около). Дети с ЗПР затрудняются в определении причинно-следственных отношений между явлениями» [32].

«Представленная характеристика детей с ЗПР позволяет определить, что ЗПР у детей проявляется в замедленном созревании эмоциональной и волевой сфер, в недостаточном развитии мотивации и познавательной деятельности, обуславливая возникновение трудностей как в обучении, так и формировании грамматического строя речи.

Проблемой особенностей развития речи детей с ЗПР занимались Р.И. Лалаева, Е.В. Мальцева, Н.В. Серебрякова, Е.С. Слепович, Р.Д. Триггер, С.Г. Шевченко, Т.А. Власова, К.С. Лебединская, И.Ю. Левченко, В.И. Лубовский, М.С. Певзнер, У.В. Ульенкова. В работах этих исследователей приводятся примеры развития речи детей в онтогенезе и дезонтогенезе» [21, 22, 27].

Н.Ю. Борякова пишет, что «в структуре дефекта при ЗПР на первый план выступает несформированность познавательной деятельности, при этом чаще всего отмечается и недоразвитие речи» [10]. При составлении заключения рекомендуется использовать формулировку: «Задержка психического развития, недоразвитие речи системного характера, I (II и III)

уровень речевого развития» [10]. «Она считает, что употреблять термин «общее недоразвитие речи» неправомерно, так как к этой категории относятся дети с первичной речевой патологией. Но указать уровень речевого развития у детей с ЗПР необходимо, так как практически каждый ребенок с ЗПР имеет речевые нарушения и нуждается в помощи специалиста.

Р.И. Лалаева подчеркивает, что у детей с ЗПР формирование грамматического строя речи, даже в специальных условиях, происходит с большими трудностями. Это обусловлено тем, что грамматические значения всегда абстрактны и имеют большое количество языковых правил» [21]. «Грамматические формы словоизменения, словообразования, предложения появляются у детей с ЗПР в той же последовательности, что и при нормальном речевом развитии, различие в значительно более медленном темпе усвоения, в дисгармонии формирования морфологической и синтаксической системы языка, семантических формально-языковых компонентов, в искажении общей картины речевого развития» [21].

«Г.Н. Меженцева и Ю.И. Яковлева указывают, что у детей с ЗПР грамматический строй речи имеет ряд особенностей. Отмечается отставание в формировании словообразовательных процессов. В дошкольном возрасте, детям с ЗПР недоступно преобразование существительного в прилагательное. Они способны образовывать слова в пределах одной данной грамматической «таксист»). К концу старшего дошкольного возраста–категории («такси» дети с ЗПР могут справиться с операцией словообразования с переводом слова в другую грамматическую категорию. Однако, в связи с этим в их речи появляется большое количество неологизмов, что уже не свойственно речевому развитию их сверстников. Формирование словообразовательных процессов продолжается на протяжении обучения в младшей школе. Более того, дети данной категории могут называть одно явление с помощью разных форм слова («садиный», «садишный», «садовый») и принимать эти неологизмы за правильный ответ и не исправлять его самостоятельно» [25].

«Р.Е. Левина также указывает, что дошкольники с ЗПР преимущественно с трудом овладевают навыками словообразования, у них отсутствуют знания по использованию, изменения и образования новых слов. Это проявляется в многочисленных заменах слов по звуковому и смысловому принципам, употреблении преимущественно качественных прилагательных, использовании относительных прилагательных только в хорошо знакомых ситуациях» [22]. Подобная ограниченность лексических средств, по мнению исследователя, «частично объясняется неумением различать и выделять однокоренные значения» [22]. Автор указывает на неумение детей использовать средства словообразования, что приводит к «существенному ограничению возможностей варьировать словами» [23]. Чаще всего «задача по преобразованию слов является для детей недоступной» [23].

«В исследованиях отмечается, что дошкольники с ЗПР испытывают определенные сложности при образовании некоторых уменьшительно-ласкательных форм существительных. Наиболее сложным процессом для таких детей является образование относительных, притяжательных прилагательных и приставочных глаголов. В отдельных случаях дети обозначенной категории могут отобрать соответствующие картинки с изображением предметов, признаков, действий, но не могут правильно их назвать. В большинстве случаев прослеживается типичное снижение понимания значений тех или иных слов» [15]. «Подобный недостаток приводит к постоянным ошибкам, таким как: замены названий действий словами, близкими к ситуации и внешним признакам (подшивает – шьет, вырезает – рвет и другие); непонимание и неточное употребление названий формы предметов (овальный, прямоугольный, треугольный и так далее), неправильное употребление прилагательных (в первую очередь – относительных и притяжательных), образование существительных, прилагательных и глаголов суффиксальным и префиксальным способами и так далее» [18].

«Недоразвитие словообразовательных процессов у дошкольников с ЗПР приводит к сужению объема словаря детей, дефицитарности организации семантических и грамматических полей, что препятствует активизации словаря, совершенствованию процессов поиска новых форм слов и перевода их из пассивного в активный словарь» [10]. «Особые трудности у детей вызывает образование названий профессий женского рода, малознакомых сложных слов. Не всегда дети успешно выполняют задачи по дифференциации приставочных глаголов» [22].

В исследованиях А.Л. Столяровой, ориентированных на изучение особенностей грамматического строя речи у детей с нарушениями речи и с ЗПР, акцентируется внимание, что у детей данных категорий имеются «затруднения как в выборе грамматических средств для выражения мыслей, так и в их комбинировании. Нарушения грамматического строя речи в этом случае обусловлены несформированностью тех языковых операций, в процессе которых происходит грамматическое конструирование» [30].

«Особые трудности у дошкольников с ЗПР при формировании грамматических категорий объясняются тем, что абстрактные, не имеющие конкретного значения элементы должны быть сформированы у детей, чей уровень мышления носит лишь наглядно-образный, а часто и наглядно-действенный характер. У детей с ЗПР нарушены процессы овладения и морфологическими, и синтаксическими единицами: отмечаются трудности программирования содержания развернутых высказываний и их языкового оформления. Для их высказываний характерны: нарушение связности и последовательности изложения, смысловые пропуски, явно выраженная «немотивированная» ситуативность и фрагментарность, низкий уровень используемой фразовой речи. Для рассказов детей обозначенной категории характерно увеличение доли существительных, местоимений, служебных слов. Необоснованно частое применение существительных может быть вызвано трудностями в развертывании высказывания. Предложение строится каждый раз заново, а воспроизводится фраза-штамп как или просто

перечисляются субъекты и объекты действия. Некоторые рассказы и пересказы состоят из одних существительных и представляют собой уже перечисление» [27]. Частое использование местоимений и наречий с обобщенным недифференцированным значением объясняется ограниченным словарным запасом детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. «Неумеренное употребление служебных и вводных слов – результат неумения грамотно оформить предложение. Их употребление не требует строить каждый раз новую программу высказывания, а идет по пути воспроизведения известного. Так, у данной группы детей обнаруживаются затруднения как в выборе грамматических средств, для выражения мыслей, так и в их комбинировании. Нарушение синтаксической структуры предложения чаще проявляется в пропуске членов предложения, чаще предикатов, в неестественном порядке слов, что обнаруживается даже при повторении предложений: Много, а лесу (Дети собрали в лесу много грибов); Молоко разлило (Молоко разлито котенком). Нарушения синтаксиса выражаются в сложности овладения семантическими (смысловыми) компонентами, в сложности организации семантической структуры высказывания» [7]. «Все это проявляется в нарушении грамматических связей между словами.

Выделяют следующие неправильные формы сочетания слов в предложении в речи детей дошкольного возраста с ЗПР» [34]: «неправильное употребление родовых, числовых, падежных– окончаний существительных, местоимений, прилагательных (копает лопата, красный шары, много ложек); неправильное согласование глаголов с существительными и– местоимениями (дети рисует, они упал); неправильное употребление падежных и родовых окончаний– количественных числительных (нет два пуговиц); неправильное употребление родовых и числовых окончаний глаголов в прошедшем времени (дерево упала); неправильное употребление предложно-падежных конструкций– (под стола, в дому, из стакан)» [34].

Таким образом, процесс формирования грамматического строя речи у детей «с ЗПР выступает одним из компонентов нарушенного развития. Ребенок с обозначенным нарушением имеет ограниченные возможности овладения грамматическими категориями и формами на основе непосредственного подражания речи окружающих. У детей обозначенной категории прослеживаются затруднения как в выборе грамматических средств для выражения мыслей, так и в их комбинировании; нарушение формирования грамматических операций приводит к большому числу морфологических аграмматизмов в их речи» [24].

«Соответственно, неполноценная речевая деятельность дошкольников с ЗПР оказывает негативное влияние на все сферы личности ребенка: затрудняется коррекция и формирование его познавательной деятельности, снижается продуктивность запоминания, еще более выразительно прослеживаются задержки логической и смысловой памяти, а также овладения мыслительными операциями. Речевые дефекты у детей с ЗПР не только неблагоприятно влияют на формирование психики детей, нарушают возможность свободного их общения, вызывают негативные эмоциональные состояния и чувстванеполноценности в социуме, но и препятствуют успешному развитию их познавательной деятельности» [24].

1.2 Специфика применения визуальных стимулов при формировании грамматической стороны речи у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития

Дети с ЗПР нуждаются в специально организованном коррекционно-развивающем обучении. Ведущая роль в обучении таких детей принадлежит наглядным методам, то есть визуальным стимулам, поскольку для детей с ЗПР характерна быстрая утомляемость и потеря интереса к занятию, а использование визуальных стимулов вызывает интерес и помогает решить

эту проблему. Решение этой проблемы невозможно без теоретического обоснования сущности понятия «визуальные стимулы».

Толковый словарь Д.Н. Ушакова содержит следующее определение стимула: «Стимул – причина, побуждающая к деятельности, создающая благоприятные условия для развития чего-нибудь» [31].

В толковом словаре Ожегова дается следующее определение понятия «стимул» – побудительная причина, толчок; заинтересованность в совершении чего-либо; стимул для развития.

Обратимся к ключевому понятию, рассмотрим, что же такое визуальные стимулы.

«Все, что мы видим нашими глазами, – это визуальные стимулы. Картинки, написанные слова, жесты, предметы в окружающей обстановке, организация окружающей обстановки (визуальные границы пространства), записи в блокноте, карты, ярлыки» [17], социальные истории, кино, часы, движения рта, – все эти стимулы являются визуальными стимулами [17].

Визуальный стимул – это средство помощи ребенку в течение дня при выполнении заданий и при переходе с одного задания на другое [17].

Виды визуальных стимулов представлены на рисунке 1.

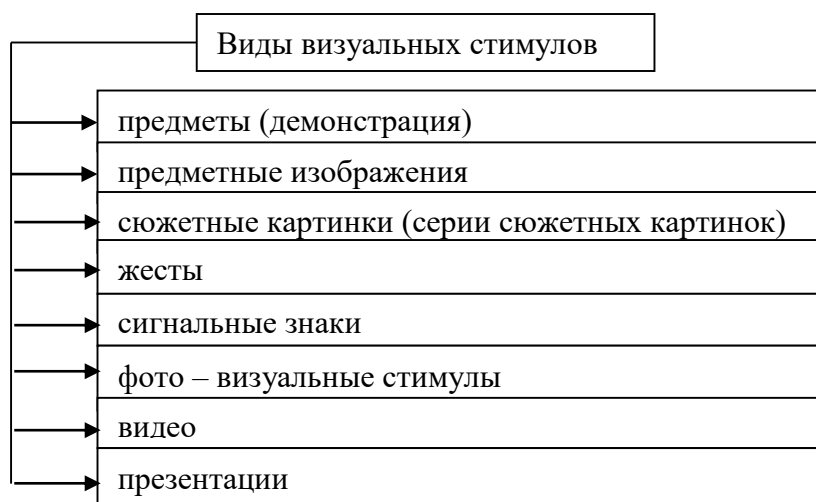


Рисунок 1 – Виды визуальных стимулов

Визуальные стимулы упрощают понимание материала, тем самым помогают выполнить задание быстрее, повышают самостоятельность, позволяют быстро адаптироваться к новой обстановке, снижают тревожность и делают распорядок дня и окружающую обстановку более конкретными и понятными, делают жизнь ребенка более упорядоченной и предсказуемой [17].

Рассмотрим, в каких направлениях осуществляется коррекционно-развивающая работа по формированию грамматического строя речи у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития, и каким образом можно использовать визуальные стимулы в данной работе.

Коррекционно-развивающая работа по формированию грамматического строя речи осуществляется в следующих направлениях: формирование структуры предложения; развитие навыков словоизменения.

«В процессе коррекционной работы над формированием структуры предложения необходимо учитывать этапы формирования умственных действий, считает Е.С. Слепович» [27]. «При построении детьми предложения большое значение имеют визуальные стимулы, такие как опора на внешние схемы, идеограммы. Согласно теории поэтапного формирования умственных действий, на начальном этапе работы над предложением необходимо материализовать структуру речевого высказывания. Графические схемы с помощью значков и стрелок помогают символизировать предметы и отношения между ними.

В дальнейшем графическая схема интериоризуется, то есть переносится из внешнего плана во внутренний, умственный план, заменяется внутренней схемой высказывания» [27]. «Формирование структуры предложения осуществляется в тесной связи с развитием словоизменения. В процессе этой работы обращается внимание на изменение существительного по числам, падежам, на употребление предлогов, согласование существительного и глагола, существительного и прилагательного, изменение глагола прошедшего времени по лицам, числам и родам и так

далее. Порядок работы определяется последовательностью появления форм слова в онтогенезе. Работа над усвоением слова проводится с использованием игровых приемов, картинок и так далее.

Формирование каждой грамматической формы осуществляется поэтапно: определение значения грамматической формы на материале ряда словоформ; выделение звукового обозначения морфемы на основе сравнения ряда словоформ; буквенное обозначение выделенной морфемы; самостоятельное конструирование словоформы с использованием таких визуальных стимулов, как картинки, исходной формы слова.

Рассмотрим это на примере дифференциации единственного и множественного числа существительных.

Вначале детям предлагается ряд картинок, на которых изображены один или несколько предметов (слон, столы, стол, тазы, вазы, ваза, таз, дом)» [10]. Одно из слов дается лишь в одной форме, чтобы исключить угадывание. Уточняется семантика этих слов: «Покажи, где слон, где столы, вазы, слоны...» [10]. «Далее предлагается выбрать только те картинки, на которых изображено много предметов. Дети называют соответствующие картинки (слоны, столы, вазы, тазы). Логопед предлагает еще раз послушать эти слова и сказать, какой звук слышится в конце этих слов (звук Ы). Затем дети соотносят звук с буквой Ы и ставят ее около картинок с изображением нескольких предметов (множественное число существительных).

Рассмотрим задания для закрепления формы множественного числа.

Образование формы множественного числа слов с использованием картинок, на которых изображен один предмет (машина, парта, сосна, дуб ...) При этом подбираются такие картинки, которые дают возможность образовывать форму множественного числа с окончанием Ы.

Игра «Измени слово». Логопед называет слово по картинке в единственном числе и бросает мяч одному из детей, который должен назвать форму множественного числа.

Придумывание слов, обозначающих несколько предметов.

При уточнении формы винительного падежа рекомендуются следующие виды работы.

Игра «Кто самый наблюдательный». Дети должны назвать, что они видят: «Я вижу слот, стул, окно» и так далее.

Ответы на вопросы, требующие постановки существительного в винительном падеже:

– Что ты возьмешь на урок физкультуры? На урок рисования? На урок труда?

– Что ты любишь?

– Что ты нарисуешь красным карандашом? Зеленым карандашом, желтым?» [10].

«Беседа по содержанию стихотворения «Цветные карандаши». В процессе прочтения стихотворения педагог располагает на доске картинки (карандаши, труба, часы, корова и так далее)

Карандаши цветные умеют рисовать

Трубу, часы стенные, корову и кровать,

Луну, картошку, дождь и дым,

И сад зимой и летом.

Лишь надо знать, когда, каким

Писать все это цветом.

Дети заучивают стихотворение, опираясь на картинки, а потом отвечают на вопросы педагога по содержанию стихотворения (Например, что умеют рисовать цветные карандаши?).

Беседа по картинке, на которой изображен художник, срисовывающий букет. Логопед задает вопрос: «Какие цветы еще не нарисовал художник?» (Ромашку, астру, гвоздику, розу).

При уточнении дательного падежа можно использовать следующие виды работы.

Игра «Кому нужны эти вещи?» Детям предлагаются картинки, на которых учитель без указки, маляр без кисти, парикмахер без ножниц,

охотник без ружья, рыболов без удочки и так далее, а также изображения предметов. Дети рассматривают предметы и называют, кому что нужно (указка нужна учителю, удочка нужна рыболову и так далее)» [29].

«Ответы на вопросы по картинке (кто кому что дает?) Например, Бабушка дает внучке ленту; Папа дарит маме цветы; Мама дает дочке куклу» [29].

«Игра «Гости». На картинке изображен стол, на котором тарелки с различными угощениями (яблоко, рыбка, морковка, косточка, грибы). Логопед объясняет» [29]: «Медвежонок ждет гостей. На тарелках он приготовил угощение для своих друзей: яблоко, рыбку, грибы, морковку ... Как вы думаете, кому приготовлено такое угощение? Кому морковка? (Морковка – зайчику). Кому рыбка? (рыбка – кошке)» [29].

«При уточнении формы Родительного падежа можно использовать такие виды работы.

«Угадай, чьи это вещи». Детям предлагаются картинки, на которых изображены: бабушка в платке, мама в халате, девочка в шубе, мужчина в шляпе и другие, а также картинки, с изображением отдельных предметов (платок, халат, шляпа, шуба). Сначала дети рассматривают картинки. Логопед называет один из предметов. А дети называют, кому принадлежит этот предмет (этот платок бабушки, это шуба девочки и так далее).

Игра «Угадай, чьи это хвосты?» На одной картинке даны изображения животных без хвостов, на другой – изображения хвостов. Логопед показывает изображение хвоста и спрашивает, кому принадлежит этот хвост.

Аналогичным образом проводится игра «Чей клюв?».

При уточнении формы творительного падежа можно предложить детям следующие задания.

Ответы на вопрос кто кем работает? По картинкам (парикмахер – ножницами, маляр – кистью...).

Добавить слово к глаголу: рисовать карандашом,мести метлой, писать ручкой...

Назвать, с чем пьют чай (с печеньем, с конфетами, с вареньем, с булкой, с сахаром...).

Назвать пары предметов по картинкам (книжка с картинками, кошка с котятами, чашка с блюдцем, корзина с грибами, ваза с цветами).

При уточнении формы предложного падежа можно опираться на следующие виды работы.

Выполнение действий, требующих понимания различных предложных конструкций, в том числе и предложного падежа (положить карандаш на книгу, в книгу, под книгу, карандаш лежит на книге, в книге, под книгой)» [8].

«Употребление различных предложных конструкций при обозначении действия. Например, логопед кладет карандаш в пенал. Дети должны ответить, где лежит карандаш.

Составление предложения с предложными конструкциями по специально подобранным картинкам (ложка в стакане, на стакане, под стаканом).

Ответы на вопросы по картинкам и без картинок: где что лежит? Что где хранится? (посуда, одежда, книги и так далее), где что покупают? (лекарство, хлеб, газеты, молоко), где что изготавливают? (ткани, машины), где что растет? (грибы, овощи, фрукты, ягода и так далее)» [8].

«Игра «Помоги животным найти свой домик». Предлагаются две группы картинок: на одних изображены животные, на других – их жилища. Логопед предлагает детям помочь животным найти свой домик, вспомнить, кто где живет. Отвечая на вопрос, дети кладут изображение животного рядом с изображением его жилища.

Особое внимание обращается на употребление существительных во множественном числе. Предлагается задание образовывать формы множественного числа существительного по данной форме единственного числа с помощью предметных картинок и без них» [29].

«Для закрепления формы родительного падежа множественного числа с наречием много можно применять игру «Назови пять предметов». Детям даются карты, на которых изображено неодинаковое количество различных предметов (например, два голубя, три зайца, четыре морковки, пять помидоров), логопед задает вопрос: «У кого пять предметов?» [29]. Дети отвечают «У меня пять помидоров (огурцов, петухов...).

С целью развития словоизменения глаголов рекомендуются следующие задания.

Образование настоящего времени глагола по данной форме прошедшего времени и наоборот» [29].

«Дифференциация глаголов совершенного и несовершенного вида в импрессивной и экспрессивной речи (Мальчик рисует дом; Мальчик нарисовал дом).

Дифференциация пар с возвратными глаголами (мыть – мыться, причесывать – причесываться, прятать – прятаться и так далее).

Согласование существительного и глагола настоящего и прошедшего времени: Мальчик спал, девочка..., дети...Заяц бежал, лиса ..., звери» [29].

Задания «по словоизменению направлены на формирование грамматического строя речи, устранение имеющихся аграмматизмов, кроме того, они предусматривают дальнейшее накопление и уточнение пассивного и активного словаря, расширение знаний различных форм, слов и оборотов разговорной речи, активизацию и совершенствование имеющихся у детей речевых навыков и, в конечном счете, развитие связной речи» [8].

Разработка научно обоснованных методов и содержания коррекционно-педагогической работы с дошкольниками с задержкой психического развития может рассматриваться как одно из приоритетных направлений педагогики.

Изучив различную литературу по проблеме коррекции нарушений грамматического строя речи у детей с задержкой психического развития в дошкольном возрасте, можно сделать следующие выводы:

- для детей с ЗПР «характерны значительные трудности в произвольном оперировании словами (даже с относительно простыми значениями);
- особую трудность для таких детей представляют существительные с абстрактными значениями и относительные прилагательные» [21]. Она «проявляется в переосмысливании или преобразовании этих слов в более конкретные, придумывание с ними бессмысленных словосочетаний» [21]; при конструировании предложений из наборов слов детям с задержкой психического развития трудно устанавливать как парадигматические, так и синтагматические связи слов.

«Основная задача коррекционного обучения применительно к данному разделу сводится к тому, чтобы учить детей правильно строить простые предложения, наблюдать связь слов в словосочетаниях» [24], «распространять предложения второстепенными и однородными членами, правильно строить сложные предложения. В процессе обучения дети овладевают навыком правильного употребления в речи основных грамматических категорий, формируется и закрепляется навык практического словоизменения (по родам, числам, падежам, временам). Особое внимание при этом уделяется изменению падежных форм единственного и множественного числа существительных в зависимости от вопроса или предлога» [24], изменению «грамматических форм лица и числа глаголов, правильному согласованию прилагательных с существительными в именительном и косвенных падежах, правильному согласованию с существительными некоторых грамматических форм числительных» [24].

Также большое значение в коррекционной работе играет взаимодействие педагога с родителями. Целесообразно объяснение приемов и методов коррекционно-логопедической работы для закрепления полученных на занятии речевых навыков в бытовых ситуациях, домашние задания по отработанной теме.

Таким образом, «специально организованная работа носит двоякую направленность. С одной стороны, это работа, направленная на подготовку детей с нарушениями речи к использованию полученных знаний, умений и навыков в процессе повседневного общения, с другой – создающая предпосылки для освоения языковой системы, компенсирующая отсутствие языковых навыков у детей дошкольного возраста» [29]. Формирование интереса к речи и потребности в ее совершенствовании – необходимые условия коррекции речевой деятельности детей с задержкой психического развития. Поэтапное выстраивание коррекционного процесса, тщательный отбор визуальных стимулов, взаимодействие с родителями и привлечение их к коррекционной работе служат залогом положительного результата при формировании предложно-падежных категорий у детей с ЗПР.

Глава 2 Экспериментальная работа по формированию навыка употребления падежных окончаний имён существительных у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством визуальных стимулов

2.1 Выявление уровня сформированности навыка употребления падежных окончаний имён существительных у детей 6-7 лет с задержкой психического развития

Одним из наиболее распространенных и частых нарушений грамматического строя у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития является нарушение употребления падежных окончаний имен существительных, поэтому наша экспериментальная работа будет направлено именно на исследование этих видов аграмматизмов.

Преодоление этого нарушения достигается путем целенаправленной логопедической работы по формированию правильного употребления падежных окончаний. Коррекция этих нарушений должна включаться в единую систему коррекции грамматического строя речи детей с задержкой психического развития и подчиняться общим принципам логопедической работы с ними.

Прежде чем приступить к определению основных методов и форм коррекционной работы, необходимо провести диагностику нарушений употребления падежных окончаний существительных среди группы детей с ЗПР. Следует помнить, «диагностика нарушений употребления падежных окончаний имен существительных является лишь частью диагностики языковых (и речевых) нарушений свойственных данной категории детей, например, лексические, могут обуславливать нарушения морфосинтаксические. В свою очередь диагностика языковых нарушений включается в целостную всестороннюю диагностику (психологическую, медицинскую, и другого характера). В данном случае будет рассматриваться

только диагностика интересующих нас нарушений, то есть нарушений употребления падежных окончаний имен существительных» [18].

Экспериментальное исследование было проведено в структурном подразделении Детский сад «Альтаир» МБУ «Школа №18 имени Ф.М. Колыбова» г.о. Тольятти. Для экспериментального исследования была сформирована группа из 10 детей с ЗПР в возрасте 6-7 лет. Характеристика выборки исследования представлена в Приложении А (таблица А.1).

Исследовательская работа включала в себя:

- определение уровня сформированности навыка употребления падежных окончаний имён существительных у детей 6-7 лет с ЗПР;
- проектирование и апробацию содержания и организации коррекционной работы с использованием визуальных стимулов по формированию навыка употребления падежных окончаний имён существительных у детей 6-7 лет с ЗПР.

При подготовке и планировании экспериментального исследования мы выделили следующие этапы:

- констатирующий, диагностический, который позволяет констатировать исходный уровень сформированности навыка употребления падежных окончаний имён существительных у детей 6-7 лет с ЗПР;
- формирующий, который направлен на формирование навыка употребления падежных окончаний имён существительных у детей 6-7 лет с ЗПР;
- контрольный, который дает возможность обобщить, оформить результаты экспериментальной работы, сделать соответствующие выводы.

При изучении научной литературы по теме нашего исследования выяснилось, что такие нарушения у детей с ЗПР сходны с нарушениями употребления падежных окончаний у детей с экспрессивной алалией и задержкой языкового развития. Поэтому для экспериментального

исследования была выбрана методика В.А. Ковшикова [18], разработанная для детей с алалией. «Автор на основании собственных исследований предлагает описание этого варианта морфосинтаксического аграмматизма, материал для его диагностики, процедуру и критерии оценок выполнения диагностических заданий, а также направления его коррекции» [18].

«Поскольку ошибки в употреблении падежных окончаний имён существительных в немалой мере зависят от ряда лингвистических признаков, постольку в предлагаемом материале учитываются некоторые из них, что позволяет проводить сопоставительный анализ. Материалом являются 66 имен существительных 1 и 2 склонения, единственного числа, мужского, среднего (для 2 склонения) и женского (для 1 склонения) рода, одушевленные и неодушевленные, без предлогов и с предлогами (таблица 1). В каждом падеже на многие из взятых для исследования лингвистических признаков приходится по 3 (и более) слова. Это в известной мере позволяет избежать случайных ответов и составить достоверную характеристику данных аграмматизмов. Чтобы снизить по возможности влияние побочных факторов на ответы детей, намеренно предлагаются падежные значения, которые первыми формируются в нормальном онтогенезе речи; имена существительные, которые обозначают знакомый детям материальный мир; слова, относительно «простые» по своим фонетическим (артикуляторным) характеристикам (жук, дом, молоко, мешок, петух, слон, щенок, врач и другие). Ударения во всех взятых для исследования именах существительных в норме всегда падает на окончание. Существительные включены в контекст предложений и находятся в конце их» [18].

Диагностическая карта представлена в таблице 1.

Таблица 1 – Диагностическая карта

| Показатель | Диагностическая методика |
|--|---|
| употребление падежных окончаний существительных разных склонений | Диагностическая методика «Игра «Угадай» |

Продолжение таблицы 1

| Показатель | Диагностическая методика |
|---|--------------------------|
| употребление падежных окончаний существительных мужского – среднего – женского рода | (В.А. Ковшиков) |
| употребление падежных окончаний существительных одушевленных – неодушевленных | |
| употребление падежных окончаний существительных без предлогов – с предлогами | |

Представим краткое описание диагностической методики и результаты констатирующего этапа.

Диагностическая методика «Игра «Угадай» (В.А. Ковшиков) [18].

Цель – определение уровня сформированности навыка употребления падежных окончаний имён существительных у детей 6-7 лет с ЗПР.

Стимульный материал: серия из 66 картинок.

Исследование проводилось индивидуально с каждым ребенком в форме игры.

В ходе диагностической работы детям предъявлялись предложения (Приложение Б, таблица Б.1), которым соответствовали 66 картинок, то есть 66 визуальных стимулов (примеры представлены в Приложении Б, рисунок Б.1). Речевая инструкция сопровождалась визуальными стимулами. Перед началом диагностической работы экспериментатор проверил знание ребенком объектов, которые ему предстояло обозначать, и слов, которые ему предстояло произносить. Для этого были выбраны 4 картинки из 66, выложены перед ребенком, экспериментатор называл необходимые объекты, а ребенок их старался найти и показать. «После завершения подготовительной работы перед испытуемым выкладывают по одной картинке, показывают на нужный объект, а ребенку нужно его назвать. При затруднении в поиске предмета на картинке экспериментатор самостоятельно обозначал объект и объяснял.

В основном испытании экспериментатор произносил начало фразы, которая соответствует содержанию картинки, а ребенок старался закончить

фразу – произнести последнее слово (или слова). Для понимания ребенком этого этапа задания проводилась подготовительная, обучающая работа по следующей инструкции: «Давай теперь поиграем по-другому. Будем вместе смотреть картинки и вместе отгадывать, что на них нарисовано. Я начну говорить, а ты закончишь. Вот картинка (например, картинка № 4 «Мальчик строит дом»). Я скажу: «Мальчик строит...», а ты скажешь: «дом». Давай попробуем». Для проверки понимания задания было предложено еще две картинки. К испытанию приступили только тогда, когда была уверенность в том, что ребенок понял задание. Картинки предъявлялись в случайном порядке, чтобы избежать ситуации, когда при склонении имен существительных в одном и том же падеже дети переносят одни и предыдущие ответы (правильные или неправильные) на последующие.

При предъявлении некоторых картинок экспериментатор описывал ситуацию и ставил вопросы. Например: «На этой картинке стол и стул. А на этой картинке нет...(стола) (картинки № 25, 26-30); У мальчика живет щенок. Мальчик дает молоко... (щенку) (картинка № 28); Скажи у кого хобот. Хобот... (у слона) (картинки № 31-36); Скажи, чем девочка гладит платье...(утюгом) (картинка № 50)» [18].

Критерии оценки результатов.

«Неправильные ответы следует разделять на «неправильные определенные» и «неправильно неопределенные».

К «неправильно определенным» относятся такие ответы, когда можно считать, что замена окончаний производится внутри падежа; окончание одного падежа заменяется окончанием другого.

«Неправильными неопределенными» считаются ответы, в которых: окончание можно отнести к разным падежам; нулевая флексия в слове гусь может принадлежать винительному падежу и именительному; употребляется окончание, не существующее в парадигме падежных окончаний имён существительных русского языка; окончание звучит неясно; окончание отсутствует.

Перенос ударения с окончания на основу не включаются в разряд неправильных ответов. Изменение окончаний вследствие фонематических нарушений (косноязычия) также не следует считать неправильным, если окончания звучат ясно и по существу соответствуют должным окончаниям.

Предлагаемый относительно большой и разнообразный материал для диагностики дает возможность выносить различные заключения о характере нарушений, например об их степени» [18]. В нашем исследовании степень нарушений будем оценивать по трехбалльной шкале (таблица 2).

Таблица 2 – Степень нарушений употребления падежных окончаний имён существительных

| Количество неправильных ответов | Степень нарушений |
|---------------------------------|---------------------------|
| от 1 до 22 | легкая степень нарушений |
| от 23 до 42 | средняя степень нарушений |
| от 43 до 66 | тяжелая степень нарушений |

Результаты исследования представлены в протоколе 1 (Приложение В, таблица В.1) и в протоколе 2 (Приложение Г, таблица Г.1).

Данные по степени нарушений употребления падежных окончаний имён существительных представлены на рисунке 2.

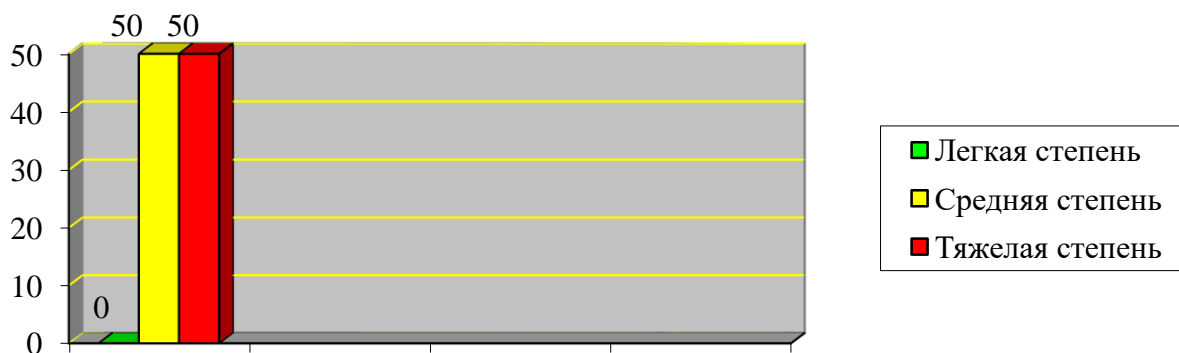


Рисунок 2 – Результаты выявления степени нарушений употребления падежных окончаний имён существительных у детей 6-7 лет с ЗПР на констатирующем этапе эксперимента

Легкая степень нарушений не выявлена ни у одного ребенка – 0%. Средняя степень нарушений выявлена у Вани, Максима, Антона, Саши и Лизы (5 человек) – 50%. У детей было выявлено от 28 до 39 неправильных ответов. Ваня допустил 28 ошибок, Максим – 29, Антон – 29, Саша – 39 и Лиза допустила 32 ошибки. Рассмотрим некоторые неправильные ответы детей в употреблении падежных окончаний имён существительных. Замена окончаний внутри падежа – мальчик катит колесу, большие глаза у сова; замена окончаниями других падежей – девочка дает крупу петуха; мальчик идет к слоном; гуляет с коза; пришли к врача; на этой картинке нет столу и так далее; замена окончаниями, которые относятся к разным падежам – мальчик стреляет гусь, мяч закатился в трава и так далее; употребление несоответствующих окончаний – дядя дает булку слоним, девочка дает крупу петухим; часы на руких и так далее.

Тяжелая степень нарушений у Марии, Коли, Толи, Жени и Влады (5 человек) – 50%. У детей было выявлено от 44 до 53 неправильных ответов. Мария допустила 52 ошибки, Коля – 51, Толя – 53, Женя – 44 и Влада допустила 46 ошибок. Рассмотрим некоторые неправильные ответы детей. Замена окончаний внутри падежа – курица гуляет с петухой, рога у коза; тетя моет полу и так далее; замена окончаниями других падежей – девочка кормит козы, орел летит к совом, кубик лежит на стола и так далее; замена окончаниями, которые относятся к разным падежам – на этой картинке нет стол, дети пришли к врача и так далее; употребление несоответствующих окончаний – кот лезет в трубум, птичка летит в гнездими и так далее.

Анализ результатов исследования показал, что неправильное употребление окончаний имен существительных наблюдается у всех детей с ЗПР. Из общего числа ответов (660) неправильные составили большую половину – 60,7%. Если замены внутри падежа составляют 14% от всех ответов, то специфические (должные окончания заменяются окончаниями других падежей, окончаниями, относящиеся к разным падежам; окончаниями, не существующими в парадигме склонения) – 46,7%.

Значительное преобладание специфических замен характерно для всех падежей.

Больше ошибок в употреблении окончаний наблюдается в дательном и особенно в творительном и предложном падежах. Именно в данных падежах проявляется и самое большое число специфических замен. Такая избирательность нарушений, вероятно, связана с особенностями семантических и грамматических характеристик этих падежей.

Что касается замен окончаний определенного падежа окончаниями других падежей, то чаще всего замены производятся на окончания именительного падежа. Исключение составляет родительный падеж, который чаще заменяется дательным.

Сравнение количества ошибок при склонении существительных без предлогов и с предлогами показало, что в целом ошибки чаще возникают при склонении существительных с предлогами, хотя разница ошибок не очень большая, а в одном из четырех падежей (в родительном) ошибки чаще появляются у существительных без предлогов. Преобладание ошибок у имен существительных с предлогами, вероятно, связано с возрастающими трудностями в нахождении должной языковой формы для выражения соответствующих значений.

Анализ ошибок у детей с ЗПР выявляет наряду с названными еще две существенные особенности в склонении существительных. Первая, свойственная всем детям, – это непостоянство в маркировке падежных значений. При выражении значений слов в одном и том же падеже ребенок один раз может употребить правильное окончание, другой раз неправильное, третий раз также неправильное, но иное, отличающееся от предыдущего. (Ответы детей – хобот у слона, но хвост у петухов; дает петуху, но дает щенка, дает слоним). Другая особенность, которая отмечается у большинства испытуемых, – это наличие у них полной парадигмы окончаний, но неумение пользоваться ею. Ответы детей при склонении имен существительных в родительном и дательном падежах: усы у жука, но хвост у петуха; нет стола,

но нет утюгу; хвост у лисы, но рога у козы; дает слону, но дает петух; идет к петуху, но пришли к врач, идет к лисе, но летит к совом.

Приведенные данные позволяют сделать следующий вывод: склонение имен существительных у детей с ЗПР имеет свои особенности. Для задержки психического развития характерна и задержка в сроках овладения детьми парадигмой склонения, и ее патологическое формирование и функционирование.

Для объяснения механизма специфических нарушений употребления окончаний имен существительных детьми дошкольного возраста с ЗПР можно предположить «три основных концепции».

Механизм объясняется недоразвитием познавательной деятельности: отсутствие знаний о явлениях внеязыковой действительности, неполные или неправильные знания, в частности, установление неправильных отношений между теми или иными явлениями, приводят к употреблению аграмматичных форм» [18].

«Механизм объясняется нарушением чисто формальной стороны языка: дети обладают необходимыми для речевой коммуникации знаниями о внеязыковой действительности, а также знаниями о языковых значениях, но не могут выбрать им языковые формы. Ребенок знаком с животным, которое обозначается словом слон, знает, какими «структурными» и «функциональными» характеристиками он обладает, и какие характеристики его отличают от других животных. Вместе с тем ребенок «знает» (точнее, на разных уровнях осознания может знать), что слову слон свойственны «одушевленность» и другие. Но ребенок не знает, какие флексии при склонении этого слова соответствуют «одушевленности», «мужскости» и так далее. Вместо дает слону может сказать дает слоне» [18].

«Механизм объясняется семантико-языковыми нарушениями: обладая знаниями о внеязыковой действительности и определенным набором флексий, дети не усваивают или неправильно усваивают стоящие за языковой формой и регулирующие ее употребление собственно языковые

значения (в нашем случае, такие семантические показатели слов, как «одушевленность», «мужскость» – «женскость» и другие или лексические значения слов, управляющих падежом)» [18]. Эти нарушения приводят к заменам флексий, когда ребенок, усвоив некую флексию, «закрепленную за словами с определенным значением, незаконномерно переносит ее на другие слова, имеющие иные значения и требующие иных флексий (кормит козу, кормит петуху; несет пилу, несет стулу)» [18].

2.2 Организация и содержание коррекционной работы по формированию навыка употребления падежных окончаний имён существительных у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством визуальных стимулов

На основе констатирующей части исследования была определена цель формирующего этапа: разработать и апробировать содержание и организацию коррекционной работы по формированию навыка употребления падежных окончаний имён существительных у детей 6-7 лет с ЗПР с использованием визуальных стимулов.

Основываясь на анализе психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования и результатов констатирующего этапа, подобрано содержание коррекционной работы по формированию навыка употребления падежных окончаний имён существительных у детей 6-7 лет с ЗПР посредством визуальных стимулов.

В «коррекции нарушений употребления падежных окончаний имен существительных нужно придерживаться определенной последовательности. Формировать у детей правильные окончания сначала желательно внутри определенного падежа. После усвоения двух (и более) флексий, относящихся к одному падежу, нужно переходить к их дифференциации. Здесь полезны упражнения на различение детьми правильно и неправильно употребленных форм» [18].

Чтобы «снизить по возможности влияние побочных факторов на формирование навыка употребления падежных окончаний имен существительных, намеренно подбираются падежные значения, которые первыми формируются в нормальном онтогенезе речи; имена существительные, которые обозначают знакомый детям материальный мир; слова, относительно «простые» по своим фонетическим (артикуляторным) характеристикам» [18]. «Сначала отрабатываются склонение имен существительных без предлогов, затем с предлогами. Что касается самих предлогов, то сначала нужно использовать первообразные предлоги (в, на, за, под, перед), после другие (с, через, по, о (об), к и прочие). На начальных этапах коррекции желательно брать для работы имена существительные, окончания которых стоят под ударением и поэтому звучат ясно» [18].

Коррекционную работу по формированию навыка употребления падежных окончаний имен существительных необходимо проводить в следующей последовательности: подготовительный этап – формирование понимания грамматического значения падежей; основной этап – формирование навыка употребления падежных окончаний; заключительный этап – дифференциация падежных окончаний, относящихся к определенному падежу (таблица 3).

Таблица 3 – Этапы коррекционно-логопедической работы

| Этап | Игра / игровая ситуация | Вид визуального стимула |
|---|---|---|
| Подготовительный этап: формирование понимания грамматического значения падежей | Игровая ситуация «Я говорю – ты делаешь» | Предметы |
| Основной этап: формированию навыка употребления падежных окончаний имен существительных | Игра «Убираем урожай» (В.п.) Игра «Огород» (В.п.) Игра «Кто подберет больше слов?» (В.п.) Игра «Охотник и пастух» (В.п.) Игра «Что без чего?» (Р.п.) Игра «Кому что дадим?» (Д.п.) | Презентация Муляжи Предметы, картинки Презентация Презентация Картинки, предметы |

Продолжение таблицы 3

| Этап | Игра / игровая ситуация | Вид визуального стимула |
|---|---|---|
| | Игра «Угадай, кому нужны эти вещи?» (Д.п.) Заучивание стихотворения «Кому что? и его анализ (Д.п.) Игра «Кто чем управляет?» (Т.п.) Игра «Кого мы видели» (В.п.) Игра в лото «Два и пять» (Р.п.) Игра «Кто чем работает?» (Т.п.) Игра «Кто с чем?» (Т.п.) Игра «С чем корзинка, с чем ящик?» (Т.п.) Игра «Приглашение к чаю» (Т.п.) Игра «Где что растет?» (П.п.) Игра «Кто где живет?» (П.п.) Игра «Что в чем?» (П.п.) Игра «Где мы были. Что мы видели?» (Р.п.) Игра «Игра в неделю» «Игра в поезд» Игра «Машина едет по дороге» | Презентация Картинки Картинки Презентация Карточки Презентация Картинки Предметы, муляжи Предметы, муляжи Презентация Презентация Предметы Сюжетные картинки Предметы, картинки Макет, картинки Макеты, предмет – машина |
| Заключительный этап: дифференциация падежных окончаний, относящихся к определенному падежу | Игра «Закончи предложения, называя картинки» (В.п.) Игра «Закончи предложения, называя картинки» (Р.п.) Игра «Закончи предложения, называя картинки» (Д.п.) Игра «Закончи предложения, называя картинки» (П.п.) Игра «Собери пары» (Т.п.) | Картинки Картинки Картинки Картинки Презентация |

Задания для коррекционно-логопедической работы по формированию понимания значения падежей (подготовительный этап).

Первая совместная деятельность педагога и детей проходила в форме игровой ситуации «Я говорю – ты делаешь» с использованием визуального стимула – предметы. Участвуя в игре, каждый ребенок выполнял действия озвученные педагогом. Была проведена работа над пониманием того, что изменение формы слов ведет к изменению смысла ситуации, и наоборот.

Вот коз-а. Дай коз-у. Дай коз-е.

Вот слон. Дай слон-а. Дай слон-у.

Вот окно. Открой окно. Посмотри, что за окном.
Вот щетк-а. Возьми щетк-у. Подмети щетк-ой пол.
Вот мяч. Покатай мяч. Постучи мяч-ом об пол.
Вот карандаш. Нарисуй карандаш-ом круг.
Вот мишк-а. Закрой мишк-е глазки. Уложи мишк-у спать.
Вот конфет-а. Возьми конфет-у. Поделись конфет-ой.
Вот стакан. Накрой стакан-ом шарик. Налей в стакан воды.
Вот утенок. Поставь утенка около утки. Дай утенку зернышко.

Дети внимательно слушали педагога, с удовольствием выполняли задания. Мария, Коля, Толя, Женя и Влада выполняли соответствующие действия по подражанию, дети не смогли самостоятельно понять все действия, озвученные педагогом. Например, Мария не справилась с заданиями «Покатай мяч», «Постучи мячом об пол». Коля не смог нарисовать карандашом круг, а Толя самостоятельно не смог накрыть стаканом шарик и налить в стакан воды. Женя действие «Дай козу», «Дай козе» выполнила по подражанию. У Влады возникли трудности в понимании следующих действий: «Поставь утенка около утки». У данных детей неполное понимание того, что изменение формы слов ведет к изменению смысла ситуации. Лучше всего с предложенными заданиями справились Ваня, Максим, Антон, Саша и Лиза. Они старались выполнять все действия самостоятельно, старались понять смысл ситуации, помощь педагога требовалась незначительная.

После подготовительной работы проводились задания и игровые упражнения для работы по формированию навыка употребления падежных окончаний имен существительных.

Игра «Убираем урожай» (закрепление формы винительного падежа имен существительных).

Для того, чтобы объяснить детям, каким образом убирают овощи: морковь, свеклу, репу, редис дергают; огурцы, помидоры, горох срывают; картофель выкапывают, была организована работа с использованием

интерактивной презентации. После того, как дети рассмотрели картинки, анимации на слайдах и изучили информацию о способах уборки овощей, был задан следующий вопрос «Как убирают данный овощ?». Рассматривая необходимый слайд с овощем, дети отвечали на поставленный вопрос. Например, Мария, Коля и Толя не смогли ответить на поставленный вопрос. Потребовалась помощь педагога. Педагог озвучил детям правильный ответ, четко проговаривая и демонстрируя действие на экране. После чего, дети постарались повторить правильный ответ. Женя и Влада были увлечены презентацией, смотря на свой овощ, дети показали, как его убирают, повторили действия с экрана, после чего постарались ответить на свой вопрос, но потребовалась помощь педагога. Лиза, Саша, Антон, Максим и Ваня дали правильные ответы, но потребовалась работа по исправлению недочетов в произношении слов.

Игра «Огород» (закрепление формы винительного падежа имен существительных).

Дети «сажали» овощи (муляжи) вместе с педагогом, затем каждый ребенок ответил на вопрос, что он посадил. С этим заданием дети справились хорошо. Например, Ваня, Максим и Антон правильно озвучили свои действия, но были ошибки в употреблении окончаний имён существительных, была замена окончаний внутри падежа. Саша и Лиза допустили ошибки в употреблении окончаний имен существительных, была замена окончаний других падежей. Женя, Влада, Толя, Мария и Коля проявили интерес к заданию, захотели повторить свои действия, посадить овощи. Озвучить свои действия детям помог педагог.

«Игра «Кто подберет больше слов?» (закрепление формы винительного падежа имен существительных).

Дети, рассматривая предметы и картинки, отвечали на следующие вопросы: Что можно сшить? Дети ответили на этот вопрос следующим образом: можно сшить платье, пальто, сарафан, рубашку, сапоги, панаму, юбку. Что можно связать? Дети ответили на этот вопрос следующим

образом: можно связать шапочку, варежки, шарф, кофту. Что можно завязывать? Дети ответили на этот вопрос следующим образом: можно завязывать шапку, шарф, ботинки. Что можно надеть? Дети ответили на этот вопрос следующим образом: можно надеть куртку, платье, кофту, юбку, колготки, носки. Что можно обуть? Дети ответили на этот вопрос следующим образом, можно обуть тапки, туфли, ботинки, сапоги» [21]. С заданием хорошо справились Ваня, Антон, Максим и Лиза. Дети активно отвечали на вопросы. Мария, Коля, Саша, Толя, Женя и Влада проявили интерес к заданию, показывали предметы на соответствующие вопросы, старались озвучить свои мысли.

Игра «Охотник и пастух» на тему «Дикие животные» (закрепление формы винительного падежа имен существительных).

На слайде были выставлены картинки: слева – охотник и пастух, справа – домашние и дикие животные. Дети рассмотрели на слайде картинки и ответили на вопросы: Кто изображен на картинках справа? Ваня ответил, что на картинках изображены пастух и охотник. Что делает пастух? На данный вопрос ответил Антон, он сказал, что пастух пасет домашних животных, при ответе потребовалась помощь педагога. Что делает охотник? Лиза сказала, что охотник охотится на животных, Педагог дополнил ответ – охотник охотится на диких животных. После того как дети ответили на вопросы, детям было предложено поместить картинки с изображением домашних и диких животных под соответствующими картинками пастуха и охотника. Детям понравилось задание, с удовольствием размещали картинки в соответствии с заданием. Если были допущены ошибки в распределении картинок, картинка автоматически перемещалась на прежнее место. После данной работы педагог задал вопросы, указывая на картинки с изображением животных. Пастух пасет кого? Дети ответили на этот вопрос так: пастух пасет корову, лошадь, овцу. Были допущены детьми ошибки в употреблении падежных окончаний. Ошибки допустили Мария и Толя. Охотник охотится на кого? Лиза отлично справилась с заданием, сказала, что охотник охотится

на зайчика, белку. Влада дала следующий ответ – на волка, а Ваня дополнил ответ и сказал, что охотник охотится на зайцев, белок.

Игра «Что без чего?» на темы «мебель», «посуда», «транспорт», «одежда» (закрепление формы родительного падежа имен существительных).

На доске были выставлены картинки с изображениями предметов, которые надо починить. После изучения картинок дети ответили на вопрос: «Что без чего?». Были получены следующие ответы: стул без ножки, стул без спинки, шуба без воротника, кастрюля без ручки, чайник без носика, машина без колес, кофта без пуговиц, ботинки без шнурков. Детям было интересно выполнять задание, но все дети допустили ошибки в употреблении падежных окончаний имен существительных. Потребовалась дополнительная работа по разъяснению каждого ответа. Дети вместе с педагогом несколько раз проговаривали правильные ответы, опираясь на картинки.

«Игра «Кому что дадим?» на тему «Домашние и дикие животные» (закрепление формы дательного падежа имен существительных)» [21].

«На доске выставлены картинки с изображением корма для животных (сено, яблоко, орехи, грибы, малина, мед, косточка, овощи, молоко). На столе игрушечные животные (корова, лошадь, еж, белка, медведь, кошка, собака, свинья). В ходе игры дети брали по одной картинке с изображением корма, размещали ее около соответствующей игрушки, отвечая на вопрос: «Кому что дадим?» [21]. Саша сказала, что сено дадим корове, лошади. Максим сказал, что грибы дадим белке. Лиза сказала, что орехи дадим тоже белке. Влада с помощью педагога сказала, что яблоко дадим ежу. Коля не смог озвучить ответ, поместил картинку с изображением малины около медведя. Мария, как и Коля, поместила картинку с медом рядом с медведем. Произнести ребятам свой ответ помог педагог. Антон сказал, что молоко дадим кошке. Ваня и Женя сказали, что косточку дадим собачке. Толя не смог ответить на вопрос, правильно употребить окончание имени существительного. Потребовалась помощь педагога. Толя вместе с педагогом произнесли предложение: «Овощи дадим свинье».

«Игра «Угадай, кому нужны эти вещи?» (закрепление формы дательного падежа имен существительных).

На слайде – слева картинки, на которых изображены люди разных профессий и занятий, на каждой картинке недостает по какому-либо предмету. Справа – картинки недостающих предметов. Педагог показывал детям по одному предмету, предлагал назвать, кому нужен этот предмет, и просил его разместить к соответствующей картинке» [21]. Детям очень нравится работать с интерактивными презентациями, перемещать картинки по экрану. Дети правильно распределили предметы к картинкам, но были допущены ошибки в употреблении падежных окончаний имен существительных. Педагог корректировал ответы детей, а ребята старались четко и внятно повторять. Ответы детей: указка – учителю, шприц – медсестре, весы – продавцу, ружье – охотнику, термометр – доктору, удочка – рыболову, кисть – художнику, ножницы – парикмахеру.

«Заучивание стихотворения «Кому что?» и его анализ (закрепление формы дательного падежа имен существительных» [21]).

Дети заучивали с педагогом стихотворение. Запомнить стихотворение детям помогали картинки. Лучше всего запомнили и проанализировали данное задание Антон, Ваня, Максим и Лиза. Небольшое количество ошибок допускали Саша, Женя и Влада. Мария, Коля и Толя испытывали большие затруднения в запоминании стихотворения, допускали большое количество ошибок.

«Иголке – нитка, забору – калитка.

Супу – картошка, а книжке – обложка.

Мышке – нора, а братишке – сестра.

Уткам – пруд, а лентяю – труд.

Солнышко – лету, а стихи – поэту.

И всем воскресенья нужны, без сомненья» [21].

«Игра «Кто чем управляет?» на тему «Транспорт» (закрепление формы творительного падежа имен существительных).

На доске были размещены картинки с изображениями различных видов транспорта. Дети рассматривали картинки и отвечали на поставленные вопросы: «Кто управляет автобусом (самолетом и так далее)?». Детям необходимо было ответить полным предложением: автобусом управляет водитель; грузовиком управляет шофер; поездом управляет машинист; вертолетом управляет вертолетчик; самолетом управляет летчик; кораблем управляет машинист; мотоциклом управляет мотоциклист» [21]; велосипедом управляет велосипедист.

Ваня и Антон показали хороший результат, ошибок было небольшое количество. Остальные дети не смогли назвать тех, кто управляет тем или иным транспортом, допустили ошибки в употреблении окончаний имен существительных. Прослеживались замены окончаний внутри падежа, замена окончаниями других падежей. Толя и Коля назвали несоответствующие окончания.

«Игра «Кого мы видели» на тему «Животные жарких стран» (закрепление правильного употребления окончания имен существительных винительного падежа множественного числа)» [21].

На экране были представлены картинки с изображениями различных животных. Дети отбирали картинки с изображениями только тех животных, которые живут в жарких странах.

А кто из сказочных героев ездил в Африку лечить животных? Все дети ответили, что ездил лечить животных Айболит. Педагог вместе с детьми «окунулись» в сказочную историю. Представили себе, что они вместе с Айболитом поехали в Африку и увидели там много разных животных. Дети называли, кого они могли бы встретить. Ответы детей: мы видели львов, тигров, носорогов, слонов, верблюдов, бегемотов, леопардов, крокодилов, кенгуру, обезьян.

«Игра в лото «Два и пять» (закрепление формы существительных родительного падежа единственного и множественного числа).

Детям были выданы карточки лото с изображением двух и пяти предметов, например: два помидора, пять вишен, два огурца, пять яблок и так далее» [21]. Педагог называл предмет, а дети находили на карточке его изображение, определяли количество предметов, называли словосочетание числительного и именем существительным и закрывали картинку фишкой. Выиграл Ваня, он правильно назвал количество предметов и раньше других закрыл все карточки лото. Толя, Коля и Мария смогли найти карточки с нужным изображением, но не смогли определить количество предметов, не смогли назвать словосочетания. Антон, Лиза, Саша, Максим, Женя и Влада правильно находили картинки с изображениями предметов, но им требовалась коррекция в произношении слов и употреблении падежных окончаний имен существительных.

«Игра «Кто чем работает?» (закрепление формы существительных творительного падежа)» [21].

«Детям были предложены на слайде картинки с изображением людей разных профессий: парикмахер, маляр, плотник, портниха, дворник, садовник и другие. После изучения картинок, дети отвечали на вопрос «Кто чем работает?» [21]. Ответы детей: маляр – кистью, парикмахер – ножницами, плотник – топором, лесоруб – пилой, дворник – метлой, садовник – лопатой. Всем детям требовалась помощь в употреблении падежных окончаний имен существительных.

Игра «Что с чем?» – назвать пары предметов (закрепление формы творительного падежа с предлогом «с»).

Детям были предложены картинки («корова с теленком, чашка с блюдцем, кружка с клубникой, корзина с яблоками, ваза с цветами, стакан с молоком» [21]). Рассматривая картинки, дети говорили, что с чем на них изображено. Ваня, Антон, Максим, Лиза и Саша правильно называли предметы на картинках, но допускали ошибки в употреблении падежных окончаний имен существительных (Например, корова теленок, ваза с цветы, стакан молоко). Влада и Женя допускали следующие ошибки: неясно звучали

окончания, были употреблены несоответствующие окончания, была замена окончаниями других падежей (Например, корова с теленк, чашка с блюдцах, кружка с клубником, корзина с яблоках, ваза с цветам, стакан с молоко). Толя, Мария и Коля повторяли ответы за педагогом, дети не смогли самостоятельно построить словосочетание.

Игра «С чем корзинка, с чем ящик?» (закрепление формы творительного падежа имен существительных с предлогом «с»).

У детей были игрушечные корзинки, ящички, муляжи овощей и фруктов. В ходе игры дети отвечали на вопросы «Куда мы положим фрукты? (в корзинку). А куда мы положим овощи? (в ящик). С чем у тебя ящик? (у меня ящик с капустой). А у тебя с чем корзинка? (у меня корзинка с яблоками). Детям очень понравилось выполнять задание, работать с наглядными материалами. Затруднения возникли при ответе на вопрос «С чем у тебя ящик?». На вопрос смогли ответить полным ответом с небольшими корректировками Ваня и Антон. Остальным детям потребовалась помощь. Педагог повторял полное предложение, не называя лишь последнее слово, дети старались добавить слово с правильным падежным окончанием.

«Игра «Приглашение к чаю» (закрепление формы творительного падежа существительных с предлогом «с»).

«Сегодня мы приглашаем к чаю гостей: Мишку, куклу Таню, Винни-Пуха, зайчика и лисичку. Чтобы накрыть на стол к чаю, надо знать, с чем любят пить чай наши гости. Как вы думаете, с чем?» Дети отвечали на вопрос. Были даны следующие ответы: «Мишка любит чай с медом. Винни-Пух – с вареньем. Зайчик – с булочкой. Лисичка – с печеньем. И так далее» [21].

После каждого правильного ответа на стол выставлялся соответствующий предмет. Ваня, Максим, Антон, Саша, Лиза, Женя и Влада допускали ошибки. Например, мишка любит чай с медой, Винни-Пух – с

вареним, зайчик – с булочий, лисичка с печеням. Мария, Коля и Толя не смогли составить полное предложение. Потребовалась помощь педагога.

«Игра «Где что растет?» (закрепление формы предложного падежа имен существительных).

На слайде слева – картинки с изображением сада, огорода, леса, луга, поля, болота; справа – картинки с изображением овощей, фруктов, деревьев, травы, пшеницы, клюквы.

«Растения сбежали со своих мест и заблудились. Помогите им вернуться туда, где они растут. Где растут овощи?» [21]. Дети ответили на поставленный вопрос «Овощи растут на огороде». Картинка с овощами располагалась около изображения огорода. И так далее. Аналогичным образом проводились игры «Где что покупают?» (лекарство, хлеб, газеты, молоко), «Где что хранится?» (посуда, одежда, книги). Интерактивные презентации к данным играм помогают детям отвечать на вопросы, развивают интерес к выполнению различных заданий. Даже дети, которые испытывают большие затруднения (Коля, Маша и Толя) активно включаются в работу, стараются правильно ответить на вопросы, но у них не всегда это получается, требуется помощь педагога в разъяснении поставленных задач, в правильном употреблении падежных окончаний имен существительных и правильном построении полных ответов.

Игра «Кто где живет?» (закрепление формы предложного падежа имен существительных).

На экране были размещены картинки с изображением жилья животных. «Кто где живет (или зимует)?». Были даны следующие ответы: Лиса живет в норе. Белка живет в дупле. Медведь живет в берлоге. Ежик живет в гнезде. Волк живет в логове. Мышке живет в норе. Корова живет в коровнике. Лошади живут в конюшне. Телята живут в телятнике. Свины живут в свинарнике. Кролики живут в крольчатнике. У детей возникли затруднения в назывании жилищ животных.

Игра «Что в чем?» на тему «Посуда» (закрепление формы предложного падежа имен существительных).

На столе были размещены предметы посуды. Дети, выбирая нужный предмет, отвечали на вопросы: «В чем варят суп? Суп варят в кастрюле. В чем носят воду из колодца? Воду носят в ведре. В чем кипятят воду? Воду кипятят в чайнике. В чем носят молоко? Молоко носят в бидоне. В чем хранят сахар? Сахар хранят в сахарнице. В чем подогревают еду? Еду подогревают в миске».

Аналогичным образом проводилась игра «Где что лежит?».

Где лежит хлеб? – Хлеб лежит в хлебнице. Где лежит салат? – Салат лежит в салатнице. Где лежат конфеты? – Конфеты лежат в конфетнице. Где (на чем) жарится рыба? – Рыба жарится на сковороде.

У детей вызвал восторг наглядный материал, предметы посуды. Дети с удовольствием выбирали предмет и отвечали на вопросы. Педагог корректировал ответы детей. Например, Лиза ответила на вопрос следующим образом: «Воду носят в ведро». Следует: «Воду носят в ведре». Влада: «Воду кипятят чайником». Следует: «Воду кипятят в чайнике».

Игра «Где мы были. Что мы видели?» (закрепление окончаний существительных родительного падежа множественного числа).

В процессе игры использовались сюжетные картинки «Огород», «Сад», «Лес», «Зоопарк». Педагог обращался к детям с вопросами: «Где ты был? Что ты видел?». Ваня ответил на вопрос так: «Я был в огороде. Видел много огурцов, кабачков». Антон сказал: «Я был в саду. Видел много яблок, груш, абрикосов». Лиза ответила: «Я была в лесу. Видела много елки, кусты». Потребовалось исправление окончаний имен существительных. Мария смогла ответить на вопрос только с помощью педагога: «Я была в зоопарке. Видела много тигров, обезьян, волков».

«Игра в неделю» (закрепление предложно-падежных конструкций).

Использовалась игрушечная мебель. Детям была предложена картинка, на которой изображена комната. После того, как дети рассмотрели картинку

с изображением комнаты, были заданы вопросы о расположении в ней различных предметов мебели. В своих ответах дети использовали слова справа, слева, спереди, позади. Затем дети расставили игрушечную мебель на макете так же, как на картинке. При этом они старались комментировать свои действия: «Поставим стул слева от стола» и так далее. Все дети смогли расположить предметы мебели на макете в соответствии с картинкой. Но были затруднения в комментировании своих действий. Мария, Коля, Толя и Влада расставили правильно мебель, но озвучить свои действия не смогли. Педагог помогал употребить правильно слова «справа, слева, спереди, позади» и правильно употребить падежные окончания имен существительных. Остальные дети справились с заданием, но было небольшое количество ошибок в употреблении окончаний имен существительных. Например, поставим стол справа от стул.

«Игра в поезд» (закрепление предложно-падежных конструкций, дифференциация предлогов: в, на, под)» [21].

«На доске был выставлен макет поезда. «Пассажиры везут в поезде разные вещи. В первом вагоне везут вещи, про которые можно составить предложения с предлогом «в». Во втором вагоне – вещи, про которые можно придумать предложения с предлогом «на», а в третьем – с предлогом «под» [21]. Дети, рассматривая картинки, придумывали предложения и помещали картинки в соответствующие «вагоны». Картинку «Мяч лежит на стуле» размещали во второй вагон, картинку «Цветы стоят в вазе» – в первый вагон, а картинку «Туфли стоят под стулом» – в третий вагон. Детям задание понравилось, все хотели поместить картинки в соответствующие вагоны. С заданием хорошо справились Ваня, Антон, Лиза, Саша, Максим. Дети активно работали, правильно употребляли предлоги, недочетов в произношении было не очень много. После того, как педагог исправлял ответы, дети с удовольствием старались произнести правильные ответы. Остальным детям нужна была помощь в подборе предлогов, в употреблении окончаний имен существительных и размещении картинок в вагоны.

«Игра «Машина едет по дороге» (закрепление предложно-падежных конструкций).

Детям был предложен макет дороги, по которой «перемещалась» машина, с одной стороны дороги – гараж, с другой – магазин. Вдоль дороги расположены макеты разноцветных домиков, горки, сквера, мостика. Педагог размещал машину на макете в определенное место. Дети определяли, где «едет» машина» [21]. Ответы детей: машина выехала из гаража, машина подъехала к зеленому дому, машина переехала через мост, машина едет по дороге, машина отъезжает от красного дома, машина въезжает на гору, машина съезжает с горы, машина въезжает во двор магазина. Все дети допустили ошибки в употреблении окончаний имен существительных, но количество ошибок стало снижаться. Например, машина выехала из гараж; машина подъехала к зеленому доме; машина едет по дорога.

Дети показали хороший результат по итогам второго этапа коррекционной работы. Ошибки в употреблении падежных окончаний имен существительных присутствуют, но уже видна положительная динамика.

Представим задания и игровые упражнения для коррекционно-логопедической работы по дифференциации окончаний имен существительных относящихся к определенному падеж (заключительный этап).

Игра «Закончи предложения, называя картинки» (дифференциация окончаний имен существительных винительного падежа).

Рыбак поймал... Ваня ответил – рыбу. Портниха шьет... Максим ответил – плати. Повар варит... Мария ответила – супи. Хозяйка кормит... Коля ответил – гусь. Мама стирает... Антон – платок. Собака догоняет... Саша ответил – мальчика. Бабушка покупает... Лиза ответила – хлеб.

Игра «Закончи предложения, называя картинки» (дифференциация окончаний имен существительных родительного падежа).

Эта собака больше... Ваня ответил – кошки. Кошка сильнее... Максим ответил – мышки. Брат выше... Мария ответила – сестру. Я прошел мимо...

Коля ответил – магазинах. Я иду вдоль... Антон ответил – реки. Я дошел до... Саша ответил – мост. Нужно купить на рынке...Лиза – сыр. Это ветка...Толя ответил – еля. У дедушки нет...Женя ответил – зонтя. У Кати нет...Влада ответила – собаки.

Игра «Закончи предложения, называя картинки» (дифференциация окончаний имен существительных дательного падежа).

Врач прописал... лекарство. Ваня ответил – дедушке. Налей...воды. Максим ответил – собака. Позвони по... Мария ответила – телефон. Семья приехала к... Антон ответил – морю. Хозяйка дает морковку... Коля ответил – кролика. Мама читает сказку...Саша ответил – сыну.

Игра «Закончи предложения, называя картинки» (дифференциация окончаний имен существительных предложного падежа).

Дети едут в...Влада ответила – автобусе. Корабли стоят в... Антон ответил – порту. Вещи висят в... Женя ответил – шкафе. Девочки гуляют в... Толя – парку. Малыш мечтает о... Лиза ответила – собаке.

Игра «Собери пары». На слайде представлены картинки. К картинкам из первого столбика (письмо, гвоздь, платье, тарелка) дети подбирали нужные картинки из второго столбика (молоток, ложка, ручка, игла), отвечая на вопрос: «Что чем выполняют» (дифференциация окончаний имен существительных творительного падежа).

Ваня и Антон справились с заданием, правильно распределили картинки. Но были допущены ошибки (например, платье иглѐй, тарелка ложки). Максим, Саша, Лиза, Женя и Влада проявили большой интерес к заданию, подобрали ко всем картинкам пары, но допустили ошибки в употреблении падежных окончаний имен существительных (например, письмо ручкими, гвоздь молотоком). Мария, Коля и Толя не смогли подобрать пару к некоторым картинкам (платье – игла, гвоздь – молоток), словосочетания составляли вместе с педагогом.

Особенностью работы по коррекции нарушений употребления падежных окончаний имен существительных у детей дошкольного возраста с

ЗПР «является тщательная дозировка заданий и речевого материала. Специфика познавательной деятельности детей данной категории обуславливает необходимость постепенного усложнения заданий и речевого материала» [21]. Так как «условно-рефлекторные связи у детей с ЗПР очень консервативны, изменяются с трудом, необходимо особенно тщательно отрабатывать этапы закрепления правильных речевых навыков» [22]. «Вместе с тем немаловажно учитывать, что усвоение языка – это преимущественно бессознательный, эвристический и активный по своему характеру процесс» [29]. Отсюда, в частности, следует, что одной из важнейших задач педагога является создание таких условий педагогического процесса, в которых ребенок в «своей естественной повседневной деятельности мог бы неосознаваемо усваивать закономерности языкового механизма, самостоятельно открывать эти закономерности и формировать их у себя» [29]. Знания языковых типовых ситуаций, языковых средств их выражения и должен формировать педагог у ребенка с ЗПР. «Нужно идти не от формы языка к содержанию, а от содержания к форме, но с учетом специфики языкового содержания и языковой формы. Поэтому нельзя механически заучивать слова или флексии, нужно ситуацию соотносить с ними, так как употребление языковых форм и конструкций обусловлено их функциями и задачами общения» [29].

В ходе коррекционной работы были применены визуальные стимулы такие, как картинки, предметы, макеты, сюжетные картинки, предметные картинки, интерактивные презентации. По итогам проведения комплекса коррекционных заданий с применением визуальных стимулов была замечена положительная динамика у детей с ЗПР. Таким образом, план по формированию навыка употребления падежных окончаний имен существительных у детей был реализован в рамках формирующего эксперимента.

2.3 Выявление динамики сформированности навыка употребления падежных окончаний имён существительных у детей 6-7 лет с задержкой психического развития

В качестве формирующего эксперимента нами проводилась целенаправленная работа по формированию употребления падежных окончаний имён существительных у детей 6-7 лет с ЗПР. После чего был проведён контрольный эксперимент. На основе констатирующей и формирующей части эксперимента была выдвинута цель контрольного эксперимента: оценка динамики сформированности навыка употребления падежных окончаний имён существительных у детей 6-7 лет с ЗПР.

На контрольном этапе эксперимента было осуществлено повторное исследование с помощью методики В.А. Ковшикова. Данные полученные в ходе повторного исследования представлены в протоколе 3 (Приложение Д, таблица Д.1), в протоколе 4 (Приложение Е, таблица Е.1).

Данные по степени нарушений употребления падежных окончаний имён существительных представлены на рисунке 3.



Рисунок 3 – Результаты выявления степени нарушений употребления падежных окончаний имён существительных у детей 6-7 лет с ЗПР на контрольном этапе эксперимента

Из общего числа ответов (660) неправильные составили – 51,5%. Замены внутри падежа составляют 13% от всех ответов, специфические (должные окончания заменяются окончаниями других падежей; окончаниями, относящиеся к разным падежам; окончаниями, не существующими в парадигме склонения) – 38,5%. Больше ошибок в употреблении окончаний наблюдается в дательном, творительном и предложном падежах.

Легкая степень нарушений выявлена у Вани и Антона (2 человека) – 20%. У детей было выявлено от 20 до 22 ошибок. Ваня допустил 20 ошибок, Антон – 22 ошибки. Рассмотрим несколько примеров неправильных ответов. Замена окончаний внутри падежа – кошка пьет молоку, слоненок гуляет со слоной и так далее; замена окончаниями других падежей – гуляет с коза, люстра висит на потолку, бабочка летает с пчелу, мяч попал окном и так далее; замена окончаниями, которые относятся к разным падежам – мяч закатился в трава, мальчик стреляет лиса и так далее; употребление несоответствующих окончаний – мальчик поймал жуких.

Средняя степень нарушений выявлена у Максима, Саши, Лизы, Жени и Влады (5 человек) – 50%. У детей было выявлено от 23 до 38 ошибок. Максим допустил 23 ошибки, Саша – 34, Лиза – 24, Женя – 36 и Влада допустила 38 ошибок. Рассмотрим несколько примеров неправильных ответов. Замена окончаний внутри падежа – дядя несет ведру, собака идет к лису; замена окончаниями других падежей – гуляет с коза, мальчик идет к слоном, дядя насыпает песок в мешке; замена окончаниями, которые относятся к разным падежам – кот лезет в труба, мальчик стреляет гусь; употребление несоответствующих окончаний – тетя дает пить свиним, шапка на голових.

Тяжелая степень нарушений у Марии, Коли, Толи (3 человека) – 30%. У детей было выявлено от 45 до 50 ошибок. Мария допустила 48 ошибок, Коля – 45, Толя – 50. Рассмотрим несколько примеров неправильных ответов. Замена окончаний внутри падежа – рога у коза; курица гуляет с

петухой; замена окончаниями других падежей – девочка кормит козы, медведь гуляет с лиса; замена окончаниями, которые относятся к разным падежам – на этой картине нет жук, на этой картинке нет стол; употребление несоответствующих окончаний – собака идет свинум, на этой картинке нет жуком.

Рассмотрим сравнительные результаты сформированности навыка употребления падежных окончаний имён существительных у детей 6-7 лет с ЗПР на констатирующем и контрольном этапах эксперимента (таблица 4).

Таблица 4 – Сравнительные результаты сформированности навыка употребления падежных окончаний имён существительных у детей 6- 7 лет с ЗПР

| Степень нарушений | Констатирующий этап | Контрольный этап | Динамика |
|-------------------|---------------------|------------------|----------|
| | % | % | % |
| Легкая степень | 0 | 20 | +20 |
| Средняя степень | 50 | 50 | 0 |
| Тяжелая степень | 50 | 30 | -20 |

Сравнительные результаты представлены на рисунке 4.

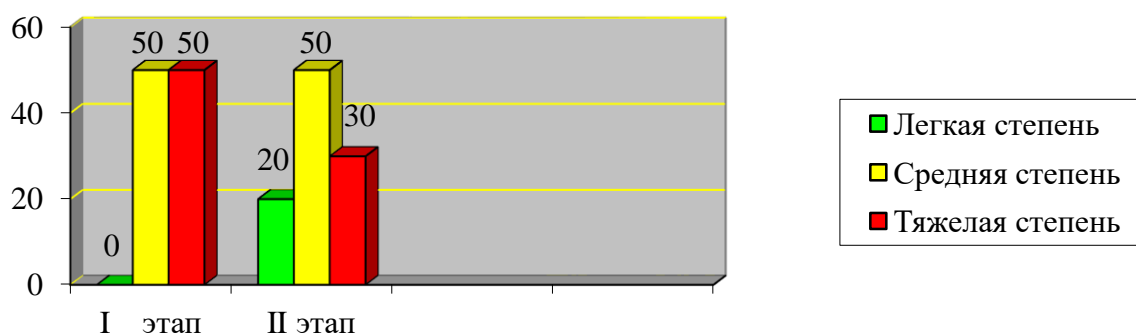


Рисунок 4 – Сравнительные результаты сформированности навыка употребления падежных окончаний имён существительных у детей 6-7 лет с ЗПР

Результаты показали, что детей с легкой степенью нарушений стало больше – с 0 до 2 человек, со средней степенью нарушений количество детей

осталось неизменным, а количество детей с тяжелой степенью нарушений стало меньше – с 5 человек снизилось до 3.

На основе экспериментального исследования можно сделать вывод, что разработанное и апробированное содержание коррекционной работы позволило достичь положительной динамики формирования навыка употребления падежных окончаний имён существительных у детей 6-7 лет с ЗПР посредством визуальных стимулов: процент детей с тяжелой степенью нарушений снизился с 50% до 30% и показал динамику 20%. Количество дошкольников со средней степенью нарушений осталось неизменным. Процент детей с легкой степенью нарушений повысился с 0% до 20% и показал динамику 20%.

Итоги диагностики показали, что работа по формированию навыка употребления падежных окончаний имён существительных у детей 6-7 лет с ЗПР посредством визуальных стимулов дает положительный результат, что показывает верность выдвинутой гипотезы.

Заключение

Представленный материал проведенного исследования показывает, что нарушения употребления падежных окончаний имен существительных детьми старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития является нарушением речевой деятельности.

Имея крайне ограниченный запас знаний и навыков дошкольники с задержкой психического развития плохо ориентируются в окружающей обстановке, с трудом входят в контакт с ровесниками и старшими, имеют различные виды нарушений поведения, у них не сформирована произвольность деятельности, поэтому они нуждаются в специальном подходе, своевременной и систематической помощи специалистов: обучение и воспитание таких детей может быть успешным лишь в том случае, если оно построено с учетом этих способностей.

Трудности усвоения детьми с задержкой психического развития навыка употребления падежных окончаний имен существительных соответственно требованиям возрастной нормы является одним из симптомов такой речевой патологии системного характера как общее недоразвитие речи.

Изучение теоретического и практического опыта решения проблемы развития навыков словоизменения имен существительных по падежам у дошкольников с задержкой психического развития позволило нам, не исключая традиционных способов решения проблемы, разработать и включить в содержание коррекционной логопедической работы различные задания с использованием различных визуальных стимулов.

Отличительными особенностями представленной работы можно считать: наличие подготовительного этапа работы, предшествующего непосредственному формированию навыка употребления падежных окончаний имен существительных; наличие заключительного этапа работы, предполагающий работу по дифференциации падежных окончаний имен существительных, относящихся к определенному падежу.

Важное значение при работе с детьми с задержкой психического развития имеет дифференцированный подход, который предполагает учет особенностей высшей нервной деятельности: психические особенности ребенка, его работоспособность, особенность моторного развития, уровень несформированности речи, симптоматику речевых расстройств, их механизмы. Механизм специфических нарушений употребления падежных окончаний имен существительных такими детьми объясняется недоразвитием познавательной деятельности и несформированностью высших психических функций, что приводит к употреблению аграмматичных форм. С учетом данного механизма коррекционная работа с детьми с задержкой психического развития должна проводиться параллельно в нескольких направлениях: развитие познавательной деятельности и целенаправленное формирование высших психических функций; развитие речи, коммуникативной деятельности и коррекция их недостатков; развитие и коррекция недостатков эмоционально-волевой сферы и формирующейся личности; формирование ведущих видов деятельности.

Несформированность контроля, слабость волевых процессов у детей с задержкой психического развития обуславливает необходимость тесной связи работы учителя-логопеда, учителя-дефектолога, воспитателя, родителей. Нужно так организовать коррекционно-педагогический процесс, чтобы не только на логопедических занятиях, но и в свободное время осуществлялось закрепление навыка употребления падежных окончаний имен существительных, контроль и помощь педагогов и родителей в коррекции данного речевого нарушения.

Тема исследования, направленная на формирование навыка употребления падежных окончаний имён существительных у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством визуальных стимулов на современном этапе образования, является актуальной и требует дальнейшего изучения.

Список используемой литературы

1. Акулова О. В., Сомкова О. Н., Гурович Л. М. Теория и технологии развития речи детей дошкольного возраста. М. : Центр педагогического образования, 2009. 368 с.
2. Антипова И. Г., Володина И. С. Психология обучения детей с умственной отсталостью : методологические проблемы // Психология обучения. 2012. № 9. С. 12-24.
3. Антонова Л. Н. Практика коррекционно-развивающей деятельности шестилетних детей с нарушениями речевого и психического развития // Молодой ученый. 2016. № 5,6. С. 5-7.
4. Арушанова А. Г. Формирование грамматического строя речи: речь и речевое общение детей. М. : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2008. 245 с.
5. Батуев А. С. Психофизиологические аспекты формирования речи в онтогенезе. Вопросы и предложения // Мир психологии. 2003. № 2. С. 5-9.
6. Бергер О. В. Психологические аспекты речевой деятельности. // Труды Оренбургского ин-та (филиала) Москов. гос. юр. акад. 2010. № 11. С. 531-540.
7. Блинова Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития. М. : Изд-во НЦ ЭНАС, 2011. 136 с.
8. Бойчук С. В. Формирование лексико-грамматического строя речи у детей дошкольного возраста с ОНР [Электронный ресурс]. Всероссийское сетевое издание «Дошкольник», 2021. URL : <http://doshkolnik.ru/razvitierechi/12448.html> (дата обращения: 15.04.2022).
9. Бондарко А. В. Теория значения в системе функциональной грамматики: на материале русского языка. М. : Языки славянской культуры, 2002. 736 с.
10. Борякова Н. Ю., Касицына М. А. Коррекционно-педагогическая работа в детском саду для детей с ЗПР. М. : ТЦ Сфера, 2008. 79 с.

11. Валгина Н. С., Розенталь Д. Э., Фомина М. И. Современный русский язык. М. : Логос, 2002. 528 с.
12. Виноградов В. В. Русский язык (Грамматическое учение о слове). М. : Рус. яз., 2001. 720 с.
13. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. М. : Детство-Пресс, 2007. 472 с.
14. Гвоздева О. М. Использование дидактической игры для развития речи детей дошкольного возраста // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 11. С. 1751-1755.
15. Епифанцева Т. Б. Настольная книга педагога-дефектолога. Ростов-на-Дону : Феникс, 2005. 235 с.
16. Инденбаум Е. Л. Новый взгляд на старую проблему: к вопросу о формах отставания в психическом развитии, образовательных потребностях детей и возможных путях помощи // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2011. № 5. С. 3-10.
17. Использование визуальных стимулов. Категория: использование визуальных стимулов. АВА в России, 2020 [Электронный ресурс]. URL : <https://www.abarussia.ru/tema-mesyatsa2/115-ispolzovanie-vizualnykh-stimulov/216-chto-takoe-vizualnyj-stimul.html> (дата обращения: 06.06.2022).
18. Ковшиков В. А. Методика диагностики и коррекции нарушений употребления падежных окончаний существительных. СПб. : КАРО, 2006. 80 с.
19. Коненкова И. Д. Обследование речи дошкольников с задержкой психического развития. М. : Изд-во ГНОМ и Д, 2005. 80 с.
20. Костомаров В. Г., Максимов В. И. Современный русский литературный язык. М. : Юрайт, 2010. 916 с.
21. Лалаева Р. И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития. М. : Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 2004. 303 с.

22. Левина Р. Е. Автономная речь в нормальном и патологическом развитии ребенка // Психология аномального развития ребенка. 2005. Т.2. С. 312-333.

23. Логопатопсихология. Коррекционная педагогика. Гуманитарный издательский центр, 2011. [Электронный ресурс]. URL : <https://sdo.mgaps.ru/books/K6/M2/file/9.pdf> (дата обращения: 09.04.2022).

24. Матросова Т. А. Формирование лексико-грамматического строя речи у дошкольников с задержкой психического развития. М. : Издательство Московского университета, 2006. 24 с.

25. Меженцева Г. Н., Яковлева Ю. И. Особенности лексико-грамматического строя речи у младших школьников с задержкой психического развития // Молодой ученый. 2017. № 19. С. 304- 307.

26. Поддьяков Н. Н. Проблемы речевого и умственного развития детей дошкольного возраста // Проблемы изучения речи дошкольника. 2009. С. 119-126.

27. Слепович Е. С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития. М. : Нар. Асвета, 1989. 64 с.

28. Спиридонова П. Н. Особенности грамматического строя речи младших школьников с ЗПР // Молодой ученый. 2016. № 5. С. 739-741.

29. Степанова О. А. Логопедическая работа в дошкольном образовательном учреждении. Организация и содержание. М. : Форум, 2010. 128 с.

30. Столярова А. Л. Особенности овладения грамматическим строем речи в онтогенезе и у дошкольников с ОНР. Социальная сеть работников образования, 2014. [Электронный ресурс]. URL : <http://nsportal.ru/shkola/korreksionnaypedagogika/library/2014/04/1> (дата обращения: 12.05.2022).

31. Толковый словарь русского языка под ред. Д. Н. Ушакова [Электронный ресурс]. URL : <https://ushakovdictionary.ru/> (дата обращения: 11.07.2022).

32. Трофимова Н. М. Основы специальной педагогики и психологии. СПб. : Питер, 2006. 435 с.

33. Уварова Т. Б. Особенности формирования грамматической стороны речи у дошкольников с ОНР. // Педагогический поиск и находки. Ежегодник работ молодых учёных. М. : ГОУ Педагогическая академия последипломного образования. 2009. № 1. С. 202-206.

34. Хватцев М. Е. Логопедия. Книга 1. М. : Владос, 2009. 272 с.

35. Шанский Н. М. Современный русский литературный язык. М. : Просвещение, 2001. 584 с.

Приложение А

Список детей экспериментальной выборки

Таблица А.1 – Список детей экспериментальной выборки

| Имя | Пол | Возраст | Диагноз (по заключению ПМПК) |
|--------------|-----|-------------|------------------------------|
| Ваня Б. | Муж | 6 лет 4 мес | ЗПР, ОНР-3 |
| Максим Б. | Муж | 6 лет 4 мес | ЗПР, ОНР-3 |
| Мария Г. | Жен | 6 лет 6 мес | ЗПР, ОНР-2 |
| Коля З. | Муж | 6 лет 3 мес | ЗПР, ОНР-2 |
| Антон М. | Муж | 6 лет 8 мес | ЗПР, ОНР-3 |
| Саша С. | Жен | 6 лет 5 мес | ЗПР, ОНР-3 |
| Елизавета Т. | Жен | 6 лет 8 мес | ЗПР, ОНР-3 |
| Толя Ф. | Муж | 6 лет 7 мес | ЗПР, ОНР-2 |
| Женя П. | Муж | 6 лет 1 мес | ЗПР, ОНР-3 |
| Влада В. | Жен | 6 лет 3 мес | ЗПР, ОНР-3 |

Приложение Б

Список предложений и примеры визуальных стимулов для диагностики нарушений употребления падежных окончаний имен существительных (В.А. Ковшиков)

Таблица Б.1 – Список предложений для диагностики нарушений употребления падежных окончаний имен существительных (В.А. Ковшиков)

| «Винительный падеж (без предлога)» | | | |
|--|--|---|---|
| Мужской род, одушевленные | Мужской род, неодушевленные | Средний род | Женский род |
| 1. Мальчик поймал (жука) 2. Мальчик везет (петуха) 3. Дядя везет (слона) | 4. Мальчик строит (дом) 5. Тетя моет (пол) 6. Мальчик везет (танк) | 7. Мальчик катит (колесо) 8. Дядя несет (ведро) 9. Кошка пьет (молоко) | 10. Дядя несет (пилу) 11. Корова ест (траву) 12. Девочка кормит (козу) |
| Винительный падеж (с предлогом) | | | |
| Мужской род, неодушевленные | Мужской род, одушевленные | Средний род | Женский род |
| 13. Дядя насыпает песок (в мешок) 14. Девочка наливает чай (в стакан) 15. Мальчик вешает пальто (в шкаф) | 16. Мальчик стреляет (в петуха) 17. Мальчик стреляет (в слона) 18. Мальчик стреляет (в гуся) | 19. Собака прыгает (в кольцо) 20. Мяч попал (в окно) 21. Птичка летит (в гнездо) | 22. Мальчик стреляет (в лису) 23. Мяч закатился (в траву) 24. Кот лезет (в трубу) |
| Родительный падеж | | | |
| Родительный падеж, без предлога | | Родительный падеж, с предлогом | |
| 25. На этой картинке нет (стола) 26. На этой картинке нет (жука) 27. На этой картинке нет (утюга) 28. В этом стакане нет (воды) 29. На этой картинке нет (лисы) 30. На этой картинке нет (пилы) | | 31. Хобот (у слона) 32. Красивый хвост (у петуха) 33. Длинные усы (у жука) 34. Большой хвост (у лисы) 35. Большие глаза (у совы) 36. Рога (у козы) | |
| Дательный падеж | | | |
| Дательный падеж, без предлога | | Дательный падеж, с предлогом | |
| 37. Девочка дает крупу (петуху) 38. Мальчик дает молоко (щенку) 39. Дядя дает булку (слону) 40. Девочка дает траву (козе) 41. Тетя дает пить (свинье) 42. Тетя дает мясо (лисе) | | 43. Дети пришли (к врачу) 44. Мальчик идет (слону) 45. Курица идет (к петуху) 46. Собака идет (к лисе) 47. Собака идет (к свинье) 48. Орел летит (к сове)» [18]. | |

Продолжение Приложения Б

Продолжение таблицы Б.1

| «Творительный падеж» | |
|--|--|
| <p>Творительный падеж, без предлога</p> <p>49. Замок открываем (ключом)</p> <p>50. Девочка гладит платье (утюгом)</p> <p>51. Собака лижет лапу (языком)</p> <p>52. Дрова пилят (пилой)</p> <p>53. Цветы поливают (водой)</p> <p>54. мальчик ударил мяч (ногой)</p> | <p>Творительный падеж, с предлогом</p> <p>55. Курица гуляет (с петухом)</p> <p>56. Собака гуляет (со щенком)</p> <p>57. Слоненок гуляет (со слоном)</p> <p>58. Девочка гуляет (с козой)</p> <p>59. Бабочка летает (с пчелой)</p> <p>60. Медведь гуляет (с лисой)</p> |
| Предложный падеж | |
| <p>61. Мальчик катается (на слоне)</p> <p>62. Кубик лежит (на столе)</p> <p>63. Люстра висит (на потолке) [18]</p> | <p>64. Шапка (на голове)</p> <p>65. Часы (на руке)</p> <p>66. Чайник стоит (на плите)</p> |

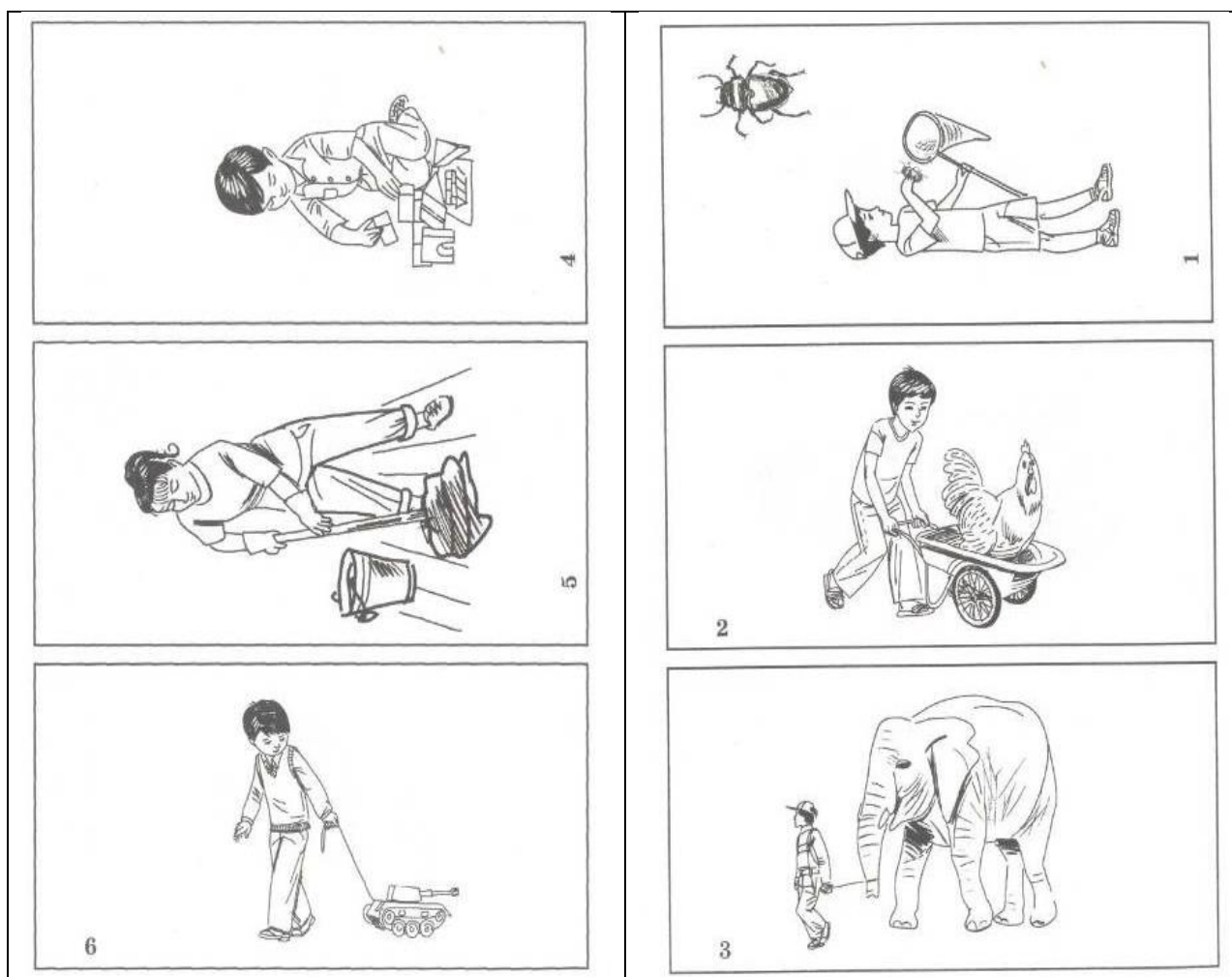


Рисунок Б.1 – Примеры визуальных стимулов для диагностики нарушений употребления падежных окончаний имен существительных

Приложение В

Протокол 1 ответов детей 6-7 лет с задержкой психического развития на констатирующем этапе эксперимента

Таблица В.1 – Протокол 1

| Оценка ответов | | | | | | | |
|-----------------|--------------------|---|---|--|--|---|---------------------------------|
| Список детей | Пра виль ные | Неправильные | | | | | |
| | | определенные | | неопределенные | | | |
| | | замена оконча ний внутри падежа | замена окончания ми других падежей | замена оконча ниями, относя щимися к разным падежам | несоот ветству ющие оконча ния | неясно звуча щие оконча ния | отсутст вие оконча ний |
| 1. Ваня | 38 | 2 | 17 | 7 | 2 | - | - |
| 2. Максим | 37 | 3 | 13 | 9 | 4 | - | - |
| 3. Мария | 14 | 27 | 12 | 8 | 3 | 2 | - |
| 4. Коля | 15 | 21 | 10 | 10 | 6 | 3 | 1 |
| 5. Антон | 37 | 4 | 19 | 6 | - | - | - |
| 6. Саша | 27 | 1 | 8 | 26 | 3 | - | 1 |
| 7. Лиза | 34 | - | 20 | 9 | 3 | - | - |
| 8. Толя | 13 | 25 | 15 | 7 | 2 | 1 | 3 |
| 9. Женя | 22 | 5 | 18 | 15 | 6 | - | - |
| 10. Влада | 20 | 7 | 20 | 10 | 9 | - | - |

Приложение Г

**Протокол 2 ответов детей 6-7 лет с задержкой психического развития
на констатирующем этапе эксперимента**

Таблица Г.1 – Протокол 2 (в %, процент от общего количества ответов)

| Оценка ответов | | | | | | | |
|-----------------------------------|------------|--------------------------------|-----------------------------------|---|--------------------------|---------------------------|----------------------|
| Падежи и общее количество ответов | Правильные | Неправильные | | | | | |
| | | определенные | | неопределенные | | | |
| | | замена окончаний внутри падежа | замена окончаниями других падежей | замена окончаниями, относящимися к разным падежам | несоответствие окончания | неясно звучащие окончания | отсутствие окончаний |
| Р (120) | 9 | 3 | 2 | 5 | - | - | - |
| Д (120) | 4 | - | 9 | 3 | 2 | 0,6 | 0,5 |
| В (240) | 19 | 2 | 4 | 1 | 2 | 0,3 | 0,3 |
| Т (120) | 5 | 7 | 3 | 4 | 1 | - | - |
| П (60) | 2 | 2 | 5 | 3 | 1 | - | - |
| Всего (660) | 39 | 14 | 23 | 16 | 6 | 0,9 | 0,8 |

Приложение Д

**Протокол 3 ответов детей 6-7 лет с задержкой психического развития
на контрольном этапе эксперимента**

Таблица Д.1 – Протокол 3

| Оценка ответов | | | | | | | |
|----------------|------------|--------------------------------|-----------------------------------|---|-----------------------------|---------------------------|----------------------|
| Список детей | Правильные | Неправильные | | | | | |
| | | определенные | | неопределенные | | | |
| | | замена окончаний внутри падежа | замена окончаниями других падежей | замена окончаниями, относящимися к разным падежам | несоответствующие окончания | неясно звучащие окончания | отсутствие окончаний |
| 1. Ваня | 46 | 2 | 11 | 6 | 1 | - | - |
| 2. Максим | 43 | 3 | 11 | 7 | 2 | - | - |
| 3. Мария | 18 | 24 | 11 | 8 | 2 | 3 | - |
| 4. Коля | 21 | 20 | 9 | 8 | 6 | 2 | - |
| 5. Антон | 44 | 3 | 15 | 4 | - | - | - |
| 6. Саша | 32 | 1 | 6 | 23 | 3 | - | 1 |
| 7. Лиза | 42 | - | 17 | 6 | 1 | - | - |
| 8. Толя | 16 | 24 | 14 | 7 | 1 | 1 | 3 |
| 9. Женя | 30 | 4 | 14 | 14 | 4 | - | - |
| 10. Влада | 28 | 5 | 18 | 9 | 6 | - | - |

Приложение Е

Протокол 4 ответов детей 6-7 лет с задержкой психического развития на контрольном этапе эксперимента

Таблица Е.1 – Протокол 4 (в %, процент от общего количества ответов)

| Оценка ответов | | | | | | | |
|--|----------------|---|---|--|--|---|---------------------------------|
| Падежи и общее количес тво ответов | Прави льные | Неправильные | | | | | |
| | | определенные | | неопределенные | | | |
| | | замена оконча ний внутри падежа | замена окончания ми других падежей | замена оконча ниями, относя щимися к разным падежам | несоот ветству ющие оконча ния | неясно звуча щие оконча ния | отсутст вие оконча ний |
| Р (120) | 9 | 2 | 2 | 5 | - | - | - |
| Д (120) | 6 | - | 7 | 2 | 2 | 0,5 | 0,4 |
| В (240) | 23 | 2 | 4 | 1 | 1 | 0,4 | 0,2 |
| Т (120) | 6 | 7 | 2 | 3 | - | - | - |
| П (60) | 4 | 2 | 4 | 3 | 1 | - | - |
| Всего (660) | 48 | 13 | 19 | 14 | 4 | 0,9 | 0,6 |