

Диагностика и развитие способности дошкольников с задержкой психического развития понимать логико-грамматические конструкции языка

Аннотация. В статье предлагается комплекс диагностических и коррекционных средств для выявления и развития способности детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития понимать логико-грамматические конструкции языка. Понимание речи является необходимым условием успешного обучения ребенка в школе.

Ключевые слова. Понимание логико-грамматических конструкций языка, дошкольники с задержкой психического развития, диагностика понимания логико-грамматических конструкций и развитие понимания логико-грамматических конструкций языка.

Успешность процесса обучения детей в школе определяется многими факторами, в том числе и уровнем речевого развития, сформированностью понимания речи, степенью понимания логико-грамматических конструкций языка. Многие исследователи отмечают, что трудности понимания логико-грамматических конструкций языка – одно из самых распространенных речевых расстройств детей старшего дошкольного возраста, требующих коррекционного воздействия [1, 7, 8, 10].

Л. ФАТИХОВА,
кандидат педагогических наук,
доцент,
кафедра специальной педагогики и психологии,
Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы,
г. Уфа,
Республика Башкортостан,
e-mail:
lidiajune@mail.ru

При разработке исследователями коррекционно-педагогических программ для дошкольников с отклонениями в развитии речь рассматривается в качестве основного средства их развития. В процессе такой разработки следует учитывать особенности дизонтогенеза, в том числе и речевого [3, 6, 11], механизмы фразообразования, психологическую базу речевого развития [1, 4, 9].

Проблема понимания логико-грамматических конструкций языка детьми дошкольного возраста с задержкой психического развития (далее – ЗПР) до сих пор не изучена с достаточной полнотой. Ее дальнейшее исследование может дать ответы на вопросы о путях формирования этой функции, так как ее формирование оказывает положительное влияние на развитие языковой способности, мыслительных операций, познавательной деятельности, способствует эффективному обучению в школе, успешности в процессе общения со сверстниками и взрослыми.

Логико-грамматические конструкции – это логически и грамотно выстроенные высказывания, которые отражают «причинно-следственные связи», осмысление «приставочных глаголов», «простран-

WWW
dovosp.ru
«Дошкольное воспитание»

ственно-речевых конструкций», «инвертированных и пассивных речевых конструкций через предлоги» [2].

Вопросы понимания детьми с отклонениями в развитии логико-грамматических конструкций освещались в работах Л.В. Лопатиной [5], Е.Н. Винарской [2] и др. Трудность в понимании таких конструкций является одним из симптомов нарушения речи. Для таких детей типично неадекватное использование суффиксов, трудности в выборе производящей основы слова, ошибки в использовании предлогов.

Среди факторов, характеризующих готовность ребенка к обучению в школе, существенное место занимает осмысление причинно-следственных связей, взаиморасположенных объектов при заданном направлении, выраженных в речевых конструкциях.

Трудности в понимании логико-грамматических конструкций препятствуют усвоению ребенком информации, более всего учебной, ее сохранению и правильному использованию. Эти трудности приобретают особую остроту у детей с ЗПР. В связи с этим (наряду с преодолением других дефектов речевого развития в процессе подготовки дошкольника с ЗПР к школьному обучению) следует проводить коррекционно-развивающую работу по формированию умения понимать логико-грамматические конструкции, что позволит ребенку понимать инструкции учителя, содержание учебных задач.

В соответствии с принципами системности и единства диагностики и коррекции, которые являются основополагающими, предлагается система комплексной диагностико-коррекционной работы по выявлению и развитию способности дошкольников с ЗПР понимать логико-грамматические конструкции языка. Такая работа – одно из условий подготовки ребенка к обучению в школе.

Методика включает диагностическую и коррекционно-развивающую части.

Диагностическая часть

Диагностические задания на понимание логико-грамматических конструкций были заимствованы из пособия «Методы обследования речи детей» [12] и использованы в модифицированном варианте.

Диагностический комплекс представлен четырьмя сериями заданий. Стимульный материал некоторых диагностических заданий был модифицирован. Были заменены предложения для исправления в серии 1, предложения для завершения в серии 3. Данная модификация служила целям адаптации стимульного материала возрастным и познавательным возможностям дошкольников с ЗПР.

Серия 1. Ребенку предлагается исправить предложения: «Снеговик лепит детей», «Вода плавает в рыбе», «Карандаш рисует Машей». Сложность представляет понимание предложений, включающих подчинительную связь, выраженную различными синтаксическими отношениями. Обычно такие задания обнаруживают нюансы проявления непонимания речи у детей, достаточно продвинувшихся в речевом развитии.

Серия 2. Нужно закончить предложения, выбрав вариант окончания: «Перелетные птицы улетали в теплые края, потому что... на деревьях появились зеленые листочки; спрятались белки; начались осенние холода; началась гроза».

«Витя простудился, потому что... собирал в лесу грибы; ехал в автобусе; лез на дерево; долго купался в реке».

Серия 3. Следует завершить предложение, придумав концовку:

«Дети вышли на улицу, потому что...».

«Дети вышли на улицу, несмотря на...».

«Дети вышли на улицу, чтобы...».

Серия 4. Предлагается выбрать правильное предложение из двух.

«Взошло солнце, потому что стало тепло».

«Стало тепло, потому что взошло солнце».

«Грачи прилетели, потому что пришла весна».

«Пришла весна, потому что прилетели грачи».

Анализ результатов исследования.

Анализируя выполнение подобных заданий, следует особенно учитывать сохранность интеллектуальных способностей испытуемых; уровень развития фонематического восприятия и восприятия всего объема словесной информации; факторы, обуславливающие «контекстную догадку», которая часто присутствует при понимании простого или знакомого сообщения, где преобладают часто употребляемые слова и словосочетания.

Оценка результатов исследования проводится по каждой серии отдельно в соответствии с количеством заданий в каждой серии – по одному баллу за правильное выполнение каждого задания в серии. Полученные баллы суммируются. Максимальное количество баллов по каждой серии: серия 1 – 3 балла, серия 2 – 2 балла, серия 3 – 3 балла, серия 4 – 2 балла. Таким образом, максимально возможная сумма по четырем сериям равна 10 баллам.

Коррекционно-развивающая часть

Цель коррекционно-развивающей работы – формирование у дошкольников с ЗПР понимания логико-грамматических конструкций языка. Такую работу успешно может проводить как учитель-логопед, так и педагог-дефектолог дошкольного образования. У детей с ЗПР снижены способности понимания логико-грамматических конструкций. Они испытывают трудности при выделении причины и следствия событий, отраженных в речевой форме; недостаточно способны отделить логически правильно оформленные конструкции от неправильных.

Мы выделили направления и содержание коррекционно-педагогической работы по формированию умений понимать логико-грамматические конструкции языка.

Коррекционно-развивающая работа имеет три направления.

I. Формирование понимания логико-грамматических конструкций языка в процессе обучения ориентировке во временах года.

II. Формирование понимания логико-грамматических конструкций языка в процессе об-

учения установлению простейших причинно-следственных отношений.

III. Формирование понимания логико-грамматических конструкций языка при обучении составлению рассказа по сюжетным (последовательным) картинкам.

Представим содержание каждого из выделенных направлений работы.

I. Формирование понимания логико-грамматических конструкций языка в процессе обучения ориентировке во временах года.

Материал составляют наборы:

- 1) картинки с атрибутами времен года (желтые листья, снежинки и др.);
- 2) сюжетные картинки «Времена года»;
- 3) опорные схемы для выделения признаков времен года: «Неживая природа», «Растительный мир», «Животный мир», «Одежда людей», «Занятия людей», «Развлечения детей»;
- 4) натуральные природные объекты (шишки, желуди, сухие листья, овощи, фрукты и др.).

Этапы коррекционно-педагогической работы.

1. Формирование ориентировочной основы действия – педагог на прогулке, в процессе наблюдения за живой природой или рассматривания репродукций картин выделяет по плану признаки определенного времени года.

- Явления неживой природы (солнце, ветер, осадки, земля).
- Растительный мир (состояние деревьев, травы, цветов).
- Животный мир (сезонные изменения жизнедеятельности животных).
- Деятельность и одежда людей в связи с сезонными изменениями.
- Развлечения детей в связи с сезонными изменениями.

Дети повторяют формулировки педагога.

2. Формирование самостоятельного действия по выделению признаков сезонных явлений (педагог задает наводящие вопросы). В качестве опоры он может использовать картинки с признаками времен года (наборы материала 1–4).

3. Формирование умения дифференцировать признаки сезонных явлений. Предлагаются признаки различных времен года, дается задание выделить среди них признаки, которые имеют отношение к заданному времени года, например: «Найдите картинку с изображением солнца и неба, которое бывает осенью», «Найдите картинку, где нарисована одежда, которую мы носим осенью» и т.п. Детей просят обосновать свой выбор. Этап используется, когда изучены признаки как минимум двух времен года (наборы материала 1–4).

4. Обучение сравнению признаков двух времен года – осени и зимы, зимы и весны, весны и лета. Сравнение осуществляется по тому же плану и при наводящих вопросах педагога. Данный этап используется, когда изучены признаки как минимум двух времен года (наборы материала 1–4).

5. Формирование умения классифицировать признаки сезонных изменений, основание для группировки – время года. Количество классов, которые следует сформировать, можно варьировать от двух до трех (наборы материала 1, 2).

Методы и приемы обучения.

Организация педагогом наблюдения – первый и важнейший этап при формировании данного умения. Наблюдение организуется посредством вопросов познавательного характера, ответов на них, данных самим педагогом, указаний, призванных направлять внимание детей на признаки окружающей действительности. Второй, третий и четвертый этапы обучения реализуются посредством упражнений и вопросов направляющего характера. На четвертом этапе в связи с усложнением действия включаются образцы действия, рассматривание, указания, вопросы, работа с природным материалом. На последнем этапе доминирующим приемом обучения вновь становится упражнение. На некоторых этапах обучения для развития познавательного интереса детей и расширения познавательных возможностей включается эксперимент – проверка предположения педагога или своего собственного.

Примечание.

Усложнение задания:

- от выделения явных признаков времени года переходят к вычленению более скрытых от внешнего наблюдения признаков;
- количество признаков, подлежащих выделению, сравнению и классификации, увеличивается;
- от заданных педагогом целевых признаков («Какое солнце осенью?», «Какой снег зимой?») переходят к самостоятельному их выделению.

II. Формирование понимания логико-грамматических конструкций языка в процессе обучения установлению простейших причинно-следственных отношений.

Материал:

- 1) объемные предметы игрового и неигрового характера;
- 2) серии (2–5 шт.) сюжетных картинок.

Этапы коррекционно-педагогической работы.

1. Формирование ориентировки в задании. Представлен сюжет из объемных предметов. Педагог спрашивает о замысле: «Что делают герои?», «Что здесь происходит?» и т.п. Далее на глазах у детей какие-либо элементы сюжета изменяются, задаются вопросы: «Что изменилось?», «Почему так все изменилось?». В итоге педагог делает вывод, позволяющий установить причинно-следственную связь между первоначальным сюжетом и последующим. Дети повторяют вывод педагога (материал 1).

2. Формирование самостоятельного действия по установлению причинно-следственных отношений с помощью объемных предметов. Педагог демонстрирует сюжет из объемных предметов. Дошкольники описывают то, что видят. Элементы сюжета меняются. Дети определяют, что было сначала и что случилось потом (материал 1).

3. Формирование умения устанавливать причинно-следственную связь при анализе серии из двух сюжетных картинок. Педагог раскладывает перед детьми картинки, задает вопросы по их содержанию, спрашивает о

том, что между картинками общего. При необходимости педагог сам выделяет причинно-следственную связь (материал 2).

4. Формирование действия, при котором дети самостоятельно находят причинно-следственные связи между двумя картинками, последовательность которых задана педагогом. Детям дается план по поиску изменений событий на картинках, они вычлняют причинно-следственные связи между событиями, формулируют вывод (материал 2).

5. Формирование умения устанавливать причинно-следственные отношения при анализе сюжетных картинок, последовательность которых заранее не установлена. Последовательность устанавливают дети и находят между событиями причинно-следственную связь (материал 2).

Методы и приемы обучения.

На первом этапе задаются вопросы для ориентировки детей в задании, активизируется их познавательная деятельность. Вопросы помогают на протяжении всех этапов обучения. Наряду с вопросами проходит предметно-практическая деятельность и показ. На последующих этапах используется прием упражнения, когда дети закрепляют полученное умение. При необходимости даются подсказки.

Примечание.

Усложнение задания:

- от поиска причинно-следственной связи (отображается с помощью объемных предметов) переходят к поиску связи на основе анализа серии сюжетных картинок;
- от заданной педагогом последовательности картинок переходят к самостоятельному выделению такой последовательности;
- от поиска причинно-следственных отношений между событиями, изображенными на двух картинках, переходят к поиску на трех и более картинках.

III. Формирование понимания логико-грамматических конструкций языка в процессе обучения составлению рассказов по серии сюжетных (последовательных) картинок.

Материал:

- 1) серии сюжетных картинок (2–5 шт.);

- 2) игрушки (медведи, куклы, зайцы, машинки и др.).

Этапы коррекционно-педагогической работы.

1. Формирование ориентировочной основы действия: педагог показывает детям картинки (по одной), задает по каждой картинке вопросы, сам на них отвечает. Затем картинки раскладываются вразброс, детям предлагается расположить их по порядку. После этого педагог составляет по серии картинок рассказ, задает по его сюжету вопросы, дети отвечают (материал 1, 2).

2. Обучение умению самостоятельно определять последовательность сюжетных картинок, отвечать на вопросы по ним. Затем педагог составляет рассказ, дети договаривают начатые им предложения (материал 1, 2).

3. Обучение составлению связного рассказа по серии сюжетных картинок: определение последовательности картинок по следующей схеме – ответы детей на поставленные по каждой картинке вопросы – составление связного рассказа с помощью картинки или без нее (материал 1, 2).

4. Обучение преобразованию серии картинок и составлению рассказа по преобразованной последовательности. Картинки расположены в определенной последовательности, предлагается составить по ним рассказ. Последняя в ряду картинка перемещается в начало ряда (или наоборот); педагог спрашивает, что изменилось, предлагает составить новый рассказ с учетом изменений (материал 1, 2).

Методы и приемы обучения.

На первом этапе обучения педагог задает вопросы, затем дает речевой образец действия в виде ответов на поставленные им вопросы. Первый этап обучения завершается вопросами, которые воспроизводят последовательность упорядоченных картинок. На втором этапе доминирует метод речевого образца – составленный педагогом рассказ. Используется и такой прием, как *незавершенные предложения*, – завершить их должны дошкольники. На третьем этапе задаются вопросы последовательного характера (в со-

ответствии с последовательностью картинок) и упражнения по составлению детьми самостоятельного рассказа. Прием упражнения доминирует на последнем этапе обучения.

Примечание.

Усложнение задания:

- увеличивается количество картинок в серии;
- увеличивается количество предложений в рассказе посредством усложнения сюжета, изображенного на картинке, и вопросов педагога, по которым следует составлять рассказ;
- от составления рассказов, сюжеты которых знакомы детям, переходят к описанию малознакомых им ситуаций.

В качестве примера приведем несколько заданий для включения их в процесс коррекционно-педагогической работы по формированию понимания логико-грамматических конструкций языка.

Задание по формированию умения ориентироваться во временах года «Найдем картинки об осени»

Цель. Формировать умения понимать логико-грамматические конструкции на основе дифференциации осенних явлений по ориентирам «Изменения в неживой природе», «Изменения в жизни растений».

Материалы. Сюжетные картинки с изображением различных времен года, в том числе осени, по разделам: «Изменения в неживой природе, в жизни растений» (солнце, спрятавшееся за тучи; дождь, осенние листья, сухая трава и цветы, лужи на дороге и др.).

Ход работы. Предлагаются картинки с признаками различных времен года. Необходимо выделить те, которые имеют отношение к осени по разделам: «Изменения в неживой природе», «Изменения в жизни растений».

Педагог говорит: «Заяц в лесу увидел много интересного и удивительного. Он наблюдал за солнцем, небом, слушал, как шумит ветер, шуршит листва, смотрел, как гнутся под ветром деревья. Заяц хочет знать, что происходит осенью в лесу. Найдите картинки, на которых изображена осень, отдайте их зайцу». Дети отбирают картинки с сезонными изме-

нениями в осеннее время. Их просят обосновать свой выбор: «Осенью солнце прячется за тучи», «Осенью бывает листопад» и т.п. Если дети затрудняются с выбором, педагог задает наводящие вопросы.

После выбора картинок, характеризующих осень, педагог указывает на оставшиеся и спрашивает, почему дети не отдали их зайцу. Дошкольники самостоятельно или с помощью педагога отвечают: осенью птицы не выводят птенцов, медведь не спит в берлоге и т.п.

Задание по формированию умения устанавливать причинно-следственные связи «Что сначала, что потом?»

Цель. Обучить пониманию и образованию предложений с использованием союзов, отражающих причинно-следственные связи между объектами и явлениями («если», «потому что» и т.д.).

Материалы и оборудование. Куклы – большая и маленькая, игрушечные мебель для куклы (стол и стул), столовая посуда, плита.

Ход работы. Педагог просит детей вспомнить, что делает дома мама. Выставляет на стол предметы для варки супа – плиту, кастрюлю, поварешку, демонстрирует сюжет приготовления супа с помощью большой куклы. Дошкольники описывают то, что они видят, опираясь на наводящие вопросы: «Что делает Настя? Где она варит суп? Для чего она варит суп?» и т.п. Затем элементы сюжета меняются: педагог выставляет игрушечные стол, стул, усаживает за стол маленькую куклу, ставит перед ней тарелку и кастрюлю. Дети отвечают на вопросы о том, что было сначала и что случилось потом. После этого педагог спрашивает: «Что случилось после того, как Настя приготовила суп? Что произошло до того, как Катя пообедала? Что было сначала – Настя приготовила суп или Катя пообедала?».

Задание по формированию умения составлять рассказ по серии сюжетных картинок «На лугу»

Цель. Формировать умения понимать логико-грамматические конструкции на основе анализа событий, отраженных на серии картинок.

Материалы. Серия из трех картинок (1 – изображение девочки с сачком; 2 – изображение девочки, которая увидела бабочку и стрекозу; 3 – изображение девочки с бабочкой в руках).

Ход работы. Педагог раскладывает картинки, задает вопросы по их содержанию (по каждой отдельно), опираясь на сходство. Вопросы могут быть такими: «Куда пошла Настя (картинка 1)? Что она взяла с собой? Для чего она взяла сачок? Кого увидела Настя (картинка 2)? Чем она ловит бабочку и стрекозу? Почему для ловли бабочек и стрекоз нужен сачок? Что случилось потом? Кого поймала Настя – бабочку или стрекозу (картинка 3)? Кого не смогла поймать Настя? Почему?».

Далее педагог сообщает: «Эти картинки между собой связаны. Скажите, что случилось сначала, а что случилось потом?».

Детям задаются вопросы о найденной связи: «Что случилось до того, как Настя увидела бабочку и стрекозу? Что было после того, как Настя пришла на луг? Что произошло после того, как Настя попробовала поймать бабочку и стрекозу? Что было позже – Настя пошла на луг или увидела бабочку и стрекозу? Что было раньше – Настя поймала бабочку или пошла на луг? Что было раньше – Настя увидела бабочку и стрекозу или поймала бабочку?».

При необходимости педагог помогает дошкольникам формулировать ответ, указывая на картинку-ответ, задает вопросы с использованием союзов «если», «почему», «в связи с чем». Например, «Что было бы, если бы Настя поймала и бабочку, и стрекозу? Почему Настя поймала только бабочку, а не бабочку и стрекозу?».

При ответе дети формулируют только предпочтительную часть сложноподчиненного предложения.

Данная методика диагностико-коррекционной работы была разработана и прошла экспериментальную проверку в одном из ДОО компенсирующего вида Уфы (Республика Башкортостан), показав положительный результат.

Источники

1. Ахутина Т.В. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход. СПб: Питер, 2008.
2. Винарская Е.Н. Современное состояние проблемы дизартрии // Хрестоматия по логопедии / Под ред. Л.С. Волковой и В.И. Селиверстова. М.: Гуманит. изд. центр Владос, 1997.
3. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. СПб: Детство-пресс, 2007.
4. Жинкин Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи // Общая психоллингвистика: Хрестоматия. Учеб. пособие / Сост. К.Ф. Седов. М.: Лабиринт, 2004.
5. Лопатина Л.В. Логопедическая работа по развитию восприятия устной речи дошкольниками с задержкой психического развития: Учеб. пособие для вузов по направлению «Педагогика»: доп. УМО вузов РФ. СПб: Каро, 2007.
6. Лурия А.Р. Язык и сознание. М.: Изд-во МГУ, 1979.
7. Микадзе Ю.В. Нейропсихология детского возраста: Учеб. пособие. СПб: Питер, 2008.
8. Пылаева Н.М. Опыт нейропсихологического исследования детей 5–6 лет с задержкой психического развития // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. 1995. № 3.
9. Репина З.А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми дефектами речи: Учеб. пособие. Екатеринбург: УрГПУ, 1995.
10. Семенович А.В. Комплексная нейропсихологическая коррекция и абилитация отклоняющегося развития. М.: Изд-во МПГУ, 2001.
11. Хомская Е.Д. Нейропсихология. СПб: Питер, 2005.
12. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений / Под общ. ред. проф. Г.В. Чиркиной. М.: Аркти, 2003.



Diagnosics and development of abilities of preschool children with mental retardation to understand the logic and grammatical language constructs

L. FATIKHOVA

Annotation. Speech understanding is a prerequisite for the successful education of the child in school. The paper proposes a set of diagnostic and remedial measures to identify and develop the ability to preschool children with mental retardation to understand the logical-grammatical structures of the language.

Keywords. Understanding of the logical-grammatical structures of language, preschool children with mental retardation, diagnostics understanding of logical and grammatical structures of language, developing an understanding of the logical-grammatical structures of the language.



ВНИМАНИЕ!

Журнал готовит к публикации цикл статей, посвященных социальной адаптации ребенка к коллективу сверстников и образовательной организации.

Представленный в материалах научно-практический опыт поможет специалистам в оказании психолого-педагогической помощи детям для комфортного вхождения каждого ребенка в социум.

Вы узнаете:

- как организовать грамотное психолого-педагогическое обследование детей дошкольного возраста;
- как провести анализ полученных результатов;
- как определить содержание работы психолога и воспитателя с детьми.

Владение данной информацией позволит повысить качество воспитательно-образовательного процесса в ДОО.

Научный руководитель цикла: **Лазуренко Светлана Борисовна**, доктор педагогических наук, заведующая лабораторией специальной психологии и коррекционного обучения ФГБНУ «Научный центр здоровья детей», Москва.