

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально – гуманитарных технологий
Кафедра коррекционной педагогики

Рафейчик Татьяна Сергеевна

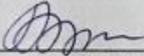
МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**НАРУШЕНИЯ И ФОРМИРОВАНИЕ СИНТАКСИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У
УЧАЩИХСЯ ПЯТЫХ-ШЕСТЫХ КЛАССОВ С ЛЁГКОЙ
УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

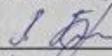
Направление подготовки: 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность (профиль) образовательной программы:
Логопедическое сопровождение детей с нарушениями речи

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

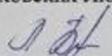
И.о.заведующего кафедрой коррекционной педагогики:
к.п.н., доцент Беляева Ольга Леонидовна

22.11.2019 
(дата, подпись)

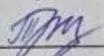
Руководитель магистерской программы:
к.п.н., доцент Брюховских Людмила Александровна

22.11.2019 
(дата, подпись)

Научный руководитель:
к.п.н., доцент Брюховских Людмила Александровна

22.11.2019 
(дата, подпись)

Обучающийся:
Рафейчик Татьяна Сергеевна

22.11.2019 
(дата, подпись)

Красноярск 2019

Реферат магистерской диссертации

Структура выпускной квалификационной работы: работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка используемой литературы из 87 источников, 2-х приложений. Работа включает 7 таблиц, 8 гистограмм.

Актуальность исследования. Вопрос о необходимости развития речевых способностей ребенка является ключевым в системе школьного воспитания и обучения. Согласно федеральному государственному образовательному стандарту обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (19 декабря 2014 г. № 1599) развитие всех сторон речи у детей школьного возраста является приоритетной образовательной областью. Одним из направлений по развитию речи умственно отсталых школьников является развитие синтаксического строя речи, то есть формирование у учащихся синтаксических умений. На сегодняшний день недостаточно представлены и изучены научно-методические материалы по формированию синтаксических умений у учащихся с лёгкой умственной отсталостью.

Цель исследования: изучение нарушений синтаксических умений у учащихся 5-6 классов с легкой умственной отсталостью и разработка содержания логопедической работы для коррекции выявленных нарушений.

Объектом исследования являются синтаксические умения школьников.

Предмет исследования: проявление нарушения сформированности синтаксических умений у учащихся 5-6 классов с легкой умственной отсталостью.

Гипотеза исследования. Исходя из того, что у учащихся 5-6 классов с лёгкой умственной отсталостью недостаточно сформированы синтаксические умения, мы предполагаем, что:

- 1) сформированность умений составлять простые распространённые предложения будет зависеть от сложности структуры предложений;
- 2) сформированность умений составлять сложные структуры предложений будет зависеть от материальных опор;
- 3) сформированность умений составлять простые предложения будет выше, чем сформированность умений составлять сложные предложения.

Выявленные нарушения позволят нам определить **содержание и этапы** логопедической работы по формированию синтаксических умений у учащихся 5-6 классов с лёгкой умственной отсталостью. В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой определены следующие **задачи исследования:**

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.

2. Разработать диагностический комплекс обследования сформированности синтаксических умений у учащихся 5-6 классов с лёгкой умственной отсталостью, провести констатирующий эксперимент и проанализировать данные эксперимента.

3. На основе полученных результатов определить этапы и содержание логопедической работы по формированию синтаксических умений у учащихся 5-6 классов с лёгкой умственной отсталостью.

Методы исследования были выбраны с учетом объекта исследования и соответствуют задачам и гипотезе работы. В процессе исследования применялись следующие методы исследования: - теоретический анализ лингвистической, психологической, психолингвистической, педагогической, методической литературы; - эмпирические: наблюдение, беседы с родителями, сбор и анализ анамнестических данных, констатирующий эксперимент; - Метод обработки эмпирических данных. **Методологическую основу** исследования составили следующие положения общей и специальной педагогики и психологии:

- о единстве общих закономерностей развития нормальных и аномальных детей (Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова и др.);
- теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин);
- концепция системного подхода к исследованию и коррекции речевых нарушений (Р.Е. Левина, М.С.Певзнер);
- о закономерностях речевого развития ребенка в онтогенезе (А.Н. Гвоздев, О.С. Ушакова, М.М. Кольцова, Д.Б. Эльконин и др.);
- о понимании речи как сложной функциональной системы, составные компоненты которой зависимы один от другого и обуславливают друг друга (О.Е. Грибова, Р.Е. Левина, Г.В. Чиркина, и др.);
- об актуальном уровне развития и зоне ближайшего развития (Л.С. Выготский);
- о коммуникативно-деятельностном подходе к развитию речи (М.И. Лисина, Т.Б. Филичева)

Теоретическая значимость:

- получены качественно-количественные данные об особенностях сформированности синтаксических умений у учащихся 5-6 классов с лёгкой умственной отсталостью, которые дополняют характеристику данной категории детей в плане сформированности синтаксических умений;
- выявлены дополнительные диагностические показатели несформированности синтаксических умений: умения составлять простые распространённые предложения зависит от сложности структуры предложений; умения составлять сложные структуры предложений зависит от материальных опор; умения составлять простые предложения выше, чем сформированность умений составлять сложные предложения;
- подтверждено, что уровень сформированности синтаксических умений у учащихся 5-6 классов с лёгкой умственной отсталостью различный.

Научная новизна исследования:

- разработан диагностический комплекс по обследованию синтаксических умений у учащихся 5-6 классов с лёгкой умственной отсталостью;

- получены достоверные данные о сформированности синтаксических умений у учащихся 5-6 классов с лёгкой умственной отсталостью;

- выявлены уровни сформированности синтаксических умений у учащихся 5-6 классов с лёгкой умственной отсталостью;

- разработаны дифференцированные методические рекомендации по формированию синтаксических умений у учащихся 5-6 классов с лёгкой умственной отсталостью.

Практическая значимость:

- подобран диагностический комплекс обследования сформированности синтаксических умений у учащихся 5-6 классов с лёгкой умственной отсталостью;

- представлено дифференцированное содержание коррекционной работы с учетом уровневого подхода по формированию синтаксических умений у учащихся 5-6 классов с лёгкой умственной отсталостью, которое может быть использовано всеми участниками образовательного процесса (учителями, воспитателями, логопедами, родителями и др.).

Апробация результатов исследования осуществлялась через:

- участие в научных и научно-практических конференциях:

- (региональных, международных);

- публикации основных положений и результатов исследования в сборниках научных трудов и научных журналах.

Master's thesis abstract.

The structure of the final qualification work: the qualification work consists of an introduction, two chapters, conclusion, list of references (86 sources) and 3 applications. The work includes 5 tables and 4 diagrams.

The importance of the research. The question of need for the development of child's speech abilities is a main point in the system of school education and training. According to the federal state educational standard for students with mental retardation (intellectual disabilities) (December 19, 2014 No. 1599), the development of all speech aspects in school-age children is a priority educational area. One of the directions in the speech development of mentally retarded students is the development of the syntactic structure of speech, that is, the formation of syntactic skills in students. Nowadays, scientific and methodological materials on the formation of syntactic skills in students with slight mental retardation are studied and represented insufficiently.

The purpose of study: the study of violations of syntactic skills in students of 5-6 grades with slight mental retardation and the development of the method of speech therapy to correct detected violations.

Object of study: the syntactic skills of students.

Subject of study: manifestation of a formation violation of syntactic skills in students of 5-6 grades with slight mental retardation.

Research hypothesis: According to the fact that students of 5-6 grades with slight mental retardation have insufficient syntactic skills, we assume that:

- 1) Formation of skills to make simple full sentences will depend on the complexity of the sentences structure;
- 2) Formation of skills to make up complex sentences structures will depend on material supports;
- 3) Formation of skills to make simple sentences will be higher than the formation of skills to make complex sentences.

Identified violations will allow us to determine the content and stages of speech therapy work on the formation of syntactic skills in students of 5-6 grades with a slight mental retardation. According to the goal and the hypothesis mentioned above, the following research tasks are:

1. To analyze the psychological and pedagogical literature on the stated problem.

2. To develop a diagnostic complex for examination of the formation of syntactic skills in students of 5-6 grades with a slight mental retardation, make an experiment and analyze the received data.

3. To determine the stages and content of speech therapy method on the formation of syntactic skills in students in 5-6 grades with a slight mental retardation based on the obtained results.

Research methods were chosen according to the object of study in correlation with tasks and hypothesis of work. In the research process, the following research **methods** were used:

- theoretical analysis of linguistic, psychological, psycholinguistic, pedagogical, methodical literature;
- empirical: observation, conversations with parents, collection and analysis of medical history data, stating an experiment;

Method of processing empirical data. The methodological basis of the study was based on the following ideas of general and special pedagogy and psychology:

- About the unity of the general laws of normal and abnormal children development (L.S. Vygotsky, R.E. Levina, E.M. Mastjukova, and others);
- The theory of the staged formation of mental actions (P.Ya. Halperin);
- The method of a systematic approach to the study and correction of speech disorders (R.E. Levina, M.S. Pevzner);
- About the patterns of a child's speech development in ontogenesis (A.N. Gvozdev, O.S. Ushakova, M.M. Koltsova, D. B. Elkonin, etc.);
- About the acceptance of speech as a complex functional system, the components of which are dependent on one another and determine each other (O.E. Gribova, R.E. Levina, G.V. Chirkina, and others);
- About the current level of development and the zone of the closest development (L.S. Vygotsky);
- About the communicative-activity approach to the speech development (M.I. Lisina, T. B. Filicheva)

Theoretical Significance:

- qualitative and quantitative data was summoned about the specialties of the formation of syntactic skills in students of 5-6 grades with a slight mental

retardation, which accomplish the characteristics of this category of children in terms of the syntactic skills formation;

- additional diagnostic indicators of the syntactic skills lack were revealed: the ability to make simple full sentences depends on the complexity of the sentence structure; the ability to make complex sentence structures depends on material supports; the ability to make simple sentences is higher than the ability to formulate complex sentences;

- it was confirmed that the level of syntactic skills formation among students in 5-6 grades with a slight mental retardation is different. The scientific novelty of the study:

- a diagnostic complex was developed to examine syntactic skills in students of 5-6 grades with slight mental retardation;

- the reliable data was obtained on the formation of syntactic skills in students in 5-6 grades with a slight mental retardation;

- the levels of syntactic skills formation were identified in pupils of 5-6 grades with slight mental retardation;

- differentiated guidelines for the development of syntactic skills in students of 5-6 grades with slight mental retardation were developed.

Practical significance:

- a diagnostic complex was formed for the examination of the syntactic skills formation in students in 5-6 grades with a slight mental retardation;

- the differentiated content of the correctional work is presented according to the level approach to the formation of syntactic skills in students of 5-6 grades with slight mental retardation, which can be used by all participants in the educational process (teachers, educators, speech therapists, parents, etc.).

Testing of the results of the study was carried out through:

- participation in scientific and scientific-practical conferences:

(regional, international);

- publications of the main provisions and results of the study in collections of scientific papers and scientific journals.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Глава I. Теоретические основы изучения сформированности синтаксических умений у школьников с умственной отсталостью	
1.1. Становление синтаксических умений в онтогенезе	9
1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей с умственной отсталостью.....	14
1.3. Развитие грамматического строя речи обучающихся с умственной отсталостью.....	21
1.4. Анализ методик коррекционной работы по развитию синтаксического строя речи у учащихся с умственной отсталостью.....	25
Выводы по I главе.....	37
Глава II. Экспериментальное изучение сформированности синтаксических умений школьников с умственной отсталостью	
2.1 Цель, задачи и методики исследования.....	39
2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	44
2.3. Содержание логопедической работы по формированию синтаксических умений у учащихся 5-6 классов с легкой умственной отсталостью.....	58
Выводы по II главе.....	65
Заключение.....	67
Библиографический список.....	71
Приложения.....	80

ВВЕДЕНИЕ

Одной из актуальных проблем в современной логопедии является наличие большого количества детей с системными нарушениями речи. Согласно федеральному образовательному стандарту образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (19 декабря 2014 г. № 1599) развитие всех сторон речи у детей школьного возраста является одной из приоритетных образовательных областей. Среди детей с речевой патологией отмечается рост числа школьников, имеющих лёгкую степень умственной отсталости, которая характеризуется как системное недоразвитие речи, при котором страдают все компоненты речи, в том числе грамматический строй. (Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева, С.Н. Шаховская и др.). Неотъемлемой частью грамматического строя речи является синтаксис.

Проблема формирования у детей с умственной отсталостью синтаксической стороны речи занимает важное место в современной специальной педагогике, вопрос о методике развития речи в этом аспекте остается одним из самых актуальных. Своеобразие овладения синтаксической стороной речи проявляется у школьников с нарушением интеллекта в замедленном темпе, в дисгармонии развития морфологической и синтаксической систем языка, семантических и формально-языковых компонентов, в искажении общей картины речевого развития. В настоящее время в работах многих учёных дефектологов достигнуты определённые успехи в определении нарушений синтаксической стороны речи, также разработаны и методы их преодоления. На данный момент анализ особенностей овладения синтаксическими компонентами речевого высказывания при нарушениях интеллекта представлен достаточно полно. Разработкой проблемы занимались Левина Р.Е., Филичева Т.Б., Глухов В.П., Чиркина Г.В., Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В., Жукова Н.С. и др. На сегодняшний день недостаточно представлены и изучены научно-методические материалы по формированию синтаксических

умений у учащихся с лёгкой умственной отсталостью. что и обосновывает **актуальность исследования.**

Цель исследования: изучение нарушений синтаксических умений у учащихся 5-6 классов с легкой умственной отсталостью и разработка содержания логопедической работы для коррекции выявленных нарушений.

Объектом исследования являются синтаксические умения школьников.

Предмет исследования: проявление нарушений формирования синтаксических умений у учащихся 5-6 классов с легкой умственной отсталостью.

Проблема исследования состоит в том, что у детей с лёгкой умственной отсталостью наблюдаются различные нарушения познавательных процессов, которые препятствуют правильному формированию синтаксических умений.

Гипотеза исследования. Исходя из того, что у учащихся 5-6 классов с лёгкой умственной отсталостью недостаточно сформированы синтаксические умения, мы предполагаем, что:

сформированность умений составлять простые распространённые предложения будет зависеть от сложности структуры предложений;

сформированность умений составлять сложные структуры предложений будет зависеть от материальных опор;

3) сформированность умений составлять простые предложения будет выше, чем сформированность умений составлять сложные предложения.

Выявленные нарушения позволят нам определить содержание логопедической работы по формированию синтаксических умений у учащихся 5-6 классов с лёгкой умственной отсталостью. В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой определены следующие **задачи исследования:**

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.

2. Разработать диагностический комплекс обследования сформированности синтаксических умений у учащихся 5-6 классов с лёгкой

умственной отсталостью, провести констатирующий эксперимент и проанализировать данные эксперимента.

3. На основе полученных результатов определить этапы и содержание логопедической работы по формированию синтаксических умений у учащихся 5-6 классов с лёгкой умственной отсталостью.

Методы исследования были выбраны с учетом объекта исследования и соответствуют задачам и гипотезе работы. В процессе исследования применялись следующие методы исследования: - теоретический анализ лингвистической, психологической, психолингвистической, педагогической, методической литературы; - эмпирические: наблюдение, беседы с родителями, сбор и анализ анамнестических данных, констатирующий эксперимент; - Метод обработки эмпирических данных. **Методологическую основу** исследования составили следующие положения общей и специальной педагогики и психологии:

- о единстве общих закономерностей развития нормальных и аномальных детей (Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова и др.);
- теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин);
- концепция системного подхода к исследованию и коррекции речевых нарушений (Р.Е. Левина, М.С. Певзнер);
- о закономерностях речевого развития ребенка в онтогенезе (А.Н. Гвоздев, О.С. Ушакова, М.М. Кольцова, Д.Б. Эльконин и др.);
- о понимании речи как сложной функциональной системы, составные компоненты которой зависимы один от другого и обуславливают друг друга (О.Е. Грибова, Р.Е. Левина, Г.В. Чиркина, и др.);
- об актуальном уровне развития и зоне ближайшего развития (Л.С. Выготский);
- о коммуникативно-деятельностном подходе к развитию речи (М.И. Лисина, Т.Б. Филичева)

Теоретическая значимость:

- получены качественно-количественные данные об особенностях сформированности синтаксических умений у учащихся 5-6 классов с лёгкой умственной отсталостью, которые дополняют характеристику данной категории детей в плане сформированности синтаксических умений;

- выявлены дополнительные диагностические показатели несформированности синтаксических умений: умения составлять простые распространённые предложения зависит от сложности структуры предложений; умения составлять сложные структуры предложений зависит от материальных опор; умения составлять простые предложения выше, чем сформированность умений составлять сложные предложения;

- подтверждено, что уровень сформированности синтаксических умений у учащихся 5-6 классов с лёгкой умственной отсталостью различный. **Научная новизна исследования:**

- разработан диагностический комплекс по обследованию синтаксических умений у учащихся 5-6 классов с лёгкой умственной отсталостью;

- получены достоверные данные о сформированности синтаксических умений у учащихся 5-6 классов с лёгкой умственной отсталостью;

- выявлены уровни сформированности синтаксических умений у учащихся 5-6 классов с лёгкой умственной отсталостью;

- разработано дифференцированное содержание логопедической работы по формированию синтаксических умений у учащихся 5-6 классов с лёгкой умственной отсталостью.

Практическая значимость:

- подобран диагностический комплекс обследования сформированности синтаксических умений у учащихся 5-6 классов с лёгкой умственной отсталостью;

- представлено дифференцированное содержание коррекционной работы с учетом уровневого подхода по формированию синтаксических умений у учащихся 5-6 классов с лёгкой умственной отсталостью, которое может быть использовано всеми участниками образовательного процесса (учителями, воспитателями, логопедами, родителями и др.). Работу над магистерской диссертацией можно условно разделить на три этапа.

На первом этапе был осуществлен анализ специальной научной и научно методической литературы, определены теоретико-методологические основы исследования, объекта, предмет, цель, задачи исследования. **На втором этапе** были разработаны и апробированы методики констатирующего эксперимента, направленные на исследование сформированности синтаксических умений у учащихся 5-6 классов с легкой умственной отсталостью. **Третий этап** был направлен на обобщение материалов, обработку и анализ полученных результатов при апробации методик констатирующего эксперимента, формулирование выводов по проведенному исследованию, разработку методических рекомендаций по формированию синтаксических умений у школьников с лёгкой умственной отсталостью.

Экспериментальное исследование проводилось на базе КГБОУ «Дивногорская школа» г. Дивногорска. В эксперименте принимали участие пятнадцать обучающихся 5-6-х классов 11–12-летнего возраста. Все учащиеся имели лёгкую умственную отсталость, системное недоразвитие речи лёгкой степени.

Апробация результатов исследования Исследование проходило апробацию на конференции, в научной публикации:

- очное участие в международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Молодежь и наука XXI века. Международный форум студентов, аспирантов и молодых ученых» (Красноярск, 13 мая 2019г.);

- участие во всероссийской научно-практической конференции «Формирование и развитие новой парадигмы науки в условиях постиндустриального общества» (Киров, 22 ноября 2019г.);

- публикация статьи на тему: «Изучение сформированности синтаксических умений у учащихся 5-6 класса с лёгкой степенью умственной отсталости»;

- публикация статьи на тему: «Особенности сформированности синтаксических умений у школьников с умственной отсталостью».

Глава I. Теоретические основы изучения сформированности синтаксических умений у школьников с умственной отсталостью

1.1 Становление синтаксических умений в онтогенезе

Синтаксические умения - это умения составлять простые и сложные предложения всех изученных типов и уместно употреблять их в собственной речи в соответствии со стилем и типом создаваемого текста; находить в предложении грамматическую основу и словосочетания, главное и зависимое слова в них, составлять словосочетания всех важнейших видов и уместно употреблять их в собственной речи; различать в тексте простые и сложные предложения, определять типы тех и других, выделять в них члены предложения, определять способы их выражения, находить вводные слова, обособленные мужские члены предложения, разбирать синтаксически любые типы предложения, синтаксически обосновывать пунктуацию конкретного текста, а в отдельных случаях - и орфографию (например, согласование, управление падежной формой имени существительного и т.п.); синтаксически обоснованно совершенствовать, править текст: устранять ошибки; оценивать собственный и чужой текст с точки зрения синтаксической сложности, разнообразия, правильности, с

точки зрения коммуникативной целесообразности выбора синтаксических средств языка [57].

Количество возможных предложений очень велико и выучить их подобно словам невозможно. Поэтому для построения синтаксических конструкций и использовании их в речи необходимо обладать определенными синтаксическими умениями. Формирование синтаксических умений происходит на одном из уровней грамматической системы языка.

Вопросы развития грамматической стороны речи всегда были в центре внимания лингвистов. Грамматический строй русского языка изучали В.В. Виноградов, А.Н. Гвоздев, Н.И. Лепская, Ф.А. Сохин, А. Н. Шахноровичи др. [57,52, 83].

Грамматический строй – это система взаимодействия слов между собой в словосочетаниях и предложениях. Выделяют морфологический и синтаксический уровни грамматической системы. Морфологический уровень направлен на умение владеть приемами словоизменения и словообразования. Синтаксический уровень предполагает умение строить предложения и грамматически правильно сочетать в них слова, т. е. составлять синтаксические конструкции. Д. Э. Розенталь определяет синтаксические конструкции, как соединенное по правилам грамматики целое, состоящее из слов, словосочетаний, предложений [55].

Формирование грамматического строя речи происходит при определенном уровне когнитивного развития ребенка. Для развития морфологического уровня ребенок должен уметь различать грамматические значения рода, числа, падежа и др., так как для использования языковой формы в речи необходимо понять, что она означает. При формировании грамматического строя на основе анализа речи окружающих ребенок должен усвоить общие правила грамматики и закрепить их в собственной речи. [6].

Развитие морфологической и синтаксической систем у ребенка взаимосвязаны. За счет изучения новых форм слова усложняется структура

предложения, а использование определенной структуры предложения в речи закрепляет грамматические формы слов.

Изучением вопросов развития грамматического строя речи в онтогенезе занимались такие исследователи, как: А.Н. Гвоздев, Т.Н. Ушакова, А.М. Шахнарович, Д.Б. Эльконини др. [49,21,83,84].

А.Н. Гвоздев выделяет следующие периоды формирования грамматического строя речи.

I период – период предложений из отдельных слов-корней (1г. 3 мес. - 1г. 10 мес). Данный период проходит в два этапа:

1-й этап (1 г. 3 мес. – 1 г. 8 мес.) отдельные одиночные слова выступают в роли предложений. Ребенок использует в своей речи несколько аморфных слов-корней, не имеющих грамматической формы. Основную часть слов составляют звукоподражания (ко-ко, ав-ав) и лепетные слова (бо-бо, ам). Для пояснения смысла своего высказывания ребенок использует жесты, интонацию.

2-й этап(1 г.8 мес. – 1 г. 10 мес.) характеризуется появлением предложений из нескольких слов-корней. В речи появляется фраза. В своем высказывании ребенок объединяет 2 и более слова в неизменяемой форме, грамматическая связь между словами отсутствует. Существительные используются в именительном падеже единственного числа, либо в искаженной неизменяемой форме. Глаголы употребляются в неопределённой форме или в форме 2-го лица единственного числа повелительного наклонения (пать, ниси, дай). На этом этапе из речи окружающих дети улавливают общее содержание, общий смысл слова, который выражен в его лексической основе. При восприятии различных форм слов (кот, коты, коту, котом и т.д.) ребенок воспринимает общую часть этих слов (кот).

При составлении словосочетаний из аморфных слов-корней ребенок использует одинаковую форму слов в различных комбинациях, так как еще не может подобрать нужную грамматическую форму.

II период – период усвоения грамматической структуры предложения (1 г. 10 мес. – 2 г. 1 мес.). Этот период включает в себя три этапа:

1-й этап (1 г. 10 мес. – 2 г. 1 мес.). На данном этапе формируется грамматический строй речи, дети начинают замечать различную связь между словами в предложении, в речи появляются первые формы слов. Ребенок начинает использовать в речи различные формы одного и того же слова.

Существительные употребляются в форме именительного падежа единственного числа и множественного числа с окончаниями *ы-, -и*, формы винительного падежа с окончанием *у* (маму, кису), в некоторых случаях используются формы родительного падежа с окончанием *ы* (нет куклы), окончание *-е* для обозначения места, при этом предлог не используется (тене, вместо на стене) [6,21].

Первые грамматические формы глаголов, следующие: повелительное наклонение 2-го лица единственного числа (дай, иди, неси), формы 3-го лица единственного числа (спит), а также возвратные и невозвратные глаголы.

Прилагательные начинают появляться к 2 годам, обычно в форме именительного падежа мужского и женского рода, при этом без согласования с существительным.

На 1-ом этапе II периода количество слов в предложении увеличивается до 3-4 слов. Появляются первые грамматические отношения между словами: согласование существительных в именительном падеже единственного числа с глаголом изъявительного наклонения (папа читает), некоторые формы управления глаголом (дай куклу). При этом в речи ребенка встречается большое количество аграмматизмов.

2-й этап II периода (2 г. 1 мес. – 2 г. 6 мес.) характеризуется выражением связей слов с помощью использования системы флексий.

В русском языке встречается большое разнообразие флексий, которые группируются при формообразовании в различные типы склонений имен и спряжений глаголов. Флексийная система достаточно сложна, поэтому

ребенок не может одновременно изучить все формы словоизменения. Дети усваивают грамматические формы слов в зависимости от семантической функции и частоты использования в речи окружающих [19,38,47].

Флексии, которые встречаются чаще других, ребенок усваивает в первую очередь. На протяжении определенного времени, дети используют одно, наиболее продуктивное окончание, которое А.Н. Гвоздев называет «главенствующим». Аналогичные окончания, передающие то же грамматическое значение, отсутствуют в речи. Такие окончания вытесняются и заменяются продуктивными флексиями. Например, формы существительных родительного падежа множественного числа имеют следующие варианты окончаний: -ое, нулевое окончание, -ей-, среди которых продуктивной флексией выступает окончание -ое-. Поэтому в детской речи присутствуют многочисленные замены непродуктивных флексий окончанием -ое.

На этом этапе для детской речи характерно стремление к унификации основы различных форм слова. В первую очередь наблюдается соединение корня и флексии, которое выражается отсутствием беглости гласных (человеки, молотоком) [49].

Таким образом, на начальном этапе ребенок изучает общие, наиболее продуктивные правила формообразования. Далее происходит овладение частотными правилами, исключениями из общего правила, а также происходит дифференциация внутри системы языка.

В речи детей на данном этапе прослеживается разделение форм единственного и множественного числа глаголов изъявительного наклонения, усваивается изменение по лицам (кроме 2-го лица мн.числа). Также дифференцируются формы настоящего и прошедшего времени, но в прошедшем времени все еще смешиваются формы мужского, женского и среднего рода.

В речи детей наблюдается как правильное, так и неправильное согласование прилагательного с существительным. Это объясняется тем,

что словоизменение прилагательных еще не усвоено. Прилагательные множественного числа правильно употребляются только в именительном падеже, в ряде случаев прилагательные используются после существительных. На этом этапе в своей речи дети активно используют личные местоимения, а также отмечается появление некоторых простых предлогов: в, на, у, с. Однако употребление предлогов не всегда соответствует языковой норме, наблюдаются замены предлогов, смешение окончаний.

Структура предложения расширяется и усложняется до 5 -8 слов. Появляются сложные бессоюзные предложения, затем сложносочиненные предложения с союзами [21].

3-й этап II периода (2 г. 6 мес. – 3 г.) характеризуется применением служебных слов для выражения синтаксических отношений. При нормальном речевом развитии усвоение предлогов происходит после усвоения основных функциональных грамматических элементов языка – флексий.

На первых этапах развития в речи ребенка отсутствуют предлоги. После того как дети научаются выделять и использовать флексию, в этой конструкции появляется предлог. На этом этапе простые предлоги и союзы ребенок употребляет правильно, однако при употреблении сложных предлогов наблюдаются аграмматизмы.

На этом этапе закрепляется согласование прилагательных с существительными в косвенных падежах. Происходит усложнение сложносочинённого и сложноподчиненного предложений, усваивается большое количество служебных слов.

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

III период (3 г. – 7 лет). Морфологическая система продолжает усваиваться. В этот период ребенок группирует по типам склонения и спряжения различные грамматические формы, усваивает некоторые

единичные формы и исключения. Отмечается значительное сокращение словотворчества, это объясняется тем, что ребенок овладевает как общими правилами грамматики, так и частными правилами. [48,49].

Таким образом, к 7 годам ребенок овладевает почти всей системой практической грамматики. Благодаря высокому уровню практического владения языком, при изучении языка на уроках, дети переходят к осознанию грамматических закономерностей.

1.2 Психолого-педагогическая характеристика детей с умственной отсталостью.

Умственная отсталость — это состояние задержанного или неполного развития психики, которое характеризуется нарушением способностей (когнитивных, речевых, моторных, социальных), которые проявляются в период созревания и обеспечивают общий уровень интеллектуальности. Умственная отсталость может развиваться с любым психическим или соматическим расстройством, или возникать без него, при этом у умственно отсталых может наблюдаться весь диапазон психических расстройств [44,46,68].

Детей с данной патологией от нормально развивающихся детей отличает наличие нарушения процесса возбуждения и торможения, грубые изменения в условно-рефлекторной деятельности, нарушение взаимодействия сигнальных систем. Эти отличительные черты умственно отсталых детей являются физиологической основой для аномального развития ребенка, включая процессы познания, волю, речь, эмоции и личность в целом. Данная категория детей может развиваться и обучаться, лишь в рамках своих биологических возможностей.

У детей с интеллектуальной недостаточностью дефектной является первая ступень познания окружающего мира – восприятие и ощущение. Это проявляется в существенном влиянии на процесс их развития. Главной особенностью является расстройство обобщенности восприятия, сниженный темп по сравнению с нормально развивающимися детьми. Умственно

отсталые с трудом выделяют главное, они не в силах установить внутренние связи между частями предмета или явления. Таким детям требуется гораздо больше времени для восприятия каждого предмета окружающей действительности [65].

Данной категории детей присуща узость объема восприятия. Они не выделяют материал для общего понимания, вырывают отдельные части в прослушанном тексте или исследуемом объекте. Также наблюдается бессистемность восприятия и хаотичность описания. По причине недостаточной активности восприятия, таким детям требуются постоянные побуждения при осуществлении учебной деятельности. Дети не могут выполнить доступные им задания без наводящих вопросов и помощи учителя.

При интеллектуальной недостаточности у детей наблюдаются трудности в понимании и восприятии времени и пространства. Они часто ошибаются, называя дни недели, времена года, определяя время на часах. Трудности возникают в различении цветов, особенно в определении оттенков. При своевременной, грамотной коррекционной работе недостатки восприятия частично сглаживаются и компенсируются.

Восприятие тесно связано с мышлением. Усвоение и понимание материала будет для ученика очень трудным, если он воспринял только внешние стороны и не уловил главное. Мышление является ведущим в познании и связано с развитием речи ребенка. У данной категории детей все мыслительные операции сформированы недостаточно и имеют своеобразные черты [74,77].

Восприятие и усвоение учебного материала детьми с нарушенным интеллектом связано с памятью и особенностями ее развития. Запоминание, воспроизведение и сохранение информации у этих учащихся имеют свои специфические особенности:

1. Нарушения соотношения между произвольным и произвольным запоминанием.

2. Наиболее точно запоминаются умственно отсталыми детьми реальные объекты, менее успешно изображение объектов, но хуже всего слова. Характер произвольного запоминания определяется в большей мере с содержанием материала.

3. Неполнота воспроизведения. Самые большие трудности характеризуются воспроизведением словесного материала. Опосредованная смысловая память у данной категории детей слабо развита. Неумение пользоваться приемами запоминания и припоминания, незрелость восприятия, приводит к ошибкам при воспроизведении.

4. Эпизодическая забывчивость. Данная особенность связана с переутомлением нервной системы из-за общей ее слабости у детей с умственной отсталостью, у них наступает состояние охранительного торможения [14].

У детей с интеллектуальной недостаточностью наблюдаются трудности распределением внимания, утомляемость, повышенная отвлекаемость, замедленная переключаемость. Повысить уровень развития внимания у этих детей можно при целенаправленной коррекционной работе.

Нарушения эмоционально-волевой сферы также характерны для детей с умственной отсталостью. Выделяются следующие особенности нарушения данной сферы:

- недоразвитие эмоций, нет оттенков переживаний;
- неустойчивость эмоциональной сферы;
- состояние радости без особых причин, они могут сменяется печалью, смех может резко уступать место слезам;
- переживания неглубоки;
- эмоциональные реакции могут быть неадекватны источнику;
- периодически наблюдаются эмоциональные патологические состояния, например: дисфория, эйфория, апатия.

В работе такие дети выбирают легкий путь, в их деятельности наблюдаются

импульсивные поступки, это объясняется особенностями волевой сферы [8,14, 25].

Волевая сфера умственно отсталых школьников характеризуется безынициативностью, несамостоятельностью, слабостью внутренних побуждений, внушаемостью, слабой мотивацией. Перечисленные черты проявляются как в учебной, так и в трудовой деятельности. Учащиеся с нарушениями интеллекта не пытаются справиться с трудностями, если они возникают. Часто не имеют силы воли, чтобы противостоять внезапно возникающим желаниям.

Эти черты личности проявляются и в учебной, и в трудовой деятельности. Учащиеся с недостатками умственного развития даже не пытаются преодолеть неудачи и препятствия, если они возникают. Нередко они действуют в соответствии с внезапно возникающими желаниями, не имея силы воли, чтобы противостоять им. Этим ученикам необходимо постоянное руководство и своевременная помощь со стороны взрослого.

Умственно отсталым школьникам очень сложно выполнять учебные задания самостоятельно, так как мотивы побуждающие их деятельности слабы. Дети быстро переключаются с одного вида деятельности на другую, намерение выполнить задание исчезает [68].

Нарушения речи у умственно отсталых школьников изучали такие ученые, как: М. Е. Хватцев, Р. Е. Левина, Е. Ф. Собонович, Е. М. Гопиченко, Р. И. Лалаева, Г. А. Каше, Д. И. Орлова, М. А. Савченко, К. К. Карлепи др.

В зарубежной и отечественной дефектологической литературе представлены результаты наблюдений и исследования, свидетельствующие о том, что умственно отсталые дети, не имея ни повреждений слуха, ни аномалий строения речевых органов, овладевают речью замедленно. Хотя они довольно рано и правильно реагируют на интонацию, понимание обращенной речи приходит значительно позже, чем это бывает в норме. Этим объясняется долгое отсутствие вербальных и действенных реакций на побуждения, вопросы и пояснения. [12,26,32,37,44].

Отставание в речевом развитии наблюдается на стадиях гуления, лепета, появления первых слов и фраз, т. е. на всех этапах развития речи. В норме спонтанный лепет у детей возникает в период от 4 до 8 месяцев, у детей с интеллектуальными расстройствами в 1,5 – 2 года. Первые слова у детей с нормальным речевым развитием появляются в 10 – 18 месяцев, у детей с умственной отсталостью не раньше 2,5 – 5 лет.

С. Я. Рубинштейн главными причинами недоразвития речи данной категории детей называл «слабость 28 замыкательной функции коры, медленная выработка новых дифференцировочных связей во всех анализаторах». В связи с медленно формирующимися дифференцировочными условными связями в области речеслухового анализатора такой ребенок достаточно долго не способен различать звуки речи, он не может разграничивать слова, которые произносят окружающие его люди и недостаточно точно воспринимает чужую речь [74].

При умственной отсталости наблюдается снижение потребности в речевом общении, ограниченность представлений об окружающем мире, незрелость интересов, слабость речевых контактов. Это важными факторами, которые обуславливают замедленное и аномальное развитие коммуникативных умений.

Моторика, в том числе и речевая, у таких детей развивается замедленно. Точность речевых движений обеспечивается слуховым и кинестетическим контролем, которые также оказываются неточными и несформированными.

В.Г. Петрова считает, что основной причиной аномального развития речи и речевых расстройств у умственно отсталых детей является недоразвитие познавательной деятельности [67].

В первую очередь снижение уровня аналитико-синтетической деятельности проявляется в нарушении фонематического восприятия, затрудняющего дифференциацию звуков речи. Трудности усвоения семантической и грамматической стороны языка, обусловлены

расстройством когнитивной деятельности. Формирование всех языковых обобщений затруднено и замедленно, в связи с общим недоразвитием аналитико-синтетической деятельности [80].

Таким образом, замедленное и аномальное развитие речи умственно отсталых детей обусловлено ограниченностью представлений об окружающем мире, слабостью речевых контактов, незрелостью интересов и снижением потребности в речевом общении. Также имеют место и другие факторы, вызывающие патологию. Например, аномалии в строении органов речи приводят к ринолалии механической дислалии, а локальное органическое поражение подкорковых отделов головного мозга вызывают заикание и дизартрию.

Обучение, в широком понимании этого термина, оказывает решающее влияние на развитие детей с интеллектуальными отклонениями. Благодаря обучению положительно изменяется структура личности, познавательные процессы, повышается активность и целенаправленность деятельности. Постепенно дети приобретают умение действовать целенаправленно, концентрировать и удерживать внимание на чем-либо, использовать приемы запоминания. Улучшается понимание речи окружающих, собственная речь, а также поведенческие реакции. Взаимоотношение со сверстниками и взрослыми становится более адекватным.

Основной задачей воспитания и обучения Л. С. Выготский считает вправление в жизнь аномального ребенка, исправление его социального вывиха, т. е. преодоление тех отклонений в поведении, которые определяют социальное лицо человека [19,20].

Обучение для умственно отсталого ребенка более значимо, чем для его нормально развивающегося сверстника. Это объясняется тем, что у детей с недостатками умственного развития меньше возможностей самостоятельно понимать, осмысливать, сохранять информацию. Личностная активность и сформированность различных сторон познавательной деятельности у таких детей меньше, чем в норме.

Исследователи утверждают, что интеллектуально незрелые дети проходят все основные этапы детского развития. Однако динамика затруднена, а также присутствуют многочисленные отклонения от нормы. Своеобразие и дефекты психики умственно отсталого ребенка обнаруживаются на каждом этапе развития. [37,68].

Только специально организованное обучение способствует продвижению умственно отсталого ребенка в развитии, умении адаптироваться к окружающей среде. Специальное обучение помогает учащимся в приобретении практических и трудовых умений и навыков, расширяет круг знаний, помогает найти место в социуме. Оно направлено на продвижение детей в общем развитии, на формирование положительных личностных черт. Такое обучение помогает скорректировать имеющиеся недостатки и создаёт условия, необходимые для максимально всестороннего продвижения. Дети долгое время задерживаются на каждом предыдущем этапе и с трудом переходят к последующим.

1.3 Развитие синтаксического строя речи обучающихся с умственной отсталостью

Структура предложений, которые ребенок использует в своей речи выступает одним из главных показателей состояния его речи и мышления. Синтаксическое строение речи усложняется по мере общего развития ребенка, предложения становятся более развернутыми, связи между членами предложений – разнообразными.

Исследования таких авторов как В. Г. Петрова, М. Ф. Гнездилов, М. Ф. Феофанов, Р.И. Лалаева, А.П. Федченко, Е.Ф. Собонович показали, что у умственно отсталых школьников недостаточно сформированными оказываются синтаксические структуры предложения, морфологические формы словоизменения и словообразования. [68,25,26,79,76].

Речь умственно отсталых учеников обычно состоит из коротких, неполных, простых предложений, в которых наблюдаются нарушения

синтаксической структуры и предложно-падежных конструкций. Рассказы таких детей похожи на цепочку из грамматически равнозначных предложений. Например: «Я ходила на речку. Вода. Там купалась. Маша загорала». Постепенно высказывания учащихся становятся более подробными, но построение используемых предложений практически не изменяется. Предложения остаются простыми и мало распространенными: «Летом тепло. Солнце. Ходят загорать. Собирают ягоды».

В речи детей часто встречаются ошибки в словосочетании наречия и существительного, при согласовании существительного и числительного, существительного и прилагательного. В некоторых случаях смешиваются окончания родительного падежа множественного числа различных склонений. Большое количество ошибок допускается при согласовании прилагательного с существительным в роде, числе и падеже, особенно прилагательного с существительным в среднем роде (красная платье). Характерными ошибками являются замены полной формы прилагательного краткой формой (зелены стол). В косвенных падежах наблюдаются замены прилагательного именительным падежом. (На столе большой) [80].

Переход к использованию сложных предложений осуществляется у учеников с недостаточным интеллектуальным развитием очень медленно. Исследования М.П. Феофанова, Г.И. Данилкиной показали, что школьники до 4 - 5 классов предпринимают попытки выразить свою мысль сложными конструкциями, но еще не могут придать им правильную грамматическую форму. Поэтому их речь полна предложениями типа: «Коля и Саша заметили, что за дверью стоит» [67].

Ученики старших классов также предпочитают говорить простыми предложениями. По данным В.Г. Петровой и И.В. Беляковой из 537 переложений, произнесенных школьниками на уроках, 358 оказались простыми распространёнными и состояли из 4-5 слов.

Большое количество ошибок и искажений у умственно отсталых школьников выявляется в употреблении падежей. Чаще ошибки возникают

в употреблении творительного и всех предложно-падежных конструкций. Творительный падеж заменяется предложным («Девочка играет кукла»), родительным («под подушкой»), формой предложного падежа («Картина висит на столе»), предложный падеж – винительным («Оля катается на санки»). Нарушения использования предложно-падежных конструкций характеризуются пропуском, заменой предлогов, искажением окончаний. Наиболее сформированными являются формы именительного, винительного и родительного падежей имени существительного [39,40].

Ошибки в употреблении падежей с предлогами у умственно отсталых детей возникают чаще, чем непонимание тех же конструкций с предлогами. В произносимой речи опускаются предлоги в, из, отсутствуют предлоги над, около, за, перед, через, между, из-за, из-под. При восприятии речи отмечаются смешения предлогов за, около, перед, на, над, под [15].

С точки зрения А.П. Федченко характер построения предложений зависит от условий, в которых говорит ученик. К примеру, на уроках русского языка восьмиклассники относительно правильно и широко используют сложные конструкции, а на уроках труда чаще говорят простыми или незаконченными предложениями, дополняя сказанное жестами [67].

В дефектологической литературе имеются сведения о том, что умственно отсталые учащиеся сложные предложения употребляют в письменной речи чаще, чем в устной.

Так, А.К. Аксенова выделяет следующие наиболее серьезные и часто встречающиеся недостатки синтаксического строя речи у школьников с интеллектуальными нарушениями:

Малая распространенность предложений. Дети пользуются простыми, короткими конструкциями, употребляя чаще всего в качестве второстепенных членов названия конкретного объекта, на который переходит действие, или орудия, с помощью которого действуют (купили книгу, режут ножом), лица, на которое направлено действие (дать брату), места действия (в школе, дома).

Значительно реже второстепенные члены могут выражаться наречием, указывающим на время и образ действия (поздно, вечером, быстро, медленно), качественным прилагательным для характеристики признака предмета (красный, сладкий, круглый) и в единичных случаях — относительным прилагательным (песчаный заводской), сочетанием существительного с предлогом для выражения причины и цели действия (по болезни, за книгами).

Пропуск слов, словосочетаний, необходимых для построения фразы. Предложения, которые употребляют умственно отсталые дети, часто характеризуются аморфностью структуры, а нередко и искажением смысла высказывания в целом (Когда мама пришла, мы обедать. Мальчик кормит молока).

Редкое использование сложносочиненных и сложноподчиненных конструкций, неправильное их построение. Проведенное нами исследование свидетельствует, что количество сложных предложений в речи школьников 3-го класса равно 2—5%. Этот процент увеличивается к восьмому году обучения до 12—30, но в той и другой возрастных группах большая часть сложных предложений отражает сочинительные связи с союзом и. Перечисление событий и явлений может быть передано и бессоюзным предложением. При этом остается значительным и в 8-м классе число предложений, построенных неверно (У мальчика есть кошка Мурка поймала мышку. Наступила осень, а дети собирают яблоки. Мне Сережа нравится. Потому что он веселый).

Нарушение связи слов в предложении. Чаще всего эти ошибки проявляются при согласовании подлежащего и сказуемого, существительного и прилагательного (Марина нарвала красные ягода. Кошка поймал мышку), в неправильном использовании предложного и беспредложного управления (Вдруг кошка поймала мышку в чулан. Она лакала молока). Особенно часто ошибки возникают в предложном управлении в связи с опусканием предлога или неверным его употреблением (Тетрадипол ожили портфель).

Обращает на себя внимание и тот факт, что у умственно отсталых детей наряду с экспрессивным аграмматизмом наблюдается импрессивный

аграмматизм. По данным исследований Л.А. Смирновой, он проявляется в том, что при кажущемся полном понимании обиходной речи дети недостаточно различают флексии, в результате чего затрудняются в дифференциации грамматических значений. Поэтому первоклассникам не всегда оказывается доступным осознание (без соответствующего показа) ситуации, раскрывающейся в словах: дедка за репку, бабка за дедку и т.д.

Нарушение порядка слов: неоправданные инверсии, разрыв словосочетаний (Мальчик домой пошел. Зеленая появилась трава) [2,3].

Таким образом, процесс овладения синтаксической стороной речи умственно отсталыми детьми достаточно сложен. Чаще других встречаются следующие недостатки: малая распространенность предложений; пропуск слов, словосочетаний, необходимых для построения фразы; аморфность структуры предложения; искажение смысла высказывания; редкое использование сложносочиненных и сложноподчиненных конструкций, неправильное их построение; нарушение порядка слов.

1.4 Анализ методик коррекционной работы по развитию

синтаксического строя речи у учащихся с умственной отсталостью

Синтаксис имеет большое значение в русском языке. Без синтаксиса невозможно дать полную оценку остальным разделам языка, таким, как фонетика, лексика, морфология, словообразование и фразеология. Знание правильного сочетания слов и способность их связывать между собой дает возможность составлять словосочетания и предложения, а это и есть основа речи. Коррекционная педагогика в своём арсенале предлагает различные авторские методики развития синтаксического строя речи, отработанные на практике. В данном параграфе предполагается рассмотреть наиболее актуальные методики развития синтаксического строя, учитывающие возрастные психолого-педагогические характеристики детей.

По мнению Л.Л. Касаткина главной единицей синтаксиса является предложение, т.к. оно оформляет высказывание. Словосочетание является второстепенным элементом и позволяет выделить основные части

предложения. В рамках школьной программы акцент делается на работу с предложениями, и детям необходимо научиться правильно выстраивать из них текст. Результатом такого обучения является развитие речевого общения и постепенный переход к более высокой степени речевого развития — связной речи.

Следовательно, что обучение детей владением предложениями необходимо вести в трёх направлениях.

Во-первых, необходимо отработать содержательную сторону предложения, чтобы ребёнок понимал его смысловые особенности и мог применять его в речи;

Во-вторых, рекомендуется проводить работу над речью, где ребёнка учат понимать и отбирать слова для выражения мысли, строить из них грамотные словосочетания и подбирать нужную интонацию.

В-третьих, обучение построению грамматического плана предложения. Это означает развитие навыков правильного соединения, размещения слов и умения осознавать структурную схему используемой конструкции. При проведении практических занятий, все перечисленные направления работы, реализуются в полной мере, однако, в зависимости от ситуации, одна из них может быть ведущей. [1].

Ранее отмечалось, что у детей, имеющих нарушения работы познавательных процессов, наблюдаются различные нарушения речи. Что касается синтаксиса, то отмечено нарушение смысловой и лексико-грамматической основы построения предложения. Это выражается в том, что дети пользуются примитивными по содержанию, простыми, малораспространёнными конструкциями, с нередко неправильной грамматической связью слов, с неточным выбором лексических единиц или их пропусками, приводящими к аморфности выражения мысли или полному ее искажению.

При анализе исследовательских работ различных специалистов был выделен тезис, что грамматическое оформление простого предложения является наиболее сохранным у детей слёгкой умственной отсталостью. Такие предложения выстраиваются по стандартной схеме: подлежащее, сказуемое, дополнение или обстоятельство места. Как правило, дети не могут выйти за рамки данной модели, и свои высказывания формируют именно так. В других случаях, когда смысловая программа сложна для детей или в их речи отсутствует необходимая для выражения мысли, отработанная схема предложения, наблюдаются нарушения связей слов. Одним из примеров подобных нарушений, является наличие в речи аграмматизмов, в которых отражаются нестандартные условия. [37,38].

Что касается содержательного и речевого плана, то исследования показывают их слабую сформированность и бедность. Это подтверждается исследованиями К. Г. Ермиловой, в котором приводится пример конструирования предложений с глаголом «идти». При построении предложений второклассники используют данный глагол, только в основном значении: Дети идут на прогулку. Мама идет с работы и т.п. Это означает, что дети используют слова в переносном значении крайне редко и предложения формулируются по однообразной структурной схеме, с наличием примитивности предметного плана [30].

В старших классах отмечено, что формулирование простых предложений не вызывает у детей существенных сложностей, увеличивается количество используемых при этом слов (до 5—7). Однако описанные выше речевые недостатки в той или иной мере сохраняются. Автором отмечается, что частота их проявлений зависит от сложности построения предложения и смысловой насыщенности [40].

Следующий тезис более подробно описан А. К. Аксеновой и заключается в том, что в речи умственно отсталых учащихся слабо сформирован смысловой план предложения. Для решения данной проблемы автор

предлагает использовать при обучении наглядные средства и подробно объяснять учащимся смысловые связи между предметами и явлениями реального мира. Лексический и грамматический материал в этом случае определяется вопросами. Сначала учитель даёт детям задание воспроизводить ряд действий, при этом они наблюдают за товарищами и после просмотра картинки, посредством ответов на вопросы, составляют предложение. Для наполнения предложений конкретным содержанием используются уроки устной речи, в которых учащиеся исследуют предмет, через зрительный осмотр и манипуляции с ним. Так же для этого можно использовать экскурсии, чтение книг, прошлый опыт детей и приобретенные знания [2].

С возрастом наглядность утрачивает свою актуальность, и обучение синтаксису всё больше опирается на знания и опыт. Учитывая особенности синтаксических нарушений, описанных выше, автор рекомендует предлагать учащимся разные предложения, с различным строением слов/словосочетаний и смысловым наполнением. Необходимо избегать «стандартизированных» примеров. Для расширения содержательного наполнения фразы можно предлагать школьникам тему или ситуацию, которая станет основой предметного плана предложения. Одним из таких вариантов, являются задания на отбор предложений из газет, художественных произведений, телепередач и др. Результатом такого подхода является упрощение усвоения грамматических сведений по той или иной программной теме, что в итоге приводит к обогащению речевой практики детей. [41].

А.К. Аксенова для отработки навыков лексико-грамматического оформления предложений в младших классах рекомендует применять следующие виды упражнений:

- чтение предложения с правильным интонационным оформлением его конца, определение количества предложений в хорошо

интонированной речи учителя. Этот вид задания применяется для обучения детей умению определять части речевого потока (предложения) и фиксации их в виде схем. Например, учитель произносит: наступила поздняя осень. Птицы давно улетели. Деревья стоят голые. По мере произнесения учителем предложения, учащиеся должны сначала отделить его от других, затем представить схемы выделенных ими предложений. Всё это позволяет научить детей выделять предложения и разграничивать их смысловую и интонационную составляющую, помогая преодолеть или ослабить свойственную им тенденцию нанизывать предложения друг на друга, в письменной речи.

– выбор по заданию учителя предложений из текста учебника по чтению, по русскому языку («Найди предложение о яблоке, о Лене»);

– ответы на вопросы, связанные с деятельностью детей, впечатлениями, полученными от экскурсии, рассматриванием картин, игрой;

– составление предложений по схемам, упражнение, которое помогает моделировать речь. Автор приводит следующую классификацию схем:

а) карточек с изображениями предметов, условными обозначениями и некоторыми исходными данными — вопросами или словами (Рыжая кошка сидит на окне);

б) отдельных полосок и темы, например, о ветерке (Легкий ветерок пролетел над деревьями), в) рисунков (Витя идет в школу).

Чаще всего используется схема с использованием карточек, при реализации которой осуществляется наглядная демонстрация нарушений предметного плана предложения и смысловые «пробелы», искажающие содержание предложения. С помощью карточек с маленьким словом (предлогом) можно пояснить ребёнку, невозможность построения предложения. Так же ребёнку

даётся возможность понять изменение смысловой стороны предложения, через введение новых карточек- слов.

– замена слов в предложении в зависимости от изменения демонстрационного материала (смена действующего лица, характера действия, предмета, на который направлено или с помощью которого осуществляется действие). Например: Саша пишет (изображения мела, ручки, карандаша). Надя кормит (изображения кошки, собаки, курицы);

– окончание предложений по смыслу: Воробей громко... . Кошка жалобно...;

– составление предложений из слов, которые даны вразбивку в нужной или в начальной форме: Лена, в, идет, лес. Береза, ронять, белая, лист, свои;

– сопоставление предложений: Стриж прилетел. Стрижи... (прилетели). Школьники подарили цветы учительнице и... (учителю). Вера лепит гриб. Вера... гриб (вылепила).

А.Г. Зикеев подчёркивает, что при работе над составлением предложения, учитель должен обращать внимание на соблюдение правил грамматического оформления, на конкретность и нестандартность содержания, на точность интонирования.

Наглядные средства (картинки) помогают сформировать понимание детей о наличии в каждом предложении мысли. Понимание смысловых границ предложения отрабатывается в упражнениях на закачивание предложений. Включение в предложение новых слов помогает детям понять взаимосвязь отдельного слова и смысла предложения. Кроме этого, дети учатся изменять предложение, через внесение слова, тем самым распространяя его. И наконец, работа с деформированным предложением приводит школьников к выводу о важности порядка слов и употреблении их в соответствующей форме.

По мере обучения происходит накопление опыта работы с предложениями. В результате, возникает необходимость теоретического изучения некоторых основных понятий синтаксиса, среди которых определение предложения, его членов (подлежащее, сказуемое). Так же происходит закрепление следующих умений: умение составлять предложения различные по интонации; умение различать падежные формы имён существительных, поясняя детям, что все слова в предложении являются связанными между собой. Для этого используются упражнения, способствующие формированию практических навыков сочетания слов различными способами (согласование, управление, примыкание).

На уроках развития устной речи совершенствуется умение пользоваться простыми распространенными предложениями. По мере овладения простыми предложениями, осуществляется плавный переход к сложным. Это означает, что в старших классах, посредством теоретических знаний, можно улучшить существующие результаты. Для этого так же используется вопросно-ответная форма учения, которая предполагает построение урока по следующей модели. При изучении темы «Птицы» ученики могут научиться строить сложное предложение с придаточным причины. Сначала учитель даёт образец вопроса и ответа: почему у гуся на лапках перепонки? У гуся на лапках перепонки, потому что он водоплавающая птица. Опираясь на записанный образец, школьники отвечают на серию подобных вопросов: почему некоторые птицы улетают на юг? Почему воробей остается зимовать? Почему синица зимой прилетает ближе к людям? И т.д.

Уроки чтения, при правильной организации, можно использовать для отработки простых предложений с однородными членами и сложных предложений. Для этого автор рекомендует использовать метод пересказа близкого к тексту, через выбор и зачитывание фразы или её точное воспроизведение в качестве ответа на вопрос учителя.

По мнению С.И. Ильиной в старших классах, при изучении грамматики и правописания, происходит углубление представлений учащегося о сложных предложениях. Учитель знакомит детей со следующими понятиями: предложения распространенные и нераспространенные, с однородными членами, предложения сложные и простые, виды предложений по интонации и др. При построении процесса обучения в старших классах необходимо учитывать, что учащиеся способны к самостоятельному исправлению ошибок и аргументации при построении предложений.

Улучшение качества речи детей происходит в результате понимания связей между предметами и явлениями реального мира и постепенное усложнение заданий, приводит к тому, что детям становятся доступны всё больше вариантов сложных синтаксических конструкций и при их формировании обнаруживается меньше ошибок [41].

А.Г. Зикеев рекомендует начинать знакомство со сложными структурами через многократное их восприятие в речи учителя, через развитие понимания выражаемых смысловых отношений. Понимание рассматривается важнейшим этапом выделения и установления связей при восприятии новых языковых структур в условиях речевой, прежде всего коммуникативной, ситуации. Такие ситуации должны быть наглядными, они должны восприниматься учащимися одновременно с речью учителя. Наглядные ситуации, которые создаёт учитель, должны носить проблемный (для учащихся характер) характер, т.е. ученики самой ситуацией должны быть поставлены перед выбором нужного действия. Наглядная ситуация должна быть адекватной тому, о чем говорит учитель в своём поручении, инструкции и т.п., т.е. должно быть соответствие, выражаемого учителем в речи значения и выделяемого при восприятии наглядной ситуации отношения. Созданная, наглядная ситуация, где возможно, должна быть мотивированной, т.е. в инструкции учитель должен причинно обосновать ее создание, указать цель действия.

При этом обучение проходит успешнее, когда в связи с той или иной ситуацией подчинительные конструкции включаются в побудительную речь учителя (поручение, приказание, инструкция). Лишь после того, как учащиеся усваивают значение сложноподчинённых предложений в речи учителя (правильно выполняют инструкции или поручения с включёнными в них сложными предложениями данного типа), они переходят к употреблению в собственной речи, к выполнению специальных упражнений [38].

По мнению А.Г. Зикеева практическое изучение синтаксических структур состоит не в заучивании отдельных сложных предложений или запоминании правила их конструирования, а в образовании обобщений на основе понимания и построения типовых предложений. Действия по аналогии, выделяя новую модель в сравнении с более простой или сходной, но уже знакомой, учащиеся учатся вычленять более глубокие отношения между предметами и явлениями и выражать эти отношения в соответствующих синтаксических конструкциях [37].

А.К. Аксенова для учащихся старших классов рекомендует использовать следующие виды заданий:

- поиск и выделение в тексте предложений, имеющих различия по интонации, их правильное прочтение и составление своих предложений, на основе изученных;
- Изменение состава предложения через введение новых слов одной грамматической формы;
- Выделение в тексте разных видов предложений, а именно с однородными членами, простые, сложные их анализ и обучение правильному интонированию;
- составление предложений определенной конструкции (ее характеристика дается в задании учителя);

– реконструкция предложений путем замены одной грамматической формы другой;

– анализ и исправление деформированных предложений, где слова даны в начальной форме в объеме 5—8 лексических единиц;

– творческие упражнения, суть которых сводится к составлению предложений исходя из описания картины («Ответьте, как встретила мама известие о двойке сына»), на основе прочитанного текста («Как вы относитесь к Костылину и почему?»), по опорным словам (ветер, деревья), по заданию («Составьте предложение об облаках в солнечную тихую погоду»);

– формулирование предложений по схеме. Схема, как правило, задаётся учителем, предметом которой может служить любой источник информации: прочитанное произведение, учебная книга, картина, просмотренная телепередача и др. В результате происходит закрепление умения конструирования предложения по заданной структуре и осуществляется разнообразное его наполнение;

– редактирование предложений. Цель заключается в усилении контроля за лексико-грамматическим оформлением предложения. Для этого используется весь опыт ранее выполненных заданий по построению предложений. Автор уточняет, что каждое предложение, подлежащее редактированию, должно содержать только одну ошибку, которая может быть лексической или грамматико-стилистической. Если это правило не реализуется, то задание становится слишком сложным и из-за этого снижается мотивация школьников к её выполнению.

– сопоставление предложений. К этим упражнениям предлагаются более сложные, чем в младших классах, задания. Суть данных упражнений заключается в сравнении разных структурных схем предложений. Это можно реализовать через задание, в котором детям необходимо составить два предложения о результатах класса в спортивных соревнованиях и причине высоких показателей. После этого,

на основе анализа структурных составляющих предложения, необходимо сравнить их и определить сходства и различия.

– составление связных устных и письменных высказываний. Это является важным для обучения детей пониманию смысловой составляющей текста, на основе выработки умения составлять предложения, учитывая смысловые границы темы. Для создания логической связи частей предложения дети учатся использовать личные и указательные местоимения, наречия, правильно использовать видовременные формы глагола и выстраивать необходимый порядок слов.

К работе над предложением предъявляется ряд методических требований.

1. Для поддержания требуемого уровня познавательной активности учителю необходимо использовать специальные методы и средства. Автор считает, что наиболее эффективными являются следующие педагогические мероприятия: игровой метод, наглядные средства, создание интересных ситуаций, правильное использование поощрения и создание оптимальной системы оценивания. В качестве примера автор приводит ситуацию, построения урока на основе работы со схемой, где используется приём создания наводящих вопросов: «Придумайте к данной схеме свое предложение. У кого получилось самое интересное предложение? Продиктуйте его классу» (диктует ученик, предложение которого получило наивысшее признание).

2. Как уже упоминалось, учебник должен являться не единственным средством обучения, учителю необходимо использовать и другие источники текста, например газеты, журналы, художественные произведения. Особую роль в этом приобретает жанровое разнообразие текста. Автор считает, что это помогает накапливать опыт использования различных синтаксических конструкций и как следствие способствует более точному и полному выражению своей мысли. Следует отметить, что отсутствие кругозора на уроках русского языка чревато

снижением грамотности речи и затрудняет выработку других школьных умений и навыков.

3. Автор подчёркивает необходимость сочетания языковых упражнений с речевыми при работе с предложениями. Первые используются для закрепления грамматических знаний о предложении и формируют умение работать с ним. Вторые нацелены на отработку навыков формулирования самостоятельных высказываний. При их сочетании необходимо учитывать, что речевые упражнения должны занимать больше времени, чем языковые. Среди практических приёмов автор выделил следующие: постановка, ответы на вопросы, создание предложений, передающих описание реальной ситуации и опыта, составление диалогов, озвучивание диафильмов, игровые упражнения, построение связных высказываний.

4. При работе с другими темами русского языка необходимо включать задания на работу с предложениями. Объясняется это тем, что процесс составления предложений, объединяет в себе другие стороны языка (фонетику, лексику, морфологию). Поэтому синтаксис можно использовать как фундамент для отработки произносительных навыков и обучению подбора слов, их формообразованию для передачи своей мысли[1,2].

В заключении необходимо добавить, что развитие синтаксического строя речи является достаточно сложным и длительным процессом. Посредством вопросно-ответной формы обучения, знакомства детей с различными синтаксическими конструкциями и передаче теоретических знаний о разных видах предложения можно скорректировать существующие недостатки сформированности синтаксических умений у учащихся 5-6 класса с лёгкой умственной отсталостью.

Вывод по первой главе

Проанализировав психолого-педагогическую литературы по проблеме исследования мы определили:

1. Синтаксические умения - это умения составлять простые и сложные предложения всех изученных типов и уместно употреблять их в собственной речи в соответствии со стилем и типом создаваемого текста; синтаксически обоснованно совершенствовать, править текст: устранять ошибки; оценивать собственный и чужой текст с точки зрения синтаксической сложности, разнообразия, правильности, с точки зрения коммуникативной целесообразности выбора синтаксических средств языка.

Проблема исследования состоит в том, что у детей с лёгкой умственной отсталостью наблюдаются различные нарушения синтаксических умений.

2. Формирование синтаксических умений происходит на одном из уровней грамматической системы языка. Изучением вопросов развития грамматического строя речи в онтогенезе занимались такие исследователи, как: А.Н. Гвоздев, Т.Н. Ушакова, А.М. Шахнарович, Д.Б. Эльконин..

В работе выделены основные виды синтаксических нарушений. Согласно данным исследованиям, чаще всего встречаются нарушения, при которых дети, при построении предложения, используют самые простые и шаблонные схемы синтаксических конструкций.

3. С учётом вышесказанного были рассмотрены методики коррекции нарушений сформированности синтаксических умений. Суть методики сводится к использованию вопросно-ответной формы обучения, т.е. учитель задаёт вопросы детям, ответы на которые дают ребёнку понимание логических связей между словами, и учат правильно подбирать слова для формулирования предложений. Кроме этого, автор данной методики рекомендует использоваться наглядные материалы и различные по стилистике тексты.

Полученные в 1 главе теоретические результаты исследования рассматриваются нами, как основополагающие для реализации и проведения экспериментальной работы по исследованию сформированности синтаксических умений у учащихся 5-6 классов с лёгкой умственной отсталостью.

Глава 2. Экспериментальное изучение сформированности синтаксических умений у учащихся 5-6 классов с лёгкой умственной отсталостью

2.1. Организация и методика проведения констатирующего эксперимента

С целью изучения уровня сформированности синтаксических умений у учащихся 5-6 класса с лёгкой степенью умственной отсталости нами было проведено экспериментальное исследование на базе КГБОУ «Дивногорская школа» г. Дивногорска. В эксперименте принимали участие пятнадцать обучающихся 5-6-х классов 11–12-летнего возраста. Все учащиеся имели лёгкую умственную отсталость, системное недоразвитие речи лёгкой степени.

Исследование проходило в апреле 2019 г. В течение 15 дней.

Для достижения цели констатирующего эксперимента требовалось решить следующие задачи: - разработать диагностический комплекс для исследования уровня сформированности синтаксических умений у учащихся 5-6 класса с лёгкой умственной отсталостью; - разработать бальную оценку исследования; - проанализировать результаты обследования учащихся 5-6 класса с лёгкой умственной отсталостью; - на основании результатов обследования разработать содержание логопедической работы по формированию синтаксических умений у учащихся 5-6 классов с лёгкой умственной отсталостью.

Для отбора диагностических заданий при проведении констатирующего эксперимента мы использовали общепринятые в логопедии методы и приемы обследования грамматического строя речи, отраженные в работах многих исследователей: О.Е. Грибовой, Р.Е. Левиной, Г.В. Чиркиной, О.Б.

Иншаковой, Р.И. Лалаевой, М.М. Алексеевой, В.И. Ляминой и др. [27,50,82,48,34].

Констатирующий эксперимент включал в себя 3 блока заданий:

I. Исследование умения строить простые распространенные предложения.

II. Исследование умения строить сложносочинённые предложения. Данный блок включал в себя 2 серии заданий: 1 серия – исследование умения продуцировать сложноподчиненные предложения с использованием материальных опоры; 2 серия - исследование умения продуцировать сложноподчиненные предложения, без использования материальных опор.

III. Исследование умения строить сложноподчиненные предложения. Данный блок включал в себя 2 серии заданий: 1 серия – исследование умения продуцировать сложноподчиненные предложения с использованием материальных опоры; 2 серия - исследование умения продуцировать сложноподчиненные предложения, без использования материальных опор.

I блок заданий. Исследование умения строить простые распространенные предложения.

Материалом исследования служат предложения разной степени деформации (некоторые лексемы требуют изменения формы для продуцирования).

Процедура и инструкция. Дается следующая ориентировка в задании: «Составь и запиши предложения из данных слов, если потребуется ты можешь изменять форму слов».

При анализе результатов выполнения заданий I блока учитывается порядок слов в предложении, их форма, степень самостоятельности, время.

Оценивается каждое предложение.

1 балл –верный порядок слов.

1 балл- верная форма слов.

1 балл –предложение составлено без направляющей помощи.

1 балл – на составление предложения затрачено не более 3 мин.

Максимальная оценка заданий I блока – 12 баллов.

Для оценивания результатов по I блоку констатирующего эксперимента нами выделено четыре уровня успешности, в зависимости от набранных учащимся баллов:

Высокий – 11-12 баллов;

Средний – 10-8 баллов;

Ниже среднего – 4-7 баллов;

Низкий – 0-3 баллов.

II блок заданий. Исследование умения строить сложносочинённые предложения. Данный блок включал в себя 2 серии заданий: 1 серия – исследование умения продуцировать сложносочинённые предложения с использованием материальных опор; 2 серия - исследование умения продуцировать сложносочинённые предложения, без использования материальных опор.

1 серия – исследование умения продуцировать сложносочинённые предложения с использованием материальных опор.

Материалом исследования служат схемы с картинками.

Процедура и инструкция. Дается следующая ориентировка в задании: «Составь и запиши предложение по картинкам».

При анализе результатов выполнения 1 серии заданий II блока учитывается правильность составления предложения, полнота, степень самостоятельности, время.

Оценивается каждое предложение.

1 балл – предложение полное, составлено верно.

1 балл – предложение составлено без направляющей помощи.

1 балл – на составление предложения затрачено не более 2 мин.

Максимальная оценка 1 серии заданий II блока – 9 баллов.

Для оценивания результатов 1 серии II блока констатирующего эксперимента нами выделено четыре уровня успешности, соответствующие набранным учащимся баллам:

Высокий –9 – 8 баллов; Средний –7 – 5 баллов; Ниже среднего –4 - 3 баллов; Низкий – 0 -2 баллов.

2 серия - исследование умения продуцировать сложносочинённые предложения, без использования материальных опор.

Материалом исследования служат два слова и сочинительный союз между ними.

Процедура и инструкция. Дается следующая ориентировка в задании: «Составь предложения, дополняя своими словами»

При анализе результатов выполнения 2 серии заданий II блока учитывается правильность составления предложения, степень самостоятельности, время.

Оценивается каждое предложение.

1 балл –предложение составлено верно.

1 балл –предложение составлено без направляющей помощи.

1 балл – на составление предложения затрачено не более 2 мин.

Максимальная оценка 2 серии заданий II блока –9 баллов.

Для оценивания результатов 2 серии II блока констатирующего эксперимента нами выделено четыре уровня успешности, соответствующие набранным учащимся баллам:

Высокий –9 – 8 баллов; Средний –7 – 5 баллов; Ниже среднего –4 - 3 баллов; Низкий – 0 -2 баллов.

III блок заданий. Исследование умения строить сложноподчиненные предложения. Данный блок включал в себя 2 серии заданий: 1 серия – исследование умения продуцировать сложноподчиненные предложения с использованием материальных опор; 2 серия - исследование умения

продуцировать сложноподчиненные предложения, без использования материальных опор.

1 серия – исследование умения продуцировать сложноподчиненные предложения с использованием материальных опор.

Материалом исследования служат вопросы, предполагающие ответ по картинкам, данным во втором блоке заданий.

Процедура и инструкция. Дается следующая ориентировка в задании: «Посмотри на картинки и ответь на вопрос полным предложением».

При анализе результатов выполнения 1 серии заданий III блока учитывается правильность составления предложения, полнота, степень самостоятельности, время.

Оценивается каждое предложение.

1 балл – предложение полное, составлено верно.

1 балл – предложение составлено без направляющей помощи.

1 балл – на составление предложения затрачено не более 2 мин.

Максимальная оценка 1 серии заданий III блока – 9 баллов.

Для оценивания результатов 1 серии III блока констатирующего эксперимента нами выделено четыре уровня успешности, соответствующие набранным учащимся баллам:

Высокий – 9 – 8 баллов; Средний – 7 – 5 баллов; Ниже среднего – 4 – 3 баллов; Низкий – 0 – 2 баллов.

2 серия - исследование умения продуцировать сложноподчиненные предложения, без использования материальных опор.

Материалом исследования служат незаконченные сложноподчиненные предложения.

Процедура и инструкция. Дается следующая ориентировка в задании: «Закончи предложение».

При анализе результатов выполнения 2 серии заданий III блока учитывается правильность составления предложения, степень самостоятельности, время.

Оценивается каждое предложение.

1 балл – предложение составлено верно.

1 балл – предложение составлено без направляющей помощи.

1 балл – на составление предложения затрачено не более 2 мин.

Максимальная оценка 2 серии заданий III блока – 9 баллов.

Для оценивания результатов 2 серии III блока констатирующего эксперимента нами выделено четыре уровня успешности, соответствующие набранным учащимся баллам:

Высокий – 9 – 8 баллов; Средний – 7 – 5 баллов; Ниже среднего – 4 – 3 баллов; Низкий – 0 – 2 баллов.

Максимальное количество возможно набранных баллов по всем заданиям – 39 баллов.

Для оценивания общих результатов сформированности синтаксических умений у учащихся 5-6 классов с лёгкой умственной отсталостью по трём блокам констатирующего эксперимента нами выделено четыре уровня успешности, соответствующие набранным учащимся баллам:

Высокий уровень - 30-39 баллов

Средний уровень – 20 – 29 баллов

Ниже среднего – 19 – 10 баллов

Низкий уровень 9 – 0 баллов

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

Результаты констатирующего эксперимента были проанализированы нами количественно и качественно по каждому блоку заданий.

Результаты выполнения заданий I блока (Исследование умения строить простые распространённые предложения) представлены в гистограмме (рис.1) и таблице №1 (Приложение А).

Количество детей (%)

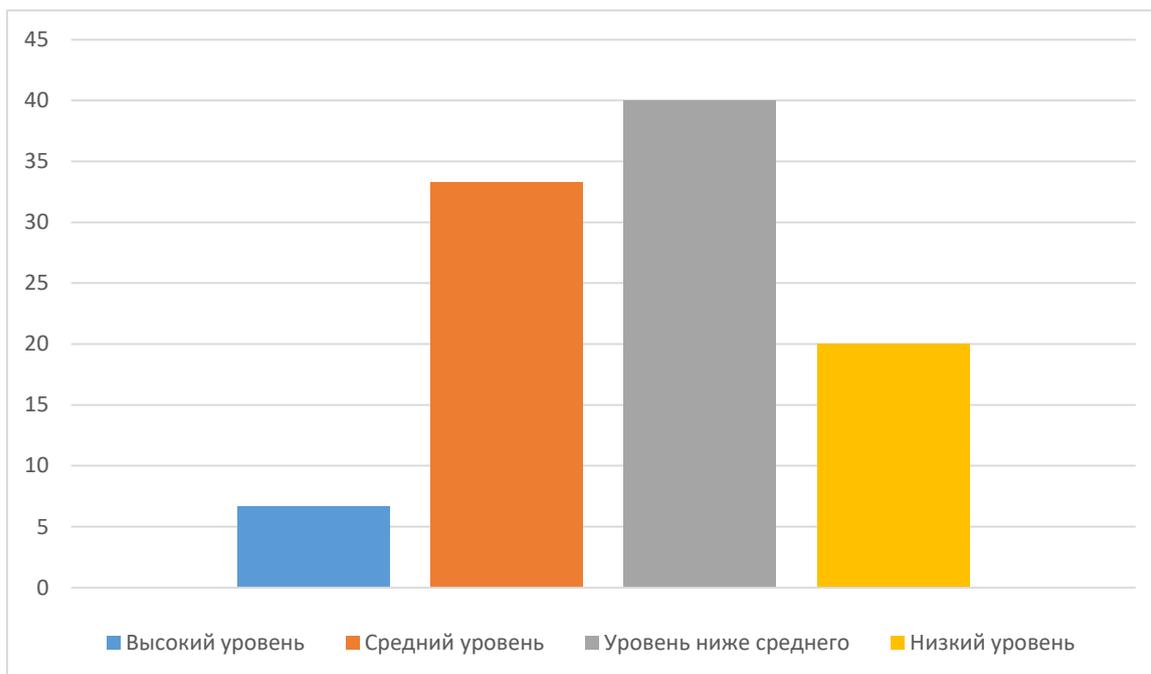


Рис. 1. Уровни сформированности умения строить простые распространённые предложения у учащихся 5-6 классов с лёгкой умственной отсталостью.

Как видно из гистограммы на рисунке 1, среди учащихся 5-6 классов с лёгкой умственной отсталостью большинство 40 % (6 учащихся) продемонстрировали уровень ниже среднего. 6,7% (1 учащийся) показал высокий уровень сформированности умения строить простые распространённые предложения, 33,3% (5 учащихся) продемонстрировали средний уровень, низкий уровень сформированности умений строить простые распространённые предложения показали 20% (3 учащихся).

Перейдем к описанию особенностей сформированности умения строить простые распространённые предложения у учащихся 5-6 классов с лёгкой умственной отсталостью.

6,6% показали высокий уровень сформированности умения строить простые распространённые предложения. Этот учащийся расположил слова в нужном порядке, связал слова в предложении путем верного подбора формы, на составление каждого предложения затратил не более 3 минут.

33,3% учащихся 5-6 классов с лёгкой умственной отсталостью продемонстрировали средний уровень сформированности умения строить простые распространённые предложения. Большинство детей данного уровня расположили слова в нужном порядке, но при этом допустили ошибки в согласовании слов в предложении (неверно изменили форму слов). Многие учащиеся не могли справиться с заданием без направляющей помощи.

40 % учащихся 5-6 классов с лёгкой умственной отсталостью показали уровень сформированности умения строить простые распространённые предложения ниже среднего. Эти учащиеся испытывали трудности при составлении предложений. Допускали ошибки в согласовании слов для продуцирования предложений. Учащимся данного уровня требовалась направляющая помощь. На выполнение некоторых заданий у учащихся уровня ниже среднего уходило более 3 минут.

20% учащихся показали низкий уровень сформированности умения строить простые распространённые предложения. Большинство учащихся данного уровня неверно расположили слова в предложении и связали их между.

Учащиеся данного уровня не справлялись с заданиями без направляющей и контролирующей помощи. На выполнение заданий учащимся данного уровня требовалось более 3 минут. Иногда отмечались проявления негативизма, отказ от деятельности.

Учащиеся 5-6 классов с лёгкой умственной отсталостью допустили следующие ошибки при выполнении заданий I блока:

- нарушение порядка слов в предложении (На огороде напали гусеницы в капусту).
- нарушение связи слов в предложении: а) при согласовании подлежащего и сказуемого (Мальчик услышать фыркание зверя), б) неправильное

использование предложного управления (В огороде гусеницы напали на капуста).

- смешение окончаний родительного падежа множественного числа (Мальчик услышал фыркanye зверев).

Таким образом, можно сделать вывод, что сформированность умений составлять простые распространённые предложения будет зависеть от сложности структуры предложений.

По II блоку констатирующего эксперимента (исследование уровня сформированности умения строить сложносочинённые предложения) учащиеся 5-6 классов с лёгкой умственной отсталостью показали несколько иные результаты. Данный блок включал в себя 2 серии заданий: 1 серия – исследование умения продуцировать сложноподчинённые предложения с использованием материальных опоры; 2 серия - исследование умения продуцировать сложноподчинённые предложения, без использования материальных опор.

Результаты обследования по II блоку представлены в таблице 2 (приложение А) и отражены в гистограмме на рисунке 2.

Количество детей (%)

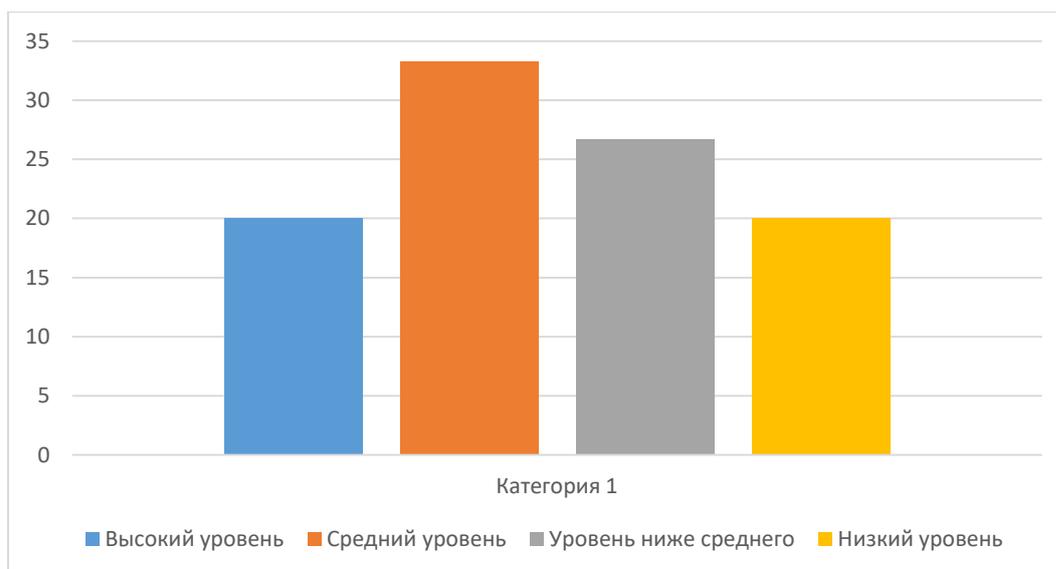


Рис. 2. Уровни сформированности умения строить сложносочинённые предложения с использованием материальной опоры у учащихся 5-6 классов с лёгкой умственной отсталостью.

Как видно из гистограммы на рисунке 2, учащиеся 5-6 классов с лёгкой умственной отсталостью продемонстрировали различные уровни сформированности умения строить сложносочинённые предложения с использованием материальной опоры. 20 % (3 человека) учащихся экспериментальной группы показали высокий уровень, такое же количество детей продемонстрировали низкий уровень. Средний уровень продемонстрировали 33,3 % (5 человек) учащихся экспериментальной группы. Уровень ниже среднего показали 26,7 % (3 человека).

Перейдем к описанию особенностей сформированности данного умения у учащихся каждого уровня.

33,3 % учащихся 5-6 классов с лёгкой умственной отсталостью продемонстрировали средний уровень сформированности умения строить сложносочинённые предложения с использованием материальной опоры. Учащиеся набрали 5-6 баллов из 9 возможных. Учащиеся составляли предложения по схемам с картинками. В составленных предложениях наблюдались пропуски союзов, для продуцирования предложений учащимся часто требовалась направляющая помощь. Уровень ниже среднего показали 26,7 %. Учащимся данного уровня было трудно составлять предложения, требовалась направляющая помощь. Учащиеся данной категории часто пропускали союзы или строили простые распространённые предложения с однородными членами. На выполнение заданий некоторым учащимся потребовалось более 3-х минут. 20 % учащихся экспериментальной группы показали высокий уровень. Учащиеся, находящиеся на высоком уровне без направляющей помощи составили сложноподчинённые предложения, на составление предложений затратили менее 3-х минут, однако для продуцирования предложения использовали только союз и. Такое же количество (20 %) учащихся продемонстрировали низкий уровень, учащимся

данной категории было допущено большое количество ошибок, связанных с пропусками союзов, наблюдалась аморфность предложений, несогласованность слов в предложении. Некоторые учащиеся отказались от выполнения заданий, другим же требовалась постоянная направляющая и контролирующая помощь.

Обратимся к результатам выполнения 2 серии заданий II блока.

Учащиеся 5-6 классов с лёгкой умственной отсталостью допустили следующие ошибки при выполнении 1 и 2 серии заданий II блока (исследование умения продуцировать сложноподчиненные предложения, без использования материальных опор) Результаты обследования по 2 блоку представлены в таблице 3 (приложение А) и отражены в гистограмме на рисунке 3.

Количество детей (%)

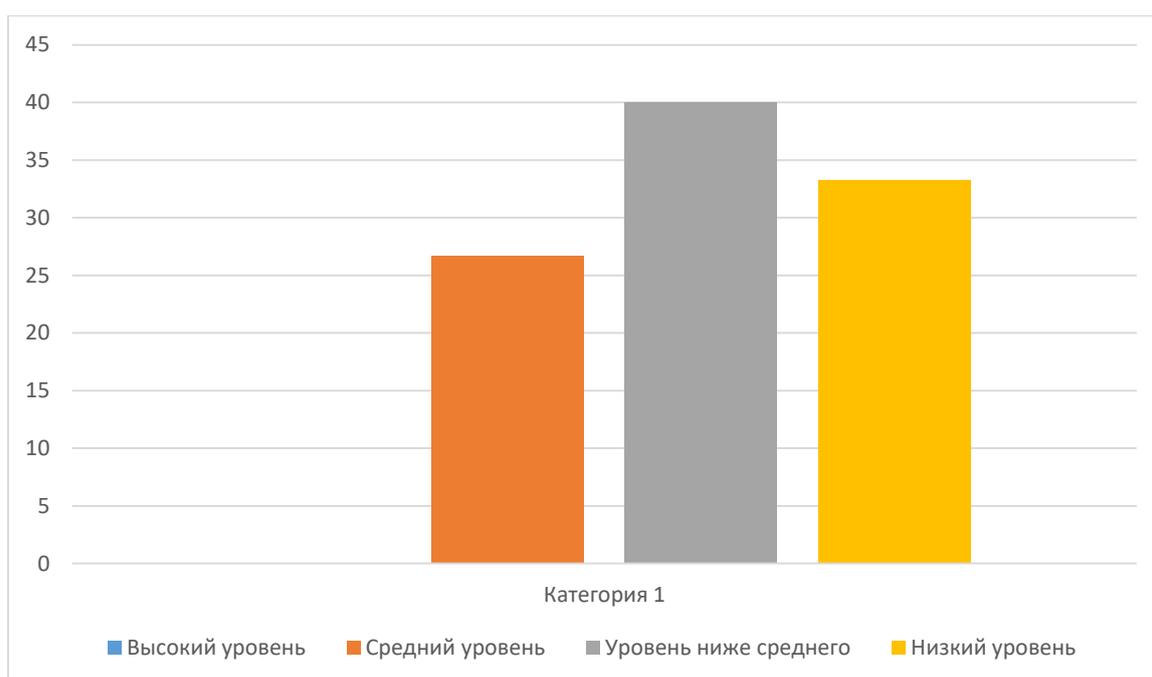


Рис. 3. Уровни сформированности умения строить сложносочинённые предложения без использования материальной опоры у учащихся 5-6 классов с лёгкой умственной отсталостью.

Как видно из гистограммы на рисунке 4, учащиеся 5-6 классов с лёгкой умственной отсталостью продемонстрировали различные уровни сформированности умения строить сложносочинённые предложения без

использования материальных опор. Ни один учащийся не показал высокий уровень. 26,7 % (4 человека) учащихся экспериментальной группы показали средний уровень. Уровень ниже среднего продемонстрировали 40 % учащихся (6 человек). На низком уровне находятся 33,3 % (5 человек) учащихся.

Перейдем к описанию особенностей сформированности данного умения у учащихся каждого уровня.

26,7 % учащихся экспериментальной группы показали средний уровень. Учащиеся данной категории не могли справиться без направляющей помощи, наблюдались аморфные по структуре предложения. Уровень ниже среднего продемонстрировали 40 % учащихся. Учащиеся, находящиеся на уровне ниже среднего строили в основном предложения с однородными членами, допускали ошибки, связанные с опусканием союзов. Учащимся данной категории требовалась постоянная направляющая и контролирующая помощь.

33,3 % учащихся показали низкий уровень. При составлении предложений учащиеся данного уровня опускали союзы, строили предложения с однородными членами вместо сложносочинённых предложений. Учащимся данной категории требовалась постоянная направляющая помощь. Некоторые учащиеся, после возникновения трудностей отказались от выполнения задания.

Такое же количество (20 %) учащихся продемонстрировали низкий уровень, учащимся данной категории было допущено большое количество ошибок, связанных с пропусками союзов, наблюдалась аморфность предложений, несогласованность слов в предложении. Некоторые учащиеся отказались от выполнения заданий, другим же требовалась постоянная направляющая и контролирующая помощь.

Учащихся 5-6 классов с лёгкой умственной отсталостью допустили следующие ошибки при выполнении заданий II блока:

- пропуск союзов («Пришла зима мальчик купил шапку», «Наступила весна птицы запели»);

-аморфность структуры предложений («Дождь, но солнце светит», «Весна и птицы летают»);

-продуцирование вместо сложносочинённого предложения, предложений с однородными членами («Наступила весна и птицы и цветы и ручьи», «Не Маша, а Катя пошла в школу»)

- несогласованность слов в предложении («Гвоздь проколоть колесо», «Дождь пошёл, но скоро выглянула солнце»).

Рассмотрим результаты выполнения 1 и 2 серии заданий II блока. Результаты представлены в гистограмме на рисунке 4.

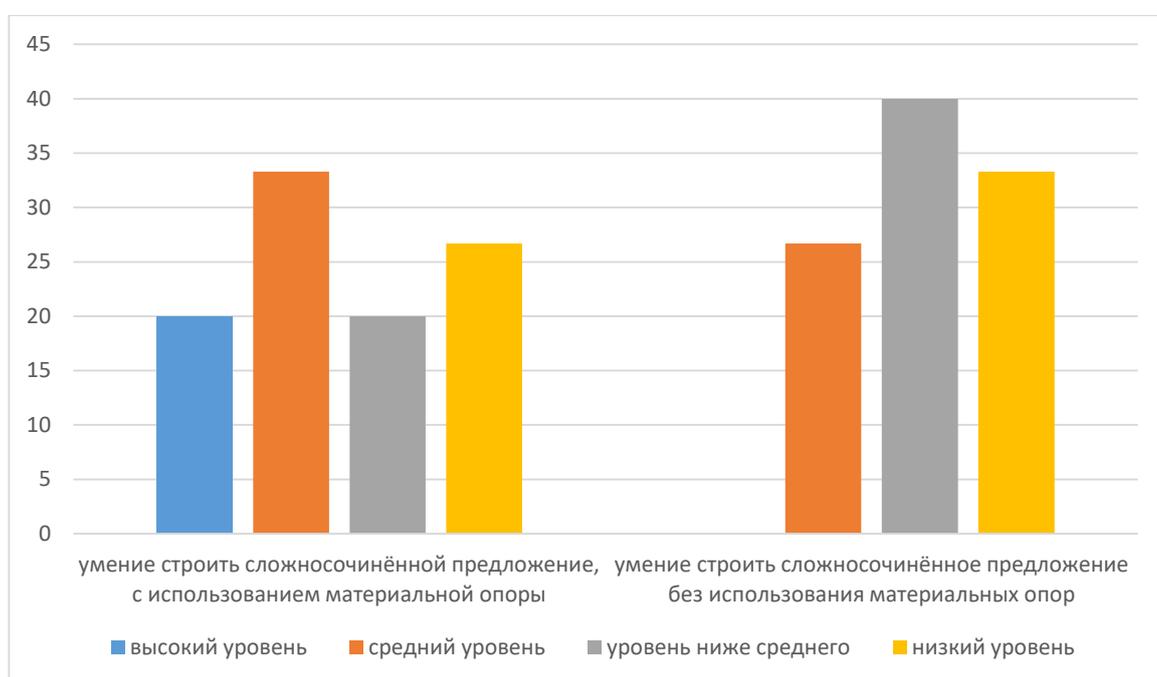


Рис. 4. Уровни сформированности умения строить сложносочинённые предложения у учащихся 5-6 классов с лёгкой умственной отсталостью.

Так, можно сделать вывод, что сложносочинённые предложения учащимся 5-6 классов с лёгкой умственной отсталостью строить легче, при наличии материальной опоры.

Результаты выполнения учащимися 5-6 классов с лёгкой умственной отсталостью заданий III блока (исследование умения строить сложноподчинённые предложения представлены ниже). Данный блок включал в себя 2 серии заданий: 1 серия – исследование умения продуцировать сложноподчинённые предложения с использованием материальных опоры

(таблица 4, приложение А), 2 серия - исследование умения продуцировать сложноподчиненные предложения, без использования материальных опор (таблица 5, приложение А).

Количество детей (%)

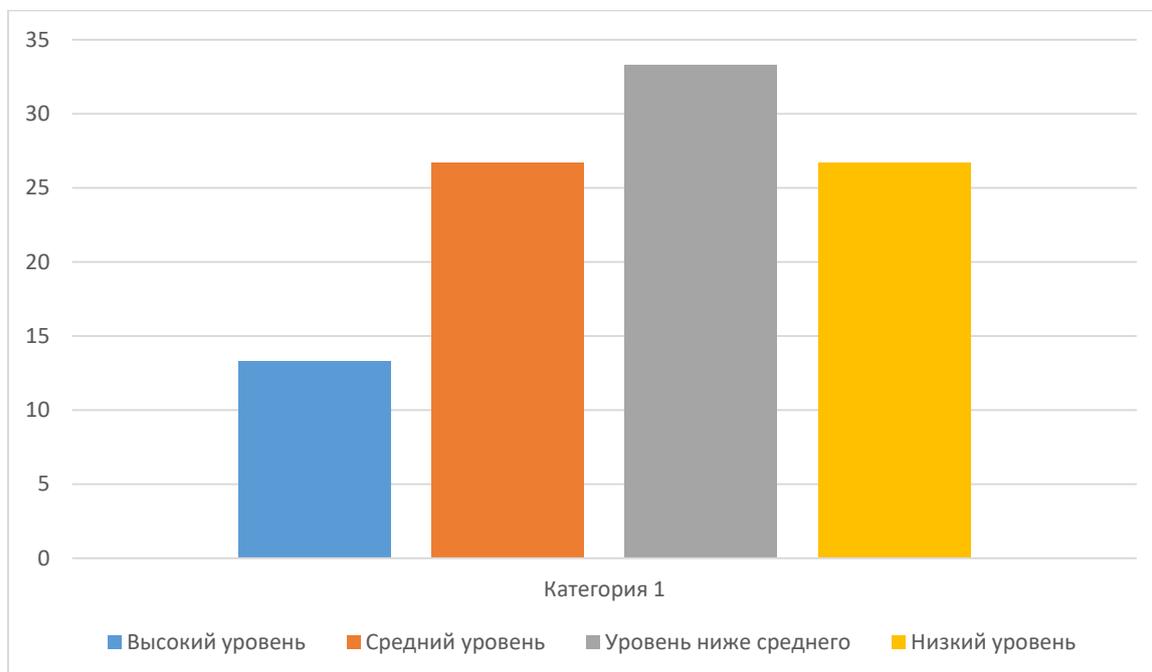


Рис. 5. Уровни сформированности умения продуцировать сложноподчиненные предложения с использованием материальных опор.

Как видно из гистограммы на рисунке 5, большинство учащихся 5-6 классов с лёгкой умственной отсталостью продемонстрировали уровень ниже среднего 33,3 % (5 человек), 26,7 % (4 человека) учащихся экспериментальной группы показали средний и низкий уровень сформированности умения продуцировать сложноподчиненные предложения с использованием материальных опор. Высокий уровень показали 13,3% (2 человека).

Перейдем к описанию особенностей сформированности данного умения у учащихся каждого уровня.

13,3% учащихся 5-6 классов с лёгкой умственной отсталостью продемонстрировали высокий уровень сформированности умения продуцировать сложноподчиненные предложения с использованием материальных опор. Учащиеся набрали 9-7 баллов из 9 возможных. Учащиеся продуцировали сложноподчиненные предложения по вопросу и с опорой на

картинки из блока II. Были допущены единичные ошибки при согласовании слов в предложении.

26,7 % учащихся экспериментальной группы показали средний и низкий уровень сформированности умения продуцировать сложноподчиненные предложения с использованием материальных опор. При продуцировании предложений учащиеся данной категории пропускали предлоги, слова. Наблюдались многочисленные нарушения логико-грамматических связей, некоторые учащиеся отказались от выполнения заданий.

Наибольшее количество учащихся 5-6 классов с лёгкой умственной отсталостью продемонстрировало уровень ниже среднего 33,3 %. При продуцировании предложений у учащихся данной категории наблюдалась частая аморфность структуры предложения, опускание предлогов, нарушение логико-грамматических связей.

Результаты выполнения учащимися 5-6 классов с лёгкой умственной отсталостью 2 серии заданий III блока (исследование умения продуцировать сложноподчиненные предложения без использования материальных опор) представлены в таблице 5 (приложение А).

Количество детей (%)

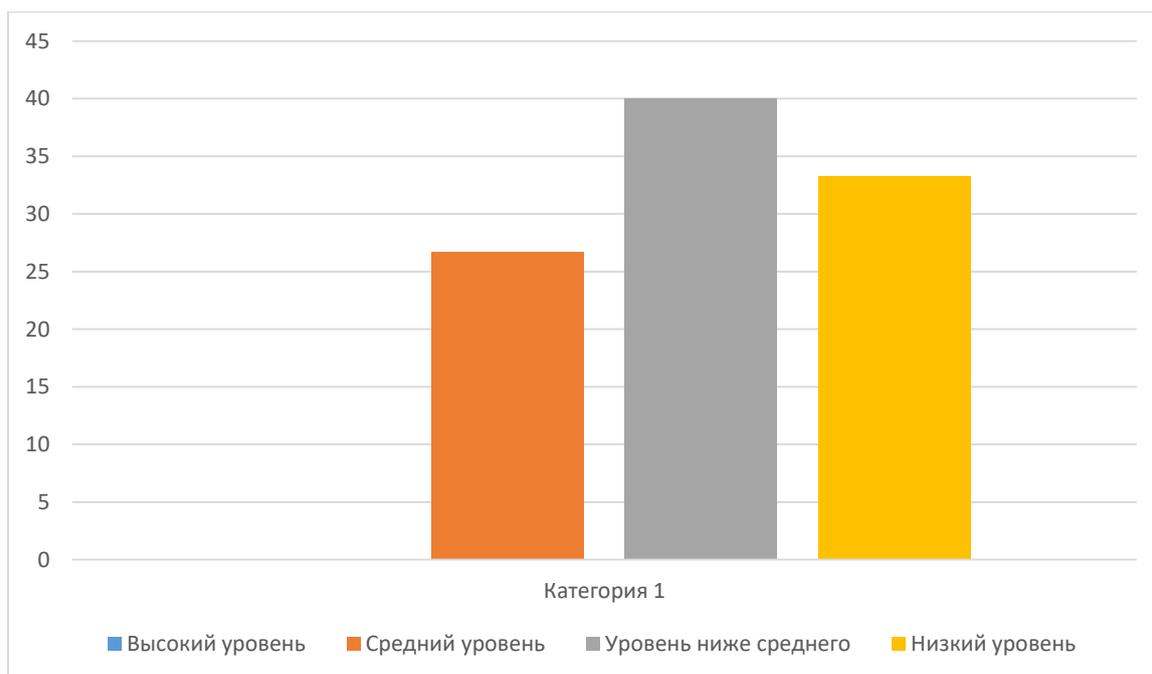


Рис. 6. Уровни сформированности умения продуцировать сложноподчиненные предложения без использования материальных опор.

Как видно из гистограммы на рисунке 6, при выполнении 2 серии заданий III блока ни один из учащихся 5-6 классов с лёгкой умственной отсталостью не продемонстрировал высокий уровень сформированности умения продуцировать сложноподчиненные предложения без использования материальных опор. Большинство учащихся 40% (6 человек) показали уровень ниже среднего. Низкий уровень сформированности умения продуцировать сложноподчиненные предложения без использования материальных опор продемонстрировало 33,3% (5 человек). Средний уровень показали 26,7 % учащихся (4 человека).

Перейдем к описанию особенностей сформированности данного умения у учащихся каждого уровня.

26,7 % учащихся продемонстрировали средний уровень сформированности умения продуцировать сложноподчиненные предложения, без использования материальных опор. В предложениях, составленных учащимися данного уровня наблюдались пропуски слов, предлогов. Были допущены единичные ошибки при согласовании слов в предложении.

Большинство учащихся 40% продемонстрировали уровень ниже среднего. Учащиеся данной категории продуцировали предложения, в структуре которых наблюдались многочисленные пропуски слов и предлогов, нарушения логико-грамматических связей.

33,3% учащихся показали низкий уровень сформированности умения продуцировать сложноподчиненные предложения без использования материальных опор. Учащимся данной категории было трудно продуцировать предложения, наблюдались аморфные предложения. Часто встречались предложения, выражающие отвлеченное от заданной темы значение. Некоторые учащиеся отказались от выполнения задания.

Сопоставим результаты выполнения двух серий заданий III блока. Результаты представлены на рисунке 7.

Количество детей (%)

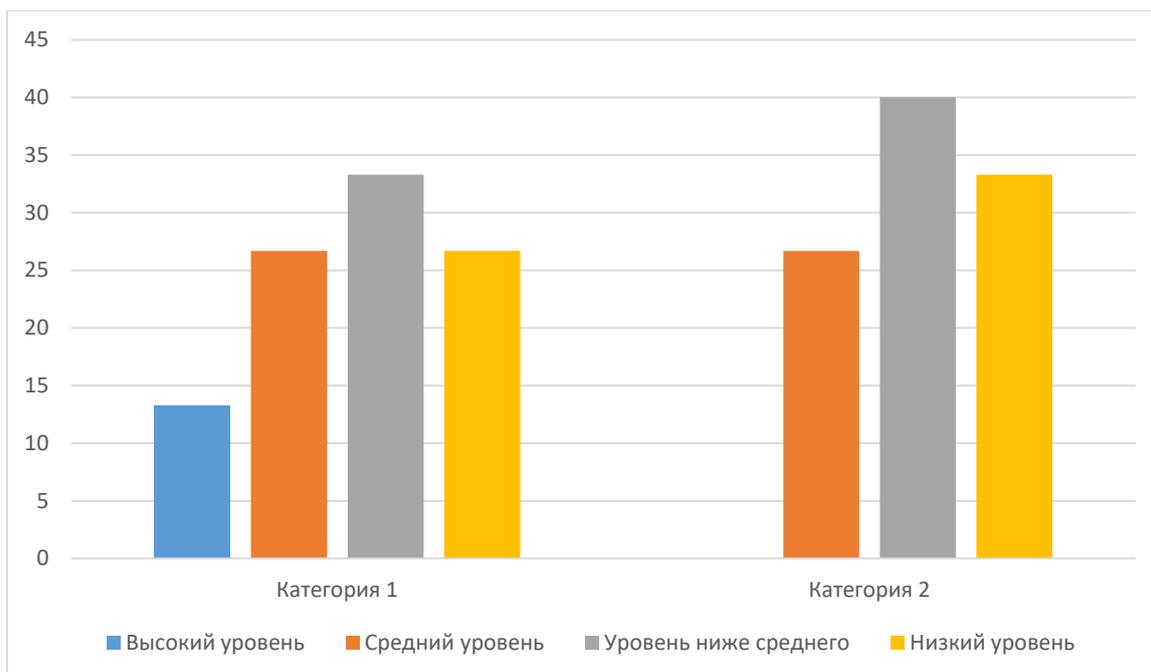


Рис.7. Сформированность умений продуцировать сложноподчиненные предложения.

Таким образом, учащиеся 5-6 классов с лёгкой умственной отсталостью допустили следующие ошибки при выполнении заданий III блока:

- пропуск слов, словосочетаний, необходимых для построения фразы, аморфность структуры предложения: («Мы поедем на море, когда тепло», «Листья на деревьях пожелтели, потому что осень», «Цветок завял, засуха», «Мальчик надел шапку, потому что зима холодно»);

- опускание предлога («Саша пойдет гулять, если наденет голову кепку», «У машины спустило колесо, потому что водитель наехал гвоздь»);

- нарушение логических связей («Мы поедем на море, когда будем на море», «Цветок завял от воды»);

- нарушение связи слов в предложении («Саша пойдет гулять, если на улице будет хороший погода»).

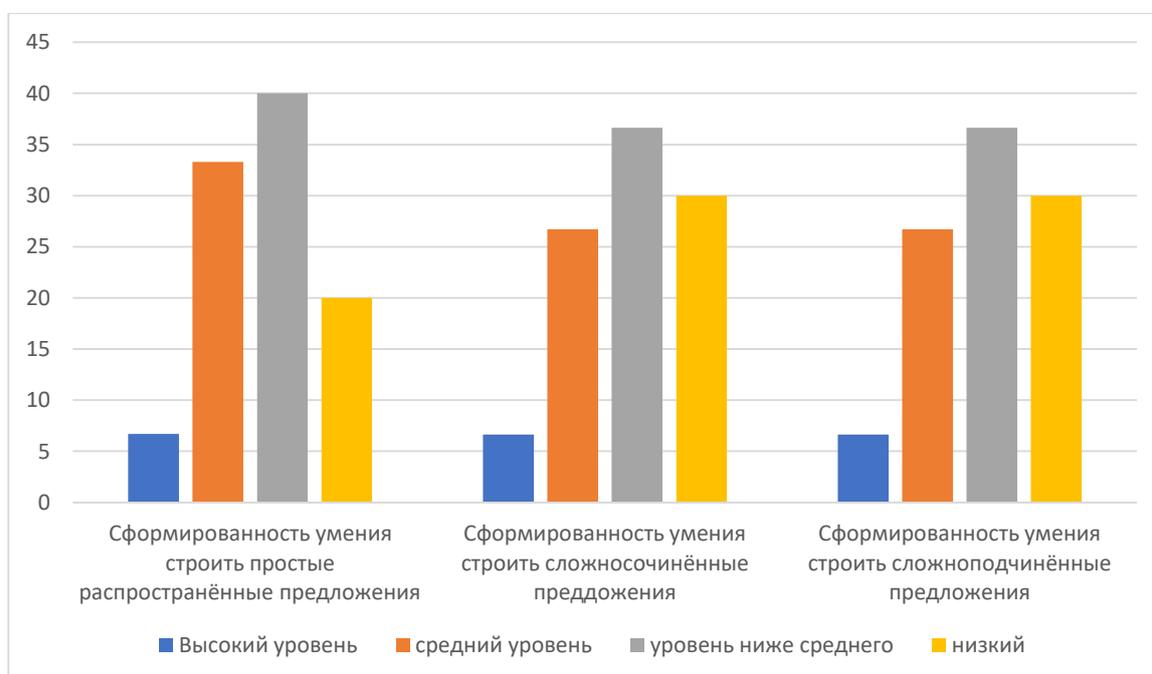
Сопоставим результаты констатирующего эксперимента по всем 3-м блокам заданий в таблице и гисторгамме.

Таблица 6. Итоговые результаты исследования сформированности синтаксических умений у учащихся 5-6 классов с лёгкой умственной отсталостью.

Уровень оценивания / Задания по блокам	Высокий уровень	Средний уровень	Уровень ниже среднего	Низкий уровень
Сформированность умения строить простые распространённые предложения	6,7% (1 учащийся)	33,3% (5 учащихся)	40% (6 учащихся)	20% (3 учащихся)
Сформированность умения строить сложносочинённые предложения с использованием материальных опор	20 % (3 человека)	33,3 % (5 человек)	26,7 % (3 человека).	20 % (3 человека)
Сформированность умения строить сложносочинённые предложения без использования материальных опор	0%(0 человек)	26,7%(4 человека)	40%(6 человек)	33,3%(5 человек)

Сформированность умения строить сложноподчинённые предложения, с использованием материальных опор	13,3% (2 человека)	26,7 % (4 человека)	33,3 % (5 человек)	26,7 % (4 человека)
Сформированность умения строить сложноподчинённые предложения, без использования материальных опор	-	26,7 % (4 человека)	40% (6 человек)	33,3% (5 человек)

Количество детей (%)



Таким образом, наибольшее количество испытуемых при выполнении заданий всех трех блоков находится на уровне ниже среднего (от 36,65% до 40%) и среднем (от 26,7% до 33,3%) уровнях успешности. На низком уровне

находится (от 20% до 30%). Высокий уровень успешности показало наименьшее количество испытуемых (от 6,67 до 6,7%). Наибольшие трудности в выполнении вызывали задания II и III блоков (исследование сформированности умения строить сложносочинённые предложения и исследование умения строить сложноподчинённые предложения. Таким образом, по результатам проведения констатирующего эксперимента нами выявлено следующее:

- 1) сформированность умений составлять простые распространённые предложения будет зависеть от сложности структуры предложений;
- 2) сформированность умений составлять сложные структуры предложений будет зависеть от материальных опор;
- 3) сформированность умений составлять простые предложения будет выше, чем сформированность умений составлять сложные предложения.

2.3. Содержание логопедической работы по формированию синтаксических умений у учащихся 5-6 классов с легкой умственной отсталостью.

Предлагаемое нами содержание логопедической работы опирается на следующие положения общей и специальной педагогики и психологии:

- теорию поэтапного формирования умственных действий, предложенную П.Я. Гальпериным;
- концепцию системного подхода к исследованию и коррекции речевых нарушений (Р.Е. Левина, М.С.Певзнер);
- о единстве общих закономерностей развития нормальных и аномальных детей (Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова и др.);
- о закономерностях речевого развития ребенка в онтогенезе (А.Н. Гвоздев, О.С. Ушакова, М.М. Кольцова, Д.Б. Эльконин и др.);
- о понимании речи как сложной функциональной системы, составные компоненты которой зависимы один от другого и обуславливают друг друга (О.Е. Грибова, Р.Е. Левина, Г.В. Чиркина, и др.);

– об актуальном уровне развития и зоне ближайшего развития (Л.С. Выготский);

– о коммуникативно-деятельностном подходе к развитию речи (М.И. Лисина, Т.Б. Филичева) [39], [13], [15], [17], [18], [72], [86], [18], [83], [76].
Коррекционно-логопедическая работа должна строиться с учетом онтогенетического принципа, принципа системности и комплексности, принципа системно-деятельностного подхода, поэтапности осуществляемой работы, принципа сознательности, концентричности наращивания материала, постепенного усложнения речевого материала и видов заданий, повторения пройденного материала, наличия более широкого пассивного словаря по сравнению с активным словарем, уровня сформированности лексико-грамматического строя речи учащихся.

В качестве методов коррекционно-логопедической работы, как нам кажется, лучше всего подойдут дидактические игры и упражнения, поскольку они способствуют развитию психических процессов, активизации интеллектуальной деятельности, развитию эмоционально-волевой сферы учащихся, воображения, воспитанию самостоятельности мыслительных процессов, внимательности, умению сосредотачиваться на задании. Упражнения используются для закрепления полученных знаний или навыков. Для формирования навыков построения предложений должны использоваться такие приемы, как образец, объяснение, сравнение, моделирование предложений, использование схем, картинок, повторение, подсказывающие вопросы; исправление ошибки; привлечение детей к исправлению ошибок (побуждение к самокоррекции); напоминание о том, как сказать правильно. Наличие на занятиях наглядного материала повышает активность учащихся, способствует усилению контроля над усвоением знаний и навыков, повышает эмоциональное восприятие материала.

Содержание логопедической работы было сформировано на основе уровневого подхода. Выделены 2 группы обучающихся: 1 группа –

испытуемые с уровнем успешности высоким и средним уровнем. 2 группа – испытуемые с уровнем успешности ниже среднего и низким уровнем.

Дифференцированное использование предлагаемого материала состоит в градации заданий по уровню сложности, сроках работы, постепенном отказе от помощи учителя, большей самостоятельности при выполнении заданий, постепенном уходе от зрительных опор, увеличении скорости при выполнении заданий, сокращении сроков обучения.

Работа выстраивается в 3 этапа: I этап – формирование умений строить простые распространённые предложения; II этап – формирование умений строить сложносочинённые предложения; III этап – формирование умений строить сложноподчинённые предложения. Этапы и содержание логопедической работы по формированию синтаксических умений у учащихся 5-6 классов с лёгкой умственной отсталостью представлены в следующей таблице:

Направление работы	Содержание логопедической работы	
	Уровни сформированности синтаксических умений	
	Средний и высокий уровень	Уровень ниже среднего, низкий уровень
I этап Умение строить простые распространённые предложения	Восстановление предложений из деформированного текста (предложения разной степени деформации: все слова даны в нужной форме, все слова даны в начальной форме)	Восстановление предложений из деформированного текста (все слова даны в нужной форме)

<p>II этап</p> <p>1. Умение строить сложносочинённые предложения с использованием материальных опор</p>	<p>Упражнение по составлению предложения с использованием наглядных опор. Вспомогательные средства: предметные, сюжетные картинки, Наглядные схемы.</p>	<p>Упражнение по составлению предложения с использованием наглядных опор. Вспомогательные средства: предметные, сюжетные картинки, Наглядные схемы.</p>
<p>2. Умение строить сложноподчинённые предложения без использования материальных опор</p>	<p>Упражнения по составлению предложений из опорных слов</p>	<p>Упражнения по составлению предложений из опорных слов</p>
<p>III этап</p> <p>1. Умение строить сложноподчинённые предложения с использованием материальных опор</p>	<p>Упражнение по составлению предложения с использованием наглядных опор. Вспомогательные средства: предметные, сюжетные картинки, наглядные схемы.</p>	<p>Упражнение по составлению предложения с использованием наглядных опор. Вспомогательные средства: предметные, сюжетные картинки, наглядные схемы.</p>

2. Умение строить сложноподчинённые предложения без использования материальных опор	Упражнения, предусматривающие ответы на вопросы сложноподчинёнными предложениями	Упражнения, предусматривающие составление сложноподчинённого предложения по данному главному
---	--	---

Исходя из выявленных особенностей уровней сформированности синтаксических умений, учащихся в ходе констатирующего эксперимента, были определены методы и приемы работы (степень сложности заданий, степень активности обучающегося, степень самостоятельности).

Далее рассмотрим подробнее направления работы для формирования синтаксических умений.

Содержание направлений:

На первом этапе происходит формирование умений строить простые распространённые предложения. Для учащихся первой группы (высокий и средний уровень) используются упражнения на восстановление деформированных предложений, при этом все слова даны в начальной форме. Для восстановления деформированного предложения учащимся необходимо не только расположить слова в нужном порядке, но и правильно связать слова в предложении, изменяя их форму. Для учащихся второй группы (уровень ниже среднего и низкий уровень) предусмотрены упражнения по восстановлению деформированных предложений, где все слова даны в нужной форме. Учащимся необходимо расположить слова в нужном порядке, первое слово в предложении обозначено цифрой 1.

На втором этапе формируются умения строить сложносочинённые предложения. Сначала формируются умения строить сложносочинённые предложения с использованием материальных опор. Для учащихся первой

группы (высокий и средний уровень) в качестве материальных опор используются схемы предложений. Учащимся второй группы (уровень ниже среднего и низкий уровень) в качестве материальных опор предлагается использовать схемы с картинками. Далее у учащихся формируются умения строить сложносочинённые предложения без использования материальных опор. Здесь для учащихся первой группы (высокий и средний уровень) предусмотрены упражнения по самостоятельному достраиванию сложносочинённых предложений по опорным словам. Для учащихся второй группы (уровень ниже среднего и низкий уровень) используются аналогичные упражнения, но для достраивания предложений предлагается выбрать слова из слов для справок.

На третьем этапе формируются умения строить сложносочинённые предложения. Для решения этой задачи сначала формируются умения строить сложносочинённые предложения с использованием материальных опор. Для учащихся первой группы (высокий и средний уровень) в качестве материальных опор используются картинки. Учащимся необходимо составить сложноподчинённое предложение по картинке, используя указанный союз или союзное слово. Для учащихся первой группы (высокий и средний уровень) в качестве материальных опор используются картинки. Учащимся данной категории необходимо ответить на вопрос по картинке. Ответ на вопрос предусматривает продуцирование сложноподчинённого предложения. Для формирования умений строить сложносочинённые предложения без использования материальных опор для учащихся первой группы (высокий и средний уровень) используются задания на закачивание предложений. Учащимся дана главная часть сложноподчинённого предложения, придаточную часть учащиеся достраивают самостоятельно. Для учащихся второй группы (уровень ниже среднего и низкий уровень) подбираются задания, предусматривающие подбор и соединение частей сложноподчинённых предложений.

Упражнения по формированию синтаксических умений у учащихся 5-6 классов с лёгкой умственной отсталостью представлены в приложении Б.

Необходимо отметить, что для преодоления речевого дефекта у детей должны быть привлечены все участники образовательного процесса, в том числе, воспитатели, родители. В задачу работы воспитателей должно входить расширение, уточнение и активизация словарного запаса детей на фронтальных занятиях и в свободное от занятий время. Особое значение родителей в исправлении речевой патологии ребенка заключается в том, что они закрепляют с ребенком в свободном речевом общении поученные на логопедических занятиях словообразовательные навыки.

Выводы по второй главе

1. Для изучения сформированности синтаксических умений у учащихся 5-6 классов с лёгкой умственной отсталостью нами были использованы общепринятые в логопедии методы и приемы обследования грамматического строя речи О.Е. Грибовой, Р.Е. Левиной, Г.В. Чиркиной, О.Б. Иншаковой, Р.И. Лалаевой, М.М. Алексеевой, В.И. Ляминой.

Авторский вклад заключался в разработке диагностического комплекса, бально-уровневой шкалы оценивания, в разработке критериев оценивания к заданиям, модификации подобранного дидактического материала для обследования.

2. Количественный и качественный анализ результатов исследования показал, что наибольшее количество испытуемых при выполнении заданий всех трех блоков находится на низком (от 20% до 46,7%) и среднем (от 26,7% до 33,3%) уровнях успешности. На уровне выше среднего находятся от 13,3% до 40% испытуемых. Высокий уровень успешности показало наименьшее количество испытуемых (от 6,7% до 20%). Наибольшие трудности в выполнении вызывали задания I и II блоков (исследование сформированности умения строить простые распространённые предложения и исследование умения строить сложносочинённые предложения).

Выявлены следующие специфические особенности:

- сформированность умений составлять простые распространённые предложения зависит от сложности структуры предложений;
- сформированность умений составлять сложные структуры предложений зависит от материальных опор;
- сформированность умений составлять простые предложения выше, чем сформированность умений составлять сложные предложения.

3. На основе результатов исследования сформированности синтаксических умений у учащихся 5-6 классов с лёгкой умственной

отсталостью нами составлено содержание логопедической работы в котором определены: принципы работы, методы работы, направления работы, определено дифференцированное содержание по направлениям, а также приведены приемы, использованные в направлениях работы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью нашей работы явилось – изучить сформированность синтаксических умений у учащихся 5-6 классов с легкой умственной

отсталостью и подобрать методические рекомендации по коррекции выявленных нарушений.

В соответствии с целью и гипотезой были поставлены и решены задачи. Анализируя литературу по проблеме исследования, в **рамках решения первой задачи**, мы определили, что синтаксические умения - это умения составлять простые и сложные предложения всех изученных типов и уместно употреблять их в собственной речи в соответствии со стилем и типом создаваемого текста; находить в предложении грамматическую основу и словосочетания, главное и зависимое слова в них, составлять словосочетания всех важнейших видов и уместно употреблять их в собственной речи; различать в тексте простые и сложные предложения, определять типы тех и других, выделять в них члены предложения, определять способы их выражения, находить вводные слова, обособленные мужские члены предложения, разбирать синтаксически любые типы предложения, синтаксически обосновывать пунктуацию конкретного текста, а в отдельных случаях - и орфографию (например, согласование, управление падежной формой имени существительного и т.п.); синтаксически обоснованно совершенствовать, править текст: устранять ошибки; оценивать собственный и чужой текст с точки зрения синтаксической сложности, разнообразия, правильности, с точки зрения коммуникативной целесообразности выбора синтаксических средств языка.

Синтаксическое строение речи усложняется по мере общего развития ребенка, предложения становятся более развернутыми, связи между членами предложений – разнообразными. У умственно отсталых школьников недостаточно сформированными оказываются синтаксические структуры предложения, морфологические формы словоизменения и словообразования. (В. Г. Петрова, М. Ф. Гнездилов, М. Ф. Феофанов, Р.И. Лалаева, А.П. Федченко, Е.Ф. Собонович). Речь умственно отсталых учеников обычно состоит из коротких, неполных, простых предложений, в которых наблюдаются нарушения синтаксической структуры и предложно-падежных

конструкций. Рассказы таких детей похожи на цепочку из грамматически равнозначных предложений.

Работу над предложением следует вести в трех направлениях. Первое направление — это отработка содержательной стороны предложения для обеспечения его смысловой законченности и коммуникативной целесообразности. Второе — это работа над речью, которая включает в себя формирование навыков точного и полного отбора слов для выражения мысли, выбора наиболее удачной синтаксической конструкции, развитие интонационных умений. Третье направление — это формирование грамматического плана предложения, т.е. отработка навыков правильного соединения слов, правильного их размещения, умения осознавать структурную схему используемой конструкции.

В рамках решения **второй задачи** разработан диагностический комплекс обследования сформированности синтаксических умений у учащихся 5-6 классов с лёгкой умственной отсталостью. Для отбора диагностических заданий при проведении констатирующего эксперимента мы использовали общепринятые в логопедии методы и приемы обследования грамматического строя речи, отраженные в работах многих исследователей: О.Е. Грибовой, Р.Е. Левиной, Г.В. Чиркиной, О.Б. Иншаковой, Р.И. Лалаевой, М.М. Алексеевой, В.И.Ляминой. Диагностический комплекс состоит из трёх блоков: первый блок направлен на исследование умений строить простые распространённые предложения. Второй блок направлен на исследование умений строить сложносочинённые предложения. Данный блок включал в себя 2 серии заданий: 1 серия – исследование умения продуцировать сложноподчинённые предложения с использованием материальных опоры; 2 серия - исследование умения продуцировать сложноподчинённые предложения, без использования материальных опор. Третий блок направлен на исследование умений строить сложноподчинённые предложения. Данный блок включал в себя 2 серии заданий: 1 серия – исследование умения продуцировать сложноподчинённые

предложения с использованием материальных опоры; 2 серия - исследование умения продуцировать сложноподчиненные предложения, без использования материальных опор.

В рамках решения третьей задачи на базе КГБОУ «Дивногорская школа» г. Дивногорска был проведен констатирующий эксперимент с целью изучения уровня сформированности синтаксических умений у учащихся 5-6 класса с лёгкой степенью умственной отсталости. В эксперименте принимали участие пятнадцать обучающихся 5-6-х классов 11–12-летнего возраста. Все учащиеся имели лёгкую умственную отсталость, системное недоразвитие речи лёгкой степени. На основе данных, полученных в результате констатирующего

эксперимента, проведен количественный и качественный анализ результатов показателей уровня сформированности синтаксических умений у учащихся 5-6 классов с лёгкой умственной отсталостью. Который показал, что наибольшее количество испытуемых при выполнении заданий всех трех блоков находится на низком (от 20% до 46,7%) и среднем (от 26,7% до 33,3%) уровнях успешности. На уровне выше среднего находятся от 13.3% до 40% испытуемых. Высокий уровень успешности показало наименьшее количество испытуемых (от 6,7% до 20%). Наибольшие трудности в выполнении вызывали задания I и II блоков (исследование сформированности умения строить простые распространённые предложения и исследование умения строить сложносочинённые предложения).

Выявлены следующие специфические особенности:

- 1) сформированность умений составлять простые распространённые предложения будет зависеть от сложности структуры предложений;
- 2) сформированность умений составлять сложные структуры предложений будет зависеть от материальных опор;

3) сформированность умений составлять простые предложения будет выше, чем сформированность умений составлять сложные предложения.

Выявленные особенности говорят о необходимости разработки содержания логопедической работы по формированию синтаксических умений у учащихся 5-6 класса с лёгкой степенью умственной отсталости.

В рамках решения четвертой задачи, на основании выявленных особенностей сформированности синтаксических умений, полученных в ходе экспериментального

исследования, а также выявленных уровней сформированности данного вида речи, разработаны дифференцированные методические рекомендации по формированию синтаксических умений у школьников с лёгкой умственной отсталостью.

Методические рекомендации включают в себя: описание принципов, методов работы, описание направлений работы, определяют дифференцированное содержание по направлениям, а также содержат приемы, использованные в направлениях работы. Направления работы были общими для всех детей и осуществлялись параллельно. Работа выстраивается в 3 этапа:

I этап – формирование умений строить простые распространённые предложения;

II этап – формирование умений строить сложносочинённые предложения;

III этап – формирование умений строить сложноподчинённые предложения.

Таким образом, цель достигнута, задачи решены, гипотеза подтвердилась.

Библиографический список

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 г. № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» - Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/5133>
2. Аксенова А. К. Методика преподавания русского языка для детей с нарушениями интеллекта : учеб. для студ. пед. вузов / А. К. Аксенова, С. Ю. Ильина. — М. : Просвещение, 2011.- 382 с.
3. Аксёнова А.К. Развитие связной устной речи у умственно отсталых учащихся на специальных уроках/А.К. Аксенова, Э.В. Якубовская// Дефектология. —. — №6. — с. 32-43.
4. Алексеева М. М., Яшина, Б. И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. - 3 изд., стереотип. - М. : Издательский центр Академия, 2000. — 400 с.
5. Ахутина Т.В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса/ Т.В. Ахутина М.: ЛКИ, 2008 — 224 с.
6. Бгажнокова И. М. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта. Программно-методические материалы - М. : Владос, 2007. — 181 с.
7. Бородулина С. Ю. Коррекционная педагогика: психологопедагогическая коррекция отклонений в развитии и поведении школьников. — Ростов н/Д : Феникс, 2004. — 352 с.
8. Бойков Д.И. Общение детей с проблемами в развитии: коммуникативная дифференциация личности: учебно-методическое пособие/ Д.И. Бойков. — СПб.: КАРО, 2005. — 288 с.
9. Болотова Т.В. Логопедическая работа по развитию связной речи у младших школьников с нарушениями интеллекта/ Т.В. Болотова//

Развитие личности как стратегия современной системы образования материалы Международной научно-практической конференции. – 2016. – С. 381-385.

10. Борякова Н. Ю., Матросова, Т. А. Изучение и коррекция лексико-грамматического строя речи у детей с недостатками познавательного и речевого развития (на примере глагольной лексики, словоизменения глаголов и построения простых распространенных предложений) / Н. Ю. Борякова. — М.: Центр полиграфии АТТИКА, 2010. – 200 с.

11. Боскис Р.Л. Речь и развитие аномальных детей/ Р.Л. Боскис, Р.Е. Левина // Основы обучения и развития аномальных детей. М., 1965. – С. 154-168.

12. Варенова Т. В. Теория и практика коррекционной педагогики : учеб. пособие. – М., 2003. – 320 с.

13. Виноградова А.Д. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка / А. Д. Виноградова. - М.: Просвещение, 1985. -155 с.

14. Волкова Л.С. Логопедия/ Под ред. Волковой Л.С. – М.: Владос, 2009. – 547 с.

15. Воронкова В.В. Дифференцированный подход в коррекционно-развивающем обучении русскому языку умственно отсталых школьников I - IV классов: автореф. дис...доктор. пед. наук: 13.00.01/ Воронкова Валентина Васильевна. –М. – 2001. – 26 с.

16. Воронкова В.В. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе: Пособие для учителей и студентов дефектолог.ф-тов пед. ин-тов/ В.В. Воронкова. – М.: Школа-Пресс, 1994. – 416 с.

17. Ворсина Е.А. Особенности связной речи детей с нарушениями интеллекта/ Е.А. Ворсина, Л.А. Ястребова// Актуальные проблемы образования детей с ограниченными возможностями здоровья: сборник научно-методических трудов. Армавир. – 2015. – С. 20-23.

18. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным

- недоразвитием речи/ В.К. Воробьева. – М.: Сфера, 2009. – 324 с.
19. Выготский Л.С. Мышление и речь. - Собр. соч. в 6 т. – Т.2./ Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – 340 с.
20. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – СПб.: Союз, 1997. – 91 с.
21. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи/ А.Н. Гвоздев. – М.: Детство-пресс, 2007. – 472 с.
22. Глухов В. П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов. – М. : АСТ: Астрель, 2005. – 351 с.
23. Глухов В.П. Психолингвистический подход к исследованию особенностей онтогенеза речевой деятельности у детей с системным недоразвитием речи/ В.П. Глухов// Актуальные проблемы обучения и воспитания лиц с ограниченными возможностями здоровья. Материалы
24. Гнездилов М.Ф. Обучение русскому языку в начальных классах вспомогательной школы/ М.Ф, Гнездилов. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 101 с.
25. Гнездилов М.Ф. Развитие речи умственно отсталых учащихся в процессе обучения // Труды научной сессии по дефектологии. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – С. 87-92.
26. Гнездилов М.Ф. Развитие устной речи умственно отсталых школьников / М. Ф. Гнездилов. М.: Учпедгиз, 1967. – 245 с.
27. Грибова О.Б. Технология организации логопедического обследования: метод. пособие. / Грибова О.Б. – М.: Айрис-пресс. – 2005. – 96 с.
28. Данилкина Г. И. Особенности обучения русскому языку во вспомогательной школе/ Г.И. ДАнилкина. – Ленинград: ЛГПИ, 1979. –
29. Дмитриева Л.И. Формирование словаря у учащихся специальных (коррекционных) школ VIII вида (начальные классы): Учебное пособие/ Л.И. Дмитриева. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2002. – 128 с.

30. Дульнев Г. М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе / Г. М. Дульнев. — М. : Просвещение, 1981. — 176 с.
31. Егорова А.В. Особенности познавательного и речевого развития младших школьников с легкой степенью умственной отсталости/ А.В. Егорова//Вестник Псковского государственного университета. Серия: Психолого-педагогические науки. — 2015. — № 1. — С. 3-10.
32. Ефименкова Л.Н. Формирование связной речи у детей – олигофренов/ Л.Н. Ефименкова, И.Н. Садовникова. — М.: Педагогика, 1970. — 230с.
33. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации/ Н.И. Жинкин. — М.: Наука, 1982. — 156 с.
34. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. — М.: Просвещение, 1990. — 213 с.
35. Забрамная С. Д. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей: пособие для психол.-мед.-пед. комис. — М. : Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2005. — 115 с.
36. Забродина Л. В. Тексты и упражнения для коррекции лексикограмматических нарушений речи у детей дошкольного и младшего школьного возраста: учеб.-метод. Пособие. — М. : АСТ: Астрель, 2009. — 158 с.
37. Занков Л. В. Психология умственно отсталого ребёнка/ Занков Л. В. — М.: Государственное учебно-педагогическое издательство наркомпроса РСФСР, 1939.
38. Зарубина Н.Д. Методика обучения связной речи/ Н.Д. Зарубина. — М.: Русский язык, 1977. — 48 с.
39. Зикеев А.Г. Развитие речи учащихся специальных коррекционных образовательных учреждений: учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений/ А.Г. Зикеев. — 3-е изд., испр. — М.: Академия, 2007. — 200 с.
40. Зикеев А.Г. Методика работы над сложными предложениями в начальных классах специальной (коррекционной) школы /А.Г. Зикеев. — М: ВЛАДОС,

41. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности / И.А. Зимняя. – М.: Академия, 2001. – 108 с.
42. Ильина С.И. Речевое развитие умственно отсталых старшеклассников в процессе обучения русскому языку: состояние, проблемы и перспективы/ С.И Ильина//Специальное образование. - 2012.- № 3. –С.39-48.
43. Ильина С.И. Речевое развитие умственно отсталых школьников пятых-девятых классов: Теоретико-экспериментальное исследование/ С.И Ильина – Спб.: КАРО, 2005. – 240 с.
44. Исаев Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков. – СПб., 2003. – 391 с.
45. Кубрякова Е. С. Типы языковых значений. - М.: Наука, 1981. – 200 с.
46. Калмыкова Е.А. Психология лиц с умственной отсталостью: Уч. метод. пособие / Е.А. Калмыкова – Курск: Курск. гос. ун-т, 2007. – 121 с.
47. Лаврик М. С. Формирование сложных синтаксических конструкций в речи старших дошкольников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ М.С. Лаврик. – М., 1997. – 18 с.
48. Лалаева Р.И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб.: Союз, 2001. – 224 с.
49. Лалаева Р.И. Формирование операций порождения связных высказываний у умственно отсталых школьников/ Р.И. Лалаева// Принципы и методы логопедической работы. – 1984. – 16-33с.
50. Лалаева Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя)/ Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. СПб.: СОЮЗ, 1999. — 160 с.

51. Левина Р.Е. Нарушение речи и письма у детей. Избранные труды / Р.Е. Левина. – М.: АРКТИ, 2005. – 224 с.
- . Леонтьев А.А. Основы теории речевой деятельности/ А.А. Леонтьев. – М.: Наука, 2011. – 367 с.
52. Лепская Н.И. Язык ребенка (онтогенез речевой коммуникации)/ Н.И. Лепская. – М.: Филол. фак. МГУ, 1997. – 151 с.
53. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики/ А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2006. – 287 с.
54. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. – М. : Красанд, 2010. – 214 с.
55. Львов М.Р. Методика развития речи младших школьников/ М.Р. Львов. – М.: Просвещение, 1985. – 176 с.
56. Львов М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская. – М. : Наука, – 2013. – 464 с.
57. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка / М.Р. Львов. – М.: Просвещение, 1988 – 240 с.
58. Маллер А. Р. Помощь детям с недостатками развития. - М. : АРКТИ, 2006. – 72 с.
59. Маллер А. Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии: практическое пособие. - Москва: Аркти, 2005. – 176 с.
60. Матвеева Л. В. Развитие связной письменной речи учащихся старших классов с интеллектуальным недоразвитием на основе моделирования речевого высказывания: автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.03/ Матвеева Любовь Викторовна. – СПб. – 2001. – 26 с.
61. Мастюкова Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика

- и коррекция/ Е.М. Мастюкова. – М.: Просвещение, 1992. – 95 с.
62. Нажмитдинова Б.С. Особенности речевого развития детей с нарушением интеллекта/ Б.С. Нажмитдинова// Международный журнал гуманитарных и естественных наук. –2016. – № 2. – С. 46-49.
63. Николина Н. А., Фролова, Е. А., Литвинова, М. М. Словообразование современного русского языка: учебное пособие. — М. : Академия, 2005. — 160 с.
64. Нодельман В.И. Особенности разговорной речи умственно отсталых младших школьников / В.И. Нодельман // Дефектология. – 2008. – №6. – С. 5-13.
65. Основы специальной психологии: Учеб.пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева; Под ред. Л.В. Кузнецовой. — М.: Академия, 2002. — 480 с.
66. Певзнер М. С, Лубовский, В. И. Динамика развития детей олигофренов. – М., 1963. — 486 с.
67. Пестрикова Я.А. Особенности формирования навыков связной речи у детей с нарушениями интеллекта/ Я.А. Пестрикова, И.Ю. Лебеденко// Специальное образование детей с ограниченными возможностями здоровья: традиции и новации: сборник научно-методических трудов. –Армавир. – 2014. – С. 58-65.
68. Петрова В.Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы/ В.Г. Петрова. – М.: Педагогика, 2007. – 730 с.

69. Петрова В.Г. Психология умственно отсталых школьников: Учебное пособие / В.Г. Петрова, И.В. Белякова — М. : Академия, 2002. — 160 с.
70. Пишчек М. (ред) Руководство по работе с детьми с умственной отсталостью: учебное пособие / науч. ред. М. Пишчек / пер. с польск. — СПб.: Речь, 2006. — 276 с.
71. Поваляева М. А. Справочник логопеда. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. — 448 с.
72. Правдина О. В. Логопедия: учеб. пособие для студентов дефектолог. факультетов пед. институтов. — 2 изд., перераб. И доп. - М. : Просвещение, 1973. — 272 с.
73. Процко Т. А. Психология школьника с интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью): учебно-методическое пособие. - Мн., 2006. — 220 с.
74. Пузанов Б. П. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: Олигофренопедагогика. - М. : Академия, 2001. — 272 с.
75. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника/ С. Я. Рубинштейн — М. Академия, 1986. — 192 с.
76. Соботович Е. Ф. Механизмы речевой деятельности в норме и патологии / Е. Ф. Соботович // Дети с проблемами в развитии. — 2004. - № 2. — с. 4-6.
77. Соботович Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции (Дети с нарушением интеллекта и моторной алалией) / Е. Ф. Соботович, — М. : Классике Стиль, 2003. — 160 с.
78. Специальная психология: Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева; Под ред. В.И. Лубовского. — 2-е изд., испр. — М.: Академия, 2005. — 464 с.
79. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников / О.С.Ушакова. — М.: Издательство Института Психотерапии, 2001. — 256 с.

80. Феофанов М. П. Очерки психологии усвоения русского языка учащимися вспомогательной школы. — М., 1955. — 132 с.
81. Филичева Т.Б. Логопедия. Теория и практика/ Т.Б. Филичева. – М: Эксмо, 2017. - 608 с.
82. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: учеб.пособие для студ. высш. учеб. Заведений/ С.Н. Цейтлин. – М: ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
83. Чиркина Г.В. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений / Под общ. ред. проф. Г.В. Чиркиной. М.: АРКТИ, 2003. -240 с.
84. Шахнарович А.М. К проблеме языковой способности (механизма) / А. М. Шахнарович // Человеческий фактор в языке: язык и порождение речи. – М.: Наука, 1991. – С. 185-220.
85. Эльконин Б.Д. Психология развития: Учебное пособие для ВУЗов / Б.Д. Эльконин. – М.: Академия, 2007. – 107 с.
86. Юрьева Н. М. Речевой онтогенез в теории и эксперименте : диссертация... д-ра филол. наук : 10.02.19 / Юрьева Надежда Михайловна.– Москва, 2006. – 566 с.
87. Saphier J.D. The relation of perceptual motor skills to learning and school success//J.OfLearning Disabilities. -1973. – Vol. 6. - №9. – P. 56-65.
88. Ramelhart D. E. Understanding and summarization brief stories // Basic processes in reading: perceptions and comprehension. New Jersey. 1977. –P. 265-303.

11	Рамазон К.	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	1	средний
12	Роксолана С.	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	ниже среднего
13	Сергей З.	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	средний
14	Снежана Ш.	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	средний
15	Юлия Н.	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	высокий

Результаты по II блоку констатирующего эксперимента.

Таблица 2. Исследование умения продуцировать сложноподчиненные предложения с использованием материальных опор.

	ФИ ребенка	1 предложение			2 предложение			3 предложение			Уровень сформированности умения продуцировать сложноподчиненные предложения с использованием материальных опор
		Предложение составлено верно	самостоятельность	время	Предложение составлено верно	самостоятельность	время	Предложение составлено верно	самостоятельность	время	
1	Ангелина Ш.	1	0	1	0	1	1	1	0	1	средний
2	Валерия М.	1	0	1	1	1	1	1	1	1	высокий
3	Даша Б.	0	0	1	0	0	0	0	0	0	низкий
4	Даша П.	1	0	1	0	0	1	0	0	1	Ниже среднего
5	Дмитрий Б.	1	0	1	0	0	1	1	0	1	средний
6	Дмитрий М.	1	0	0	0	0	1	1	0	0	Ниже среднего
7	Иван Д.	1	1	1	0	1	1	1	1	1	высокий
8	Карина П.	1	0	0	1	0	0	0	0	0	низкий
9	Карина С.	1	1	1	0	1	1	0	0	1	средний
10	Ольга Х.	0	0	1	0	1	1	0	0	1	Ниже среднего
11	Рамазон К.	0	0	1	1	0	1	0	0	1	Ниже среднего
12	Роксолана С.	0	1	1	0	0	1	1	0	1	средний
13	Сергей З.	1	1	1	0	1	1	1	1	1	высокий

14	Снежана Ш.	0	1	1	0	1	1	0	1	1	средний
15	Юлия Н.	1	0	0	0	0	1	0	0	0	низкий

Таблица 3. Исследование умения продуцировать сложноподчиненные предложения, без использования материальных опор.

	ФИ ребенка	1 предложение			2 предложение			3 предложение			Уровень сформированности умения продуцировать сложноподчиненные предложения без использования материальных опор
		Предложение составлено верно	самостоятельность	время	Предложение составлено верно	самостоятельность	время	Предложение составлено верно	самостоятельность	время	
1	Ангелина Ш.	1	0	1	1	0	1	1	0	1	средний
2	Валерия М.	1	0	1	1	0	1	1	0	1	средний
3	Даша Б.	0	0	1	0	0	0	0	0	0	низкий
4	Даша П.	1	0	1	0	0	1	0	0	0	низкий
5	Дмитрий Б.	1	0	1	0	0	1	0	0	0	Ниже среднего
6	Дмитрий М.	1	0	0	0	0	1	1	0	0	Ниже среднего
7	Иван Д.	1	0	1	0	1	1	0	0	0	Ниже среднего
8	Карина П.	1	0	0	1	0	0	0	0	0	низкий
9	Карина С.	1	1	1	0	0	0	0	0	1	Ниже среднего
10	Ольга Х.	0	0	1	0	1	1	0	0	1	Ниже среднего

11	Рамазон К.	0	0	1	1	0	1	0	0	1	Ниже среднего
12	Роксолана С.	1	0	1	0	0	1	1	0	1	средний
13	Сергей З.	1	0	1	0	0	1	1	1	1	средний
14	Снежана Ш.	0	1	1	0	0	0	0	0	0	низкий
15	Юлия Н.	1	0	0	0	0	1	0	0	0	низкий

Результаты по III блоку констатирующего эксперимента.

Таблица 4. Исследование умения продуцировать сложноподчинённые предложения с использованием материальных опор.

	ФИ ребенка	1 предложение			2 предложение			3 предложение			Уровень сформированности умения продуцировать сложноподчинённые предложения с использованием материальных опор
		Предложение составлено верно	самостоятельность	время	Предложение составлено верно	самостоятельность	время	Предложение составлено верно	самостоятельность	время	
1	Ангелина Ш.	1	0	1	0	0	1	1	0	1	средний
2	Валерия М.	1	0	1	0	1	1	1	1	1	высокий
3	Даша Б.	0	0	1	0	0	0	0	0	0	низкий
4	Даша П.	0	0	0	0	0	0	0	0	1	низкий
5	Дмитрий Б.	0	0	1	0	0	1	0	0	1	Ниже среднего
6	Дмитрий М.	1	0	0	0	0	0	0	0	0	низкий
7	Иван Д.	1	0	1	0	1	1	0	1	1	средний
8	Карина П.	1	0	0	1	1	0	0	0	0	Ниже среднего
9	Карина С.	0	0	0	0	1	1	0	0	1	Ниже среднего
10	Ольга Х.	0	0	0	0	0	1	0	0	0	низкий
11	Рамазон К.	0	0	1	0	0	1	0	0	1	Ниже среднего
12	Роксолана С.	0	1	1	0	0	1	1	0	1	средний

13	Сергей З.	1	1	1	0	1	1	0	1	1	высокий
14	Снежана Ш.	0	1	1	0	1	1	0	1	1	средний
15	Юлия Н.	1	0	0	0	0	1	0	0	0	Ниже среднего

Таблица 5. Исследование умения продуцировать сложноподчиненные предложения без использования материальных опор.

	ФИ ребенка	1 предложение			2 предложение			3 предложение			Уровень сформированности умения продуцировать сложноподчиненные предложения без использования материальных опор
		Предложение составлено верно	самостоятельность	время	Предложение составлено верно	самостоятельность	время	Предложение составлено верно	самостоятельность	время	
1	Ангелина Ш.	1	0	1	0	0	0	1	0	1	средний
2	Валерия М.	1	0	1	0	0	0	0	1	1	средний
3	Даша Б.	0	0	1	0	0	0	0	0	0	Низкий
4	Даша П.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Низкий
5	Дмитрий Б.	0	0	1	0	0	1	0	0	0	Ниже среднего
6	Дмитрий М.	1	0	0	0	0	0	0	0	0	Низкий
7	Иван Д.	1	0	1	0	0	1	0	0	0	Ниже среднего
8	Карина П.	1	0	0	1	0	0	0	0	0	Ниже среднего
9	Карина С.	1	1	1	0	0	0	0	0	0	Ниже среднего
10	Ольга Х.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	Низкий
11	Рамазон К.	0	0	1	1	0	1	0	0	0	Ниже среднего
12	Роксолана С.	0	0	1	0	0	1	1	0	1	Средний
13	Сергей З.	1	0	1	0	1	1	0	1	1	Средний
14	Снежана Ш.	0	0	0	0	0	1	0	1	1	Ниже среднего

15	Юлия Н.	1	0	0	0	0	0	0	0	0	Низкий
----	---------	---	---	---	---	---	---	---	---	---	--------

Приложение Б

Упражнения, направленные на формирование умений строить простые распространённые предложения.

Упражнения для 1 группы учащихся (высокий и средний уровень успешности)

Все слова даны в начальной форме.

Составь предложения из данных слов. Изменяй форму слов, если это потребуется.

№ 1

муравей, зерно, большой, найти

тащить, он, не мочь, один, его

позвать, товарищ, муравей, на, помощь

муравей, притащить, вместе, легко, зерно, муравейник, в

№2 На, гнездо, два, береза, найти, мальчик Из, птенец, гнездо, хотеть, они, вынуть Ворона, налететь Клевать, бить, и, крыло, ворона, их, ворона, мальчик От, мальчик, береза, спуститься, от, ворона, с, убежать, и Гнезда, разорять, надо, не

№3

Было, весна, это Кусты, в, гнездо, ребята, найти Гнездо, в, птенец, быть Пищать, гнездо, свой, птенец, из, носик, высунуть, и Быть, голодный,

птенчик Гнездо, кусты, в, оставить, мальчик Прилететь, гнездо, мать, скоро,
к Птенец, кормить, она

Упражнения для 2 группы обучающихся (уровень ниже среднего и низкий уровень)

В

Составь предложения из данных слов, первое слово в предложении обозначено цифрой 1.

№1
снег, густой, шёл¹
ночь, всё, за, в, изменилось, одну, природе¹
солнце, взошло, румяное¹
до, раскатали, ребяташки, льда, горку.¹
к, санками, они, ней, дощечками, с, устремились¹
ветерком, с, всё, хотят, скатиться¹

№2
денек, ясный, стоял, зимний¹
играли, во, снежки, дворе, ребята, в¹
а, побежал, на, Илюша, пруд¹
на, Илья, коньках, на, выехал, лед¹
затрещал, лед, тонкий¹
упал, в, мальчик, и, закричал, воду¹

№3
метель, после, началась, весенних, теплых, дней¹
снег, и, навалил, занёс, домов, крыши, сугробы¹
копошится, серых, и, стога, только, у, стая, птиц, сена¹
заставили, холод, их, жилью, поближе, и, прилететь, к, голод¹
птицы, в, сена, стоге, устроились¹
февраль, ведь, на, исходе¹
тепло, скоро, будет, опять¹

**Упражнения, направленные на формирование умений строить
н сложносочинённые предложения с использованием материальных опор.
у**

Упражнения для 1 группы обучающихся (высокий и средний уровень).

Составь и запиши предложения к схемам.

Ф.

й

ф

о

р

м

== — ,и — == .

— == ,а — == .

— == ,но — == .

== — ,и — == .

— == ,а == — .

== — ,но — == .

Упражнения для 2 группы обучающихся (уровень ниже среднего и низкий уровень).

1. Составь и запиши предложения по картинкам.



2.



3.

Упражнения, направленные на формирование умений строить сложносочинённые предложения без использования материальных опор.

Упражнения для 1 группы учащихся (высокий и средний уровень).

Составь сложные предложения, дополняя своими словами.

Кот, а, собака

Дождь, и, зонтик

Рисовать, но, краски

Упражнения для 2 группы учащихся (низкий уровень и уровень ниже среднего).

Составь сложные предложения, дополняя своими словами.

Корова ,а курица

Мама ,и бабушка

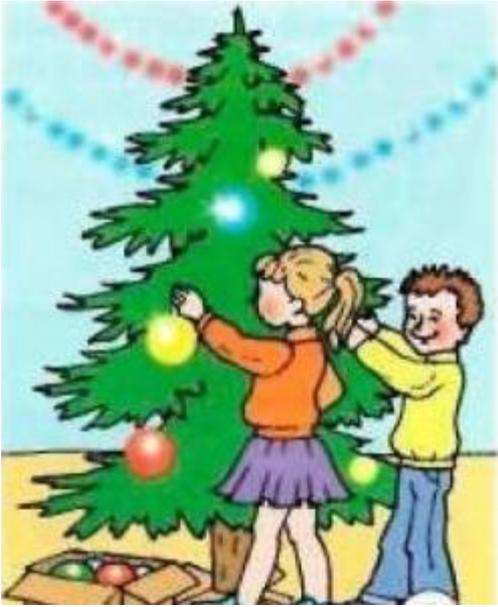
Наступило , но спал

Упражнения, направленные на формирование умений строить сложноподчинённые предложения с использованием материальных опор.

Упражнения для 2 группы учащихся (низкий уровень и уровень ниже среднего).

Посмотри на картинку и ответь на вопрос полным ответом.

1.



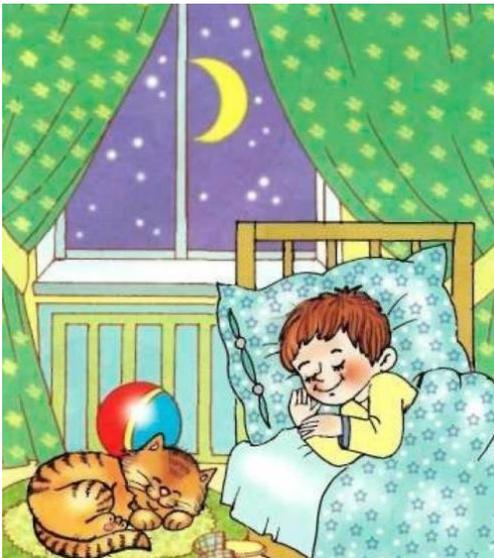
Почему дети наряжают ёлку?

2.



Для чего дети пошли в лес?

3.



Почему мальчик лёг спать?

Упражнения для 1 группы учащихся (высокий и средний уровень).

Посмотри на картину и составь сложные предложения, используя данные союзы.

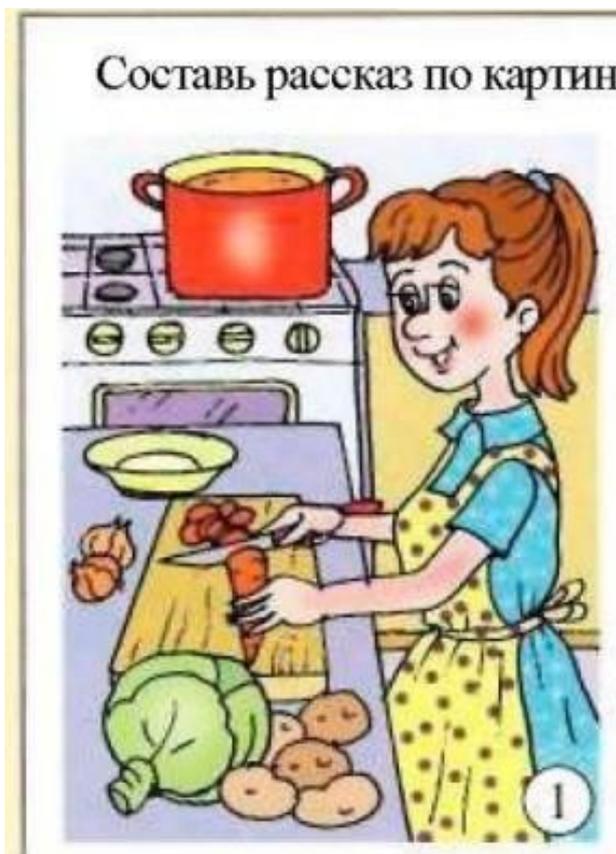
1. Чтобы



2. Потому что



3. Чтобы



Упражнения, направленные на формирование умений строить сложноподчинённые предложения без использования материальных опор.

Упражнения для 1 группы учащихся (высокий и средний уровень).

Закончи предложения.

1. У меня заболел живот, ...

2. Ты получишь приз, ...

3. Ты увидишь закат, ...

Упражнения для 2 группы учащихся (уровень ниже среднего и низкий уровень)

Соедини части сложного предложения.

Мы пошли в зоопарк,
Коля заболел,
Завтра мы поедем на дачу,
Солнце светит так ярко,

будто уже наступила весна.
если будет хорошая погода.
потому что гулял без шапки.
чтобы увидеть слона.

