

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий
Выпускающая кафедра коррекционной педагогики

Завайлова Ольга Александровна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Сформированность пространственной лексики у обучающихся 2 класса с легкой умственной отсталостью
Направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Магистерская программа Логопедическое сопровождение детей с нарушениями речи

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Заведующий кафедрой

к.п.н., доцент Беляева О.Л.

20.11.2020

(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы

к.п.н., доцент Брюховских Л.А.

20.11.2020

(дата, подпись)

Научный руководитель

к.п.н., доцент Брюховских Л.А.

20.11.2020

(дата, подпись)

Обучающийся Завайлова О.А.

20.11.2020

(дата, подпись)

Красноярск 2020

Реферат магистерской диссертации

Структура магистерской работы: магистерская диссертация на тему «Сформированность пространственной лексики у обучающихся 2 класса с легкой умственной отсталостью» состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка, включающего 78 источников, и приложений. Объем работы: 88 страницы, приложения, 8 таблиц.

Объектом исследования – пространственные представления и пространственная лексика обучающихся 2 класса с легкой умственной отсталостью.

Предмет исследования – особенности пространственных представлений и пространственной лексики у обучающихся 2 класса с легкой степенью умственной отсталости.

Цель нашего исследования заключается, в изучении сформированности пространственных представлений и пространственной лексики у обучающихся с легкой умственной отсталостью, и разработка методических рекомендаций с использованием интерактивных методов для развития пространственной лексики у обучающихся данной категории.

Гипотезой исследования является предположение, что у обучающихся 2 класса с легкой умственной отсталостью недостаточно сформированы пространственные представления, как следствие имеются особенности пространственной лексики.

Выявленные особенности позволят нам разработать серии заданий, с использованием интерактивных методов, структурированных по уровням сложности, направленных на развитие пространственной лексики обучающихся 2 класса с легкой умственной отсталостью.

Методы исследования определялись в соответствии с целью, гипотезой и задачами работы. В исследовании применялись теоретические методы (обзор психолого-педагогической и методической литературы) по проблеме сформированности пространственных представлений у обучающихся с умственной отсталостью, математический метод при подсчете результатов об-

следования, практические методы (беседа, констатирующий эксперимент, количественный и качественный анализ полученных данных).

Исходя из полученных результатов можно проследить закономерность. Чем выше уровень сформированности пространственных представлений у школьников, тем лучше результаты исследования пространственной лексики.

В ходе анализа результатов были выявлены следующие особенности: несформированность пространственной ориентировки, смещение пространственных понятий, неуточненное значение приставок, замена приставок при образовании приставочных глаголов.

Практическая значимость заключается в разработке методических рекомендаций, с использованием интерактивных методов, для развития пространственных представлений у обучающихся 2 класса с лёгкой умственной отсталостью. Содержание методической разработки дифференцировано, материал подобран на основе уровневого подхода и с учетом требований к методическим материалам для детей с умственной отсталостью.

Апробация материалов осуществлялась: публикация статьи на тему: «Выявление уровня сформированности пространственной лексики у обучающихся младших классов с легкой умственной отсталостью».

Report

The master's thesis on the Topic «formation of spatial vocabulary in students of grade 2 with mild mental retardation» consists of an introduction, two chapters, conclusion, bibliography, including 78 sources, and appendices. Volume of work: 88 pages, including 2 appendices, including figures and 9 tables.

The object of our research is the spatial representations and spatial vocabulary of students in grade 2 with mild mental retardation.

The subject of the research is the peculiarities of formation of spatial representations and spatial vocabulary in students of the 2nd grade with a slight degree of mental retardation.

The purpose of the study is to determine the level of formation of spatial representations, features of the use of spatial vocabulary in students of 2 years of age with mild mental retardation.

The hypothesis of the study is the assumption that students of grade 2 with mild mental retardation have insufficiently formed spatial representations, as a result, there are features of spatial vocabulary.

The identified features will allow us to develop a series of tasks using interactive methods, structured by levels of complexity, aimed at developing the spatial vocabulary of students in grade 2 with mild mental retardation.

Research methods were determined in accordance with the goal, hypothesis, and objectives of the work. The study used theoretical methods (review of psychological, pedagogical and methodological literature) on the problem of formation of spatial representations in students with mental retardation, mathematical method for calculating the results of the survey, practical methods (conversation, ascertaining experiment, quantitative and qualitative analysis of the data obtained).

Based on the results obtained, a pattern can be traced. The higher the level of formation of spatial representations in schoolchildren, the better the results of the study of spatial vocabulary.

The analysis of the results revealed the following features: unformed spatial orientation, confusion of spatial concepts, unspecified meaning of prefixes, re-

placement of prefixes in the formation of prefixed verbs.

The practical significance lies in the development of methodological recommendations, using interactive methods, for the development of spatial representations in students of grade 2 with mild mental retardation. The content of the methodological development is differentiated, the material is selected on the basis of a level approach and taking into account the requirements for methodological materials for children with mental retardation.

Testing of materials was carried out:

1. Publication of an article on the topic: «Identification of the level of spatial vocabulary formation in primary school students with mild mental retardation».

Содержание

Введение	3
Глава I. Теоретические аспекты изучения сформированности пространственной лексики у младших школьников с умственной отсталостью	7
1.1. Онтогенез формирования пространственной лексики	7
1.2. Роль пространственных представлений для формирования пространственной лексики	14
1.3. Особенности сформированности пространственной лексики у детей с легкой умственной отсталостью	19
Глава II. Экспериментальное изучение сформированности пространственной лексики у младших школьников с умственной отсталостью	28
2.1. Цель, задачи, организация и методики исследования	28
2.2. Анализ результатов исследования.....	33
2.3. Методические рекомендации по формированию пространственной лексики у обучающихся 2 класса с легкой умственной отсталостью	51
Заключение	69
Библиография	71
Приложения.....	78

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность.

В настоящее время федеральный государственный образовательный стандарт устанавливает требования к обучению детей с умственной отсталостью. Речевое развитие детей с недостатками интеллекта следует рассматривать, как одну из приоритетных коррекционных задач, поскольку речь является не только инструментом для общения, но и необходимым средством, орудием человеческого мышления. Взаимосвязь развития речи и других психических процессов у детей рассматривалась Л.С. Выготским, А.Н. Леонтьевым, А.Р. Лурией, и другими. В их работах показано, что основой для развития речи является выяснение реальных связей, отношений между предметами и явлениями окружающей действительности. Многие исследователи (Т.В. Ахутина, О.П. Гаврилушкина, В.Г. Петрова, Т.Н. Головина, Т.А. Фотекова и др.) отмечают неполноценность пространственного ориентирования детей с интеллектуальными нарушениями. Основными причинами, считают этого бедность практического опыта ориентировки и слабость ее мыслительного компонента, пространственного анализа и синтеза.

Формирование пространственных представлений является значимой предпосылкой для социальной адаптации и дальнейшего обучения ребенка. Недостаточно сформированные пространственные представления и ориентировки в пространстве напрямую влияют на уровень его интеллектуального развития. Несформированность пространственной ориентировки является одной из причин, затруднений при овладении детьми школьными навыками. Подобные недостатки в развитии проявляются в графической деятельности, при письме, в нарушениях чтения, в овладении математическими операциями.

Одной из значимой стороны этого процесса является развитие пространственных представлений.

Дети с интеллектуальными нарушениями испытывают значительные трудности в овладении действиями восприятия, в приобретении опыта практического преобразования пространства, при отражении его в слове. Просле-

живается прямая связь, чем лучше сформированы пространственные представления, тем выше уровень речевого развития. У каждого ребенка овладение пространственной лексикой происходит своеобразно, поэтому важен дифференцированный подход.

В настоящее время создано множество пособий и материалов для развития у детей пространственных представлений. Однако на данный момент существует недостаточность методического материала по формированию пространственной лексики для обучающихся с легкой умственной отсталостью.

Таким образом, проблема разработки методических рекомендаций по формированию пространственных представлений и развитию пространственной лексики у обучающихся второго класса с легкой умственной отсталостью приобретает особую актуальность.

Объектом исследования – пространственные представления и пространственная лексика обучающихся 2 класса с легкой умственной отсталостью.

Предмет исследования – особенности пространственных представлений и пространственной лексики у обучающихся 2 класса с легкой степенью умственной отсталости.

Цель нашего исследования заключается, в изучении сформированности пространственных представлений и пространственной лексики у обучающихся с легкой умственной отсталостью, и разработка методических рекомендаций с использованием интерактивных методов для развития пространственной лексики у обучающихся данной категории.

Гипотезой исследования является предположение, что у обучающихся 2 класса с легкой умственной отсталостью недостаточно сформированы пространственные представления, как следствие имеются особенности пространственной лексики.

Выявленные особенности позволят нам разработать серии заданий, с использованием интерактивных методов, структурированных по уровням сложности, направленных на развитие пространственной лексики обучающихся 2 класса с легкой умственной отсталостью.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Обзор лингвистической, психологической, методологической литературы по теме исследования.
2. Подбор методик для исследования уровня сформированности пространственной лексики в импрессивной и экспрессивной речи.
3. Разработка методических рекомендаций с использованием интерактивных методов, направленных на формирование пространственных представлений и пространственной лексики обучающихся 2 класса с легкой умственной отсталостью.

Методы исследования определялись в соответствии с целью, гипотезой и задачами работы. В исследовании применялись теоретические методы (обзор психолого-педагогической и методической литературы) по проблеме сформированности пространственных представлений у обучающихся с умственной отсталостью, математический метод при подсчете результатов обследования, практические методы (беседа, констатирующий эксперимент, количественный и качественный анализ полученных данных).

Организация исследования сформированности пространственной лексики у обучающихся 2 класса с легкой умственной отсталостью проводилось на базе Государственного общеобразовательного казенного учреждения «Специальная (коррекционная) школа №33 г. Братска (ГОКУ «СКШ №33 г. Братска»). Для проведения данного исследования была сформирована экспериментальная группа. В состав которой вошли 20 обучающихся 2 класса. Все обучающиеся имели умственную отсталость легкой степени.

Новизна проведенного исследования заключается в выявлении особенностей сформированности пространственных представлений и употребления пространственной лексики у обучающихся 2 класса с легкой умственной отсталостью; разработаны методические рекомендации с использованием интерактивных методов по формированию пространственных представлений и пространственной лексики.

Практическая значимость заключается в разработке методических рекомендаций, с использованием интерактивных методов, для развития пространственных представлений у обучающихся 2 класса с лёгкой умственной отсталостью. Содержание методической разработки дифференцировано, материал подобран на основе уровневого подхода и с учетом требований к методическим материалам для детей с умственной отсталостью.

Структура выпускной квалификационной работы:

- введение;
- две главы;
- методические рекомендации;
- заключение;
- список использованной литературы;
- приложение.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ЛЕКСИКИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

1.1. Онтогенез формирования пространственной лексики

Развитие словаря ребенка, непосредственно, связано, с одной стороны, с развитием мышления и всех психических процессов, а с другой стороны, с развитием всех компонентов речи: фонетико-фонематического и грамматического строя речи.

В онтогенезе развитие словаря ребенка обусловлено развитием представлений ребенка об окружающем мире. По мере того как, маленький человек знакомится с новыми явлениями, предметами, признаками действий и предметов, обогащается его словарь. Освоение окружающего мира ребенком происходит в процессе неречевой и речевой деятельности при непосредственном взаимодействии с реальными объектами и реальными предметами, в процессе общения со взрослыми.

В настоящее время в психолингвистической и психологической литературе отмечается, что предпосылки речевого развития определяются двумя процессами. Одним процессом является предметная (неречевая) деятельность самого ребёнка, это значит, расширение связей с окружающим миром через конкретное, чувственное восприятие мира [7].

Вторым важным фактором развития речи, в том числе и обогащения словаря, является речевая деятельность взрослых и их общение с ребенком.

В работах авторов А.Н. Гвоздева, Д.Б. Эльконина, Т.Н. Ушаковой, А.М. Шахноровича, и многих других, описано развитие грамматического строя в онтогенезе. Формирование грамматического строя речи происходит лишь на основе определенного уровня когнитивного развития ребенка. Так, например, при формировании словоизменения, ребенок, должен уметь дифференцировать грамматические значения (значение числа, рода, падежа и др.), также как, прежде чем использовать языковую форму, ребенок должен понять, что она

означает. При формировании грамматического строя речи ребенку необходимо овладеть сложной системой грамматических закономерностей на основе анализа речи окружающих, выделяя общие правила грамматики на практическом уровне, обобщая эти правила и закрепить их в собственной речи.

Развитие морфологической и синтаксической систем языка у ребенка формируется в тесном взаимодействии. Когда появляются новые формы слова, это способствует усложнению структуры предложений, и, наоборот, при использовании определенной предложения в устной речи одновременно закрепляются грамматические формы слов [14].

В работах А.Н. Гвоздева с учетом очень тесного взаимодействия морфологической и синтаксической систем языка можно выделить следующие периоды формирования грамматического строя речи [13].

I период – период предложений, состоящих из аморфных слов – корней (от 1 года 3 мес. - 1 года 10 мес.).

Этот период включает два этапа:

I этап однословного предложения;

II этап предложений из нескольких слов – корней.

II период – период усвоения грамматической структуры предложения (1 год 10 мес. - 3 лет). Этот период состоит из трех этапов:

I этап формирования первых форм слов;

II этап использования флексийной системы языка для выражения синтаксических связей слов. Наречия появляются в числе первых слов, и их количество быстро растет, в том числе и пространственные: там, здесь, туда, вот, куда, назад;

III этап происходит усвоения служебных слов для выражения синтаксических отношений.

В устной речи детей на этом этапе появляются некоторые семантические простые предлоги: в, на, у, с, но их употребление не всегда соответствует норме языка, можно наблюдать слияние окончаний, замены предлогов. Происходит расширение и усложнение структуры предложения до 5-6 слов,

появляются сложные предложения, сначала бессоюзные, затем сложносочиненные предложения с союзами [5].

Третий этап II периода (2 года 6 мес. - 3 лет) – происходит усвоение служебных слов для выражения синтаксических отношений. На начальных этапах речевого развития в детской речи отсутствуют предлоги (на столе – толе). Но этот период достаточно непродолжителен. Научившись выделять и применять флексию, ребенок затем вводит в эту конструкцию и недостающий третий элемент – предлог, выражая лексико-грамматическое значение с помощью предлога и флексии.

Отмечается следующая последовательность появления частей речи в развивающейся речи ребенка: существительные – глаголы – прилагательные – местоимения – наречия – числительные – служебные слова.

Как мы видим, служебные слова (предлоги) появляются позже всех знаменательных частей речи. Важно знать, что у русских детей появлению предлогов предшествует период, когда взаимосвязь между словами выражается преимущественно посредством флексии [36].

По А.Н. Гвоздеву отмечается следующая последовательность усвоения предлогов в онтогенезе: в, на, под, над, из, около, за, у, с, из, перед, между, по, к, до и др. Как правило, в усложненных формах речи и на усложненном лексическом материале, например, при попытке что-то пересказать или рассказать, количество аграмматических построений значительно увеличивается. Ранее всего усваиваются предлоги в их первообразном значении для обозначения пространственных отношений. По мере развития речи значения предлогов всё больше обогащаются и детализируются. На этом этапе ребенок правильно употребляет простые предлоги и многие союзы, но при употреблении более сложных предлогов (из-за, из-под) наблюдаются аграмматизмы. На этом этапе, в речи, происходит дальнейшее развитие сложносочиненного и сложноподчиненного предложений, усваиваются многие служебные слова [21].

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

Дальнейший темп его усвоения замедляется. Усваиваются все формы возвратных глаголов и большое количество приставок, на месте одних приставок, иногда в речи детей употребляются другие: «искрасил» (выкрасил), «растемнело»;

III период (от 3 до 7 лет) – период дальнейшего усвоения морфологической системы.

В возрасте от 3 до 4 лет часто нарушается чередование в основах глаголов: «ачи сту» (почищу). Ребенок употребляет неологизмы используя приставки: «намокрил» (намочил), «искомочил» (смял в комок) и др.

В психологическом словаре пространственные представления рассматриваются, как представления о пространственных и пространственно-временных свойствах и отношениях: величине, форме, относительное расположение объектов, в их поступательном и вращательном движении и т. д.

Пространственные представления – это деятельность, которая включает в себя определенные формы, величины, местоположения и перемещения предметов относительно друг друга и собственного тела, относительно окружающих предметов. Пространственные представления играют большую роль во взаимодействии человека с окружающей средой, являясь необходимым условием ориентировки в ней человека [20].

Как и другие психические процессы, пространственные представления актуализируются благодаря тесному межполушарному взаимодействию, которые обеспечивают ориентировку в пространстве, правильную организацию действий в пространстве. Основой для формирования пространственных представлений является взаимосвязь правого и левого полушарий, а также система координат, которая формируется у ребенка поэтапно. Постепенно, в ходе лежания, сидения, ползания, стояния [4].

Формирующиеся функции у ребенка связаны преимущественно с работой правого полушария. От него зависят зрительно – моторные координации, возможность соотносить движения с вертикальной и горизонтальной координатами, возможность объединять в одно целое и запоминать общее взаи-

морасположение частей, то есть охватить полноценный, целостный образ. Левое полушарие решает более сложные задачи, особенно те из них, которых связаны с тонким анализом и речевым опосредованием [22].

Формирование пространственных представлений является значимой предпосылкой для социальной адаптации и дальнейшего обучения ребенка. Недостаточно сформированные пространственные представления и ориентировки в пространстве напрямую влияют на уровень его интеллектуального развития. Несформированность пространственной ориентировки к концу дошкольного возраста является одной из причин, затруднений при овладении детьми школьными навыками. Подобные недостатки в развитии проявляются в графической деятельности, при письме, в нарушениях чтения, в овладении математическими операциями [11].

Одной из значимых сторон этого процесса является развитие пространственных представлений.

Большинство основных, базисных психических функций связаны с пространственными представлениями, потому что эти представления участвуют в формировании практически всех навыков и функционировании всех сложных процессов. К ним относятся элементарные и сложные организованные движения, восприятие, рисование, речь, в том числе такие ее формы, как письмо и чтение. А.Р. Лурия утверждал, что для эффективного формирования пространственных представлений помимо содружественной деятельности различных анализаторов нужны и добавочные механизмы, к которым, в первую очередь, относится выделение ведущей руки и овладение системой абстрактных пространственных обозначений (правый, левый, справа, слева и т. д.) [42].

Дети, у которых недостаточно сформированы пространственные представления, не используют в своей речи предлоги, обозначающие пространственные взаимоотношения людей, животных и предметов. В их речи очень часто отсутствует предлог над. Обучающиеся в устной речи и на письме затрудняются в различении предлогов к – у, в – на (к окну – у окна, в коробке –

на коробке). Дети с умственной отсталостью в легкой степени смешивают такие предлоги как перед – после – за, что является причиной несформированности пространственных отношений, например: «Камод стоит после стула» вместо «Камод стоит за стулом». Дети испытывают затруднения при использовании прилагательных длинный – короткий, толстый – тонкий. Эти прилагательные заменяются обозначениями большой или маленький, например: широкая река – большая река, тонкая палочка – маленькая палочка. При овладении навыком письма перечисленные трудности приводят к нарушениям письменной речи, патологическую основу которой составляют недостаточность или запаздывание формирования пространственных представлений. Как следствие это найдет своё проявление в трудностях при ориентировке в схеме тетрадного листа [43].

На ранних этапах обучения грамоте проявляются, закономерные ошибки, такие как зеркальное написание букв. При норме развития, такие ошибки, исчезают по мере формирования навыка письма. У детей с недостаточностью пространственных представлений, такие ошибки оказываются достаточно стойкими и резистентными к логопедической коррекции. Проблемы появляются при различении сходных в понимании детей описаний (журавли прилетают – журавли улетают, дождь льет – дождь поливает, солнце сходит – солнце заходит и т. д.). Всё это связано с трудностями при выделении в структуре слова и различении приставок, имеющих пространственное значение. Обучающимся, например, оказывается непонятно, куда полетели журавли. Ясно только, что они перемещаются. Делаем следующий вывод, что на момент поступления в школу дети должны свободно ориентироваться в направлении движения, в пространственных отношениях между объектами и предметами. Пространственные представления отражаются в речи с помощью предлогов и наречий сзади, впереди, вверху, внизу, в, на, под, над, рядом, друг за другом, между, перед, за, выше, ниже, напротив, левая, правая, верхняя, нижняя и др. [12].

Недостаточное развитие пространственных представлений у детей при-

водит к нарушениям письменной речи при их поступлении в школу.

Большое значение для обобщенного отражения пространства, для перехода к абстрагированию пространственных отношений имеет освоение пространственной лексики и особенно грамматических форм, обозначающих пространственные признаки предмета и его взаимоотношения с другими предметами. Словарный запас ребенка пополняется специальными словами, обозначающими пространственное расположение предметов, их величину, форму, помогает обобщению, уточнению дифференциации пространственных представлений. Слова появляются на основе старых и по их образцу. Происходит цепная реакция образования производных слов, одно влечет за собой другое. Производное слово (дериват) возникает в результате применения к производящей единице какой-либо формальной операции. Например, используя ту или иную приставку образуем глаголы совершенного вида от глаголов несовершенного вида: прыгать – подпрыгивать, запрыгивать; петь – допеть, запеть, подпеть и др. Одна из двух единиц рассматривается как исходная точка – источник деривации, другая – как результат этой деривации [54].

Значимыми признаками приставки являются:

- словообразовательная функция (реже – формообразующая);
- место по отношению к корню (всегда стоит перед корнем);
- приставки образуют новое слово того же лексико-грамматического разряда, что и производящее, так как присоединяются к уже грамматически оформленному слову (ловить – выловить, подловить и т. д.) [40].

Глагольные приставки, за некоторым исключением, представляют собой семантически сложные, многозначные единицы деривационной системы. Так они довольно существенно отличаются друг от друга структурой составляющих семантическую парадигму значений, способностью к смысловому варьированию. Такая внутренняя семантическая устроенность является характерной особенностью большинства глагольных приставок. Разнообразные вторичные значения приставок представляют собой результат взаимодей-

ствия их в ходе длительного эволюционного развития языка с исходными глаголами, принадлежащими к различным семантическим классам и группам. Материальная база префиксально глагольного словообразования – морфемно-семантические варианты приставок и лексико-семантические варианты исходных глаголов. Результат взаимодействия указанных семантических множителей является система типов словообразовательного ряда. При этом приставочные значения становятся основой для формирования словообразовательных значений, присущих конкретным разрядам кодификационных производных [38].

Приставки выполняют парную функцию, которая более четко отражается в пределах категории глагола:

- грамматическую, (средство образования совершенного вида: видеть – увидеть);
- лексическую, (средство образования новых слов: плыть – переплыть, уплыть) [3].

Усвоение младшими школьниками словообразовательной роли приставок по сути связано с пониманием их смыслового значения. Основным в осознании словообразовательной роли приставки является знание того, что приставка не механически присоединяется к слову, а входит в его лексическое значение, вносит свой смысловой оттенок и как вследствие создается новое слово.

1.2. Роль пространственных представлений для формирования пространственной лексики

Во всестороннем развитии ребенка, важную роль играют пространственные представления, которые являются довольно сложным психическим процессом [17].

Если по каким-либо причинам, ребёнком не пройдены все этапы развития пространственных представлений, то могут возникнуть проблемы с овладением словарным составом и грамматическим строем речи [28].

Чтобы ребенок правильно и грамотно, по назначению применял предложно-падежные конструкции пространственного значения, нужно, чтобы он умел правильно воспринимать пространственные отношения окружающего его мира. Сначала, учиться определять себя в пространстве, а уже потом окружающие его предметы.

Такие понятия, как «верх-низ», «спереди-сзади» – воспринимаются ребенком сравнительно легко, значительно труднее воспринимаются понятия «право-лево». А без них ребёнок не сможет в полной мере оценить, как окружающее его пространство, так и восприятие своего тела в этом пространстве. Ведь понятия «сбоку», «в стороне», значение частей света (север, юг.) довольно ограничены без понятий «право-лево». Без этого понятия ребёнок не получит ни конкретизации местоположения предметов, ни нужного направления в пространстве [39].

Все люди определяют «право-лево» непосредственно от своего тела. В большинстве случаев по определению у себя ведущей (правой) руки человек разграничивает стороны в пространстве, правую и левую, относительно себя или какого-либо объекта. Без этого понятия горизонтальное положение вещей в пространстве у ребёнка становится ограничено. Четко воспринимая на слух лишь «верх-низ», «спереди и сзади», а боковые части пространства как будто выпадают. В результате чего у ребенка нарушается целостность восприятия пространственных отношений, необходимая для полноты понятия им пространственных предлогов, которые до 6-7 лет в обиходе ребенка с речевым нарушением составляют значительное большинство от всех употребляемых им предлогов [16].

В структуре пространственных представлений выделяют четыре основных уровня, каждый из которых, дополнительно, состоит из нескольких подуровней [52].

В основу данной структуры пространственных представлений лежит последовательность овладения ребенком пространственными представлениями:

I уровень пространственных представлений о собственном теле.

Подуровни:

- ощущения, идущие от проприоцептивных рецепторов, это напряжение-расслабление (темное мышечное чувство, по Сеченову);
- ощущения, которые идут «внутреннего мира» тела (например, сытость, голод);
- ощущения от взаимодействия тела с внешним пространством, а также от взаимодействия со взрослыми.

II уровень пространственных представлений о взаимоотношении внешних объектов и тела (по отношению к собственному телу).

Подуровни:

- представления о взаимоотношении внешних объектов и тела. В свою очередь, эти представления разделяются на следующие;
- топологические представления (о нахождении того или иного предмета);
- координатные представления (о нахождении предметов с использованием понятий «верх-низ», «с какой стороны»);
- метрические представления (о дальности нахождения предмета);
- представления о пространственных взаимоотношениях между двумя и более предметами, находящимися в окружающем пространстве.

Развитие пространственных представлений подчиняется одному из главных законов развития – закону основной оси: сначала формируются представления вертикали, затем представления горизонтали «от себя» вперед, затем – от правой и левой стороны. Позднее формируется понятие «сзади» [41].

Итогом данного этапа развития ребенка становится целостная картина мира в восприятии пространственных взаимоотношений между объектами и своим телом (структурно–топологические представления).

III уровень пространственных представлений это уровень вербализации.

У ребенка вначале в импрессивном плане, а позже в экспрессивном (иногда параллельно) возникает возможность вербализации представлений второго уровня. Существует некоторая последовательность появления в речи обозначений топологического плана [53].

Проявление пространственных представлений на вербальном уровне соотносится с законами развития движения в онтогенезе (закон основной оси). Предлоги, которые обозначают представления об относительном расположении объектов как по отношению к своему телу, так и по отношению друг к другу (над, в, под, перед, за, и т. п.) появляются чуть в речи ребенка позже, чем такие слова, как далеко, верх, близко, низ, и т. п.

IV уровень это лингвистические представления (пространство языка).

Этот уровень наиболее сложен и поздно формируется. Корнями уходит в пространственные представления «низшего» порядка, формируется непосредственно как речевая деятельность, является в то же время одной из основных составляющих стиля мышления и собственно когнитивного развития ребенка.

В основном дети старшего дошкольного возраста с нормальным речевым развитием правильно выделяют все три протяжённости предмета в пространстве при наглядно-действенном их сравнении, и всё же, невзирая на это, многие из них не могут показать высоту, длину и ширину различных предметов. Ребята путают длину с высотой, высоту с шириной, и т. п., чаще дети показывают непосредственно три стороны предмета, а не три его измерения. Среди детей с речевым недоразвитием с данной проблемой сталкивается большинство детей. Пространственные представления имеют большую роль как во взаимодействии ребенка с окружающей миром, являясь необходимым условием ориентировки в нем ребенка, так и в формировании у обучающихся предложно-падежных конструкций пространственного значения на вербальном уровне [45].

Понимание пространственно-временных и причинно-следственных отношений и связей также является значимой составляющей психического

развития. Временной фактор («временной вектор», по А.В. Семенович) играет большую роль, определяя стиль мышления и непосредственно когнитивное развитие ребенка [71].

Известно, что степень вербализованности пространственных представлений отражает у детей не только уровень их речевого развития, но и характеризует способность осознавать и выделять пространственные признаки предметного мира, как самостоятельные объекты познания.

По мнению А.В. Семенович, пространственные представления относятся к базису, над которым затем надстраивается вся совокупность высших психических процессов, таких как мышление, письмо, счет, чтение, речь и тому подобное [70].

Нарушение, недоразвитие пространственного восприятия, пространственных представлений ведет к трудностям ориентировки в пространстве, к дефектам в понимании сложных логико-грамматических структур, конструктивно-изобразительной деятельности, трудностям счета. Появляются затруднения в понимании предлогов и приставок с пространственным значением, инверсионных конструкций, отношений сравнений. Эти проявления говорят о «неблагоприятном состоянии теменно-затылочных отделов коры больших полушарий» (А.Р. Лурия) [43].

Развитие пространственной ориентировки у ребенка происходит в неразрывной связи с развитием его мышления и речи, с помощью которых ребенок абстрагирует и обобщает пространственные признаки и отношения между воспринимаемыми предметами. Значительные изменения в восприятии пространства у ребенка мы можем наблюдать в связи с появлением в его словаре специальных слов, обозначающих форму, величину и пространственное расположение предметов и вещей [56].

Овладение речью дает восприятию пространства подниматься на новый, качественно более высокий уровень, происходит образование пространственных представлений. Чем более полно осмыслена вещь в восприятии, следовательно полнее и богаче ее представление. Качество представлений

зависит от качества восприятия (Н.П. Сакулина) [69].

Для того, чтобы отразить пространство в разных его формах и видах независимо от конкретной ситуации, необходим переход к представлению, а затем и к понятию пространства. Понятия существуют в слове. Слово выделяет тот или другой признак пространства и является средством для его анализа. Степень точности отражения пространства и особенно пространственных отношений зависит от частоты встреч ребенка с каждым пространственным признаком в разных жизненных ситуациях в играх, в конструктивной, изобразительной, а затем и в учебной деятельности, а также от степени точного использования взрослым каждого термина, обозначающего те или другие признаки (А.А. Люблинская) [44].

В формировании пространственных отношений в первую очередь участвуют предлоги, глаголы и наречия пространственной семантики, выступающие в роли предикатов местонахождения.

Таким образом, можно констатировать, что ребенку в работе над формированием пространственной лексики, необходимо, развитие пространственных представлений, пространственной ориентировки.

1.3. Особенности сформированности пространственной лексики у детей с легкой умственной отсталостью

Важнейшей проблемой подготовки умственно отсталых детей к самостоятельной жизни и труду, является обучение их пространственной ориентировке. Представления о форме объектов окружающего мира и умение использовать их в практической деятельности необходимы человеку в жизни. Усвоение пространственной ориентировки, является для умственно отсталых детей, важным фактором социальной приспособленности. Нарушенная пространственная ориентировка это один из ярко выраженных дефектов, встречающихся при умственной отсталости. У детей наблюдается недостаточность несформированность оптико-пространственного гнозиса, праксиса, стереогноза, про-

странственного восприятия. У детей с нарушением интеллекта возникают проблемы при выполнении сложных по координации движений, более низкая скорость и ловкость выполнения заданий, нарушена способность к ритмизации и различению силовых, временных и пространственных показателей движений. Способности координации в большой степени определяют уровень двигательных возможностей ребенка, необходимых для развития пространственных представлений, прежде всего представлений о пространстве, величине, количестве. У детей с большим трудом и достаточно долго формируются серии движений, необходимые для двигательных навыков, способствующих пространственным ориентировкам детей (ориентировка в собственном теле, в окружающем пространстве, на плоскости листа, в схеме противоположного тела и т. п.). В результате нарушений пространственных представлений у детей отмечают низкий уровень развития зрительной памяти, в предметной деятельности дети не учитывают пространственные признаки предметов, действуют силой, не умеют пользоваться «поисковой», результативной пробой. Восприятие характеризуется замедленностью и фрагментарностью. Значительное недоразвитие касается не только работы отдельных анализаторов (слухового, зрительного, тактильно-кинестетического), но и их совместной, слаженной работы, что составляет основу сенсорно-перцептивной способности. У детей с умственной отсталостью, наблюдаем неразвитость межсенсорных, в том числе зрительно-двигательных координаций. Как часто бывает, ребенок плохо рисует, не замыкает линий, не совмещает предметы и картинки в процессе использования приемов наложения и приложения для соотнесения по величине, не могут собрать сборно-разборную игрушку, составить целую картинку из частей. Развитие пространственных представлений играет значительную роль в процессе социальной адаптации ребенка, а также дает ему основу для успешного обучения. Формирование необходимых пространственных представлений у ребенка обеспечивает, полноценное развитие двигательных и психических функций [55; 64].

Многие авторы (Н.В. Тарасенко, В.Г. Петрова, Г.И. Данилкина,

Г.М. Дульнев) рассматривали в своих работах, особенности словарного запаса умственно отсталых детей. Авторы отмечали, что нарушения познавательной деятельности накладывают свой след на формирование пассивного и активного словаря [57; 61; 66].

По мнению С.Я. Рубинштейна, основными причинами недоразвития речи умственно отсталых детей является «слабость замыкательной функции коры, медленная выработка новых дифференцировочных связей во всех анализаторах». В связи с медленно развивающимися дифференцировочными условными связями в области речеслухового анализатора умственно отсталый ребенок долго не способен различать звуки речи, не разграничивает слова, произносимые окружающими, недостаточно четко и точно и воспринимает речь окружающих [68].

Для умственно отсталых детей характерна бедность словарного запаса, неточность использования слов, проблемы в актуализации словаря более значительные, чем в норме, преобладает пассивный словарь над активным, структуры значения слова несформирована, нарушен процесс организации семантических полей.

Достаточно важными причинами бедного, недостаточного, словарного запаса у этих детей является низкий уровень их умственного развития, несформированность интересов, ограниченность представлений и знаний об окружающем мире, снижение потребности в речевых и социальных контактах, а также слабость вербальной памяти.

Активный словарь умственно отсталых детей, имеет свои особенности, в нем отсутствуют многие глаголы, обозначающие способы передвижения животных (ползает, летает, скачет,). Обучающиеся 1-2 классов говорят «лягушка идет», «гусеница идет», «сова идет». Глаголы с приставками заменяют бесприставочными глаголами (прибежал, убежал-бежал).

Умственно отсталые дети употребляют лишь незначительное количество слов, обозначающих признаки предмета: цвет (желтый, синий, зеленый), величину (большой, маленький), вкус (сладкий, горький, вкусно).

Противопоставления же по признакам: длинный – короткий, толстый – тонкий и т. д. используются очень редко [78].

По данным Н.В. Тарасенко, умственно отсталые школьники младших классов редко употребляют прилагательные, обозначающие внутренние качества человека. Количество наречий в словаре весьма ограничено (здесь, там, туда, потом [74]).

Встречается неточное употребление слов, парафазии. Преобладающими являются замены слов по семантически похожие. Характерными являются замены слова с диффузным, расплывчатым значением (скачет, ползает – «идет», толстый, высокий – «большой»). Причинами неточности в употреблении слов у умственно отсталых детей являются трудности дифференциации, различения как самих предметов, так и их обозначений. Умственно отсталые школьники, по причине слабости процесса дифференцировочного торможения, легче воспринимают сходство предметов, чем их различие, поэтому они усваивают прежде всего общие и наиболее конкретные признаки сходных предметов. Таким общим и конкретным признаком может быть, назначение предметов: ложка, вилка. Различия предметов не усваиваются, а обозначения не разграничиваются [73].

Пассивный словарь умственно отсталых детей больше активного, но он с трудом актуализируется, часто для воспроизведения слова, требуется наводящий вопрос. Трудности вызываются, с одной стороны, склонностью умственно отсталых детей к охранительному торможению в коре головного мозга, с другой – особенностью формирования семантических полей.

Многие исследователи О.П. Гаврилушкина, В.Г. Петрова, Т.Н. Головина, отмечают неполноценность пространственного ориентирования детей с интеллектуальными нарушениями. Основными причинами, считают этого бедность практического опыта ориентировки и слабость ее мыслительного компонента, пространственного анализа и синтеза. Формирование представлений у детей с недостатками интеллекта нарушается по всем направлениям. Дети с интеллектуальными нарушениями испытывают значитель-

ные трудности в овладении действиями восприятия, в приобретении опыта практического преобразования пространства, при отражении его в слове и в продуктивных видах деятельности. Умственно отсталые дети, часто, не ориентируются в собственном теле, не знают названия его частей, не владеют словесными обозначениями их пространственного расположения. В результате чего дети не умеют опираться на знание схемы собственного тела, определяя расположение объектов относительно себя. По сравнению с нормотипичными детьми, умственно отсталые испытывают проблемы в выявлении пространственных отношений между несколькими предметами (вокруг, между) в наглядном плане, не могут выполнить задания по словесной инструкции, что объясняется непониманием и неадекватным употреблением пространственных обозначений. У детей с интеллектуальным недоразвитием можно наблюдать разрыв между наглядным и словесным компонентами пространственного анализа, что объясняется недоразвитием мыслительных процессов и речевых [6; 60].

Как показывают исследования авторов: М.Ф. Феофанов, Е.Ф. Соболевич, Р.И. Лалаева, В.Г. Петрова, М.Ф. Гнездилов, А.П. Федченко, у умственно отсталых обучающихся, отмечаем несформированность грамматической стороны речи, которая проявляется в аграмматизмах, в трудностях выполнения многих заданий, требующих грамматических обобщений [37; 58; 59]. Недостаточно сформированными оказываются морфологические формы словоизменения и словообразования, синтаксические структуры предложения [72; 77].

Нарушения использования предложно-падежных конструкций проявляются в пропуске, замене предлогов, искажении окончаний. Дети, имеющие умственной отсталостью, не понимают смысловую значимость предлогов, не выделяют их как отдельные слова, поэтому и в устной, и в письменной речи дети или пропускают предлоги, или соединяют их с последующими словами, например: «Луна спряталось домом. Настуле висит кофта» [48].

Дети с интеллектуальной недостаточностью непонимают смысла предлогов, это является одной из причин того, что обучающиеся путают понятия «предлог» и «приставка», и пишут приставки отдельно: «На мочил одежду».

В активном словаре младшего школьника с умственной отсталостью могут отсутствовать некоторые предлоги, например: над, под из-за, из-под и др. Дети могут понимать их пространственное значение, но в устной речи произносят их как «по, из, на». Из-за этого в письменной речи у них возникают смешения этих предлогов.

У детей с нарушением интеллекта, можно наблюдать неправильное употребление падежей с предлогами, гораздо чаще, чем не правильное понимание тех же конструкций с падежом. Исследуя понимания конструкций с предлогами: около, за, перед, отмечают значительные трудности, а также смешение предлогов: над и на, под и в. В активной речи чаще всего наблюдаются опускания предлогов: в, из; отсутствие предлогов: около, над, перед, между, за, через, замена предлогов: на и над, по и под, на и в (на ветке, вместо над веткой, по тетради, вместо под тетрадкой). В речи детей довольно часто отсутствуют сложные предлоги из-за, из-под [47; 50].

В импрессивной речи, усвоение грамматических форм, осуществляется у детей с умственной отсталостью раньше, чем в экспрессивной. Дети с умственной отсталостью неправильно употребляют и не понимают падежные конструкции с предлогами: за, перед, около; смешивают предлоги на и под, под и в.

Таким образом, между предлогом и падежом существует определенная взаимосвязь, рекомендуется в начальных классах постепенно подводить детей к пониманию близости синтаксических функций предлогов и падежных окончаний, а также понимание зависимости падежной формы от предлога и другого слова [18].

Функция словообразования у умственно отсталых детей является менее сформированной, чем словоизменение. Несформированность словообразования проявляется в трудности образования глаголов с приставками (влил –

вылил – налил).

Характерной чертой для умственно отсталых школьников младших классов являются простые нераспространенные предложения. Употребляются и простые распространенные предложения, которые включают чаще всего прямое дополнение (Девочка рвет бумагу), иногда обстоятельства места (Девочки идут садик) [30].

Самостоятельная речь детей, отмечается частыми фрагментарными предложениями с пропуском подлежащего, либо сказуемого, либо и подлежащего и сказуемого. Например, рассказ по картине: «Мальчик бабочку ловит. Машет. Побежал. На поле бегают».

Обучающиеся вспомогательной школы начинают пользоваться глаголами с различными приставками, вносящими оттенки в значения слов. Бывает, особенно при пересказах прочитанных текстов, в их речи встречаются глаголы, которые имеют переносные значения (идет пар, пришел в себя). Дети продолжают смешивать глаголы, характеризующиеся схожим значением (почуял – почувствовал, разгробал – раскапывал и т. п.) [29].

Автор М.С. Соловьева, изучавшая особенности употребления глаголов обучающихся среднего звена, наряду с несомненным продвижением школьников отметила, что у детей в значительной мере сохраняется бедность, ограниченность глагольной лексики. По данным исследования, значительная часть используемых глаголов обозначает передвижение, перемещение предметов в пространстве: глаголы с корнями -ход-, -беж- и т. и. В речи учеников наблюдается мало глаголов, передающих проявление и изменение признака, состояние, отыменных и приставочных. Причем примерно $\frac{1}{3}$ продуктивных приставок современного русского языка совсем не использовалась школьниками [58].

Выводы по I главе.

Развитие лексики в онтогенезе обусловлено развитием представлений ребенка об окружающей действительности. По мере того, как ребенок знакомится с новыми явлениями, предметами, признаками предметов и действий, его словарь обогащается. Освоение окружающего мира ребенком происходит в процессе неречевой и речевой деятельности при непосредственном взаимодействии с реальными объектами и явлениями, а также через общение со взрослыми.

Развитие пространственной ориентировки у ребенка происходит в неразрывной связи с развитием его речи и мышления, с помощью которых он абстрагирует и обобщает пространственные признаки и отношения между воспринимаемыми предметами. Существенные изменения в восприятии пространства у ребенка наблюдаются в связи с появлением в его словаре специальных слов, обозначающих форму, величину и пространственное расположение предметов и вещей.

Благодаря овладению речью восприятие пространства поднимается на новый, качественно более высокий уровень, происходит образование пространственных представлений. Чем полнее осмыслена вещь в восприятии, тем полнее и богаче ее представление. Качество представлений зависит от качества восприятия (Н.П. Сакулина).

Для того, чтобы отражать пространство в разных его видах и формах, независимо от конкретной ситуации, необходим переход к представлению, а затем и к понятию пространства. Понятия существуют в слове. Слово выделяет тот или иной признак пространства и служит средством для его анализа. Степень точности отражения пространства и особенно пространственных отношений зависит от частоты встреч ребенка с каждым пространственным признаком в различных жизненных ситуациях, а также от степени точности использования взрослым каждого термина, обозначающего те или другие признаки (А.А. Люблинская) [46].

В формировании пространственных отношений в первую очередь учас-

твуют предлоги, глаголы и наречия пространственной семантики, выступающие в роли предикатов местонахождения.

Неполноценность пространственной ориентировки детей с интеллектуальными нарушениями отмечают многие исследователи (О.П. Гаврилушкина, Т.Н. Головина, В.Г. Петрова и др.), считая основными причинами этого бедность практического опыта ориентировки и слабость ее мыслительного компонента, пространственного анализа и синтеза. Формирование пространственных представлений у детей с недостатками интеллекта нарушается по всем направлениям. Дети этой категории испытывают существенные трудности в овладении действиями восприятия, в приобретении опыта практического преобразования пространства и при его отражении в слове [60].

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ЛЕКСИКИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

2.1. Цель, задачи, организация и методики исследования

Целью констатирующего эксперимента является определение уровня сформированности пространственных представлений и выявление особенностей пространственной лексики в экспрессивной речи у обучающихся второго класса с легкой умственной отсталостью.

Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи:

- подбор методик позволяющих определить сформированность пространственных представлений у обучающихся с разным уровнем способностей;
- апробация диагностического материала;
- выявление уровня сформированности пространственной лексики в импрессивной и экспрессивной речи обучающихся 2 класса с легкой умственной отсталостью;
- анализ полученных результатов исследования;
- подбор методических рекомендаций направленный на формирование пространственных представлений у обучающихся начальных классов.

Констатирующий эксперимент проводился на базе ГОКУ «СКШ №33 г. Братска».

Для проведения данного исследования была сформирована экспериментальная группа. В состав которой вошли 20 обучающихся 2 класса. Все 100% испытуемых (10 человек) – обучающиеся 2 класса.

Для проведения данного исследования был подобран диагностический комплекс на основе, методик Р.И. Лалаевой, Л.И. Плаксиной, М.М. Семаго, Н.М. Трубниковой, Т.А. Фотековой, Л.С. Цветковой, пробы Хеда и методических рекомендации под редакцией А.В. Мамаевой и др. [36; 51; 76].

Выявление уровня сформированности пространственных представлений базируется на онтогенетической модели формирования пространственных функций.

Методический комплекс состоял из двух серий, в каждой из которых проводился качественный и количественный анализ [26].

1 Серия методик направлена на исследование уровня сформированности пространственных представлений. Сначала мы выявляли уровень сформированности представлений о собственном теле и взаимоотношении внешних объектов по отношению к собственному телу, а также понимание представления о пространственных взаимоотношениях между предметами; выявляли уровень ориентировки на листе бумаги.

2 Серия методик направлена на исследование пространственной лексики с экспрессивной речи [27].

Оценка результатов исследования, представлена в виде шкалы баллов: (выполнение – 1 балл, невыполнение – 0 баллов).

I серия. Исследование сформированности пространственных лексики.

1. Методика «Соматопропространственная ориентировка». Пробы Хеда.

Цель данного исследования: определение уровня сформированности пространственных представлений на уровне собственного тела в направлении верх – низ, вправо – влево.

Количество максимально набранных баллов по данной методике составляет 10 баллов.

Методика обследования: обучающемуся дается инструкция выполнять те действия, о которых говорит исследователь:

- подними руки вверх;
- покажи, что находится у тебя сверху, над глазами;
- покажи, что находится ниже колен;
- покажи правую ногу;
- покажи левую руку;
- правой рукой за левое ухо;

- покажи левой рукой правый глаз;
- покажи правой рукой правую ногу;
- возмись левой рукой за правый локоть;
- покажи правой рукой левое плечо.

1. Методика исследования ориентировки на плоскости листа построена на методике Л.И. Плаксиной [75].

Цель данного исследования: выявление уровня пространственной ориентировки на плоскости листа.

Количество максимально набранных баллов по данной методике 6 баллов.

Методика обследования: исследователь называл задание, испытуемым необходимо отобразить его на бумаге:

- в центре листа нарисуйте круг;
- под кругом треугольник;
- над кругом квадрат;
- справа от круга прямоугольник;
- над квадратом овал;
- в треугольнике маленький круг.

2. Методика исследования понимания предложно-падежных конструкций. За основу взяты методики М.М. Семаго (Т.А. Фотековой) [63].

Цель данного исследования: определение уровня понимания предлогов.

Количество максимально набранных баллов по данной методике – 12 баллов.

Методика обследования: исследователь демонстрирует картинки с изображением двух предметов в различном пространственном положении и задает испытуемому вопрос, где находится объект: – где птица? Картинки предъявляются поочередно [24].

3. Методика исследования уровня понимания ориентировки в пространственном расположении.

Цель данного исследования: определение уровня понимания прос-

транственного положения предметов в пространстве.

Количество максимально набранных баллов по данной методике составляет 6 баллов.

Методика обследования: исследователь ставит перед испытуемым эталонную картинку, на которой изображены различные предметы [35]. Исследователь просит испытуемого показать предмет, поочередно задает вопросы:

1. Покажи, что нарисовано в левом верхнем углу?
2. Покажи, что нарисовано в правом нижнем углу?
3. Покажи, что нарисовано в правом верхнем углу?
4. Что находится над цветком?
5. Что находится между грушей и кружкой?
6. Что находится под очками?

4. Методика исследования уровня понимания приставочных глаголов.

Цель данного исследования: определение уровня понимания приставочных глаголов выражающих пространственные отношения между объектами.

Количество максимально набранных баллов по данной методике составляет 6 баллов.

Методика обследования: испытуемому предлагались картинки отображающие действия человека. Исследователь просит показать картинку на которой мальчик:

- выходит;
- переходит;
- заходит;
- перепрыгивает.

Покажи картинку, на которой машина:

- заезжает;
- выезжает.

II серия. Исследование сформированности пространственных представлений и пространственной лексики обучающихся 2 класса с легкой ум-

ственной отсталостью.

1. Методика исследование предложно-падежных конструкций.

Цель данного исследования: определение уровня сформированности употребления предложно-падежных конструкций при описании расположения двух предметов относительно друг друга.

Количество максимально набранных баллов по данной методике составляет 7 баллов.

Процедура обследования: исследователь кладет перед испытуемым два предмета (мяч небольшого размера и коробку) и задает вопрос: «Где находится мяч»? Пространственное положение предметов относительно друг друга исследователь поочередно меняет (мяч в коробке, мяч на коробке, мяч под коробкой, мяч перед коробкой, мяч за коробкой, мяч справа от коробки, мяч слева от коробки).

2. Методика исследования сформированности употребления пространственной лексики, выраженной наречиями и предлогами.

Количество максимально набранных баллов по данной методике составляет 5 баллов.

Процедура обследования: исследователь демонстрирует картинку с изображением шкафа с тремя полками на которых расположены разные предметы и просит рассказать где находится предмет. Испытуемый должен объяснить, рассказать, где находится предмет, про который спрашивает экспериментатор, не показывая на него (– где ведро? – где карандаши? – где пирамида? – где утюг? – где ваза с цветами?).

Исследователь оценивает правильность использования предложно-падежных конструкций, точность обозначения пространственного расположения предмета [33].

3. Методика исследования предложно-падежных конструкций «Составление предложения по картинке».

Количество максимально набранных баллов по данной методике составляет 5 баллов.

Процедура обследования: Исследователь показывает сюжетную картинку отображающую пространственные отношения и просит сказать что изображено на картинке. Если испытуемый испытывает затруднения исследователь задает направляющие вопросы. Картинки предъявляются поочередно:

1. Кошка сидит на дереве.
2. Мяч перелетает через забор.
3. По дороге едет машина.
4. Солнце за облаками.
5. Тигр в клетке.
6. Собака сидит под столом.

4. Методика исследования умения употреблять в речи приставочные глаголы. Использовалась методика Н.М. Трубниковой.

Цель данного исследования: определение уровня сформированности приставочных глаголов в экспрессивной лексике.

Количество максимально набранных баллов по данной методике составляет 5 баллов.

Процедура обследования: Исследователь демонстрирует картинку с изображением действия человека и предлагает назвать действие. Картинки предъявляются поочередно (Мальчик заходит в дом; мальчик выходит из дома; девочка поливает клумбу; девочка наливает молоко в кружку; мальчик переходит дорогу; дети подходят к школе; машина заезжает в гараж; заяц убегает от лисы). Если испытуемый затрудняется в ответе, исследователь задает направляющие вопросы [23].

2.2. Анализ результатов исследования

С целью определения уровня сформированности пространственной лексики у обучающихся 2 класса с легкой умственной отсталостью, проведен количественный и качественный анализ результатов исследования [19].

Нами проанализированы результаты по двум сериям методических

комплексов: Оценка результатов исследования, представлена в виде шкалы баллов:

Итоговая оценка результатов условно разделена на пять уровней успешности:

1. Высокий уровень – 60-70 балл;
2. Выше среднего – 40-50 баллов;
3. Средний – 30-40 балла;
4. Ниже среднего – 15-30 баллов;
5. Низкий – 15-0 баллов.

Сводная гистограмма результатов по двум сериям методикам.

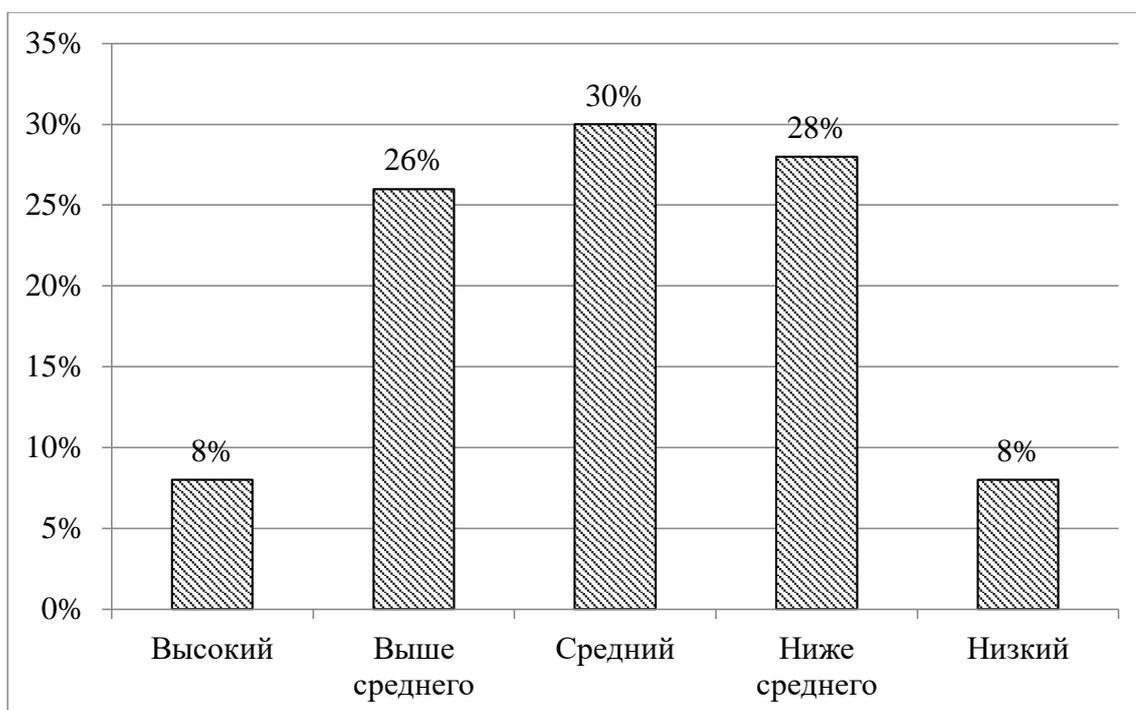


Рисунок 1 – Итоговые результаты по двум сериям методик

Как видно из гистограммы, всего 8% испытуемых продемонстрировали высокий уровень сформированности пространственной лексики, 26% показали уровень выше среднего, 30% испытуемых продемонстрировали средний уровень. На уровне ниже среднего оказались 28% испытуемых.

Анализ данных I серии 1 заданий направленных на изучение сформированности пространственных представлений, нами выделено 5 уровней успешности:

1. Оптимальный уровень – 25-29 баллов;
2. Выше среднего – 15-24 балла;
3. Средний – 10-14 баллов;
4. Ниже среднего – 4-9 баллов;
5. Низкий – 3 балла и ниже.

Гисторграмма отображает результаты исследования по I серии методик.

На рисунке 2 отображены результаты распределения испытуемых на группы в зависимости от понимания пространственных представлений.

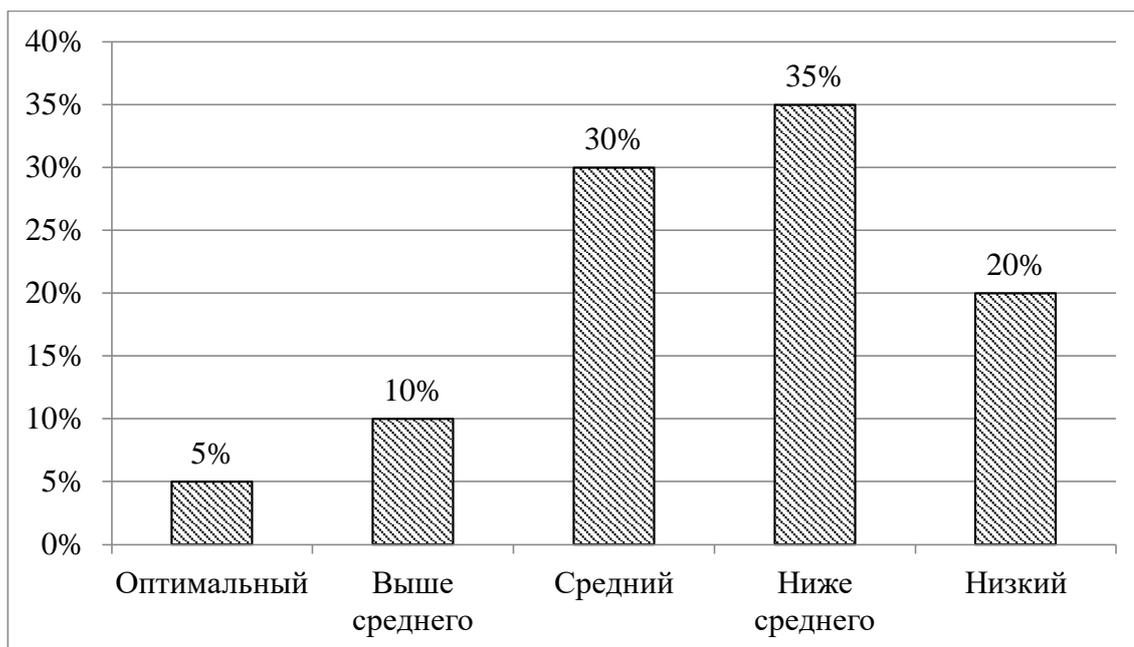


Рисунок 2 – Результаты распределения испытуемых на группы в зависимости от сформированности понимания пространственных представлений

Как видно из диаграммы 20% испытуемых экспериментальной группы продемонстрировал низкий уровень успешности. На оптимальном уровне 5% испытуемых. Средний уровень успешности продемонстрировали 30% испытуемых. Уровень ниже среднего продемонстрировали 35% испытуемых. На уровне сформированности понимания пространственных отношений выше среднего 10%.

Проанализировав данные II серии заданий (сформированность пространственной лексики в экспрессивной речи), выделено 5 уровней успешности:

1. Оптимальный уровень – 38-42 балла;

2. Выше среднего – 26-37 баллов;
3. Средний – 19-25 баллов;
4. Ниже среднего – 9-18 баллов;
5. Низкий – 8 баллов и ниже.

Гистограмма отображает результаты исследования по II серии.

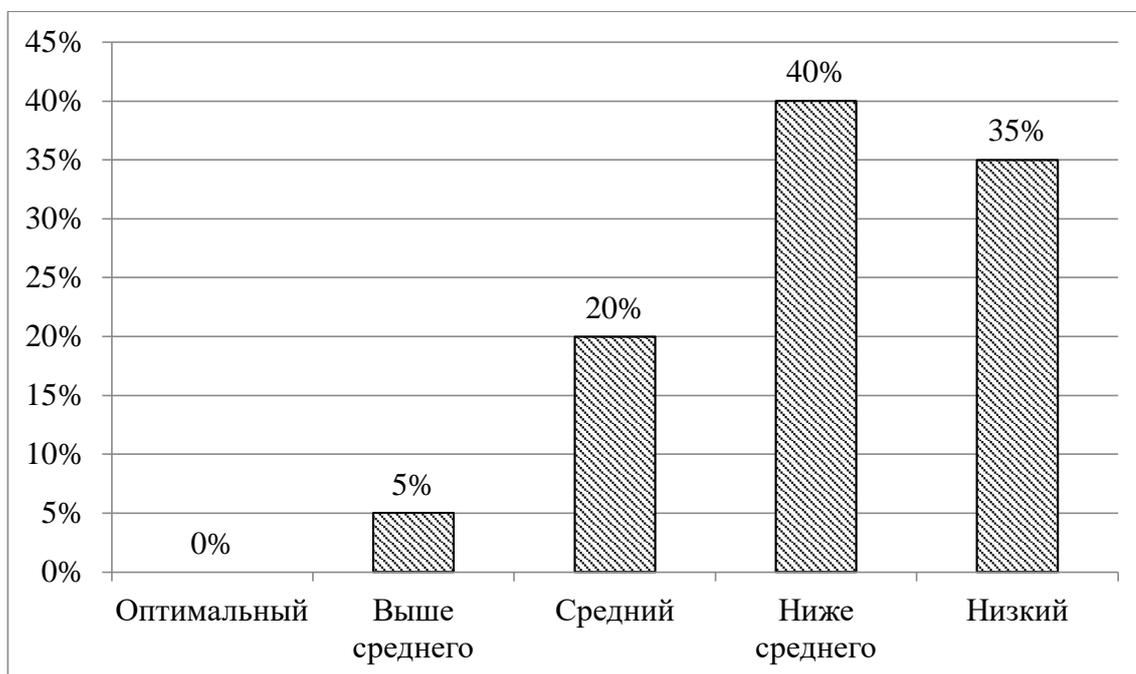


Рисунок 3 – Результаты распределения испытуемых на группы в зависимости от сформированности пространственных представлений в экспрессивной речи

Как видно из гистограммы, большинство испытуемых – 40% продемонстрировали уровень ниже среднего. На среднем уровне оказались 20% испытуемых. Низкий уровень продемонстрировали 35% испытуемых. Ни один из испытуемых не продемонстрировал оптимального уровня. Уровень выше среднего показали всего 5% испытуемых.

Нами проанализированы результаты по каждому заданию. На основе результатов 1 задания I серии (изучение сформированности пространственных представлений, соматопропространственная ориентировка) нами условно выделено 5 уровней успешности:

1. Оптимальный уровень – 10 баллов;

2. Выше среднего – 8-9 баллов;
3. Средний – 6-7 баллов;
4. Ниже среднего – 4-5 баллов;
5. Низкий – 3 балла и ниже.

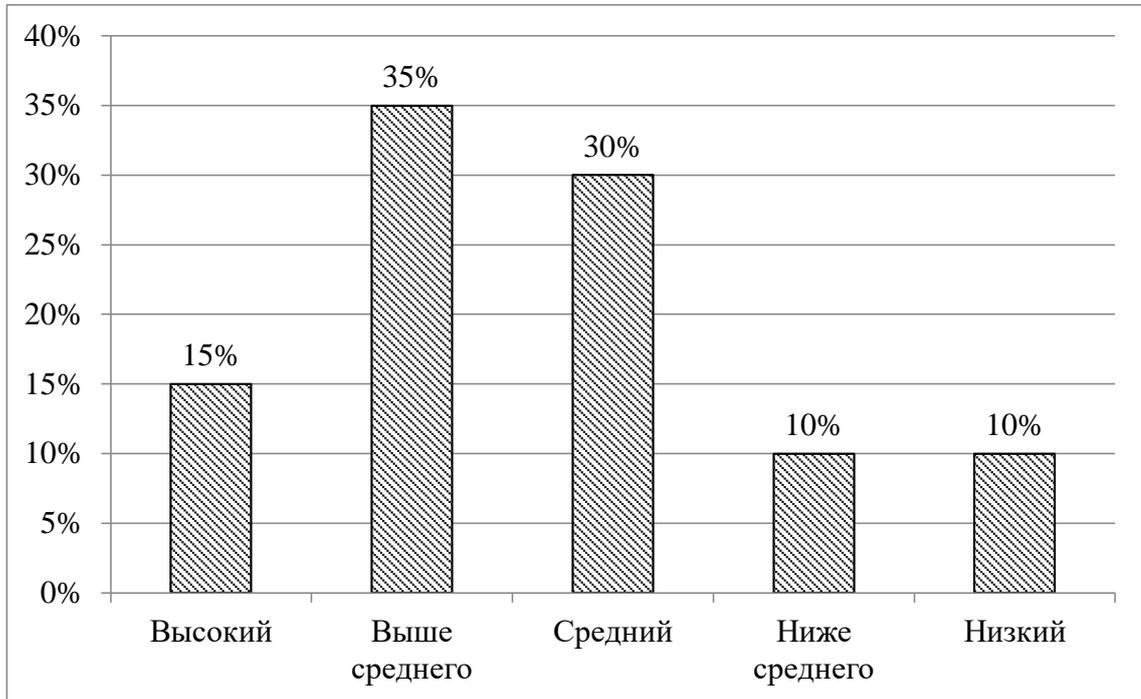


Рисунок 4 – Результаты распределения испытуемых на группы в зависимости от сформированности соматопро пространственной ориентировки

Как показывает гистограмма, 15% испытуемых (3 человека) успешно справились с заданиями и показали высокий уровень. 35% испытуемых (7 человек) показали уровень выше среднего. 30% испытуемых (6 человек) средний уровень, также 10% испытуемых (2 человека) показали уровень ниже среднего. 5% испытуемых (2 человека) продемонстрировали низкий уровень успешности.

Проводя пробы на сформированность понимания соматопро пространственной ориентировки, испытуемые выполняли инструкции к действию: «подними левую руку», 10% испытуемых (2 человека) поднял правую руку, 15% испытуемых (3 человека) не выполнили задание. По просьбе показать правый глаз, 20% испытуемых (4 человека) не смогли выполнить задание. По просьбе показать левое ухо, 15% испытуемых (3 человека) показали левое

ухо, 20% испытуемых (4 человека) не выполнили данное задание. При выполнении задания «Покажи левую ногу», 10% испытуемых (2 человека) показали правую ногу, 10% испытуемых (2 человека) не выполнили инструкцию. Выполняя инструкцию «Возьмись левой рукой за правое ухо», 5% испытуемых (1 человек) взяли левой рукой за левое ухо, 30% испытуемых (6 человек) не выполнили задание. По просьбе показать правой рукой правую ногу, 20% испытуемых (4 человека) показали левой рукой правую ногу, 20% испытуемых (4 человека) показали правой рукой левую ногу, 20% испытуемых (4 человека) не выполнили задание.

Таким образом, 20% испытуемых (4 человека) испытывают затруднения в понимании пространственного положения «лево-право». 20% испытуемых (4 человека) выполняли только часть задания верно.

Обратимся к анализу результатов 2 задания I серии (изучение сформированности пространственных представлений, ориентировка на плоскости (листе)). На основе полученных результатов 2 задания I серии (изучение сформированности пространственных представлений, ориентировка на плоскости листа) нами условно выделено 5 уровней успешности:

1. Высокий уровень – 6 баллов;
2. Выше среднего – 4-5 баллов;
3. средний – 3 балла;
4. Ниже среднего – 2 балла;
5. Низкий – 0-1 балл.

На рисунке 5 отображены результаты распределения испытуемых на группы в зависимости от сформированности понимания пространственных представлений на плоскости, ориентировка на листе.

В импрессивной речи испытуемые, как видно из гистограммы, допустили достаточно много ошибок. Всего 15% испытуемых (3 человека) продемонстрировали высокий уровень сформированности навыка. Уровень выше среднего показали 40% испытуемых (8 человек). Средний уровень продемонстрировали 25% испытуемых (5 человек). Также 20% испытуемых (4 челове-

ка) показали уровень ниже среднего и 5% испытуемых (1 человек) продемонстрировали низкий уровень.

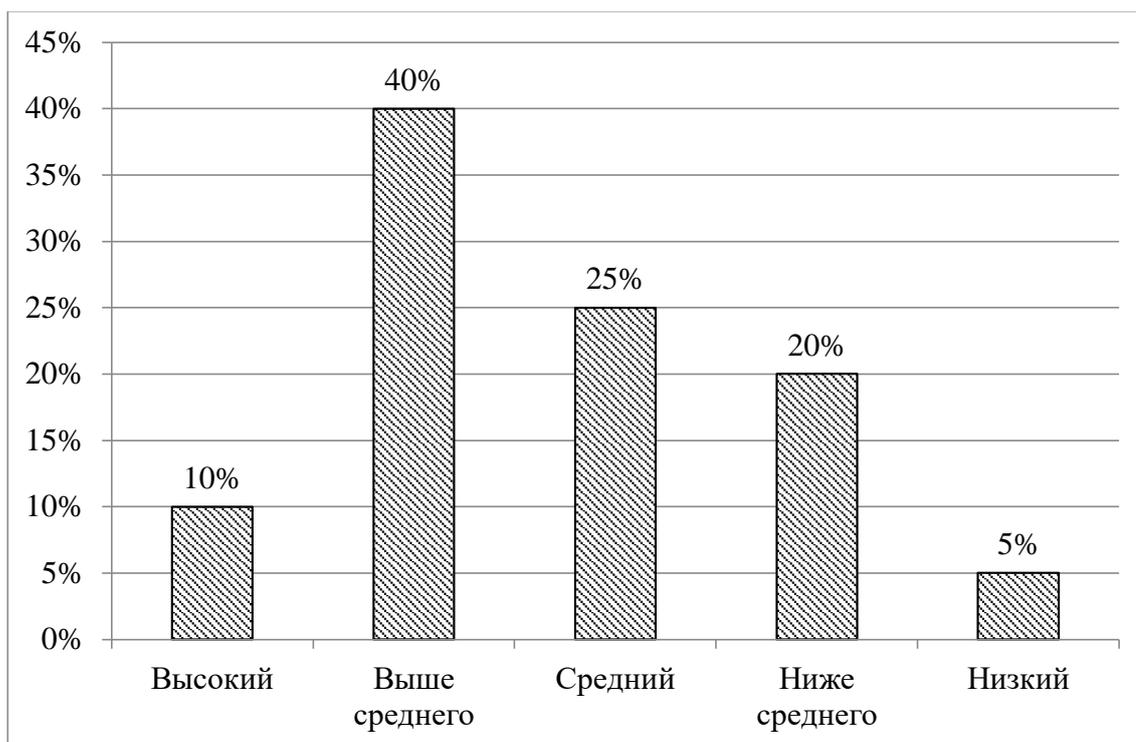


Рисунок 5 – Результаты распределения испытуемых на группы в зависимости от сформированности понимания пространственных представлений на плоскости, ориентировка на листе

При выполнении задания «Нарисуй над кругом квадрат», 20% испытуемых (4 человека) нарисовали квадрат внутри круга; 10% испытуемых (2 человека) нарисовали круг в квадрате; 5% испытуемых (1 человек) нарисовали квадрат рядом с кругом, 5% испытуемых (1 человек) нарисовали квадрат под кругом. Выполняя задание на понимание пространственного расположения фигур «Нарисуй над кругом треугольник», 20% испытуемых (4 человека) изобразили треугольник за пределами круга (круг в треугольнике); 10% испытуемых (2 человека) нарисовали треугольник под кругом, 10% испытуемых (2 человека) изобразили в квадрате, 5% испытуемых (1 человек) нарисовали треугольник внутри, 10% испытуемых (1 человек) изобразили треугольник около круга. При выполнении задания на понимание пространственного положения «под», 25% испытуемых (5 человек) нарисовали прямоугольник

под кругом; 10% испытуемых (2 человека) нарисовали прямоугольник внутри квадрата, 5% испытуемых (1 человек) изобразили прямоугольник внутри. Над квадратом прямоугольник изобразили 10% испытуемых (2 человека). 15% испытуемых (3 человека) не справились с заданием.

Таким образом, у 25% испытуемых (5 человек) наблюдались замены предлогов перед, над, под, на предлогом «в». 65% испытуемых (13 человек) наблюдались трудности переключения с одной инструкции на другую. 10% испытуемых (2 человека), в случае с предлогами «в», «на», обозначали фигуры на листе, не следуя инструкции (фигуры пространственно не имели отношения к другим фигурам). Также у испытуемых наблюдались замены предлогов «перед» испытуемые заменяли предлогом «под» и «в»; предлог «над» – заменяли на «около», «под», «в»; предлог «под» заменяли на предлоги «в», «над»; предлог «над» – «над», «в», «на».

Проведя анализ результатов 3 задания I серии (изучение сформированности пространственных представлений, понимание предложных конструкций с пространственным значением).

На основе результатов 3 задания I серии (изучение сформированности пространственных представлений, понимание предложных конструкций с пространственным значением) нами условно выделено пять уровней успешности:

1. Высокий уровень – 12 баллов.
2. Выше среднего – 10-11 баллов.
3. Средний – 8-9 балла.
4. Ниже среднего – 6-7 балла.
5. Низкий – 5-0 балл.

Из гистограммы мы видим уровень сформированности пространственных представлений на листе, высокий уровень успешности продемонстрировали 10% испытуемых (2 человека). 35% испытуемых (9 человек) продемонстрировали уровень выше среднего. На среднем уровне оказались 40% испытуемых. 15% испытуемых (3 человек) продемонстрирова-

ли уровень ниже среднего. Ни один участник исследования ни оказался на низком уровне.

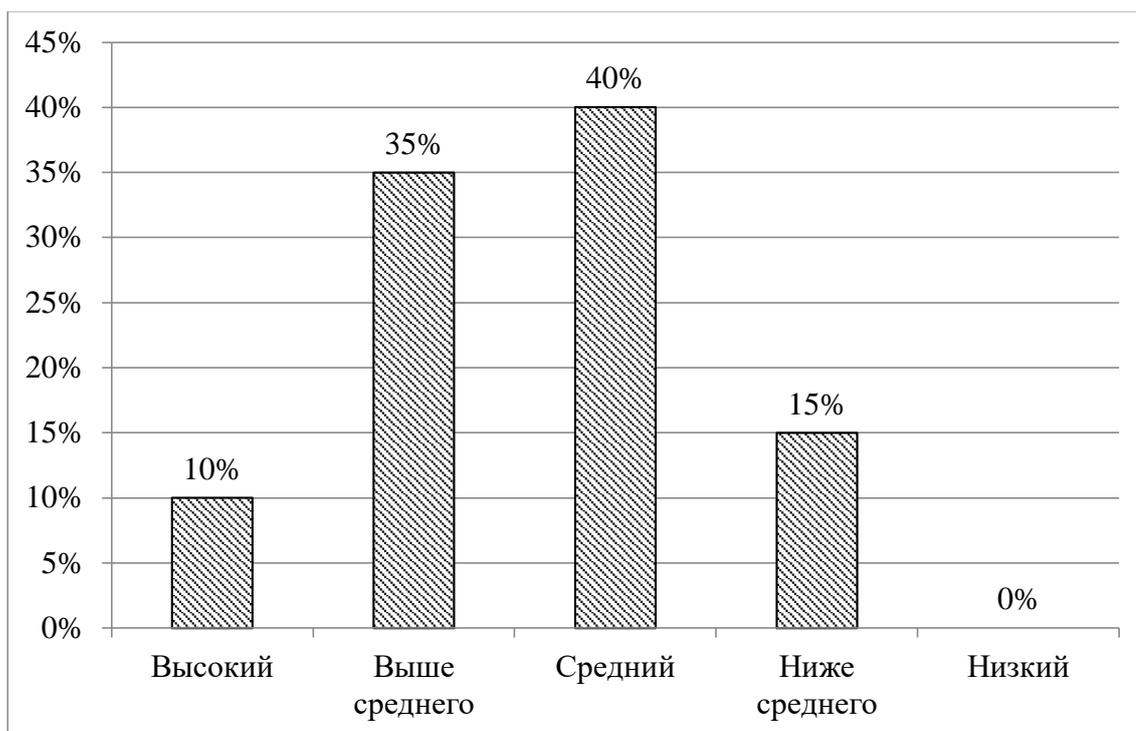


Рисунок 6 – Результаты распределения испытуемых на группы в зависимости от сформированности понимания предложных конструкций с пространственным значением (в %)

Выполнение инструкции «Покажи, где птица за клеткой», 40% испытуемых (8 человек) указали на картинку, где птица находится перед клеткой. 10% испытуемых (2 человека) указали на картинку, где птица находится на клетке. При выполнении инструкции «Покажи, где на клетке», 20% испытуемых (4 человека) показали, где птица в клетке. По просьбе показать, где находится птица перед клеткой, 15% испытуемых (3 человека) указали на картинку, где птица за клеткой. 10% испытуемых (2 человека) показали картинку, где птица находится в клеткой. При выполнении инструкции «Покажи, где птица за клеткой», 35% испытуемых (7 человек) показали картинку, где птица находится над клеткой.

Таким образом, мы делаем вывод, что понимание предложно-падежных конструкции у обучающихся с легкой умственной отсталостью не достаточно

и имеют свои особенности: замены, не понимание; у 35% испытуемых (11 человек) наблюдаются замены понятий «за – перед», у 30% испытуемых (6 человек) испытывали затруднения в оперировании понятиями «в» и «на». 15% испытуемых (3 человека) заменяли предлог «на» предлогом «под». Задания на определение предлогов «к», «от» также вызвало затруднение у 40% испытуемых.

Обращаемся к анализу результатов 4 задания I серии (изучение сформированности пространственных представлений, исследование умения ориентироваться в пространстве, понимание пространственных отношений между предметами). Нами условно выделено 5 уровней успешности:

1. Высокий уровень – 6 баллов.
2. Выше среднего – 4-5 баллов.
3. Средний уровень – 3 балла.
4. Ниже среднего – 2 балла.
5. Низкий уровень – 0-1 балл.

На рисунке 7 отображены результаты распределения испытуемых на группы в зависимости от понимания предложных конструкций с пространственным значением.

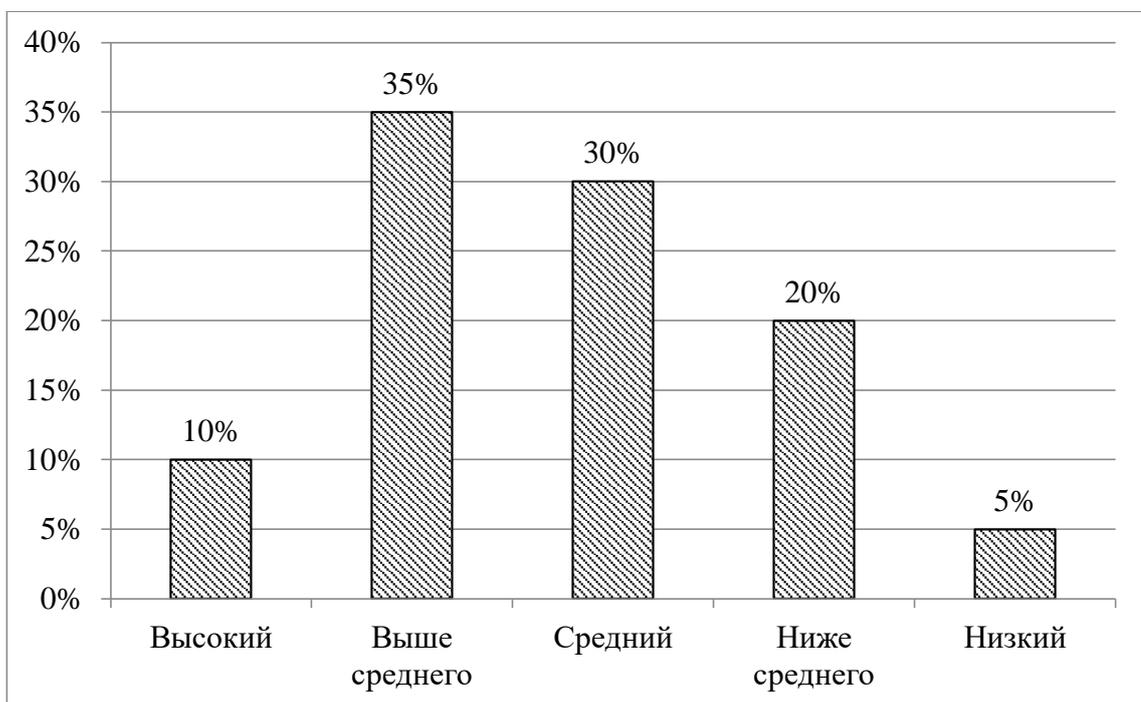


Рисунок 7 – Результаты распределения испытуемых на группы в зависимости от сформированности понимания предложных конструкций с пространственным значением (в %)

Как видно из гистограммы, 10% испытуемых (2 человека) оказались на высоком уровне успешности. Уровень выше среднего продемонстрировали 35% испытуемых (7 человек). 30% испытуемых (6 человек) показали средний уровень. 20% испытуемых (4 человека) оказались на уровне ниже среднего и 5% испытуемых (1 человек) продемонстрировали низкий уровень.

Выполняя инструкцию «Покажи, что ходится на верхней полке справа?» (ведро), 30% испытуемых (6 человек) неправильно показали предмет, перепутав правую и левую сторону. 10% и испытуемых (2 человека) показали предмет стоящий посередине. 15% испытуемых (3 человека) показали предмет стоящий левой стороны, но на средней полке. При выполнении инструкции «Покажи предмет, стоящий между вазой и карандашами?» (лампа), 25% испытуемых (5 человек) показали матрешку, стоящую под карандашами. 25% испытуемых (5 человек) показали флаг, стоящий справа от карандашей. 10% испытуемых (2 человека) не показали никакой предмет.

Делая вывод о сформированности понимания пространственного положения предметов относительно друг друга, 80% испытуемых (16 человек) затруднялись в определении и понимании «наверху справа», путая направления в пространстве. 30% испытуемых (6 человек) затруднялись в определении сверху и снизу. 60% испытуемых (5 человек) испытывали затруднения в понимании предлога «между», путая пространственное расположение.

Обращаясь к анализу результатов 5 задания I серии (изучение навыка словообразования глаголов при помощи приставок, навыка построения предложений используя приставочные глаголы, исследование умения обозначать в речи обиходные действия людей).

На рисунке 8 отображены результаты распределения испытуемых на группы в зависимости от сформированности понимания приставочных гла-

голов обозначающих пространственные действия.

Из данной гистограммы видно, что большинство испытуемых – 45% (9 человек) демонстрируют уровень выше среднего; 25% (5 человек) оказались на среднем уровне; уровень ниже среднего показывают 15% испытуемых (3 человека) Высокий уровень 15%. Ни один из испытуемых не показал низкого уровня успешности.

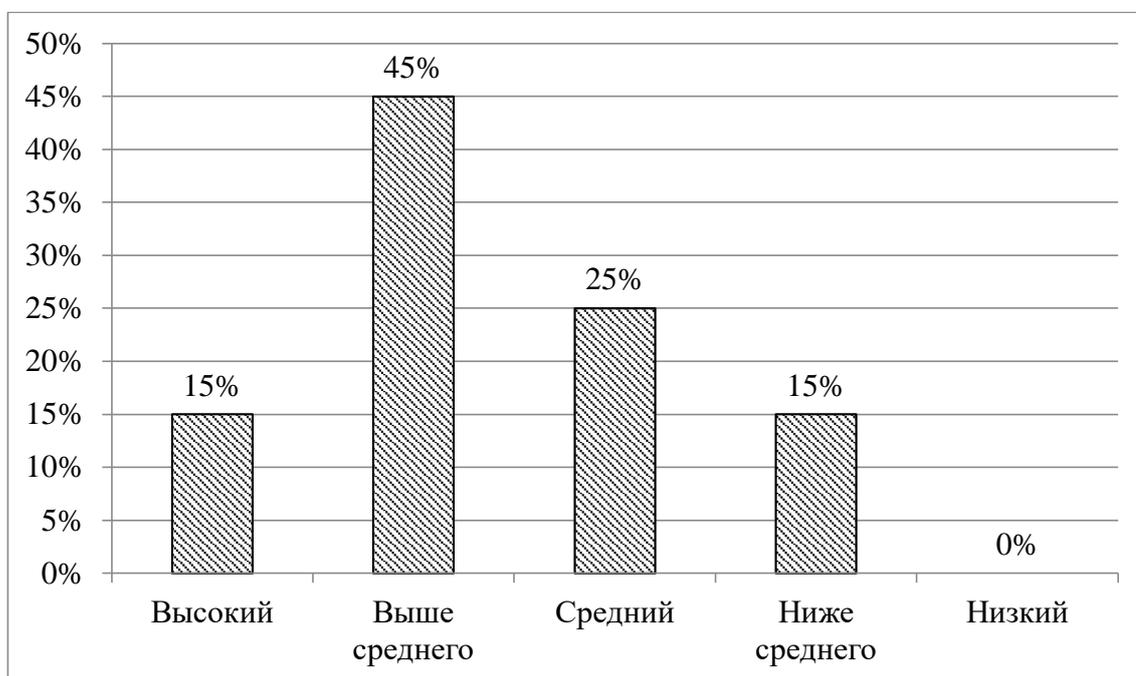


Рисунок 8 – Результаты распределения испытуемых на группы в зависимости от сформированности понимания приставочных глаголов обозначающих пространственные действия (в %)

Выбирая картинку с изображением действия «входит», 45% испытуемых (9 человек) указали на картинку отражающую действие «заходит». 5% испытуемых (1 человек) указали картинку на которой действие «переходит». Определяя действие на картинке «наливает, поливает», 40% испытуемых (8 человек) путали картинки отображающие похожие действия «заезжает, выезжает».

Таким образом, 40% испытуемых (8 человек) заменяли приставки глаголов на аналогичные – «входит» на «заходит», «заезжает» на «выезжает», глаголы с приставками заменяли на бесприставочные глаголы.

Проведен анализ результатов 1 задания II серии (изучение пространственной лексики в экспрессивной речи, навыка, употребления предложно-падежных конструкций, пространственных наречий и приставочных глаголов).

На рисунке 9 отображены результаты распределения испытуемых на группы в зависимости от сформированности навыка употребления предлогов.

Из гистограммы мы видим высокий уровень успешности продемонстрировали 0% испытуемых. 15% испытуемых (3 человека) продемонстрировали уровень выше среднего. На среднем уровне оказались 30% испытуемых (6 человек). 40% испытуемых (8 человек) продемонстрировали уровень ниже среднего.

Низкий уровень показали 15% (3 человека).

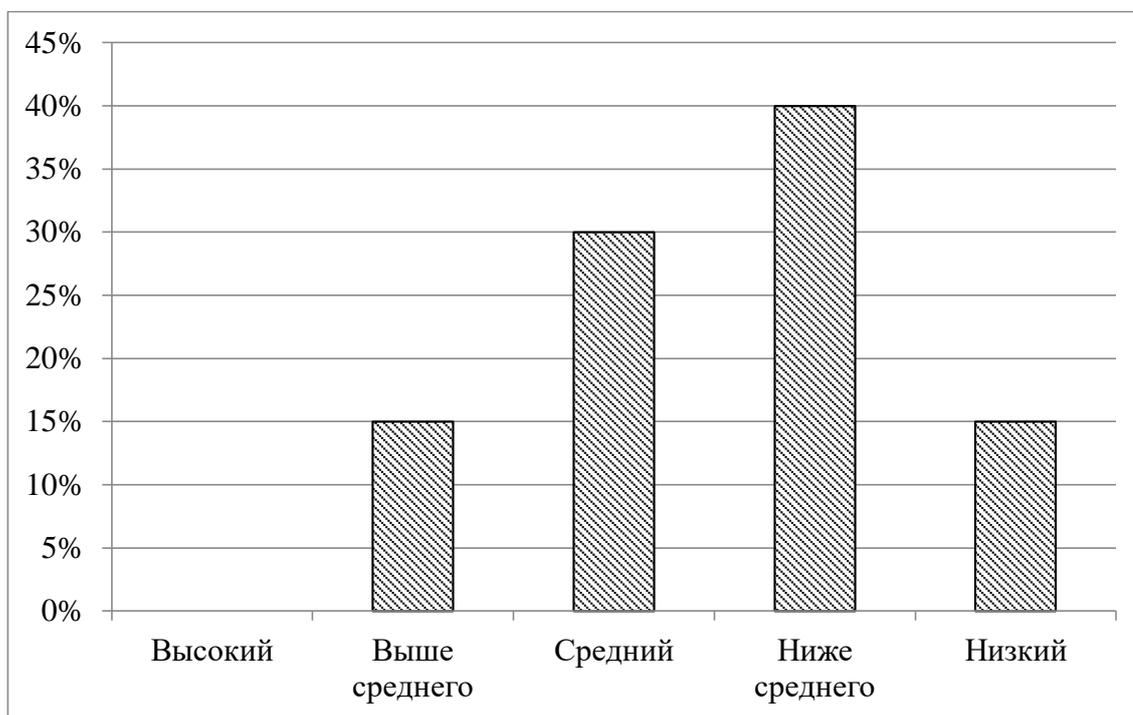


Рисунок 9 – Результаты распределения испытуемых на группы в зависимости от сформированности навыка употребления предлогов (в %)

При выполнении инструкции «Посмотри на эти предметы. Скажи, где находится мяч?» (в коробке), 35% испытуемых (7 человек), пропустили предлог (коробке). 40% испытуемых (8 человек) показали указательный жест и использовали наречие, там. При выполнении инструкций на активизацию предлогов «за – перед», испытуемые заменяли предлоги на слова сзади, впе-

реди. 25 % испытуемых (5 человек) использовали вместо предлога «под», «в».

Таким образом, у 55% испытуемых (11 человек) наблюдаются замены понятий «за – перед», у 30% испытуемых (6 человек) испытывали затруднения в оперировании понятиями «в», «на». 20% испытуемых (4 человека) заменяли предлог «на», «под».

Обратимся к анализу результатов 2 задания II серии (изучение употребления пространственной лексики (предлогов и наречий имеющих пространственное значение), обозначающей пространственное расположение предметов).

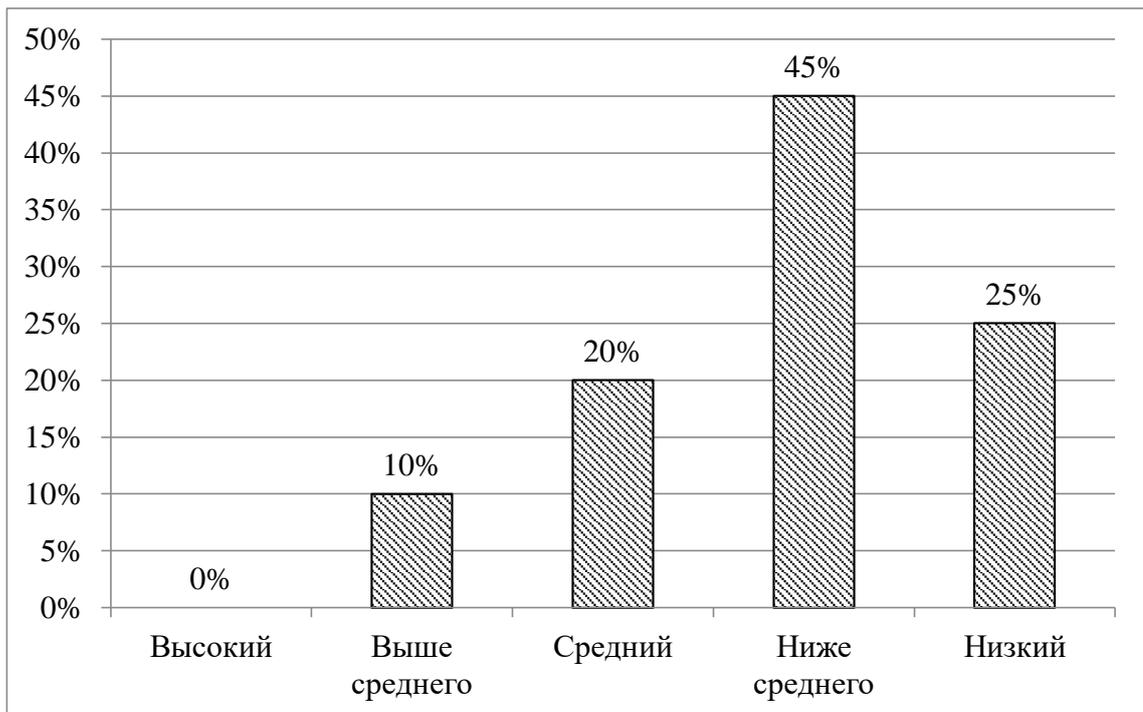


Рисунок 10 – Распределение испытуемых на группы по умению использовать пространственную лексику (предлоги, наречия) для объяснения местоположения предмета

Как видно из гистограммы, высокого уровнем успешности не продемонстрировал ни один испытуемый. Уровень выше среднего показало 10% испытуемых. На среднем уровне 20% участников эксперимента. Большинство испытуемых – 45% (9 человек) продемонстрировали уровень ниже среднего. Низкий уровень показал 25% испытуемых.

Объясняя расположение предметов, в изображенном на картинке шка-

фу, испытуемые испытывали большие затруднения, не могли объяснить положения предмета, часто использовали пространственные наречия: тут, здесь, там, рядом. Допускали ошибки при точном объяснении месторасположения предмета, обозначали направление: наверху, внизу; реже пользовались словами обозначающими стороны: справа, слева. Так 60% испытуемых объясняя, где находится предмет, называли не его местоположение, а то что стоит рядом с заданным предметом. Например, «там ещё цветы и карандаши стоят», «там, где машинка» и т. п.

Анализ результатов 3 задания II серии (изучение навыка построения предложений с использованием предложно-падежных конструкций).

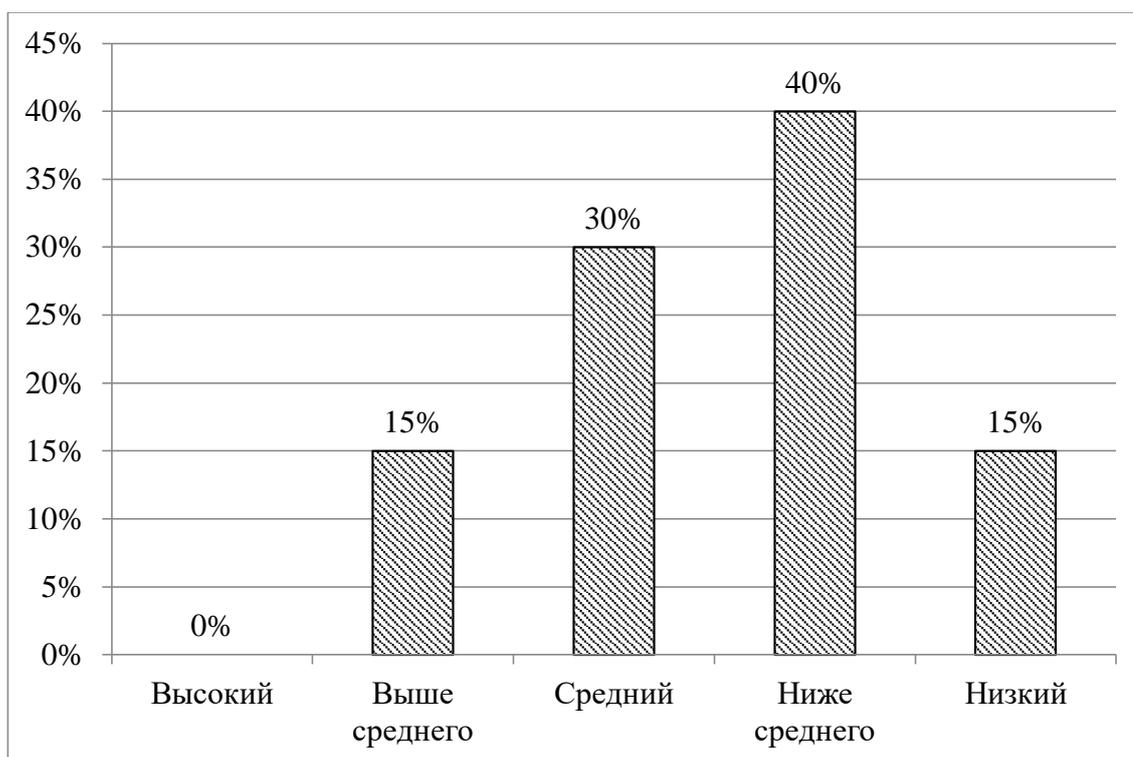


Рисунок 11 – Результаты распределения испытуемых на группы в зависимости от сформированности навыка употребления приставочных глаголов (в %)

Из данных гистограммы, мы видим, что высокий уровень не показал ни один участник констатирующего эксперимента. Уровень выше среднего проказало 15% испытуемых (3 человек). На среднем уровне успешности 30% испытуемых (6 человек). Большинство испытуемых продемонстрировало

40% (8 человек). 15% испытуемых (3 человека) показали низкий уровень сформированности навыка употребления приставочных глаголов имеющих пространственное значение.

Анализу результатов 3 задания II серии (изучение навыка употребления и построения предложений с предложно-падежными конструкциями). Выполняя задание по составлению предложения по картинке, изображающей пространственные отношения, 65% испытуемых, пропускали предлог, заменяя наречие, имеющее пространственное значение, или совсем не употребляли пространственной лексики. 35% испытуемых путали значение употребляемых предлогов «под, на, за, перед» и другие.

Анализ результатов 4 задания II серии (изучение навыка словообразования глаголов при помощи приставок, навыка построения предложений с использованием приставочных глаголов, согласование глагола с приставками в текст).

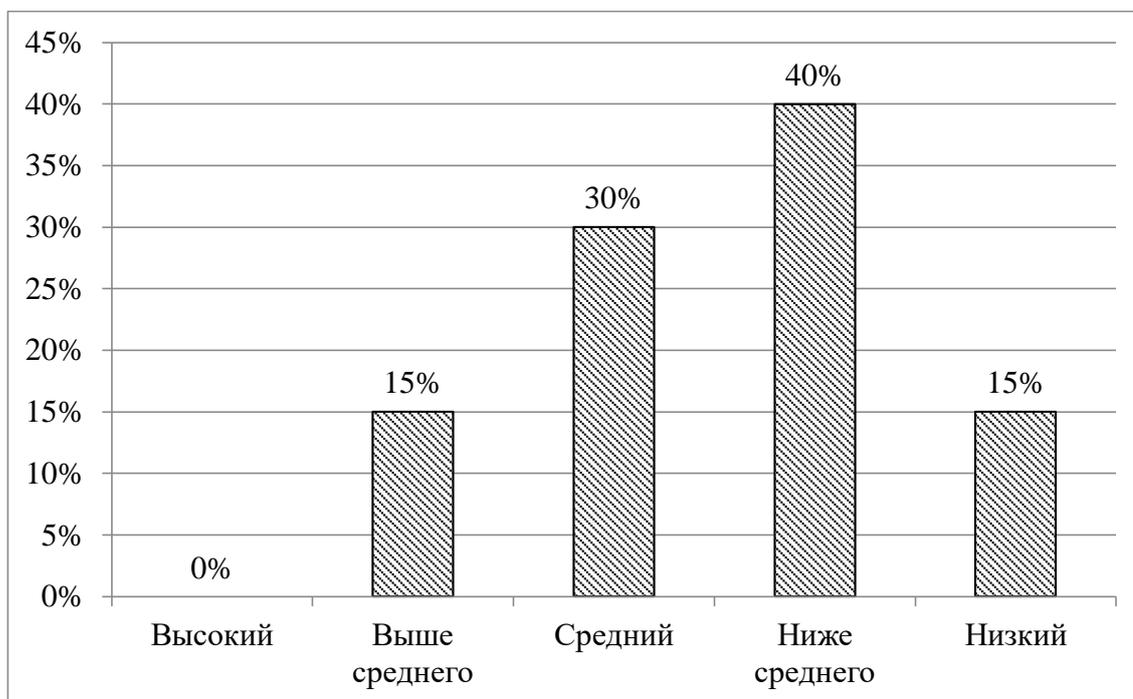


Рисунок 12 – Результаты распределения испытуемых на группы в зависимости от сформированности навыка употребления приставочных глаголов (в %)

Из гистограммы видно, что высокий уровень успешности не продемон-

стрировал ни один испытуемый. На среднем уровне успешности оказалось 30% испытуемых (6 человек). Уровень выше среднего продемонстрировали 15% испытуемых (3 человек). Самый большой процент испытуемых 40% (8 человек) показали уровень ниже среднего. Низкий уровень успешности продемонстрировали 15 % испытуемы.

Обратимся к анализу результатов 4 задания II серии (изучение навыка словообразования глаголов при помощи приставок, навыка построения предложений с использованием приставочных глаголов, исследование умения обозначать в речи обиходные действия людей). На основе результатов 4 задания II серии (изучение навыка словообразования глаголов при помощи приставок, навыка построения предложений с использованием приставочных глаголов, исследование умения обозначать в речи обиходные действия людей).

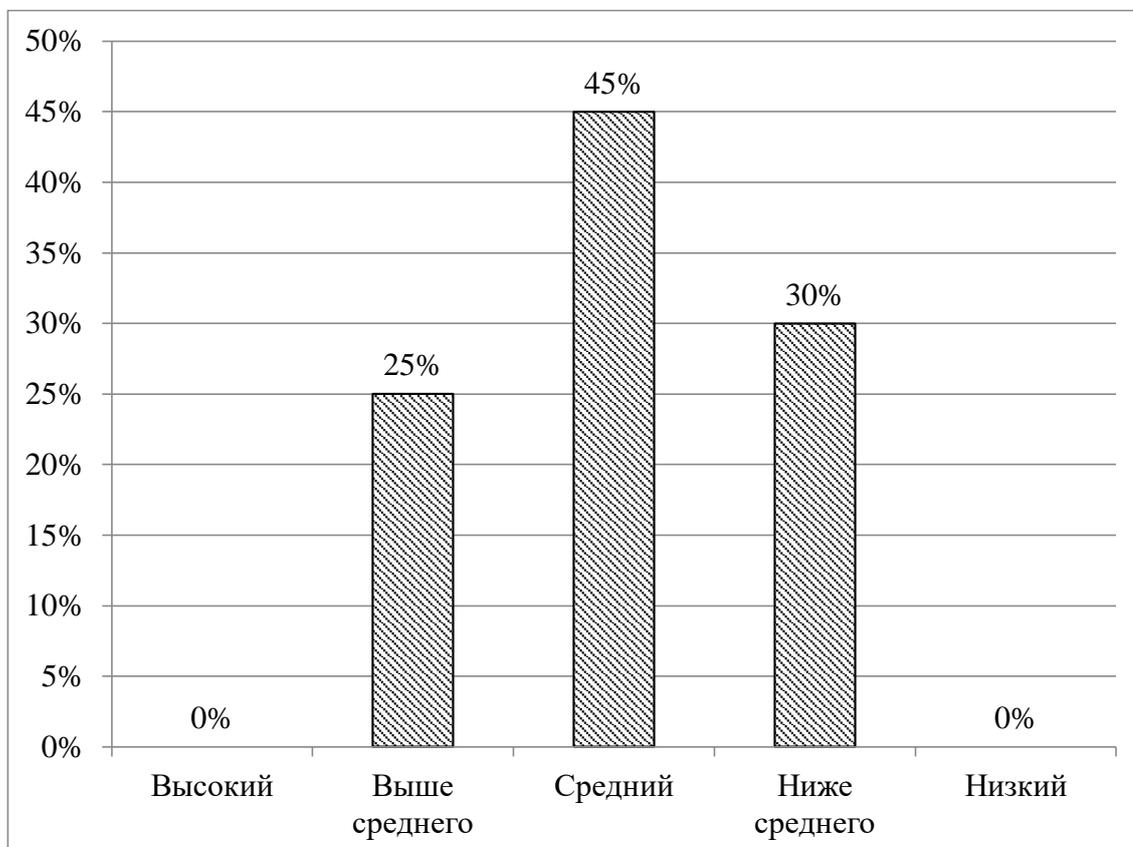


Рисунок 13 – Результаты распределения испытуемых на группы в зависимости от сформированности навыка употребления приставочных глаголов (в %)

Из данной гистограммы, мы видим, что большинство испытуемых 45% испытуемых (9 человек) – продемонстрировали средний уровень сформированности навыка употребления приставочных глаголов в предложении. 30% испытуемых (7 человек) показали уровень ниже среднего. 25% испытуемых (4 человека) оказались на уровне выше среднего. В данном исследовании ни один испытуемый не продемонстрировал высокого и низкого уровней успешности.

Называя действие «входит», 60% испытуемых (12 человек) применили глагол «заходит». 10% испытуемых (2 человек) заменили глагол на глагол «приходит». При употреблении глаголов «поливает», «наливает», 45% испытуемых (9 человек) заменяли их глаголом «льет». При назывании глагола «переходит», 45% испытуемых (9 человек) заменили глагол словом «идет».

Таким образом, 75% испытуемых (13 человек) заменяли приставки глаголов на схожие – «входит» на «заходит», «заезжает» на «въезжает». 90% испытуемых (18 человек) глаголы с приставками, заменили на бесприставочные глаголы.

Анализ результатов исследования двух серий исследования показал, что обучающиеся 2 класса с легкой умственной отсталостью гораздо лучше справлялись с задачами понимания смысла пространственных отношений, предложно-падежных конструкций, приставочных глаголов в импрессивной речи, чем с выполнением этих же заданий в экспрессивной речи. Вербализация пространственной лексики вызывает у обучающихся значительные трудности. Экспериментально подтверждена специфичность развития лексики со значением пространственности у детей 8-9 лет с легкой умственной отсталостью. Исходя из полученных результатов можно проследить закономерность. Чем выше уровень сформированности пространственных представлений у обучающихся, тем лучше результаты исследования пространственной лексики в экспрессивной речи.

Подводя итоги констатирующего эксперимента выделены особенности лексики с пространственным значением у обучающихся с легкой умственной

отсталостью [55].

1. Бедный словарный запас, выражающийся в трудностях вербализации пространственных отношений, при более сохранном их понимании.

2. Специфично употребление лексических единиц имеющих пространственное значение: замены предлогов со значением статичности («на» – «над», «перед» – «около»), динамичности («к» – «на»); смешения предлогов со значением статичности («между» – «на», «около» – «рядом»), динамичности («из-под», «из-за»); незначительные трудности в актуализации статических («назад» – «взавд») и динамических («сверху» – «вверху», «снизу» – «внизу») наречий, наблюдаются замены по акустическому сходству; трудности употребления притавочных глаголов со значением перемещения объектов в пространстве (обо-, пере-, со-, подо-).

2.3. Методические рекомендации по формированию пространственной лексики у обучающихся 2 класса с легкой умственной отсталостью

Проведя качественный анализ, мы сделали вывод, что необходима дифференцированная работа по формированию пространственной лексики.

Приступая к разработке методических рекомендаций, были изучены требования к использованию интерактивных методов в работе с детьми (длительность работы за компьютером), требования к методическим материалам для работы с обучающимися с легкой умственной отсталостью.

Разработанные методические рекомендаций по формированию и активизации пространственной лексики с использованием интерактивных методов позволили повысить познавательную активность. При создании методических рекомендаций с использованием интерактивных методов, были соблюдены требования к методическим материалам для работы с обучающимися с легкой умственной отсталостью, а также дифференцированный подход к подбору заданий.

Методические рекомендации были сформированы на основе уровне-

вого подхода [8]. Выделены 2 группы обучающихся:

1 группа – испытуемых с уровнем успешности выше среднего и средним уровнем. 2 группа – испытуемых с уровнем успешности ниже среднего и низким уровнем.

Таблица 1 – Распределение участников на группы

Первая группа	Вторая группа
Участник 1	Участник 3
Участник 2	Участник 6
Участник 4	Участник 7
Участник 5	Участник 14
Участник 8	Участник 9
Участник 11	Участник 10
Участник 13	Участник 12
Участник 16	Участник 15
Участник 18	Участник 17
Участник 19	Участник 20

Коррекционная работа проводится по двум направлениям представленных в таблице 2.

Таблица 2 – Направления работы по формированию пространственной лексики

Направления работы	Задачи
Развитие пространственной ориентировки	Развитие соматопрограммированной ориентировки
	Развитие навыка ориентировки на плоскости листа
Формирование и активизация пространственной лексики	Формирование понимания предложных конструкций с пространственным значением
	Формирование умения обозначать в речи пространственные отношения между предметами
	Формирование умения составлять предложения с использованием предложно-падежных конструкций и приставочных глаголов
	Развитие умения использовать предлоги и глаголы с приставками на письме

В таблице 3 представлена реализация уровневого подхода.

Разработка методических рекомендаций по формированию простран-

ственных представлений и активизации пространственной лексики с использованием интерактивных методов, обоснован тем, что обучающиеся младших классов с легкой умственной отсталостью воспринимают изображение движения на картинке как позу, а не как момент движения.

Таблица 3 – Реализация уровневого подхода

Направления работы	Задачи	1 группа	2 группа
1. Развитие пространственной ориентировки	Развитие соматопрограммированной ориентировки	–	+
	Развитие навыка ориентировки на плоскости листа	–	+
	Формирование понимания предложных конструкций с пространственным значением	+	+
	Формирование умения обозначать в речи пространственные отношения между предметами	+	+
2. Формирование пространственной лексики	Формирование умения обозначать в речи обиходные действия людей	+	+
	Формирование умения составлять предложения с использованием предложно-падежных конструкций и приставочных глаголов	+	+
	Развитие умения использовать предлоги и глаголы с приставками на письме	+	+

Основой для разработки методических рекомендаций стала АООП вариант 1. При создании методических рекомендаций с использованием интерактивных методов, были соблюдены требования к методическим материалам для работы с обучающимися с легкой умственной отсталостью, а также дифференцированный подход к подбору заданий [67].

Игры и упражнения для первой группы обучающихся [2; 9].

Упражнение №1.

Предварительная вводная часть перед упражнением: логопед рукой показывает в воздухе направления: сверху вниз, снизу вверх, справа налево, слева направо. После предлагаются следующие задания:

а) отметить на строке 4 точки. От каждой точки провести стрелку по направлению: 1 – вверх, 2 – вниз, 3 – влево 4 – вправо;

б) написать в одной строке четыре точки. Поставить цифру «0»: от первой точки – сверху; от второй – внизу; от третьей – слева; от четвертой – справа.

в) разложить карточки со стрелкой в соответствии с тем направлением, которые поочередно называются логопедом.

Упражнение №2. Логопед читает задание-описание.

«...Поляна. Посередине поляны пень. Справа от пня два гриба, слева три. На пне лежит шишка. Перед пнем сидит ежик. Над пенком летает бабочка».

Необходимо нарисовать, всё что находится на поляне.

Упражнение №3.

«Пиктограммы-картинки».

К каждому из слов или словосочетаний обучающийся подбирает из предложенных ему пиктограмм-картинок, те которые помогут ему запомнить слова, выражающие пространственные представления.

Упражнение №4. «Зашифрованное послание».

Логопед дает ученику инструкцию: «Пришло зашифрованное письмо». Расшифруй сообщение. Учти, что буква соответствует знаку символу».

Обучающему предлагается зашифрованная пословица, буквы заменены на карточки знаки. Например, буква Т (стрелка вправо), С (стрелка влево).

Упражнение №5.

Обучающиеся рассматривают рисунок (рисунок), логопед объясняет: «Слева от Мурзика рыжий кот Тишка, справа от Мурзика черный кот Кузя. Мурзик серого цвета». Предлагается раскрасить котов и ответить на вопрос: Кого как зовут?

Формирование понимания предложных конструкций с пространствен-

ным значением.

Упражнение №1.

1. Выбор одного предлога из двух.
2. Задание: выбрать правильный предлог.
3. На\в кустарнике краснеют ягоды.
4. За\перед елкой спрятался заяц.
5. Под\над цветком летает бабочка.
6. К\от улью подлетела пчела.
7. На\в норе сидела лиса.
8. За\перед домом росли ромашки.
9. Под\над елкой росли грибы.
10. К\от лисы бежал заяц.
11. К\для собаке подошел мальчик.
12. К\для бабушки внук сочинил стихотворение.
13. Сестра беспокоилась о\об\обо брате.
14. Мама заботилась о\об\обо детях.
15. Петя вспоминал о\об\обо обоих лете.
16. Думай о\об\обо родных!

Упражнение №2.

Выбор одного предлога из нескольких.

Перечисляется несколько предлогов: под, за, перед, в, на, с, от, через, по. Обучающемуся необходимо выбрать подходящий предлог и вписать его. Для этого нужно взять 3-4 предлога из списка (нужный предлог должен быть в списке, обязательно).

Задание: вставить вместо пропусков один из следующих предлогов – над, на, из, в, перед, за, через, по под.

1. Ягоды растут ... кустах.
2. Голуби летают ... домом.
3. Бурундук сидит ... ветке.
4. Белка спрыгнула ... ветки.

5. Лиса сунула лапу ... нору.
6. Мышь выглядывает ... норы.
7. Девочка идёт ... дороге.
8. Сестра с братом переходят ... дорогу.
9. Магазин находится ... домом.
10. Горы виднеются ... лесом.

Упражнение №3. Самостоятельный подбор предлога.

Задание: вставить пропущенные предлоги.

1. Фонарики висят ... елке.
2. Лось стоит ... деревом.
3. Ученик выходит ... школы.
4. Корни дерева ... землей.
5. Листья падают ... дерева.
6. Мальчик прячется ... мамой.
7. Ежик идет ... дорожке.
8. Заяц сидит ... кустом.
9. Дорожка ... парку.
10. Туча нависла ... городом.

Упражнение №4.

Использование разных предлогов для передачи одного и того же грамматического значения падежа (предложная синонимия).

Обращаем внимание на то, что похожее пространственное значение может выражаться разными предлогами с одним и тем же падежом (на и в; из и с; возле, около и у). Выбор падежа зависит от значения существительного в предложной конструкции.

Задание: вставить пропущенный предлог.

1. Собака сидит ... будке.
2. Дети сидят ... качеле.
3. Бабушка пошла ... больницу.
4. Папа пошел ... гараж.

5. Тетя работает ... магазине.
6. Дедушка работает ... фабрике.
7. Ребята гуляли ... лесу.
8. Дети гуляли ... детской площадке
9. Школьники вернулись ... похода.
10. Родители вернулись ... прогулки.
11. Дом находится ... реки (у, возле, около).

Формирование словообразования приставочных глаголов.

Формирование словообразования приставочных глаголов осуществляется в следующей последовательности:

1. Образование глаголов совершенного вида с помощью приставок с- (играть – сыграть, петь – спеть, есть – съесть, делать – сделать); на- (рисовать – нарисовать, колоть – наколоть, писать – написать); по- (обедать – пообедать, сеять – посеять, ужинать – поужинать), про- (читать – прочитан).

2. Дифференциация глаголов с наиболее продуктивными приставками: -на, в-, -у, вы-, под-, от-, при-, пере-, за-.

Упражнения и задания направленные на формирование словообразования приставочных глаголов.

Упражнение №1. «Назови действие».

Цель: научить дифференцировать глаголы с приставками в экспрессивной речи.

Ход упражнения: логопед предлагает обучающимся назвать действия по картинкам, а затем придумать предложения с этими словами.

Упражнение №2. «Покажи картинку».

Цель: научить дифференцировать глаголы с приставками в импрессивной речи.

Ход: логопед называет слова, обозначающие действия, обучающиеся должны показать соответствующую картинку.

Речевой материал:

– входит – выходит;

- подлетает – отлетает;
- подходит – отходит;
- влетает – вылетает;
- переходит – перебегает;
- наливает – выливает;
- залезает – слезает.

Подобным образом проводится игра в лото. У детей карточки с картинками, отображающими действия. Логопед называет слова, обозначающие действия, дети закрывают соответствующую картинку фишкой.

Упражнение №3. «Назови действие».

Цель: научить дифференцировать глаголы с приставками в экспрессивной речи.

Ход упражнения: логопед предлагает обучающимся назвать действия по картинкам, а затем придумать предложения с этими словами.

Упражнение №4. «Когда это было?».

Цель: развитие умения образовывать глаголы совершенного и несовершенного вида.

Ход упражнения: Логопед предлагает обучающимся показать на картинках, где действие уже совершено, а где оно сейчас совершается.

Речевой материал: вешает – повесила; умывается – умылся; стирает – постирала; мыла – вымыла; рисует – нарисовал; ловит – поймала; убирает – убрала; красит – покрасил; догоняет – догнала; строит – построил.

Упражнение №5. «Добавь слово».

Цель: научить дифференцировать глаголы с приставками в экспрессивной речи.

Ход упражнения: логопед произносит часть предложения, которое обучающийся дополняет. Упражнение так же можно выполнять письменно.

Речевой материал:

через дорогу...(переходит)	в кувшин...(наливает) из
от скамейки...(отходит)	кувшина...(выливает) на гору...(влезает) с

к гаражу...(подъезжает) дерева...(слезает) до границы...(добегает)

Упражнение №6. «Найди общую часть в словах».

Цель: научить обозначать в речи приставку как часть слова.

Ход упражнения: логопед выкладывает парные картинки перед обучающимися и просит назвать, что на них происходит. После этого предлагает назвать, что общего в этих словах, какая часть слова повторяется.

Речевой материал:

- подходит – подбегает;
- подходит – уходит;
- подлетает – отлетает;
- переходит – перебегает;
- наливает – выливает.

Упражнение №7. Образование глаголов с помощью приставок.

Задание подобрать как можно больше однокоренных слов с разными приставками и вставить пропущенные приставки.

Образец: ехать – приехать, уехать, выехать и т. д.

Примеры:

1. Грачи осенью (...)летают, а весной (...)летают обратно.
2. Соловей (...)летел из клетки, но потом (...)летел обратно.
3. В класс случайно (...)летела синица.
4. Воланчик (...)летел через сетку.
5. Жук (...)летел к кошке и быстро (...)летела от неё.
6. Платок (...)летел с головы.
7. Утки (...)летели на юг.
8. В катере мало топлива – он не сможет (...)плыть до причала.

Б) Образец: строить – пристроить, доотроить и т. д.

Примеры:

1. На площади (..)строили новую сцену.
2. К магазину (..)строили подъем для колясок.
3. Гараж очень неудобный: мы решили его (..)строить.

4. Эта теплица слишком низкая, её надо (..)строить.
5. Этот каток через год (...)строят.
6. Мы начали строить беседку, но никак не можем его (..)строить.
7. Надо (...)строить башню в замке.
8. Тренера это не (...)строит.

Упражнение №8. Самостоятельный подбор приставок к приставочным глаголам.

Задание: вставить пропущенные приставки.

Образец: Медведь (...)шёл из чащи леса. – Медведь вышел из чащи леса.

Однажды Никита (...)шёл в лес (...)гулять.

Никита понял, что (...)блудился, и (...)немел.

Ему надо (...)браться из кустов.

Между ветками невозможно было (...)браться.

Никите надо (...)лезть под ветки.

Никита (...)цепился рукавом за ветку.

Кусты и деревья крепко (...)цепились друг с другом.

Неожиданно (...)шипело что-то.

Куты и ветки (...)цепились друг за друга (...)крюченными ветками.

Значит, называют тебя ужом, потому что ты (...)уживаешься?

Никитане успел (...)прощаться со своим новым другом.

Но пока Никита (...)сыпался в благодарностях, уж незаметно (...)полз.

Упражнение №9. Различение предлогов и приставок в тексте.

Задание: переписать рассказ, раскрывая скобки и вставляя предлоги и приставки. Необходимо контролировать, чтобы предлоги и приставки правильно записывались (слитно или раздельно).

Рассказ: (В) выходной день Катя (по)шла (в)парк. (На)деревьях уже (по)явились листья – (в)воздухе пахло весной. Катя (за)хотела (по)спать. Она (раз)ложила свои вещи (под)деревом, (с)кинул (с)ног ботинки и (при)легла (на)траву. Когда она (за)снула, (при)летел воробей и (у)селась (в)ее ботинок. Катя (про)снулась, (у)видела это и (рас)смеялась. Воробей (у)слышал её

смех, (ис)пугался и (у)летел. Катя (с)нова (на)дела ботинки себе (на)ноги, (со)брала свои вещи, (при)чесалась и (по)шла дальше – (про)гуливаться (по)весеннему лесу.

Упражнение №10. Самостоятельный подбор предлогов и приставок в тексте.

Задание: переписать текст, вставляя вместо пустых скобок нужные предлоги или приставки. Следить за их написанием – слитно или раздельно.

Рассказ: Родители решили (...)делать (...)комнате ремонт. (...)начала (...)ездили (...)строительный магазин (..)обоями и плиткой. Потом (...)ездили (...)рынок (...)краской. Когда всё было (...)готовлено, родители (...)звали (...)помощь детей. И вот что мы (...)думали: стены (...)клеили, полы (...)красили краской, (...)двери (...)красили. Когда мы закончили ремонт, комната (...)образилась, мы очень (...)радовались и собрались (...)йти (...)гулять, (...)дышать свежим воздухом. Так наша семья (...)метила это радостное (...)бытие!

Игры и упражнения для второй группы обучающихся.

Формирование пространственных представлений.

Начинается работа с определения правой и левой руки. Логопед использует упражнения, для автоматизации навыков ориентировки в правой и левой частях тела. Для этого возможно применение целого ряда упражнений.

Задания обучающимся предлагаются в понятной для детей инструкции, например: «Покажи (покажите)...», «Отгадай (отгадайте)...».

Упражнения направленные на формирование пространственных представлений [49].

Упражнение №1.

Показать, какой рукой причесываются, чистят зубы, едят, пишут, рисуют, здороваются. Сказать, как называется эта рука. Показать левую руку. Если у обучающихся возникают трудности в определении левой руки, логопед сам называет, а ученики повторяют.

Логопеду важно учитывать, что в подгруппе могут быть дети леворукие.

Ответы левшей бывают обратные. В этих случаях важно доброжелательно отметить, что названия рук общеприняты. Это нужно знать и помнить.

Упражнение №2.

Поднимание правой и левой руки поочередно. Показать указку, взять мяч левой, правой рукой и т. д.

Упражнение №3.

Учить различать и называть руки при помощи схематического рисунка, на котором изображены левая и правая рука. Учащимся дается схема, необходимо приложить свою кисть к схеме, определить руку.

После усвоения детьми речевых обозначения правой и левой руки помощью специальных упражнений 1-3 становится возможным переход к дифференциации других правых и левых частей тела правой и левой ноги, уха, глаза, локтя и т. д. В заключение детям предлагаются задания с усложнением: показать правой рукой левое плечо, левое ухо, и т. д.; показать у стоящего напротив человека, правые и левые части тела.

Упражнение № 4.

Нарисовать отражения дома.

Упражнение №5.

Дорисовать правое ухо.

Упражнение №6.

Дорисовать левое ухо.

Упражнение №7.

Дорисовать левую бровь и правый глаз.

Упражнение №8.

Дорисовать правое ухо и левый глаз.

Упражнение №9.

Узнать и обозначить правую и левую рукавицу, соединить с соответствующими руками человечка.

Упражнение №10.

Провести линии, выбрав пару ботинок на правую и левую ноги.

Упражнение №11.

Соединить стрелками пары перчаток (рисунок).

Упражнение №12.

Распознать и показать самостоятельно правую и левую руки. Представить свое отражение в зеркале. После этого посмотреть на своего соседа по парте (повернувшись лицом друг к другу). Пожать руки друг другу. Назвать руки, которыми произведены рукопожатие.

Логопед совместно с обучающимися делает вывод, что при анализе отражения правая рука находится напротив правой, левая напротив левой руки. При общении с другим человеком правая рука находится напротив левой, левая напротив правой руки.

Ориентировка в окружающем пространстве.

Формирование ориентировки в окружающем пространстве основывается на имеющихся у школьников представлениях о правой и левой сторонах тела, а также речевых обозначениях правой и левой руки.

Упражнение №13.

Целью данного упражнения является формирование у обучающегося умения определять пространственное расположение предметов по отношению к самому себе.

Вначале логопед дает задание определить пространственное соотношение предметов, которые находятся от ребенка сбоку: «Покажи предмет, который находится справа от тебя, слева» и т. д. После этого предлагается выполнять действия поочередно положить ручку слева или справа от себя; вытянуть в сторону правую руку; назови предметы, которые находятся с этой стороны, то есть справа (аналогично – слева); повернуть голову вправо, влево; наклонить голову к левому плечу, к правому, то есть вправо, влево.

Упражнение №14.

Целью данного упражнения является – формирование умения определять пространственные соотношения между предметами и изображениями (количество 2-3).

Предварительно логопед уточняет расположение двух предметов, затем предлагает взять правой рукой предмет, например, пенал и положить ее около левой руки. Ребенку задается вопрос: «Где находится тетрадь, справа или слева от пенала?»

После детям предлагается выполнить задание по инструкции логопеда: положить карандаш справа от пенала; положить ручку слева от книги; сказать, где находится ручка по отношению к книге – справа или слева; где находится карандаш по отношению к пеналу – слева или справа.

Такая же работа проводится по определению пространственного расположения трех предметов. Логопед предлагает выполнить следующие примерные задания: «Положите учебник перед собой, слева от него положи ручку, справа – ластик» и т. д. Далее логопед проводит работу по уточнению пространственных взаимоотношений.

Упражнение №15.

Стоя в колонне, назвать стоящего впереди, стоящего сзади; стоя плечом к плечу, назвать стоящего справа, стоящего слева.

Упражнение №16.

На подготовленном поле расположить по инструкции соответствующие картинки слева и справа от заданного предмета.

Упражнение №17.

Сидя за столом определить его правый край, левый край.

Упражнение №18.

Определить место товарища по отношению к себе, соотнеся это с соответствующей своей рукой; определить свое место по отношению к соседу, ориентируясь на руку соседа.

Коррекционная работа предусматривает упражнения на знакомство со схемой тела стоящего напротив человека.

Упражнение №19.

Вызванный обучающийся, стоя спиной к классу, поднимает правую руку. Остальные учащиеся, сидя на своих местах, поднимают всю правую ру-

ку и убеждаются в том, что вызванный ученик правильно выполняет инструкцию.

Упражнение №20.

Не опуская поднятой руки, обучающийся поворачивается лицом к остальным ученикам. Дети, сопоставив положение его поднятой руки со своей, делают вывод о противоположном расположении правых и левых частей тела у людей, стоящих друг против друга.

Упражнение №21.

Стя попарно, лицом друг к другу, по команде логопеда один ребенок из каждой пары определяет сначала у себя, затем у соседа правое плечо, левое колено и т. д. Затем меняются.

Упражнение №22.

Определить правый и левый рукава у рубашки, которая лежи а) спинкой вверх; б) спинкой вниз. Определить левый и правый карманы у брюк (вид спереди и сзади).

Упражнение №23.

Определить, след правой или левой ноги отпечатан на песке.

Упражнение №24.

Узнать по рисунку, с какой стороны относительно других находится каждый предмет.

Упражнение №25.

Просим обучающихся объяснить, как определяют правый и левый берег у реки?

Упражнение №26. Выполнить зрительный диктант:

- а) рассмотреть образец (ряд фигур или изображений предметов);
- б) перечислить их несколько раз, запоминая последовательность, после чего образец закрывается;
- в) выложить такой ряд по памяти из предложенного индивидуального раздаточного материала;
- г) после повторной демонстрации образца, проверяется правильность

выполнения задания.

При успешном выполнении зрительного диктанта протяженность ряда из фигур или изображений постепенно увеличивается.

Упражнение №27.

Усвоить порядок цифрового ряда на примере чисел первого десятка (в дальнейшем, в зависимости от опыта ребенка):

1. Демонстрируется последовательный цифровой ряд 123456789:

а) назвать первое число справа; первое число слева. Какое из них больше? В каком направлении возрастают числа в ряду?

б) проговорить ряд в обратном порядке (то есть справа налево). Как изменяется величина чисел в этом направлении?

в) показать число 8. Есть ли у него соседи в ряду? Какое число стоит слева от 8? Назвать соседей числа 8 справа, сравнить по величине и т. д.

2. Демонстрируется деформированный цифровой ряд (например, пропущена какая-то цифра);

12346789

а) Вернуть число на место.

Упражнение №28.

В результате выполнения упражнения детьми усваивается последовательность воспроизведения расположения ряда цветов радуги.

Расположить цвета радуги в правильной последовательности. Если возникают трудности можно воспользоваться подсказкой («Каждый Охотник Желает Знать Где Сидит Фазан»). Логопед читает стихотворение:

Краски сегодня ужасно устали:

Радугу в небе они рисовали.

Долго трудились над радугой краски,

Радуга вышла красивой, как в сказке.

Вся разноцветная – вот красота!

Ты полюбуйся, какие цвета:

Красный

Красная редиска выросла на грядке,
Рядом помидоры – красные ребятки.

Красные тюльпаны на окне стоят,
Красные знамена за окном горят.

Оранжевый

Оранжевой лисице

Всю ночь морковка снится –

На лисий хвост похожа:

Оранжевая тоже.

Желтый

Желтое солнце на землю глядит,

Желтый подсолнух за солнцем следит.

Желтые груши на ветках висят.

Желтые листья с деревьев летят.

Зеленый

У нас растет зеленый лук

И огурцы зеленые,

А за окном зеленый луг

И домики беленые.

С зеленой крышей каждый дом,

И в нем живет веселый гном

В зеленых брючках новых

Из листиков кленовых.

Голубой

Глаза голубые у куклы моей,

А небо над нами еще голубей.

Оно голубое, как тысячи глаз.

Мы смотрим на небо, а небо – на нас.

Синий

В синем море – островок,

Путь до острова далек.

А на нем растет цветок –

Синий-синий василек.

Фиолетовый

Фиолетовой фиалке надоело жить а лесу.

Я сорву ее и маме в день рожденья принесу.

С фиолетовой сиренью будет жить она

На столе в красивой вазе около окна.

При разборе стихотворения обозначается тот факт, что в радуге цвета расположены в той же последовательности, что и в стихотворении.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Развитие пространственной ориентировки у ребенка происходит в неразрывной связи с развитием его речи и мышления, с помощью которых он абстрагирует и обобщает пространственные признаки и отношения между воспринимаемыми предметами. Существенные изменения в восприятии пространства у ребенка наблюдаются в связи с появлением в его словаре специальных слов, обозначающих форму, величину и пространственное расположение предметов и вещей.

Благодаря овладению речью, восприятие пространства поднимается на новый, качественно более высокий уровень, происходит образование пространственных представлений. Чем полнее осмыслена вещь в восприятии, тем полнее и богаче ее представление. Качество представлений зависит от качества восприятия [69].

Неполноценность пространственной ориентировки детей с интеллектуальными нарушениями отмечают многие исследователи (О.П. Гаврилушкина, Т.Н. Головина, В.Г. Петрова и др.), считая основными причинами этого бедность практического опыта ориентировки и слабость ее мыслительного компонента, пространственного анализа и синтеза. Формирование пространственных представлений у детей с недостатками интеллекта нарушается по всем направлениям. Дети этой категории испытывают существенные трудности в овладении действиями восприятия, в приобретении опыта практического преобразования пространства и при его отражении в слове [71].

Причинами неточности в употреблении слов у умственно отсталых детей являются трудности дифференциации, различения как самих предметов, так и их обозначений. Умственно отсталые школьники вследствие слабости процесса дифференцированного торможения легче воспринимают сходство предметов, чем их различие, поэтому они усваивают прежде всего общие и наиболее конкретные признаки сходных предметов.

Цель исследования заключалась, в изучении сформированности про-

странственных представлений и пространственной лексики у обучающихся с легкой умственной отсталостью, и разработка методических рекомендаций с использованием интерактивных методов для развития пространственной лексики у обучающихся данной категории.

Для проведения исследования был подобран диагностический комплекс на основе методики Хеда, методики Л.И. Плаксиной, Н.М. Л.С. Цветковой, Трубниковой, М.М.Семаго, Т.А. Фотековой, Е.М. Косиновой и др.

Экспериментально подтверждена специфичность развития лексики со значением пространственной у обучающихся 2 класса с легкой умственной отсталостью. Исходя из полученных результатов прослеживается закономерность, чем выше уровень сформированности пространственных представлений у школьников, тем лучше результаты исследования пространственной лексики в экспрессивной речи.

Библиография

1. Аванесов, Р. И. Очерк грамматики русского литературного языка / Р. И. Аванесов, В. Н. Сидоров. – М.: Учпедгиз, 1945. – 234 с.
2. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М. М. Алексеева, Б. И. Яшина. – 3-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр Академия, 2000. – 400 с.
3. Амасьянц, Р. А. Интеллектуальные нарушения / Р. А. Амасьянц, Э. А. Амасьянц. – М., 2004. – 448 с.
4. Арушанова, А. Г. Речь и речевое общение детей: книга для воспитателей детского сада / А. Г. Арушанова. – М.: Мозаика-Синтез, 1999. – 272 с.
5. Архипова, Е. Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста: учеб. пособ. для пед. вузов / Е. Ф. Архипова. – М.: АСТ : Астрель, 2007. – 227 с.
6. Бгажнокова, И. М. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: программно-методические материалы / И. М. Бгажнокова. – М.: Владос, 2007. – 181 с.
7. Борякова, Н. Ю. Изучение и коррекция лексико-грамматического строя речи у детей с недостатками познавательного и речевого развития (на примере глагольной лексики, словоизменения глаголов и построения простых пространственных предложений) / Н. Ю. Борякова, Т. А. Матросова. – М.: Центр полиграфии АТТИКА, 2010. – 200 с.
8. Брюховских, Л. А. Недоразвитие пространственных представлений и понимания логико-грамматических структур языка у младших школьников с дизартрией / Л. А. Брюховских // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. – Красноярск, 2008. – №1. – С. 106-110.
9. Бородулина, С. Ю. Коррекционная педагогика: психолого-педагогическая коррекция отклонений в развитии и поведении школьников / С. Ю. Бородулина. – Ростов н/Д.: Феникс, 2004. – 352 с.
10. Вараксин, Л. А. Семантический аспект русской глагольной префиксации

- / Л. А. Вараксин. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 1996. – 409 с.
11. Варенова, Т. В. Теория и практика коррекционной педагогики: учеб. пособие / Т. В. Варенова. – М., 2003. – 320 с.
 12. Вершинина, О. М. Особенности словообразования у детей с общим недоразвитием речи III уровня / О. М. Вершинина // Логопед. – 2004. – №1. – С. 34-40.
 13. Виноградова, А. Д. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / А. Д. Виноградова, Е. И. Липецкая, Ю. Т. Матасов, И. П. Ушакова. – М.: Просвещение, 1985. – 144 с.
 14. Винокур, Г. О. Заметки по русскому словообразованию. Избранные работы / Г. О. Винокур. – М., 1959. – С. 419-442.
 15. Всвчик-Блаkitная, М. В. Развитие пространственного различения в дошкольном возрасте / М. В. Всвчик-Блаkitная // Проблемы восприятия пространства и пространственных представлений. – М., 1961. – С. 124-132.
 16. Выготский, Л. С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте / Л. С. Выготский, Н. Ф. Талызина, И. А. Володарская // Отечественные теории учения. – М., 1996. – С. 8-13.
 17. Глухов, В. П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов / В. П. Глухов. – М.: АСТ: Астрель, 2005. – 351 с.
 18. Дунаева, З. М. Формирование пространственных представлений у детей с задержкой психического развития: метод. пособие / З. М. Дунаева. – М.: Советский спорт, 2006. – 144 с.
 19. Елецкая, О. В. Коррекция дизорфографии у учащихся 5-6 классов: методич. рекомендации и упражнения / О. В. Елецкая, Н. Ю. Горбачевская. – М.: Школьная пресса, 2003. – 64 с.
 20. Елецкая, О. В. Логопедическая помощь школьникам с нарушениями письменной речи. Формирование представлений о пространстве и времени: метод. пособие / О. В. Елецкая, Н. Ю. Горбачевская, О. В. Защирина. – СПб.: Издательство Речь, 2006. – 176 с.
 21. Ефименкова, Л. Н. Формирование речи у дошкольников. Дети с общим

недоразвитием речи / Л. Н. Ефименкова. – 2-е изд. перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1985. – 112 с.

22. Ефименкова, Л. Н. Формирование связной речи у детей-олигофренов / Л. Н. Ефименкова, И. Н. Садовникова. М.: Просвещение, 1970. – 205 с.

23. Жукова, Н. С. Логопедия. Основы теории и практики / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – М.: Эскмо, 2011. – 320 с.

24. Забрамная, С. Д. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей: пособие для психол.-мед.пед. комис / С. Д. Забрамная. – М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 115 с.

25. Забрамная, С. Д. Умственная отсталость и отграничение ее от сходных состояний / С. Д. Забрамная. – М.: Просвещение, 1995. – 241 с.

26. Забродина, Л. В. Тексты и упражнения для коррекции лексикограмматических нарушений речи у детей дошкольного и младшего школьного возраста: учеб. пособие / Л. В. Забродина. – М.: АСТ: Астрель, 2009. – 158 с.

27. Замский, Х. С. Умственно отсталые дети: история их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века / Х. С. Замский. – М.: НПО Образование, 1995. – 351 с.

28. Земская Е. А. О развитии приставочного словообразования глаголов в русском языке / Х. С. Замский // Русский язык в школе. – М., 1960. – С. 132-140.

29. Земская, Е. А. Вопросы изучения приставочного словообразования глаголов в современном русском языке: дис. ... канд. филол. наук / Е. А. Земская. – М., 1952. – 328 с.

30. Земская, Е. А. Типы одновидовых приставочных глаголов в современном русском языке / Е. А. Земская // Исследования по грамматике литературного русского языка. – М., 1955. – С. 168-172.

31. Зорина, С. В. Формирование навыков словообразования у детей с ЗПР / С. В. Зорина // Воспитание и обучение детей с нарушениями в развитии. – М., 2006. С. 16-20.

32. Иншакова, О. Б. Особенности зрительно-пространственных представлений у школьников 8-12 лет с экспрессивной алалией / О. Б. Иншакова, А. М.

Колесникова // Логопедия. – М., 2004. – С. 173-182.

33. Иншакова, О. Б. Пространственновременные представления, обследование и формирование у школьников с экспрессивной алалией: учеб.-методич. пособие / О. Б. Иншакова, А. М. Колесникова. – М., 2006. – 79 с.

34. Исаев, Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков / Д. Н. Исаев. – СПб., 2003. – 391 с.

35. Кубрякова, Е. С. Типы языковых значений / Е. С. Кубрякова. – М.: Наука, 1981. – 200 с.

36. Лалаева, Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах / Р. И. Лалаева. – М.: Владос, 2001. – 224 с.

37. 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.

38. Лалаева, Р. И. Нарушение процесса овладения чтением у школьников: учеб. пособие для студентов дефектол. фак. пед. ин-тов / Р. И. Лалаева. – М.: Просвещение, 1983. – 136 с.

39. Лалаева, Р. И. Устранение нарушений чтения у учащихся вспомогательной школы / Р. И. Лалаева. – М., 1978. – 136 с.

40. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М.: Красанд, 2010. – 214 с.

41. Лопатина, Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников: учеб. пособие / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. – СПб.: СОЮЗ, 2000. – 192 с.

42. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии: учеб. пособие для студ. учр. высш. проф. образования / А. Р. Лурия. – М.: Издательский центр Академия, 2013. – 384 с.

43. Лурия, А. Р. Умственно отсталый ребенок / А. Р. Лурия. – М., 1969. – 216 с.

44. Люблинская, А. А. О понятии «умственное развитие детей» / А. А. Люблинская // Умственное развитие младших школьников в процессе обучения. –

Л., 1974. – С. 35-76.

45. Люблинская, А. А. Очерки психического развития ребенка / А. А. Люблинская. – М., 1965. С. 54-73.

46. Люблинская, А. А. Роль речи в развитии зрительного восприятия у детей / А. А. Люблинская // Психология дошкольника: хрестоматия для студентов сред. педаг. заведений. – М.: Академия, 1997. – 369 с.

47. Маллер, А. Р. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. Р. Маллер, Г. В. Цикото. – М.: Академия, 2003. – 208 с.

48. Маллер, А. Р. Помощь детям с недостатками развития / А. Р. Маллер. – М.: АРКТИ, 2006. – 72 с.

49. Маллер, А. Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии: практ. пособие / А. Р. Маллер. – М.: Аркти, 2005. – 176 с.

50. Мозговой, В. М. Основы олигофренопедагогики: учеб. пособие для студ. сред. учеб. заведений / В. М. Мозговой, И. М. Яковлева, А. А. Еремина. – М.: Академия, 2006. – 244 с.

51. Николина, Н. А. Словообразование современного русского языка: учеб. пособие / Н. А. Николина, Е. А. Фролова, М. М. Литвинова. – М.: Академия, 2005. – 160 с.

52. Нищева, Н. В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи / Н. В. Нищева. – СПб., 2004. – 528 с.

53. Основы логопедической работы с детьми: учеб. пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогич. училищ / под общ. ред. д.п.н., проф. Г. В. Чиркиной. – 2-е изд., испр. – М.: АРКТИ, 2003. – 240 с.

54. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. – М.: Просвещение, 1967. – 264 с.

55. Павленко, П. И. Приставки в толковых словарях в русском языке / П. И. Павленко // Советская лексикография. – М., 1988. – 81 с.

56. Павлова, Т. А. Развитие пространственного ориентирования у дошколь-

- ников и младших школьников / Т. А. Павлова. – М.: Школьная Пресса, 2004. – 40 с.
57. Певзнер, М. С. Динамика развития детей олигофренов / М. С. Певзнер, В. И. Лубовский. – М., 1963. – 486 с.
58. Петрова, В. Г. Кто они, дети с отклонениями в развитии / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. – М., 2000. – 104 с.
59. Петрова, В. Г. Психология умственно отсталых школьников: учеб. пособие / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. – М.: Академия, 2002. – 160 с.
60. Петрова, В. Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы / В. Г. Петрова. – М., 1977. – 200 с.
61. Пишчек, М. Руководство по работе с детьми с умственной отсталостью: учеб. пособие / М. Пишчек; пер. с польск. М. Пишчек. – СПб.: Речь, 2006. – 276 с.
62. Поваляева, М. А. Справочник логопеда / М. А. Поваляева. – Ростов н/Д.: Феникс, 2002. – 448 с.
63. Правдина, О. В. Логопедия: учеб. пособие для студентов деф. фак-ов пед. инст. / О. В. Правдина. – 2 изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1973. – 272 с.
64. Процко, Т. А. Психология школьника с интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью): учеб.-методич. пособие / Т. А. Процко. – Мн., 2006. – 220 с.
65. Пузанов, Б. П. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: олигофренопедагогика / Б. П. Пузанов. – М.: Академия, 2001. – 272 с.
66. Развитие речи детей дошкольного возраста: пособ. для восп. дет. сада / под ред. Ф. А. Сохина. – 2 изд., испр. – М.: Просвещение, 1979. – 223 с.
67. Рамзаева, Т. Г. Методика обучения русскому языку в начальных классах: учеб. пособ. для студентов пед. ин-тов / Т. Г. Рамзаева, М. Р. Львов. – М.: Просвещение, 1979. – 431 с.
68. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника / С. Я. Рубинштейн. – М., 1986. – 192 с.

69. Сакулина, Н. П. Формирование сенсорных способностей дошкольников / Н. П. Сакулина // Дошкольное воспитание. – 1976. – № 7. – С. 101-102.
70. Семенович, А. В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте / А. В. Семенович. – М.: Академия, 2002. – 232 с.
71. Семенович, А. В. Пространственные представления при отклоняющемся развитии / А. В. Семенович, С. О. Умрихин. – М., 1998. – 166 с.
72. Соботович, Е. Ф. Механизмы речевой деятельности в норме и патологии / Е. Ф. Соботович // Дети с проблемами в развитии. – 2004. – № 2. – С. 4-6.
73. 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.
74. Тихонова, В. В. О некоторых особенностях участия глагола в выражении пространственных отношений / В. В. Тихонова // Вестник МГОУ. Серия «Русская филология». – М., 2007. – Вып. 6. – С. 132-136.
75. Учащиеся вспомогательной школы / под ред. М. С. Певзнер, К. С. Лебединской. – М., 1979. – 230 с.
76. Учебник для студентов дефектологических факультетов педагогических высших учебных заведений / под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской. – 3 изд., перераб. и доп. – М.: Владос, 2003. – 680 с.
77. Феофанов, М. П. Очерки психологии усвоения русского языка учащимися вспомогательной школы / М. П. Феофанов. – М., 1955. – 132 с.
78. Черепанов, М. В. Глагольное словообразование в современном русском языке / М. В. Черепанов. – Саратов, 1975. – 120 с.

Таблица 2 – Ориентировка на плоскости листа

	В центре круг	Перед кругом квадрат	Над кругом треугольник	Под квадратом прямоугольник	На треугольнике 2 маленьких круга	В прямоугольнике маленький круг
Участник 1	+	+	около	Под кругом	+	В треугольнике
Участник 2	+	+	+	Под кругом	Над	+
Участник 3	+	+	+	Под кругом	+	+
Участник 4	+	+	Под	+	Пространственно не имеют отношения к другим фигурам	Пространственно не имеет отноше- ния к другим фигурам
Участник 5	+	в	Круг в тре- угольнике	В	+	+
Участник 6	+	+	+	+	+	+
Участник 7	+	+	+	Под кругом	+	+
Участник 8	Внизу	В	Около	+	В	+
Участник 9	+	Круг в квадрате	Круг в тре- угольнике	+	В	+
Участник 10	+	Рядом	+	+	+	+
Участник 11	+	-	-	-	-	-
Участник 12	+	+	+	Под кругом	+	+
Участник 13	+	в	В квадрате	В треугольнике	В прямоугольнике	+
Участник 14	+	+	+	+	в	+
Участник 15	+	Круг в квадрате	В	-	В	-
Участник 16	+	в	+	В	В (3 треугольника)	+
Участник 17	+	+	Круг в тре- угольнике	-	+	В треугольнике
Участник 18	+	Под	+	+	В	+
Участник 19	-	-	-	+	-	+
Участник 20	+	+	Под	Над кругом	Пространственно не имеют от- ношения к другим фигурам	В центре круга

Таблица 3 – Понимание предложных конструкций с пространственным значением

	в	на	перед	за	под	из	в	по	к	из-за	от	над
Участник 1	+	+	+	-	+	+	+	+	+	-	+	-
Участник 2	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+
Участник 3	+	+	-	-	+	+	+	+	+	-	+	+
Участник 4	+	-	-	-	+	+	+	-	+	-	-	+
Участник 5	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	-
Участник 6	+	+	+	+	+	-	+	-	+	+	+	+
Участник 7	+	+	+	-	+	+	+	+	-	-	+	+
Участник 8	+	+	+	+	+	+	+	-	+	-	-	+
Участник 9	+	+	-	-	+	+	+	+	+	-	+	-
Участник 10	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Участник 11	+	+	+	-	-	+	+	+	+	-	-	+
Участник 12	+	+	+	+	+	+	+	-	+	-	+	+
Участник 13	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Участник 14	+	+	-	-	+	-	+	+	+	-	-	+
Участник 15				-						-		
Участник 16	+	+	-	-	+	-	+	-	-	-	+	+
Участник 17	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+	-
Участник 18	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+
Участник 19	+	+	+	-	+	+	+	+	+	-	+	+
Участник 20	+	+	+	+	+	+	+	-	+	-	+	+

Таблица 4 – Понимание ориентировки в пространстве на плоскости

	Покажи, что нарисовано в левом верхнем углу?	Покажи, что нарисовано в правом нижнем углу?	Покажи, что нарисовано в правом верхнем углу?	Что находится над цветком?	Что находится между грушей и кружкой?	Что находится под очками?
Участник 1	-	+	+	-	-	+
Участник 2	+	+	+	+	+	+
Участник 3	-	+	+	+	-	+
Участник 4	-	-	-	+	+	+
Участник 5	+	+	+	+	-	+
Участник 6	+	+	+	+	+	-
Участник 7	-	-	-	+	+	+
Участник 8	+	+	+	+	-	+
Участник 9	+	+	+	+	-	+
Участник 10	-	-	+	-	-	+
Участник 11	+	+	+	+	+	+
Участник 12	-	+	+	+	-	-
Участник 13	-	-	-	-	-	-
Участник 14	-	-	-	+	-	+
Участник 15	-	-	+	+	+	+
Участник 16	-	-	-	+	-	+
Участник 17	+	+	+	-	-	+
Участник 18	-	-	-	+	-	+
Участник 19	+	+	+	+	-	+
Участник 20	+	+	+	-	-	-

Таблица 5 – Исследование понимания в речи пространственных отношений между объектами выраженное приставочными глаголами

	выходит	переходит	заходит	перепрыгивает	заезжает	выезжает
Участник 1	-	-	+	-	-	+
Участник 2	+	+	+	+	+	+
Участник 3	-	-	+	+	-	+
Участник 4	-	-	-	+	+	+
Участник 5	+	+	+	+	-	+
Участник 6	+	+	+	+	+	+
Участник 7	-	-	-	+	+	+
Участник 8	+	+	+	+	-	+
Участник 9	+	+	+	+	-	+
Участник 10	-	-	+	+	-	+
Участник 11	+	+	+	+	+	+
Участник 12	-	+	+	+	-	+
Участник 13	-	-	-	-	-	-
Участник 14	-	-	-	+	-	+
Участник 15	-	-	+	+	+	+
Участник 16	-	-	-	+	-	+
Участник 17	+	+	+	-	-	+
Участник 18	-	-	-	+	-	+
Участник 19	+	+	+	+	-	+
Участник 20	+	+	+	-	-	-

Таблица 6 – Исследование умения обозначать в речи пространственные отношения между предметами

	Где нарисован этот круг по отношению к треугольнику?	Где нарисован этот треугольник по отношению к кругу?	Где нарисован этот круг по отношению к квадрату?	Где нарисован этот квадрат по отношению к кругу?	Где нарисован этот круг по отношению к треугольнику? (в)	Где нарисован этот круг по отношению к квадрату? (на)
	(сверху)	кругу? (снизу)	(спереди)	кругу? (сзади)	в	к квадрату? (на)
Участник 1	+	+	+	+	+	+
Участник 2	+	+	Посередине	Вверху	+	+
Участник 3	+	+	Наверху	Внизу	+	+
Участник 4	+	Слева	Внизу	Вверху	-	-
Участник 5	Сзади	Перед	Слева	Справа	+	+
Участник 6	в	в	В	В	+	+
Участник 7	+	+	сбоку	справа	+	+
Участник 8	+	Справа	Сверху	+	Над	+
Участник 9	+	+	Рядом	На	На	+
Участник 10	в	В центре	+	Вверху	+	+
Участник 11	+	+	Рядом	+	+	+
Участник 12	+	+	Снизу	Сверху	Сверху	+
Участник 13	+	+	В центре	Слева	+	+
Участник 14	Слева	Впереди	сзади	+	+	+
Участник 15	Впереди	+	Внизу	Наверху	+	+
Участник 16	+	+	+	+	+	+
Участник 17	+	+	Верх	Снизу	+	+
Участник 18	+	+	Справа	Слева	+	Сверху
Участник 19	+	+	+	+	+	+
Участник 20	+	+	В боке	Сбоку	В середине	Прямо

Таблица 7 – Называние действий по картинкам

	Вхо- дит	Вы- ходит	По- лива- ет	Нали- вает	Пере- ходит	Под- ходит	Проле- тает	Надку- сил	Заез- жает	Отхо- дит	Добега- ет	Раскла- дывает	Сбрасы- вает	Убегает	Обхо- дит
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Участ- ник 1	+	+	+	Льет	Идет	Идет	+	Откусил	+	Уходит	Прибе- гает	Ложит	Скидыва- ет	+	+
Участ- ник 2	+	+	+	+	+	Идет	+	Откусил	+	Назад идет	Бежит	Выкла- дывает	Выбрасы- вает	+	+
Участ- ник 3	Захо- дит	Ухо- дит	+	Выли- вает	+	+	Летит	Откусил	+	+	Прибе- гает	Выла- живаает	Выбрасы- вает	+	+
Участ- ник 4	Захо- дит	+	+	Льет	Идет	Идет	Летит	Укусил	приез- жает	Уходит	Бежит	Ложит	Бросает	+	Идет
Участ- ник 5	Захо- дит	+	+	+	Идет	Идет	Зале- тает	Откусил	+	Выхо- дит	Убегает	Выкла- дывает	Кидает	Бежит	Про- ходит
Участ- ник 6	Захо- дит	+	+	+	+	При- ходит	+	+	+	+	+	Выкла- дывает	Кидает	Бежит	+
Участ- ник 7	Захо- дит	Ухо- дит	Льет	Льет	+	Захо- дит	Летит	Укусил	Въез- жает	Уходит	Забегает	Накла- дывает	Скидыва- ет	+	Про- ходит
Участ- ник 8	+	При- ходит	+	+	+	+	+	Откусил	+	Под- ходит	Прибе- гает	-	Бросает	+	Про- ходит
Участ- ник 9	Захо- дит	+	+	+	+	При- ходит	Пере- легает	Откусил	+	+	Бежит	+	Скидыва- ет	+	Ходит
Участ- ник 10	Захо- дит	От- ходит	Нали- вает	+	Уходит	До- ходит	Летит	Откусил	+	+	+	+	Выбрасы- вает	+	+
Участ- ник 11	Захо- дит	+	+	+	+	При- ходит	Летает	+	+	Уходит	+	+	Кинул	+	+
Участ- ник 12	+	+	Льет	+	Идет	+	Летит	Откусил	+	+	+	Выкла- дывает	Бросает	+	+

Окончание табл. 7

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Участник 13	Заходит	Отходит	Наливает	+	Уходит	Доходит	летит	Откусил	+	+	+	+	Выбрасывает	+	+
Участник 14	Приходит	Подходит	+	Вливает	Идет	Приходит	Летит	Откусил	+	Уходит	+	Выкладывает	-	Бежит	Уходит
Участник 15	+	+	+	Выливает	Ходит	Заходит	Летит	Укусил	+	+	+	-	Бросает	+	ходит
Участник 16	+	+	Льет	Льет	Идет	Идет	Летит	+	Приезжает	+	-	Складывает	+	+	+
Участник 17	Заходит	Уходит	+	+	Идет	-	Летит	Откусил	Едет	+	Бежит	Складывает	+	+	Идет
Участник 18	+	+	Льет	+	+	+	Летит	Откусил	+	+	+	Ложит	Выбрасывает	+	+
Участник 19	+	+	+	+	+	+	Летит	Откусил	+	Уходит	Прибегает	+	+	+	+
Участник 20	Заходит	+	+	+	+	Приходит	Летает	+	+	уходит	+	+	Кинул	+	+

Таблица 8 – Исследование умения составлять предложения с использованием приставочных глаголов

	Мальчик вырезает из бумаги	Мужчина забивает гвоздь	Девочка подметает пол	Мальчик слепил игрушку	Мальчик протирает пыль	Девочка рассматривает себя в зеркале	Мальчик отдал книгу своему другу	Дети сдвинули парты перед уроком	Женщина расплескала воду	Мальчик запрыгал от радости	Корабль накренился в открытом море	Дети перепрытали клад	Человек на лодке добрался до берега	Мальчик убрался в своей комнате	Собака обглодала кости
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Участник 1	Режет	Бьет	+	Вылепил	+	Смотрит	Дал	Передвигают	+	Подпрыгнул	-	Закопали	Доплыл	Прибрался	Погрызла
Участник 2	+	+	+	Вылепил	+	Смотрит	Вернул	Ставят вместе	+	Прыгнул	Наклонился	Переложил	Приплыл	+	Погрызла
Участник 3	+	Колотит	+	Налепил	Вытирает	+	+	Двигают	+	Прыгает	Наклоняется	+	Приплыл	+	Погрызла
Участник 4	Режет	+	Метет	Лепит	+	Смотрит	Дает	Соединили	Льет	Прыгает	Наклонился	Прячут	Доплыл	+	Грызет
Участник 5	Режет	Стучит	+	+	Вытирает	Стоит у зеркала	Подал	Подвинули	Вылила	Прыгает	Падает	Вкопали	Плывет	-	ела
Участник 6	+	Заколачивает	+	+	+	+	+	+	+	Прыгает	-	Спрятали	Приплыл	Навел чистоту	Надгрызла
Участник 7	Стрижет	Закалывает	+	+	+	Любуется	+	+	+	+	-	+	Доплыл	+	Погрызла
Участник 8	+	+	+	+	+	Смотрит	+	-	Налила	Стал прыгать	Наклоняется	Запрятали	Заплыл	+	Погрызла
Участник 9	+	Прибивает	+	+	+	Смотрит	+	Придвинули	+	Прыгает	Наклонился	+	Приплыл	Прибрался	Погрызла
Участник 10	-	+	+	+	Вытирает	Стоит у	+	+	+	+	Наклонился	+	Плывет	+	Поела
Участник 11	-	+	+	-	Собирает	Смотрит	Дал	Подвинули	Полила	+	Наклонился	+	Плыл	+	Обгрызла

Окончание табл. 8

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Участник 12	+	+	+	Вылепил	+	Смотрит	Вернул	Ставят вместе	+	Прыгнул	Наклонился	Переложил	Приплыл	+	Погрызла
Участник 13	Режет	Бьет	+	Вылепил	+	Смотрит	Дал	Подвигают	+	Подпрыгнул	Наклонился	Закопали	Доплыл	Прибрался	Погрызла
Участник 14	+	+	+	Вылепил	+	Смотрит	Вернул	Ставят вместе	+	Прыгнул	Наклонился	Переложил	Приплыл	+	Погрызла
Участник 15	+	Колодит	+	Налепил	Вытирает	+	+	Двигают	+	Прыгает	Наклонился	+	Приплыл	+	Погрызла
Участник 16	Режет	+	Метет	Лепит	+	Смотрит	Дает	Соединили	Льет	Прыгает	Наклонился	Прячут	Доплыл	+	Грызет
Участник 17	Режет	Стучит	+	+	Вытирает	Стоит у зеркала	Подал	Подвинули	Вылила	Прыгает	Падает	Вкопала	Плывет	+	Ела
Участник 18	+	Стучит	+	+	+	+	+	+	+	Прыгает	-	Спрятали	Приплыл	Навел чистоту	Ела
Участник 19	Стрижет	Закалывает	+	+	+	Любуется	+	+	+	+	-	+	Доплыл	+	Погрызла
Участник 20	+	+	+	+	+	Смотрит	+	-	Налила	Стал прыгать	Наклоняет	Запрятали	Заплыл	+	Погрызла