

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
Кафедра коррекционной педагогики

Коржова Марина Умяровна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Сравнительное исследование сформированности глагольного словаря у первоклассников с задержкой психического развития и легкой умственной отсталостью
Направление подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Магистерская программа: Деятельность учителя-логопеда по проектированию и реализации адаптированных образовательных программ

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Заведующий кафедрой
к.п.н. доцент Беляева О.Л.

22.11.2021 
(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы
к.п.н. доцент Мамаева А.В.

22.11.2021 
(дата, подпись)

Научный руководитель
к.п.н. доцент Агаева И.Б.

 22.11.2021
(дата, подпись)

Обучающийся: Коржова М.У.

22.11.2021 
(дата, подпись)

Красноярск, 2021

Реферат магистерской диссертации

Структура магистерской диссертации:

Содержание: 1 стр., введение – 8 стр., основная часть – 144 стр., 2 главы, заключение – 8 стр., библиография – 9 стр., 93 источника, приложения – 3 стр. В работе содержатся 3 графика и 6 таблиц.

Педагогическая деятельность осуществлялась в МАОУ Лицей № 9 «ЛИДЕР».

Цель исследования: выявить особенности и уровни сформированности глагольного словаря обучающихся младших классов с легкой умственной отсталостью и задержкой психического развития, на основе выявленных особенностей составить дифференцированное содержание логопедической работы по формированию глагольного словаря с обучающимися с задержкой психического развития и с легкой умственной отсталостью.

Объект исследования: глагольный словарь обучающихся младших классов с легкой умственной отсталостью и задержкой психического развития.

В исследовании использовались следующие **методы исследования:** теоретические и эмпирические методы исследования. К теоретическим методам относится анализ психолого-педагогической и логопедической литературы по проблеме исследования. К эмпирическим – анализ анамнестических данных, наблюдение за детьми в процессе образовательной, обиходно-бытовой деятельности в условиях образовательного учреждения, беседы с педагогами и обучающимися, психолого-педагогический эксперимент.

Методологической и теоретической основой исследования явились положения и теоретические основы отечественных педагогов и психологов:

1. Положение об особенностях функционирования слов как единиц лексической системы (Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, Д.Б. Эльконин) Теоретических основ формирования языковых обобщений и элементарного осознания явлений языка и речи (В.В. Виноградов, Л.В. Лопатина, М.Р. Львов)

2. Положение о необходимости формирования словаря в тесном единстве с познанием окружающего мира и развитием мышления (А.Р.Лурия, В.И. Селиверстова, С.Ю. Кондратьева)

Научная новизна исследования определялась в следующем: разработано дифференцированное содержание логопедических программ по коррекции специфических особенностей глагольного словаря обучающихся первых классов с задержкой психического развития и с легкой умственной отсталостью.

Теоретическая значимость исследования определялась тем, что подтверждены и уточнены научные данные о состоянии глагольного словаря обучающихся с ЗПР и с легкой умственной отсталостью. Нами получены данные о полиморфности сформированности глагольного словаря обучающихся данных нозологических групп.

Практическая значимость исследования заключается в разработке содержания логопедических программ по коррекции глагольной лексики у обучающихся 1 классов с ЗПР и с легкой умственной отсталостью.

По теме диссертации опубликованы две статьи.

Abstract of the master's thesis

Structure of master's thesis:

Contents: 1 PP., introduction to 8 pages, the bulk of 151 PP., 2 chapters, conclusion – 9 PP., bibliography – 9 pages, 93 of the source of the application or three 3 pages The paper contains 3 graphs and 6 tables.

Pedagogical activity was carried out in the MAOU Lyceum No. 9 "LEADER".

The purpose of the study: to identify the features and levels of formation of the verbal vocabulary of elementary school students with mild mental retardation and mental retardation, on the basis of the identified features to make a differentiated content of speech therapy work on the formation of a verbal dictionary with students with mental retardation and mild mental retardation.

Object of research: verbal dictionary of elementary school students with mild mental retardation and mental retardation.

The following research methods were used in the study: theoretical and empirical research methods. The theoretical methods include the analysis of psychological, pedagogical and speech therapy literature on the research problem. Empirical – analysis of anamnestic data, observation of children in the process of educational, everyday life activities in an educational institution, conversations with teachers and students, psychological and pedagogical experiment.

The methodological and theoretical basis of the study were the provisions and theoretical foundations of Russian teachers and psychologists:

1. The regulation on the peculiarities of the functioning of words as units of the lexical system (L.S. Vygotsky, R.E. Levina, D.B. Elkonin) theoretical foundations of the formation of linguistic generalizations and elementary awareness of the phenomena of language and speech (V.V. Vinogradov, L.V. Lopatina, M.R. Lviv

2. The provision on the need to form a dictionary in close unity with the knowledge of the surrounding world and the development of thinking (A.R. Luria, V.I. Seliverstova, S.Yu. Kondratieva)

The scientific novelty of the study was determined as follows: the differentiated content of speech therapy programs for correcting the specific features of the verbal vocabulary of first-grade students with mental retardation and mild mental retardation was developed.

The theoretical significance of the study was determined by the fact that scientific data on the state of the verbal vocabulary of students with ASD and with

mild mental retardation were confirmed and clarified. We have obtained data on the polymorphism of the formation of the verbal vocabulary of the students of these nosological groups.

The practical significance of the research lies in the development of the content of speech therapy programs for the correction of verbal vocabulary in 1st grade students with ZPR and with mild mental retardation.

Two articles have been published on the topic of the dissertation.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Глава I. Анализ литературных источников по проблеме исследования.....	10
1.1. Закономерности развития глагольной лексики в онтогенезе.....	10
1.2. Психолого-педагогические особенности младших школьников с задержкой психического развития и с легкой умственной отсталостью.....	19
1.3. Причинная обусловленность нарушения сформированности глагольного словаря младших школьников с задержкой психического развития и с легкой умственной отсталостью.....	36
1.4. Обзор методик по формированию глагольного словаря у обучающихся младших классов с задержкой психического развития и с легкой умственной отсталостью в трудах ученых.....	43
Выводы по главе I.....	56
Глава II. Констатирующий эксперимент и его анализ.....	58
2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента.....	58
2.2. Анализ результатов сравнительного констатирующего эксперимента.....	67
2.3. Дифференцированное содержание логопедической работы по коррекции нарушений глагольного словаря у обучающихся младших классов с задержкой психического развития и с легкой умственной отсталостью.....	82
2.3.1. Содержание логопедической работы по формированию глагольного словаря обучающихся с задержкой психического развития.....	84
2.3.2. Содержание логопедической работы по формированию глагольного словаря обучающихся с легкой умственной отсталостью.....	118
Выводы по главе II.....	152
Заключение.....	154
Библиография.....	162
Приложения.....	171

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования.

Количество обучающихся, испытывающих лексические затруднения, неуклонно растет. Нарушаются важнейшие компоненты речи, а именно, лексика, грамматика и фонетика. Обучающиеся с задержкой психического развития (далее ЗПР) и с легкой умственной отсталостью сталкиваются с нарушениями речи на всех уровнях, что свидетельствует о системном характере нарушения. Слово является «единицей речевого мышления» [16] и выступает главным несформированным элементом, оказывающим существенное влияние на развитие речи данных групп обучающихся.

В онтогенетическом развитии ребенка становление словарного речевого модуля определяется процессом развития ребенка: расширением представлений об окружающем мире, развитием предметной деятельности и действиями в процессе как невербальной, так и речевой коммуникации.

Проблемы, связанные с отсутствием полноценного лексического конструктора существенно осложняют взаимодействие обучающихся с ЗПР, с легкой умственной отсталостью со сверстниками и взрослыми, что, в свою очередь, оказывает негативное влияние на когнитивное развитие обучающихся, способствует задержке процесса овладения устной речью и, соответственно, приводит к трудностям усвоения образовательной программы.

Анализируя литературные источники, мы выявили, что существенные трудности испытывают обучающиеся с ЗПР и с легкой умственной отсталостью при усвоении глагольной лексики. Глагол, как известно, имеет большое значение в лексическом модуле индивида, является связующим элементом при построении высказываний. В.В. Виноградов, согласно своей концепции, определил, что «глагол является самой сложной и самой емкой грамматической категорией русского языка. Он более конструктивен, чем остальные части речи» [11]. Изучение проблемы сформированности

глагольной лексики является значимой в лексико-грамматическом, психологическом и физиологическом отношениях.

На социально-педагогическом уровне актуальность исследования обусловлена трудностями обучения детей с ЗПР и с легкой умственной отсталостью в связи с неполноценностью глагольной лексики [15]. Как известно, глагол «оречевляет» предложение. Глагол, используемый в речи, дополняется смысловой нагрузкой. Развитый глагольный словарь важен для овладения обучающимися в полном объеме связной речью, грамматически правильного построения предложений и своевременного перехода от диалогической формы общения к контекстной [14,15, 56] .

Актуальность исследования на научно-методическом уровне определена научными результатами, полученными Бабкиной Н.В., Боряковой Н.Ю., Липаковой В.И., Лалаевой Р.И., Коробейниковым И.А, Кондратьевой С.Ю., Тумановой Т.В., Ушаковой О.С. и др., считающих, что сохраняется дефицит специальных диагностических и коррекционных методик в отношении группы обучающихся с ЗПР и с легкой умственной отсталостью [3,4,34,37, 45,76,77].

По мнению ряда ученых (Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой и др.) нарушения глагольного словаря являются полиморфными у данных групп обучающихся в силу различий в механизмах образования и уровнях сформированности речи. Также сохраняются сложности, связанные с подбором иллюстративного материала при исследовании глагольного словаря данных нозологических групп [26,27,54] .

Вопросами изучения глаголов, как ключевых лексических единиц, составляющих основу речевой коммуникации, занимались отечественные и зарубежные исследователи, а именно Н.Ю. Борякова, Д. Брунер, В.В.Виноградов, С.Д. Канцельсон, А.А Леонтьев, А.Р. Лурия и др. [4,6, 11,32,41,42.43,51]

Стоит отметить, что в современной логопедической науке в недостаточной степени освящены вопросы, связанные с подбором методов и

педагогических технологий, направленных на развитие предикативной лексики у обучающихся младших классов с ЗПР и с легкой умственной отсталостью. Сохраняется дефицит адресных практических рекомендаций для данных групп обучающихся, с целью улучшения морфолого-синтаксических и лексико-семантических языковых систем. Важна реализация комплексной предикативной лексики, что является одной из проблем теории и практики современной логопедии.

В условиях современного инклюзивного образования, общество предъявляет высокие требования к коммуникативному развитию индивида. Перед учителями-логопедами возрастает ответственность за максимальное преодоление речевых нарушений у обучающихся с ЗПР и с легкой умственной отсталостью.

Н.В. Гагарина, Р.И. Лалаева, О. Шпек и др. отмечают у обучающихся младших классов с ЗПР и умственной отсталостью наблюдается бедность словаря, резкое преобладание пассивного словаря над активным, неумение разделять лексические единицы по семантическим признакам, непонимание значения обобщающих слов и их неадекватное употребление в речи, вследствие чего обучающиеся данных нозологических групп не дифференцируют обобщающие понятия. Данные особенности определили актуальность нашего исследования [17,38,91] .

В связи с выше сказанным, сравнительное исследование особенностей нарушений глагольной лексики у обучающихся с ЗПР и с легкой умственной отсталостью, выявление уровня активного и пассивного словаря, определение путей коррекционной логопедической работы через разработку программы коррекционной логопедической работы, является актуальной проблемой настоящего исследования.

В результате анализа литературных источников по проблеме исследования выявлены следующие противоречия между:

– низким уровнем сформированности глагольного словаря у обучающихся младших классов с ЗПР и легкой умственной отсталостью

(интеллектуальными нарушениями) и ее значимостью для всестороннего развития обучающихся, их успешной социализации;

– важностью составления содержания логопедической работы для преодоления нарушений глагольного словаря у обучающихся с ЗПР и у с легкой умственной отсталостью и недостаточностью дифференцированных разработок, направленных на учет общих и специфических особенностей глагольного словаря обучающихся младших классов.

Объект исследования: глагольный словарь обучающихся младших классов с легкой умственной отсталостью и задержкой психического развития.

Предмет исследования: логопедическая работа с обучающимися младших классов с легкой умственной отсталостью и задержкой психического развития.

Цель исследования: выявить особенности и уровни сформированности глагольного словаря обучающихся младших классов с легкой умственной отсталостью и задержкой психического развития, на основе выявленных особенностей составить дифференцированное содержание логопедической работы по формированию глагольного словаря с обучающимися с задержкой психического развития и с легкой умственной отсталостью.

Гипотеза исследования. Мы предполагаем, что:

1) глагольный словарь обучающихся 1 класса с ЗПР и с легкой умственной отсталостью будет характеризоваться общими и специфическими особенностям;

2) выявленные особенности позволят составить дифференцированное содержание логопедической работы по формированию глагольного словаря с обучающимися с задержкой психического развития и с легкой умственной отсталостью

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой предстояло решить следующие задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую и логопедическую литературу по проблеме исследования;
2. Изучить качественные и уровневые особенности сформированности глагольной лексики обучающихся 1 классов с задержкой психического развития;
3. Изучить качественные и уровневые особенности сформированности глагольной лексики обучающихся 1 классов с легкой умственной отсталостью;
4. На основе выявленных специфических особенностей сформированности глагольного словаря разработать дифференцированное содержание логопедической работы по формированию глагольного словаря с обучающимися с задержкой психического развития и с легкой умственной отсталостью

Методологической и теоретической основой исследования явились положения и теоретические основы отечественных педагогов и психологов:

1. Положение об особенностях функционирования слов как единиц лексической системы (Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, Д.Б. Эльконин) [16, 39, 93];
2. Теоретических основ формирования языковых обобщений и элементарного осознания явлений языка и речи (В.В. Виноградов, Л.В.Лопатина, М.Р. Львов) [11, 49, 53];
3. Положение о необходимости формирования словаря в тесном единстве с познанием окружающего мира и развитием мышления (А.Р.Лурия. В.И. Селиверстова, С.Ю. Кондратьева) [51, 69, 34].

Методы исследования определялись в соответствии с поставленной целью и задачами исследования.

Нами использовались теоретические и эмпирические методы исследования. К теоретическим методам относится анализ психолого-педагогической, методической и логопедической литературы по проблеме исследования. К эмпирическим – анализ анамнестических данных,

наблюдение за детьми в процессе образовательной, обиходно-бытовой деятельности в условиях образовательного учреждения, беседы с педагогами и обучающимися, психолого-педагогический эксперимент. К интерпретационным – качественный и количественный анализ результатов исследования.

Научная новизна исследования определялась в следующем: разработано дифференцированное содержание логопедических программ по коррекции специфических особенностей глагольного словаря обучающихся первых классов с задержкой психического развития и с легкой умственной отсталостью.

Теоретическая значимость исследования определялась тем, что выявлены закономерности развития глагольной лексики в онтогенезе, изучены психолого-педагогические особенности младших школьников с задержкой психического развития и с легкой умственной отсталостью, определен обзор диагностических и коррекционных методик по формированию глагольного словаря у обучающихся младших классов с задержкой психического развития и с легкой умственной отсталостью в трудах ученых.

Практическая значимость исследования заключается в разработке дифференцированного содержания логопедических программ по коррекции глагольной лексики у обучающихся первых классов с задержкой психического развития и с легкой умственной отсталостью.

Организация исследования.

Экспериментальной базой исследования явились: Краевая специальная коррекционная общеобразовательная школа-интернат № 5 для воспитанников с ограниченными возможностями здоровья и КГБОУ «Красноярская школа №11»

В экспериментальном исследовании принимали участие обучающиеся первых классов с ЗПР и с легкой умственной отсталостью в количестве 20

человек (10 обучающихся с ЗПР и 10 обучающихся с легкой умственной отсталостью).

Исследование проводилось в период с 2019 по 2021 год в несколько этапов:

1 этап – Изучение и анализ логопедической литературы, формулирование цели, задач и гипотезы исследования, составление плана исследования, разработка методики констатирующего эксперимента (сентябрь 2019 г. – февраль 2020 г.).

2 этап – Проведение констатирующего эксперимента и анализ его результатов (сентябрь 2020 г. – май 2021 г.).

3 этап – Разработка программ коррекционной работы по формированию глагольного словаря обучающихся младших классов с ЗПР и с легкой умственной отсталостью. (сентябрь 2021 – ноябрь 2021 г.).

Апробация результатов исследования осуществлялась через:

1) Участие в научно-практических конференциях Красноярск, Международный научно-практический форум студентов «Молодежь и наука XXI века», 2020г.

2) Участие в международной научно-практической конференции «Вопросы науки и образования», 30 октября 2021г. <https://ukonf.com/prog>

3) Публикации основных положений и результатов исследования в сборниках научных трудов в «Молодежь и наука XXI века», «XXII Международный научно-практический форум студентов, аспирантов и молодых ученых» Красноярск, 30 апреля 2021г.

4) Публикация статьи в журнале «Вестник научных конференций», Тамбов, 20 октября 2021г.

ГЛАВА I. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРНЫХ ИСТОЧНИКОВ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. Закономерности развития глагольной лексики в онтогенезе

В психолого-педагогической и логопедической литературе проблеме исследования овладения речью, при нормальном ее развитии уделено достаточное внимание. В трудах многих ученых (Н.Ю.Борякова, Д.Брунер, А.Н.Гвоздев, С.Д.Канцельсон, А.Р.Лурия и др.) подробно описаны закономерности развития речи у детей в онтогенезе с самого раннего возраста. Становление речи, как известно, представляет для ребёнка, весьма сложный и к тому же длительно протекающий процесс, успех которого зависит от многих факторов, имеет поэтапный характер, а также свои особенности в каждом возрастном периоде. Овладение глагольными категориями не является исключением [4,6,18,32,51.12].

Как известно, развитие речи, являющейся важнейшей психической функцией, имеет первостепенное значение для личностного формирования ребенка. Согласно Л.С. Выготскому, слово – это «единица речевого мышления», и лексический запас ребенка (т.е. словарь), выступает в качестве одного из компонентов развития речи. При этом своевременное развитие словаря и его богатство могут служить показателями уровня развития ребенка. [16].

Лексика – (от греч. *lexikos*– словесный, словарный) – это, с точки зрения Виноградова В.В., основной словарный фонд языка [11].

Развитие лексики у детей подчиняется определенным закономерностям и имеет свою периодизацию, многие авторы (Н.С.Валгина, А.Н.Гвоздев и др.) выделяют в этом процессе четыре периода [8,18].

При этом особое внимание исследователей обращено к вопросу овладения детьми глагольной лексикой, имеющей свои особенности усвоения. Глагольная лексика считается наиболее значительной и абстрактной частью лексического фонда языка, необходимой для формулирования фраз и предложений [53].

Изучим данный вопрос подробнее.

Возрастной период от 0 до 12 месяцев характеризуется стремительным общим развитием ребенка, а в контексте развития речи, данный период принято называть периодом доречевого развития. В это время идет процесс подготовки к овладению речью. Несмотря на то, что данный период является подготовительным, его, в свою очередь, также можно условно разделить на четыре этапа:

1 этап – от 0 до 3 месяцев – с момента рождения у ребенка присутствуют голосовые реакции в виде плача и крика, которые с течением времени становятся более разнообразными и приобретают интонационную окраску. Самым важным источником звука на этом этапе выступает голос матери, вызывающий естественный отклик ребенка на громкость и интонацию [13].

2 этап – от 3 до 6 месяцев – время появления гуления и лепета. Малыш начинает издавать протяжные гласные звуки, часто пытается воспроизвести (повторить) звуки, которые слышит в своем окружении. Характер звуков постепенно усложняется. Примерно в 5-6 месяцев появляются ясные и четкие речевые звуки, короткие часто повторяющиеся слоги «ма-ма-ма», «да-да-да», гуление уступает место лепетной речи. На этом этапе ребенок учится управлять движениями губ и языка и «регулировать» громкость, издаваемых звуков.[13].

3 этап – от 6 до 10 месяцев – начинается развитие понимания речи, лепетная речь пополняется новыми слогами. Совершенствуются движения артикуляции, ребенок повторяет за взрослым все новые слоги. Отвечает на обращение к нему взрослого и сопровождает свои действия с игрушками и предметами лепетной речью. Также демонстрирует понимание обращенной к нему речи, реагирует на свое имя, отвечает действием на простые словесные конструкции: «закрой глазки», на вопрос «где киса?» находит животное глазами. Около 10 месяцев произносит слова, состоящие из одинаковых слогов «мама», «баба» [83].

4 этап – от 10 до 12 месяцев – в «словаре» ребенка появляются слова, связанные с ближайшим окружением. Он начинает обозначать определенные предметы и действия звуковыми сочетаниями например: курочка – «ко-ко», собачка «ав-ав», машина «би-би» и т.п. Также на этом этапе находя на картинках знакомые предметы или показывая их по просьбе взрослого, малыш обозначает их лепетными словами. Как правило, к году ребенок оперирует примерно 10 – 15 словами и может выполнять от 5 до 10 простых инструкций: «иди сюда», «дай игрушку». Особенность речи данного этапа заключается в том, что она имеет ассоциативно-ситуативный характер, т.е. понятна для окружающих лишь с учетом ситуации, интонации жестов [13].

К окончанию первого года жизни речь малыша настолько своеобразна по своей семантике, звуковому составу, морфологии и синтаксису, что ее называют автономной речью. На данном этапе ребенок уже умеет различать часто употребляемые слова и имеет свой словарь (в основном из слов, состоящих из парных одинаковых слогов: мама, ляля, биби и т.п.). Следует отметить, что объем пассивного словаря (т.е. количество понимаемых ребенком слов) примерно в десять раз больше активного словаря. [83]

Доречевой период на этом завершается, за ним следует период дальнейшего совершенствования и развития всех сторон речи.

Второй период речевого развития длится от 1 года до 3 лет и носит название преддошкольный период. Данный период отмечен становлением активной речи. Ребенок к году уже научается самостоятельно передвигаться и его представления об окружающей действительности стремительно расширяются, наряду с этим процессом осуществляется интенсивное развитие речи. На втором году жизни происходит быстрый рост активного и пассивного словаря и их соотношение меняется в пользу активного словаря [18].

При этом, активный словарь пополняется по большей части за счет сокращенных слов, представляющих собой один ударный или начальный слог от слова, которое хочет сказать ребенок, при этом имеет место

перестановка слогов, пропуск или замена звуков, вызывающих затруднение у ребенка. Гвоздевым А.Н. было выявлено, общее правило замещения, заключающееся в том, что чаще всего «трудный» звук заменяется наиболее тождественным ему по артикуляционным свойствам. Например «моко» – молоко, «ка» – каша, «кука», «ти» – идти, «пать» – спать. Эти первые слова могут быть использованы для обозначения непосредственно предмета, либо какого-нибудь качества предмета, а также действий с предметом [18].

К полутора годам малыш умеет произносить все гласные звуки, хотя некоторые смазано. В это время у него появляется все больше правильно произносимых слов, которые в итоге вытесняют звукоподражания.

Примечательно, что развитие речи у мальчиков и у девочек имеет некоторые различия. Так, девочки, почти всегда, начинают говорить раньше, мальчиков. При этом у девочек отмечают быстрый рост предметного словаря (за счет существительных), у мальчиков же, среди их первых слов характерно преобладание глаголов [83].

К двум годам ребенок усваивает, тот факт, что слова, которые обозначают знакомые ему предметы, соотносятся с такими же предметами в книжках или среди игрушек. Ребенок переходит на следующую ступень речевого развития. Формируется фразовая речь, и он начинает соединять вместе 2-3 слова. Например, «дай куку», «мама пать», и т.п. Для активного развития фразовой речи в лексиконе ребенка кроме существительных должно быть достаточное количество глаголов (как минимум до 10).

По результатам научных исследований [11,14,27,42], именно усвоение малышом глаголов «запускает» появление фразовой речи. Лексикон ребенка на этой стадии развития речи преимущественно состоит из существительных и глаголов (причем глаголов в 2-3 раза меньше, чем существительных), начинают появляться и прилагательные.

Идет формирование грамматических категорий (числа, рода, падежа). В 2-2,5 года лексический багаж малыша позволяет ему активно использовать

уже около 300 слов. Приблизительно в это время появляются первые сложные предложения [17].

Далее речь ребенка совершенствуется с каждым днём. Произношение слов становится более правильным. Малыш начинает употреблять существительные в единственном и множественном числе, осваивает склонение по падежам, начинает использовать уменьшительно-ласкательные формы. Глаголы приобретают разные формы «кушать», «кушай», «кушает».

К трем годам в словарь ребёнка входят все части речи (существительные, глаголы, прилагательные, местоимения, числительные, наречия), служебные слова (предлоги, союзы, частицы), междометия, согласование слов в предложении, в основном отвечает грамматическим нормам, Малыш научился задавать различные вопросы и занимается словотворчеством, при этом используя правила родного языка: «на ногах растут «ногти», а на руках - «рукти», «вазелин» - «мазелин» [87]. Словарный запас включает в себя около 1500 слов. [41]

Анатомическое созревание речевых областей мозга в 3 года практически завершено, как и самый благоприятный период в речевом развитии ребёнка [13].

Третий период – дошкольный (от 3 до 7 лет). Это период развития навыков слухового контроля над произношением собственных звуков, т.е. период формирования фонематического восприятия. С 3 до 4 лет ребёнок начинает пользоваться простыми предложениями. После 4 лет в речи ребенка к простым предложениям добавляются сложные. Растет и словарный запас, теперь ребенок использует в своем лексиконе 3000 – 4000 слов, параллельно идет усвоение грамматического строя речи. [13].

После 5 лет появляются сложносочиненные и сложноподчинённые предложения, осваиваются все типы склонений, в речи появляются деепричастия и сложные предлоги. Малыш уже может пересказать сказку, или составить короткий рассказ, продолжается совершенствование связной устной речи и фонематическое восприятие. Ребенок, усвоив основные

языковые нормы, легко образует от одних частей речи другие (зелень-зеленый-зеленеть) [13].

В 5 лет формирование правильного звукопроизношения практически завершается, и речь ребёнка становится чистой. На 6-м году жизни продолжается расширение лексикона – идет накопление образных слов и выражений, совершенствуются навыки пересказа, который становится более содержательным и выразительным. [77]

Ко времени поступления в школу у ребенка в основном речь оформлена грамматически правильно, он согласовывает слова в роде, числе и падеже, умеет спрягать хорошо знакомые глаголы; свободно может составить рассказ по картинке, описать окружающую обстановку. Другими словами, ребенок при соответствии возрастной норме по психическому и интеллектуальному развитию, и воспитывающийся в адекватной речевой и социальной среде владеет речью как полноценным средством общения [13].

Четвертый период – школьный (от 7-17 лет) – дальнейшее совершенствование всех аспектов связной речи и формирование письменной речи.

Формирование глагольного словаря у детей без речевых патологий представляет собой последовательный процесс, имеющий на разных возрастных этапах свои особенности. Как отмечал Гвоздев А.Н. глагол в системе русского языка является одной из самых сложных, семантически и грамматически содержательных частей речи. Часто именно глагол становится грамматическим стержнем фразы или предложения [18].

На начальных этапах развития речи, глаголов в лексиконе детей, по сути, нет. Взамен них употребляются звукоподражание, жесты и мимика. Принципиальная возможность овладения глагольной лексикой формируется в период возникновения первых слов. Известно, что названия действий возникают в речи детей немного позднее, чем названия предметов. Многие авторы, основываясь на результатах проведенных исследований в усвоении глагольных форм ребенком выделяют несколько периодов [9,17,18]. В

первом периоде (1,3 – 1,8) однословных предложений ребёнок начинает использовать несколько однослоговых слов, которые, как бы обозначают действие (бух, бай), но при этом, смысл слова, которое пытается донести ребенок, ещё довольно невнятен, потому что структурные различия между самим предметом и действием с ним отсутствуют. Так, одно слово может означать как предмет, или признак предмета, так и действие, а может и целую ситуацию [32].

Чуть позднее появляются глаголы, а точнее их предшественники, выражающие требования и желания (пи - пить, гу - гулять, ди – уйди). Этот момент является стартовым пунктом в дальнейшем формировании глаголов. Следует отметить, что раньше других появляется глагол «дай». Он входит в первичный лексикон практически каждого ребенка и используется довольно часто и широко. Названия других действий появляются несколько позже [32].

Во втором периоде (1,8–1,10) – периоде двухсловных предложений, помимо повелительного наклонения, появляются обозначения действий, которые совершают окружающие люди. Сначала дети усваивают наименования, потом действия и лишь затем соотношения между этими понятиями. Более близкое знакомство с окружающим миром, расширение представлений о новых предметах, явлениях, событиях, как и процесс общения со взрослыми, предоставляет возможности для количественного и качественного изменения словарного запаса ребенка. Активное накопление глагольной лексики, по наблюдениям А.Н. Гвоздева, начинается после 1 года 9 мес. и вызвано всё возрастающей потребностью ребенка в коммуникации. Исходной грамматической формой глаголов на этом этапе является повелительное наклонение 2-го лица единственного числа и инфинитив. После 1 года 10 месяцев у ребёнка возникают первые случаи словоизменения, в том числе и глаголов [18].

Следующий период (от 1,10–2 лет) характерен появлением первых глагольных категорий. К началу формирования глагольных категорий (1,10 - 1,11) количество глаголов, имеющих в лексиконе малыша, колеблется

около 50. Большинство из них используются в форме повелительного наклонения, на втором месте глаголы в форме инфинитива, ещё меньше глаголов в форме прошедшего времени и меньше всего глаголов в форме настоящего времени. Следует отметить, что большинство глагольных форм усваивается за достаточно короткий промежуток времени и почти сразу. Формирование первых глагольных категорий происходит на базе именно этих уже усвоенных глаголов. В процессе накопления глагольной лексики, с 2-х лет отмечаются первые случаи словотворчества и словоизменения [42].

После 2-х лет начинается разграничение в употреблении глаголов по временам (настоящее и прошедшее), роду и числу. Отмечено, что средний род с окончанием на – о усваивается детьми медленнее мужского и женского рода.

В общем, после 2,5 лет, глагольная система детей переходит на качественно новую ступень. В это время, в речи возникает согласование между существительными в именительном падеже единственном числе и глаголами в изъявительном наклонении. В первую очередь, части речи координируются в числе, позднее в лице, а после 3-х лет - в роде. Образование такой структуры является предпосылкой для появления фразовой речи [34]. К тому же, у детей от 2 до 3 лет глагол является наиболее часто употребляемой частью речи [13].

К примеру, у детей до 2,5 лет глаголы составляют 37% от всего лексикона [18]. В течение этого отрезка развития речи количественное накопление лексического запаса глагольных форм и глаголов ведет к качественным преобразованиям, приводящим к тому, что у ребенка сформировывается субстрат системы глагольных форм и их значений, и возникают ряды однородных значений, устанавливаются взаимосвязи между различными значениями. При этом используемые глаголы означают преимущественно движения и простые действия [13].

С 2,3-3 лет идет освоение форм возвратных глаголов и большинства приставок. Только вместо одних приставок дети часто могут использовать

другие «задул» (передул), «засмотрел» (просмотрел). Глаголы, в этот период употребляются в основном в форме повелительного наклонения и инфинитива. К 3-летнему возрасту, в норме, усваиваются все формы возвратных глаголов.

К 3 – 3,5 годам ребенок осваивает основные грамматические конструкции уже пользуется в своей речи такими грамматическими категориями как, число, лицо, род и время. Усвоение лексико-грамматическим строем языка у детей с нормальным речевым развитием происходит постепенно и неравномерно, что объясняется упорядоченным созреванием мозговых структур, сложностью системы русского языка и тем, что правильное объединение слов в высказывание представляет для ребёнка нелегкую задачу [17]

К 4 годам словарный запас у ребенка доходит до 1600-2000 слов. Такой объем словаря позволяет сформировать первые структуры многословных высказываний, хотя в них и встречаются ошибки типа пропусков и перестановки слов и замены союзов. Также в этот период дети начинают составлять первые рассказы-описания. Существительное и глагол ещё остаются наиболее предпочитаемыми частями речи. Происходит дальнейшее освоение грамматических правил и норм, а также морфологической системы языка.

К 5 годам возрастает количество глаголов, обозначающих состояния и переживания. После 5 лет дети самостоятельно образуют глаголы от других частей речи. 5-6-летние дошкольники легко образуют от одного корня различные части речи (свет-светлеть-светлый) [17].

Основываясь на своих наблюдениях, А.Н. Гвоздев отмечает, что дети 5-7 лет, употребляющие в самостоятельных высказываниях достаточное число глаголов, легче домысливают сюжет, способны увидеть внутренние связи, высказать оценку, выразить свое отношение [18].

В 6 лет дети при употреблении глаголов в речи свободно оперируют такими языковыми значениями как: грамотное включение глагола в контекст

(плыть на лодке), синонимизация – репродуцирование глагола близкого по семантическому значению (кушать-есть), конкретизация действия (орать-громко кричать), использование грамматических категорий числа, лица, падежа и времени, как инструмента для образования новой грамматической формы глагола (рисую-рисует-рисовал-будем рисовать) [13].

Таким образом, глагольная лексика считается наиболее значительной и абстрактной частью лексического фонда языка, необходимой для формулирования фраз и предложений.

1.2. Психолого-педагогические особенности младших школьников с ЗПР и легкой умственной отсталостью.

Следствием совместной работы различных специалистов в начале прошлого столетия стало выявление группы детей, испытывающих значительные затруднения при освоении школьной программы, стабильно отстающих по определенным дисциплинам. В результате многократных исследований удалось определить, что часто показатели уровня интеллекта таких детей расположены в интервале среди «нормальных» детей и детей с умственной отсталостью [31]. Но, при этом, ученые, занимавшиеся этим вопросом [13,15], обнаружили, что задержка психического развития у этих детей имеет временный характер, вдобавок дети, получившие своевременную педагогическую помощь, обнаруживают устойчивую тенденцию к положительной динамике.

В отечественной психологии и дефектологии этот вопрос также привлекал неизменное внимание ученых. В шестидесятые годы 20-го столетия, в процессе исследований сформировалось понятие – Задержка психического развития. Термин предложила Г.Е. Сухарева.

Задержка психического развития представляет собой такое нарушение развития, которое оказывает влияние на развитие внимания, памяти, моторики, мышления, эмоционально-волевой сферы, саморегуляции, регуляции и речи [59].

В соответствии с определением педагогического словаря (под ред. Б.М.Бим-Бад) задержка психического развития представляет собой вариацию психического дизонтогенеза, включающего случаи как замедленного психического развития (задержка темпа психического развития), так и условно стойкие состояния незрелости эмоционально-волевой сферы и интеллектуальной недостаточности, не достигающей степени слабоумия [65].

В дефектологическом словаре Степанова задержку психического развития определяют как особый тип аномалии, который находит свое проявление в нарушении нормального темпа психического развития ребенка [74].

Под задержкой психического развития понимается нарушение темпа всего психического развития при наличии значительных потенциальных возможностей, как временное нарушение развития, которое корригируется, тем раньше, чем благоприятнее условия развития ребенка» [68].

Задержку психического развития характеризует недостаточное развитие высших психических процессов, сниженным уровнем развития моторики, внимания, памяти, мышления, речи, примитивностью и неустойчивостью эмоций и соответственно слабой регуляцией и саморегуляцией поведения и, как, следствие плохой успеваемостью в школе. [13].

Другие исследователи полагают, что задержка психического развития является вариантом психического дизонтогенеза, к которому относят различные по своей этиологии, патогенезу, клиническим проявлениям и особенностям динамики, состояния легкой интеллектуальной недостаточности, занимающие промежуточное положение между интеллектуальной нормой и умственной отсталостью, имеющие тенденцию к положительной динамике, при хорошо организованной реабилитационной работе [14,15,19].

В.М Астапов и Н.П. Вайзман подчеркивают, что задержка психического развития это не клиническая форма заболевания, а

дизонтогенное развитие, которому свойственно нарушение познавательной деятельности и расстройство эмоционального развития (инфантилизм). Синдром ЗПР заключается в том, что созревание организма и развитие психических процессов (восприятия, внимания, мышления, памяти, речи), эмоционально-волевой сферы происходит неравномерно и в замедленном темпе. Отставание от нормы обычно составляет 1,5-2 года [63].

Наиболее развернутое понятие рассматриваемого синдрома дает на наш взгляд К.С. Лебединская, а именно: «ЗПР – это синдром временного отставания развития психики в целом, или каких-либо отдельных её функций, замедление темпа реализации потенциальных возможностей организма, часто обнаруживаемое при поступлении в школу и выражаемое в недостаточности общего объёма знаний, ограниченности представлений, незрелости мышления, малой интеллектуальной целенаправленностью, преобладанием игровых интересов, быстрой перенасыщаемостью в интеллектуальной деятельности. Это особый тип психического развития, характеризующийся незрелостью отдельных психических и психомоторных функций, или психики в целом, формирующийся под влиянием наследственных, социально-средовых и психологических факторов».

Определение ЗПР у детей устанавливает наличие отставания в развитии психической деятельности ребёнка. Термин «задержка» акцентирует временной (несоответствие реальному возрасту уровня психического развития) и вместе с тем, в большинстве случаев временный характер отставания, преодолевающееся с возрастом, тем благополучнее, чем раньше ребенок с данной патологией попадает в адекватные для него условия воспитания и обучения [60].

Существование значительного количества исследований и научных трудов на эту тему позволяет установить и изучить особенности детей с ЗПР.

Задержка психического развития считается одним из наиболее распространенных нарушений развития, свыше половины отклонений в развитии, диагностируется специалистами как ЗПР.

Необходимо отметить, что диагноз ЗПР может быть поставлен только в дошкольном и младшем школьном возрастном периоде. Если признаки недоразвития психических функций сохраняются по истечении вышеупомянутого периода, следует говорить уже об умственной отсталости, либо о конституциональном инфантилизме [28].

Причины рассматриваемого нарушения в настоящее время достаточно основательно и разносторонне изучены и хорошо известны широкому кругу специалистов.

Так, основным фактором возникновения ЗПР являются маловыраженные органические повреждения мозга, либо врожденные, либо приобретенные во внутриутробном, родовом, или раннем периоде жизни ребёнка.

Кроме того, задержка психического развития может появиться в результате ослабления центральной нервной системы инфекциями, хроническими соматическими заболеваниями, интоксикацией, травмами головного мозга, нарушениями эндокринной системы [33].

В появлении синдрома ЗПР значительную роль играют конституциональные факторы, органическая недостаточность нервной системы генетического генеза, продолжительные неблагоприятные условия воспитания. Неблагополучные социальные факторы усугубляют отставание в развитии, но не могут быть главной или единственной причиной ЗПР [26].

Учеными, работавшими над этим вопросом, было отмечено разнообразие форм синдрома ЗПР и предложены варианты классификации.

Так, одной из известнейших считается классификация М.С. Певзнер и Т.А. Власовой, которые предлагают деление синдрома на два типа:

Неосложнённый психофизический и психический инфантилизм.
«Вторичная» ЗПР, (вызванная повышенной истощаемостью психических функций (церебрастенией) различного происхождения, возникшей на ранних этапах онтогенеза, обусловившего, в первую очередь, нарушение познавательной деятельности, а также работоспособности.

Позднее, взяв за основу вышеописанную классификацию К.С.Лебединская предложила классификацию по этиопатогенетическому принципу (отражающему механизмы и причины, обусловившие нарушение психического развития). В соответствии с этой классификацией было выделено четыре типа синдрома ЗПР:

- Конституционального происхождения - неосложненный психофизический и психический инфантилизм (гармонический инфантилизм по классификации М.С. Певзнер и Т.А. Власовой) – характеризуется замедленным темпом развития, часто обусловленный наследственными факторами, что позволяет ряду учёных считать его одним из видов нормативного психофизического развития. Кроме того, это бывает связано со спецификой внутриутробного развития (к примеру, при многоплодии) [3].

При этом виде ЗПР отмечается расхождение между реальным и психическим возрастом, при этом эмоционально-волевая сфера занимает, как бы, более раннюю ступень развития и в целом схожа с нормальной структурой эмоционально-волевой сферы детей, чей возраст меньше на 2-3 года. К тому же такие дети часто имеют инфантильную комплекцию, с детской гибкостью мимики и моторики [5]. То есть ребенок 7 лет, при совокупности вышеописанных психофизических показателей будет соответствовать возрасту 4-5 лет.

Затруднения в обучении кроются в неподготовленности эмоционально-волевой сферы, в её незрелости, а также в господстве игровой мотивировки над познавательной. Сценарий развития детей с этим видом ЗПР, чаще всего положительный и к возрасту 10-12 лет они восполняют недостающие компоненты развития [3].

- Соматогенного происхождения – рождение детей с таким типом задержки происходит у родителей, которые, в основном, здоровы, задержка же в этом случае есть следствие заболеваний, перенесённых ребёнком в период раннего детства, таких как аллергические состояния, различные хронические инфекции, устойчивые астении, пороки развития соматической

сферы, нередко сердца, в общем, соматической недостаточностью различного генеза.

Дети, которым присущ соматогенный тип ЗПР имеют ярко проявляющиеся астенические симптомы, выражающиеся в частых головных болях, пониженном тонусе, отсутствием способности к длительному умственному напряжению, скорой утомляемостью, нередко совмещаются с задержкой эмоционального развития [61].

При сравнительно сохранном интеллекте для эмоционально-волевой сферы характерна незрелость. Таким детям, зачастую, присуще акцентирование на состоянии своего здоровья, которое может использоваться ими, как повод для отлынивания, нежелания справляться с трудностями. Им нелегко адаптироваться к новой среде. Они часто подвергаются гиперопеке. Нуждаются в систематическом психолого-педагогическом сопровождении.

- Психогенного происхождения – дети, рождённые здоровыми, физически нормально развитые, без дефектов мозговых систем и соматических расстройств. Задержка психического развития здесь является результатом неблагоприятных условий воспитания, деформирующих личность. Чаще всего это или гипоопека, когда ребенок растет в обстановке безнадзорности, которой часто сопутствуют антигуманное отношение к ребёнку, агрессия и тирания со стороны родителей, или гиперопека, тоже имеющая своим следствием серьёзные отклонения в развитии личности ребёнка.

Общеизвестно, что влияние с раннего возраста на психику ребёнка долговременных травмирующих факторов ведёт к значительным искажениям в психической деятельности, нарушениям вегетативной функции и в результате патологии развития личности [3].

Следует отметить, что необходимо отчетливо разделять ЗПР психогенного типа и педагогическую запущенность, которая не есть

патологическое состояние, так как возникает из-за недостаточности знаний, несформированности умений и скудного интеллектуального развития.

- Церебрально-органического происхождения – этот тип ЗПР возникает из-за грубых и стойких локальных нарушений созревания мозговых структур [49]. Такой тип ЗПР встречается чаще остальных и имеет более сильную эксплицированность и стойкость нарушений в познавательной деятельности и в эмоционально-волевой сфере [54].

Нарушения развития мозга могут происходить из-за патологий беременности, такими, как резус-конфликты, вирусные заболевания, тяжелые токсикозы, интоксикации плода, алкоголизм. Наркомания. Кроме того, причиной могут быть родовые травмы, асфиксия, недоношенность, тяжёлые инфекции, перенесённые на первом году жизни (нейроинфекции, в частности).

У детей с таким типом ЗПР наблюдается стойкое запаздывание развития интеллектуальной деятельности, с сопутствующей незрелостью эмоционально-волевой сферы, проявляющейся глубже и грубее. В сравнении с остальными типами. Процесс мышления так слаб, что по своей продуктивности граничит с процессом мышления детей – олигофренов. Имеющиеся расстройства вызывают очень быструю истощаемость нервной системы, нарушения внимания и памяти, проявления вегетативной дистонии. Таким детям необходима систематическая и комплексная помощь специалистов [19].

Все формы ЗПР имеют специфические особенности, которые позволяют отличить описываемый синдром от умственной отсталости или педагогической запущенности. В научных трудах многих исследователей, занимавшихся этой проблемой, отмечено, что формирование психических функций имеет неравномерный характер, и возможно как недоразвитие, так и нарушение отдельных функций [24].

Тогда, как умственную отсталость отличают тотальность и иерархичность поражения.

По причине широкой вариабельности (типом происхождения и временем воздействия травмирующих факторов) задержка психического развития может иметь выражение в различных нарушениях познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы. Изучая возможности обучения детей с ЗПР, и исследуя их психические процессы, учеными был обнаружен ряд особенностей, свойственных познавательной, эмоционально-волевой, поведенческой и личностной сферам этих детей [38].

В первую очередь это низкая познавательная активность, которая проявляется во всех видах психической деятельности и отражается на особенностях восприятия, внимания, памяти, мышления и эмоционально-волевой сферы. Вследствие этого, детям с ЗПР присущи: повышенная утомляемость, быстрое интеллектуальное пресыщение, соответственно, низкая работоспособность, незрелость эмоционально-волевой сферы, неготовность и отсутствие мотивации к учебной деятельности, психопатоподобное поведение, скудный словарь, замедленное восприятие, недостаточность и ограниченность общих представлений, сложности звукового анализа, трудности словесно-логического оперирования [31].

Рассмотрим более подробно, как ЗПР влияет на состояние психических процессов у детей.

Особенности восприятия

Обучающиеся с ЗПР испытывают трудности в процессе переработки сенсорной информации. Восприятие носит поверхностный и фрагментарный характер. Скорость восприятия ниже, чем у нормотипичных детей. Оно более пассивно и продуктивность его снижена и обеднена. У обучающихся с ЗПР отсутствует целостное восприятие объекта со всей совокупностью его признаков. Знакомые предметы в другом положении или при ином освещении воспринимаются как незнакомые. При копировании с использованием зрительного образца часто допускают ошибки при списывании текста, путают буквы схожие по написанию. Как известно,

особенности восприятия неразделимо связаны с особенностями памяти и мышления [33].

Особенности внимания

В ходе изучения вопросами многими исследователями отмечалось, что у всех детей с ЗПР имеет место недостаточность внимания, во время выполнения заданий дети устойчиво демонстрируют дефицитарность основных его свойств. Это выражается в поверхностности, непродолжительности внимания, частой отвлекаемости, фрагментарном характере выполнения любых заданий. Длительная концентрация внимания особенно затруднительна. При этом нарушения внимания могут сочетаться с повышенной или пониженной речевой и двигательной активностью. Соответственно (что и было доказано в процессе исследований) детям с ЗПР необходимо больше времени, чем их нормально развивающимся сверстникам, для приема, обработки и запоминания информации [34].

Особенности памяти

У детей с ЗПР все виды памяти имеют нарушения. Наглядно-образная память доминирует над вербальной. Произвольное и произвольное запоминание развито слабо, характер запоминания материала носит мозаичный характер, объём как кратковременной, так и долговременной памяти недостаточен, устойчивость запоминания низкая. Трудности обработки информации, необходимой для запоминания порождает слабая мыслительная активность [61].

Особенности мышления

Дети с ЗПР демонстрируют своеобразие и выраженное отставание от сверстников в развитии всех форм мышления. Страдают недостаточной сформированностью мыслительные процессы: анализ, синтез, абстрагирование и обобщение (это хорошо заметно во время работы над заданиями). Также вызывает затруднения словесно-логическое оперирование. Дети с ЗПР не способны без помощи спланировать порядок выполнения задания, просчитать результаты своей деятельности, прийти к

умозаключению. Абстрактно-логическое мышление осуществляется только с участием взрослого [62].

Особенности эмоционально-волевой сферы.

Общая специфичность развития детей с ЗПР обуславливает и незрелость эмоционально-волевой сферы. Детям с описываемым синдромом присущи: эмоциональная нестабильность, быстрая утомляемость, инфантильность, слабоволие, неадекватная самооценка, неспособность к саморегуляции. Кроме того, им часто свойственны состояние повышенной тревожности, беспокойства, импульсивность поведения, конфликтность и агрессивность, склонность к подражанию. Ведущей деятельностью является игровая. Этим детям сложно даётся соблюдение школьного режима, выполнение требований учителя, следование инструкции. При имеющейся дефицитарности, требующихся для успешного обучения знаний, умений и навыков, мотивация к учебной и познавательной деятельности или чрезвычайно низкая, или отсутствует вовсе [60].

Особенности речи

Что касается, речи, то здесь у детей с ЗПР можно наблюдать такие же нарушения речи, которые свойственны и нормально развивающимся детям. При этом большее количество детей с ЗПР имеют комплексные речевые нарушения, сочетание различных дефектов речи [37]. Также они отличаются обеднённым словарём, в речевых высказываниях нет логики, не используются сложные грамматические конструкции и ряд грамматических категорий. Нарушения есть и в устной, и в письменной речи. Исследователи указывают на непонимание тонких оттенков речи, смысла отдельных слов, аграмматизмы, речевую инактивность, сложности с кодированием и декодированием текста. В итоге, можно сказать, что речь таких детей, хотя и не имеет грубейших лексических и грамматических нарушений, всё же отличается ощутимым своеобразием [54].

Теперь рассмотрим психолого-педагогические особенности младших школьников с лёгкой умственной отсталостью. Проблема изучения

умственной отсталости у детей, также много лет привлекала внимание учёных. Исследованию этого вопроса посвящено немало количество научных работ. Эта тема и в современной научной среде не теряет своей актуальности, так как число людей с умственной отсталостью не уменьшается.

Согласно Международной классификации болезней 10-го пересмотра умственной отсталостью называют такое состояние, которое, во-первых, отличается снижением навыков, возникающих в процессе развития, а также навыков, определяющих общий уровень интеллекта (то есть познавательных способностей, моторики, речи, социализации). Следует отметить, что умственная отсталость может возникнуть как на фоне другого психического либо физического нарушения, так и без него [57].

Наибольшее количество умственно отсталых имеют медицинский диагноз – олигофрения (олигофрения, малоумие; др.-греч. ὀλίγος — малый + φρήν — ум) – это особая форма психического недоразвития [65].

Но умственная отсталость – это не просто «малое количество ума», здесь имеют место качественные изменения всей психики и соответственно всей личности в целом, как результат органических повреждений центральной нервной системы. При таком нарушении развития страдает не один интеллект, а и эмоционально-волевая, поведенческая сферы и физическое развитие, что является следствием особенностей высшей нервной деятельности умственно отсталых детей [59].

Многие авторы, посвятившие свои труды данной проблеме, пришли к выводу, что к умственной отсталости относятся только такое состояние, когда имеет место стойкое и необратимое нарушение по большей части познавательной деятельности, вызванное органическими поражениями или недоразвитием коры головного мозга [59,62,68].

Главное отличие умственной отсталости от задержки психического развития это необратимый характер нарушения. Дети с умственной отсталостью демонстрируют нарушение сложных психических функций на

протяжении всего времени своего развития, при этом, в каждом возрастном периоде обнаруживают разные формы.

По мнению Б.П.Пузанова умственная отсталость есть группа различных наследственных, врожденных, либо рано приобретенных состояний общего психического недоразвития [57].

Подытоживая вышесказанное, можно сказать, что умственная отсталость есть особое состояние психики ребенка, когда деятельность центральной нервной системы и интеллект формируются с низким или ниже среднего уровнем, при этом выраженность психопатологических проявлений определяет степень глубины интеллектуального дефекта.

Причинами умственной отсталости могут быть генетические нарушения, внутриутробные поражения, оказывающие негативное воздействие на зародыш и плод (в т.ч. инфекции), глубокая недоношенность, повреждения ЦНС в родах, травмы, гипоксия и инфекции в раннем возрасте, педагогическая запущенность, зачастую эти факторы могут иметь комплексное влияние. Кроме того, бывает немало случаев с неясной этиологией. Олигофрению с невыясненной этиологией и неясной клинической картиной условно относят к «недифференцированной» [59].

Согласно медицинской квалификации по степени тяжести умственную отсталость подразделяют на четыре степени: легкую, умеренную, тяжелую и глубокую. При определении степени за основание берут интеллектуальный коэффициент (IQ).

Итак, классификация выглядит следующим образом:

1. Умственная отсталость легкой степени (F70) – IQ составляет 50-69
2. Умственная отсталость умеренная (F71) – IQ составляет от 35 до 49
3. Умственная отсталость тяжелая (F72) – IQ колеблется от 20 до 34
4. Умственная отсталость глубокая (F73) – IQ ниже 20

Соотношение IQ относительно возраста следующее:

- Легкая степень (F70) – 9-12 лет
- Умеренная (F71) – 6-9 лет

- Тяжелая (F72) – 3-6 лет
- Глубокая (F73) менее 3 лет

В классической психиатрии соответственно глубине дефекта выделяют три степени психического недоразвития:

- Дебильность – легкая степень (IQ 50-69)
- Имбецильность – средняя и выраженная степень умственной отсталости (IQ 20-50)
- Идиотия – самая глубокая умственная отсталость (IQ менее 20)

Несмотря на то, что клинические формы умственной отсталости отличаются достаточным многообразием, существуют общие признаки психического недоразвития. В первую очередь, такое нарушение затрагивает все психические процессы, нарушая не только познавательную деятельность, но и само формирование личности. Обнаруживаются признаки недоразвития как интеллекта и мышления, так и других психических функций [56].

В клинической картине могут наблюдаться повреждения молодых и особенности усиленно развивающихся структур мозга, проявляющееся нарушениями интеллектуальной и психической деятельности. Следует отметить, что главным образом от недоразвития страдают главным образом онтогенетически молодые функции (мышление, речь), на фоне относительной сохранности эволюционно более древних элементарных функций и инстинктов [45].

Максимально ярко эта особенность проявляется в слабой способности к абстрактному мышлению, его дефицит накладывает отпечаток и на особенности восприятия, внимания и памяти. А также в отсутствии способностей к обобщению и отвлеченным ассоциациям.

Независимо от того, что стало причиной умственной отсталости ребенка и от тяжести болезни нервной системы, вместе с распадом осуществляется и развитие [14].

Перейдем к более подробному рассмотрению отражения описываемого нарушения в различных психических процессах ребенка.

Особенности восприятия.

У детей с легкой умственной отсталостью имеет ряд особенностей. Так существенно нарушена обобщенность восприятия, ему присуща слабая избирательность, к тому же оно крайне замедленно и пассивно, соответственно на восприятие предлагаемого материала происходит намного дольше. Кроме того, из-за умственного недоразвития, возникают затруднения в вычленении главного, нет понимания внутренних связей между частями целого или действующими лицами [40].

В процессе обучения это проявляется в замедленном узнавании, ранее виденного материала, в путанице сходных по звучанию букв и графически сходных букв, цифр, предметов. Объем восприятия ограничен, временное и пространственное восприятие нарушены, что создает сложности ориентации в окружающей обстановке и времени [60].

Особенности внимания

По результатам многих исследований С.Д.Забрамной, Т.А.Добровольской, И.Ю.Левченко и др. у данной группы детей ярко выражены такие недостатки внимания как: сужение объема, неустойчивость, замедленный темп переключения, трудности распределения, быстрая истощаемость, повышенная отвлекаемость [40]. Страдает, главным образом, произвольное внимание, которое формируется позже и связано с волевым напряжением, что выражается в частой смене объектов внимания, неспособности сосредоточиться на одном конкретном объекте или виде деятельности [59]. Непроизвольное внимание относительно сохранно, но ему тоже присущи вышеописанные нарушения.

Особенности памяти.

Память, которая, как и другие психические функции формируется на фоне нарушенного развития и также, обладает, поэтому специфическими особенностями. Память у этих детей характеризуется замедленностью, непрочностью запоминания, высокой скоростью забывания, неточностью воспроизведения информации (воспроизведение вызывает у них наибольшую

сложность) [5]. Трудности воспроизведения порождаются незрелостью восприятия, неумением использовать приемы запоминания. Ярче всего выражается при попытках воспроизведения словесного материала, который основан на внутренних логических связях и словесных обобщениях. Полученная информация может воспроизводиться бессистемно, с большим количеством ошибок. Присущая таким детям эпизодическая забывчивость обусловлена быстрым переутомлением нервной системы, из-за её общей слабости [5].

Но, при этом дети с легкой степенью умственной отсталости обладают, в общем, неплохой механической памятью и могут запомнить значительный запас сведений и элементарные навыки чтения, письма и счета.

Особенности мышления.

Мышлению таких детей свойственна медлительность и инертность мыслительных операций, отсутствие критичности и способности самостоятельно адекватно оценить свою работу, низкая регулирующая роль мышления в поведении, недостаток абстрактного мышления. Мышление конкретное, в рамках непосредственного опыта и необходимости обеспечения своих безотлагательных нужд, лишённое последовательности и стереотипное [57].

Мыслительные процессы анализа, синтеза, абстрагирования и обобщения сформированы крайне слабо и отличаются своеобразием. Анализ предметов производится бессистемно, из-за неумения выделять главное, упускается ряд важных признаков, сравнение выполняется по несущественным признакам, а нередко и по несопоставимым, испытывает сложности при определении связи между частями предмета и при попытках найти различия в сходных предметах и общие признаки в отличающихся [45].

Особенности эмоционально-волевой сферы.

Эмоции у детей с легкой умственной отсталостью, в целом, сохранены, но отличаются недоразвитием, поверхностностью, отсутствием глубины и

тонких оттенков переживаний. Кроме того их эмоции неустойчивы, часто неадекватны, наблюдаются крайности в проявлении эмоций. Настроение может меняться быстро и беспричинно, от радости и эйфории, до печали и апатии [37].

Выполняя задание, эти дети стараются выбирать легкий путь, который потребует минимальных волевых усилий с их стороны. Поведение отличается непоследовательностью, колебаниями от гиперактивности до пассивности, а поступки низкой целенаправленностью, нелогичностью, импульсивностью. По мнению Макарова «эмоциональная и волевая стороны личности достаточно разнообразны, однако общими чертами являются недостаточная способность к самообладанию и подавлению влечений, импульсивность на фоне повышенной внушаемости и склонности к подражательству [51].

Особенности речи

Формирование речи у этих детей происходит медленнее и сама речь имеет специфические черты. Это обусловлено общим недоразвитием психики в целом, которое порождает искажения и задержки умственного развития. Речь однотонна по звучанию и маловыразительна, не имеет сложных интонационных оттенков, эмоционально окрашена слабо, темп возможен ускоренный, либо замедленный, фразы короткие, однородные по структуре и скудные по содержанию, часто включающие аграмматизмы, с преобладанием речевых стереотипов [65].

Активный словарь ограничен и уступает в объёме пассивному, состоит преимущественно из существительных с конкретным значением, часто неточно употребляют слова [37].

Существенно нарушена смысловая часть речи. Усвоение новых слов происходит крайне медленно и с большими затруднениями. Дети испытывают затруднения в высказывании собственных мыслей, воспроизведении содержания письменной и устной информации.

У умственно отсталого ребенка, в отличие от нормально развивающегося сверстника, к началу школьного периода, то есть в возрасте 7 лет, практика речевого общения составляет более короткий период времени, всего лишь 3-4 года. Но они могут поддержать разговор, при условии, что предмет обсуждения находится в рамках их личного опыта, используя простые грамматические конструкции [59].

Ученые, занимавшиеся этой проблемой, пришли к заключению, что у этих детей страдает каждая из сторон речи: фонетическая, лексическая, грамматическая [75]. Наблюдаются трудности звукобуквенного анализа, восприятия и понимания речи. В результате имеют место различные виды нарушения письма, сложности при усвоении техники чтения, снижена потребность в речевом общении.

Таким образом, рассмотрев особенности психических процессов детей с ЗПР и с легкой умственной отсталостью, очевидно, что разграничить ЗПР от умственной отсталости могут только компетентные, высококвалифицированные специалисты.

Особую важность приобретает дифференцированный подход к определению условий обучения детей с ЗПР и детей с легкой умственной отсталостью, позволяющий кругу специалистов подобрать оптимальные условия обучения, разработать программу комплексного сопровождения, рекомендовать образовательный маршрут.

1.3. Причинная обусловленность нарушения глагольного словаря умственно отсталых обучающихся и обучающихся с задержкой психического развития.

Анализ литературных источников позволил определить, что развитие лексики ребенка с нормативным развитием осуществляется в процессе ознакомления с окружающей действительностью, взаимодействий с новыми объектами, посредством неречевой и речевой деятельности, а также в процессе общения со взрослыми [91].

Освоение в процессе дизонтогенетического развития отдельных психических функций, психики в целом влияет на становление представлений об окружающей действительности [93].

Качество и содержание лексики обучающихся с интеллектуальными нарушениями отображают специфичность его психофизического развития и сформированность когнитивных процессов [83].

В плане сформированности лексики умственно отсталые обучающиеся представляют собой достаточно полиморфную группу, но всех объединяет ограниченное понимание устной речи. Для данной группы обучающихся речь не может служить полноценным источником передачи знаний [28].

У обучающихся сохраняется бедность словаря, неточное использование слов и трудности их использования в речи [24].

Ряд ученых отмечают, что названия-действия в речи появляются позже, чем в норме развития. В основном обучающиеся пользуются словами в речи обиходно-бытового значения, с которыми он сталкивается ежедневно (есть, пить, умываться, одеваться и т.д.). Сложности возникают при усвоении категории глаголов: род, число, падеж, лицо. Навыки словообразования глаголов формируются с трудом. Причиной бедности предикативного словаря является органическое поражение коры головного мозга, что не позволяет умственно отсталому обучающемуся получить полные представления об окружающем мире [19,59,65].

У умственно отсталых обучающихся 1 класса в речи отсутствуют многие глаголы, которые обозначают способы передвижения (идет лягушка, идет змея, идет птичка и т.д.). Приставочные глаголы заменяются бесприставочными (приехал – ехал) [60].

При этом у всех умственно отсталых обучающихся нарушены все стороны речи (фонетика, лексика, грамматика). Ограниченный объем словаря не позволяет умственно отсталым обучающимся адекватно использоваться слова, обозначающие действия [36].

Проведенные наблюдения за глагольной лексикой обучающихся с легкой умственной отсталостью выявили, что при выражении в собственной речи некоторых действий, например, «налил, приклеил, слепил» употребляется одно единое слово – «сделал».

Особо сложным умением для данной группы обучающихся является использование в речи приставочных глаголов. В речи почти отсутствуют приставочные глаголы, такие как приехал, заехал, съехал, переехал, наехал и они используют только одну форму «ехал».

Наблюдаются трудности дифференциации действий, что в свою очередь приводит к использованию в речи глаголов общего значения (воркует – поет, каркает – поет, рычит – воет, лечит – уколы делает и т.д.). Также встречаются в речи звукоподражания (вместо глаголы «мычит» обучающийся произносит «му»). Глагол является лексико-грамматической категорией и выполняет ряд функций – это название действий и их использование в предложении. При умственной отсталости искажается и та и другая функции.

Трудности возникают у умственно отсталых обучающихся при образовании новых глаголов, что приводит к обеднению языковых средств. Наблюдаются ошибки в использовании глаголов совершенного и несовершенного вида, единственного и множественного числа, что приводит к трудностям осуществления пересказа либо трудностям составления рассказа.

Как указывают Р.Е.Левина, Н.Н.Трауготт и др. устная речь умственно отсталых обучающихся характеризуется наличием номинативных слов нежели предикативных [39].

Как указывалось выше, умственно отсталые обучающиеся легче усваивают слова, которые обозначают действия, выполняемые им ежедневно и труднее – слова обобщенного, отвлеченного значения слов, которые описывают качественные признаки. Нарушения актуализации словаря глаголов у обучающихся младших классов с легкой умственной отсталостью выявляются в виде искажений звуковой составляющей слова (мычит – мувкает).

Таким образом, качество и содержание лексического запаса ребенка с нарушениями развития отображает специфичность его познавательной деятельности и сформированность ведущих мыслительных процессов [47].

Значительная доля детей с ЗПР, отличается узостью и бедностью представлений о существующих вокруг предметах, действиях и явлениях, слабые, фрагментарные знания не позволяют этим детям составить целостное представление об объектах со всей совокупностью их признаков [54].

Для словарного запаса этих детей характерен малый объем словаря, ограниченность, преобладание бытовой лексики, существенное расхождение в объеме активного и пассивного словаря, употребление слов в неподходящем, неточном значении [54].

Словарный запас детей с ЗПР, согласно результатам исследований, преимущественно состоит из имён существительные и глаголов, при этом в глагольном словаре основную часть занимают слова, обозначающие каждодневные, бытовые действия (пить, кушать, спать, идти, и. т. п.). Но и эти глаголы часто используются неправильно [57].

По причине отсутствия умения точно дифференцировать определённые действия многие глаголы употребляются в более общем значении (плетётся – идёт, бредёт-идёт, горит - светит, сияет - светит и др.). Также из-за неумения

выделить главные и второстепенные признаки действия и понимать оттенки значений, имеет место замена глаголов существительными (ехать – машина, собирать – корзина) и замена существительных глаголами (стол – кушать, кровать – спать) [60].

Кроме того, у детей с ЗПР отсутствует способность к дифференциации глагольных форм, что «обусловлено несформированностью морфологических обобщений и дефицитом языковой компетентности, при помощи которой ребенок, развивающийся в норме, усваивает практически сложную систему языка» [68].

Это выражается в неточном употреблении глаголов (девочка раскрашивает – девочка красит), в ошибочной дифференциации глаголов в единственном и множественном числе (мальчик пишет – мальчик пишут, девочки поют – девочки поет), в нарушении чередования в основе глагола (мальчик бредёт - дети бредят; дети бредут – мальчик бредит).

По причине недостаточной сформированности способности к обобщению, у детей с ЗПР возникают серьёзные затруднения в выделении общих признаков при группировке глаголов [71].

В заданиях на группировку глаголов часто ошибаются при выборе лишнего слова. Например, убежал, вышел, ушел (дети выбирают – ушел); смотрит, глядит, рассказывает (выбирают – глядит).

Наиболее распространены такие ошибочные формы сочетания глаголов в предложении как неправильное согласование глаголов с существительными и местоимениями (девочки рисует, кукла упал) и ошибочное употребление родовых и числовых окончаний глаголов в прошедшем времени (девочка шёл). Наряду с этим имеют место как общие, так и специфические аграмматизмы [73].

Кроме того, наблюдаются нарушения формирования синтаксической структуры предложения, выражающееся в пропуске членов предложения, нередко предикатов, в особенном порядке слов, что бывает даже при

повторении предложений: «Много во дворе. – Дети слепили во дворе много снеговиков».

Источником основных вышеописанных затруднений в формировании глагольного словаря у детей с ЗПР младшего школьного возраста является недоразвитие таких мыслительных операций, как анализ, синтез, сравнение и обобщение. Многие исследователи в своих трудах доказали, что процесс формирования глагольного словаря у детей с ЗПР проходит те же этапы, что и у нормально развивающихся детей, но прохождение этих этапов происходит с задержкой во времени и имеет ряд определённых особенностей. [75, 91].

У детей с легкой степенью умственной отсталости, как и у детей с ЗПР формирование лексического фонда происходит в замедленном темпе и имеет свою специфику.

У этих детей наблюдаются все виды расстройств речи и эти расстройства настолько устойчивы, что могут сохраняться до старших классов.

Имеющиеся речевые нарушения носят системный характер, потому что пронизывают все компоненты речи: фонетико-фонематическую сторону, лексический и грамматический строй, связную речь, а также устную и письменную речь. При этом, семантический дефект в структуре системного речевого нарушения занимает преобладающее положение [91].

Определённый интерес, в данном контексте, представляет исследование А.Р. Лурии и О.С. Виноградовой (метод семантического радикала), в котором выявлено, что выбор слова-реакции, в норме реализовывается по принципу смысловых ассоциаций (по смысловому сходству), а у детей с интеллектуальной недостаточностью он осуществляется зачастую по случайным, иногда звуковым ассоциациям (врач - грач) [11], [51].

А.Р. Лурия описывает специфичность освоения слова у детей с умственной отсталостью следующим образом: «Словесная система

умственно отсталого ребенка оказывается особенно недоразвитой; связи, которые может вызвать у него слово, оказываются, особенно бедны и конкретны; функция абстракции и обобщения развивается особенно слабо. Отличаясь недостаточным развитием отвлечения и обобщения, словесная система умственно отсталого ребенка характеризуется вместе с тем и большой косностью. Основной дефект умственно отсталого ребенка заключается не в плохой памяти, а скорее в том, что выработанный навык становится косным и начинает инертно применяться при всех, даже совершенно несоответствующих ему задачах» [52].

Отмечается скудность словарного запаса, неточность в употреблении слов, трудности актуализации словаря, активный словарь значительно уступает в объёме пассивному, несформированность структуры значения слова, нарушения процесса организации семантических полей [59].

Ограниченность и скудность словаря, также и глагольного, складывается из ряда причин, а именно: низкой познавательной активности, речевой пассивности (из-за сниженной потребности в речевом общении в том числе), нарушения смысловой стороны речи, затрудняющей понимание речи окружающих людей и оформление собственных мыслей посредством речи [60].

Перенос усвоенных слов в новую ситуацию происходит с большим трудом. Словарный запас, рассматриваемой категории детей, преимущественно состоит из имён существительных, которые употребляются либо в слишком широком, либо в слишком узком значении. Прилагательные и наречия практически не используются, глагольный словарь весьма ограничен [65].

Из-за неумения дифференцировать определённые действия дети не могут оперировать близкими по смыслу глаголами, заменяя название действий одним близким по ситуации и внешним признакам, например: лакает, лижет, грызет, откусывает, жуёт — все выражается словом «ест». А также, не понимают различий между сходными действиями, не владеют

многообразием названий различных действий, свойственных одному объекту, например: крадется, охотится, нападает, ласкается (о кошке); грустит, расстраивается, радуется (о человеке) [68].

Многие глаголы просто отсутствуют (например: способы передвижения животных (прыгает, ползает, летает). Дети говорят «лягушка идёт», «птичка идёт», «змея идёт» [69].

Наибольшую сложность представляют для детей с интеллектуальными нарушениями, усвоение и использование глаголов с приставками. Такие глаголы зачастую подменяется на бесприставочные (пришел, перешел – шел), и во всех случаях, обоснованно и необоснованно, используется одна «удобная» для ребенка форма глагола [71].

Немалые затруднения вызывают также усваивание таких грамматических категорий, как число, лицо, род. Тяжело происходит усвоение навыков глагольного словообразования и поиска подбор антонимов.

Таким образом, глагольный словарь младших школьников с легкой умственной отсталостью обусловлен недостатками познавательной деятельности, слабостью мыслительных операций, а именно, анализа и синтеза, сравнения и обобщения, оказывающих неблагоприятное воздействие на развитие словесно-логических форм мышления.

1.4. Обзор методик по развитию глагольного словаря обучающихся младших классов с задержкой психического развития и с легкой умственной отсталостью в трудах ученых

Согласно современным методикам, словарная работа, то есть работа по развитию лексической стороны речи детей, представляет собой целенаправленную логопедическую деятельность, которая обеспечивает эффективное освоение словарного состава родного языка [7].

Как известно, ребенок накапливает словарный запас через связную устную речь взрослых, так как он не осваивает слова изолированно. Освоение происходит тогда, когда слова включены в связный контекст высказываний окружающих. Следовательно, организации работы по развитию лексико-грамматической стороны речи должна осуществляться в тесной связи с развитием других сторон речи детей.

Изучая труды отечественного психолога А.А. Леонтьева, который исследовал процесс становления связной речи у детей, можно отметить, что в любом речевом высказывании ребенка проявляются ряд определенных умений: быстрая ориентировка в условиях общения; умение спланировать свою речь и выбрать содержание; найти языковые средства для его передачи; обеспечить обратную связь, чтобы общение имело свою эффективность и выдавало ожидаемый результат [42,44],

Как отмечает автор, главной целью речевых навыков является легкость перенесения единиц языка на новые для ребенка сочетания, с которыми он еще не встречался. Следовательно, в этом случае срабатывает «чувство языка», которое дает ребенку возможность применять сформированные речевые навыки на новом для него и неизвестном языковом материале, что формирует у ребенка способность интуитивно отличать правильные грамматические формы от неправильных.

В случае, когда ребенок мгновенно ориентируется в языковом материале и относит новое слово к определенному классу явлений языка, подразумевается, что у него развито чувство языка [43].

В научных работах ряда авторов широко представлены логопедические подходы по развитию предикативного словаря у младших школьников с ЗПР.

Анализ методического пособия Лалаевой Р.И. «Логопедическая работа в коррекционных классах» позволил определить основные направления работы, представленные следующими разделами:

1. Способы передвижения. Человек ходит, черепаха ползает, птица летает, лягушка прыгает, заяц скачет, рыба плавает.

2. Образование глаголов от звукоподражательных междометий. Например, голубь воркует, корова мычит, воробей чирикает, кошка мяукает, петух кукарекает, собака лает, курица кудахчет, свинья хрюкает, гусь гогочет, мышка пищит, утка крякает, волк воет, кукушка кукует, медведь рычит. А также, дверь скрипит, ветер свистит, машина гудит, дождь шумит, листья шелестят, ручей журчит.

3. Способы питания. Кошка лакает молоко, заяц грызет морковку, теленок сосет молоко, собака грызет кость, корова жует сено, курица клюет зерно и т.д.

4. Действия, связанные с профессиями. Учитель учит, доктор лечит, повар варит, уборщица убирает, маляр красит, художник рисует, продавец продает, парикмахер стрижет, шофер водит машину [38].

Кроме того, автор указывает на необходимость дифференциации в процессе логопедической работы следующих пар глаголов.

1. Дифференциация глаголов, близких по семантике: шить – вязать, класть – ставить, строить – чинить, чистить – подметать, нести – везти, мыть – стирать, лежать – спать, лежать – стоять.

2. Дифференциация возвратных и невозвратных глаголов: умывает – умывается, купает – купается, качает – качается, прячет – прячется, обувает – обувается, причесывает – причесывается, одевает – одевается.

3. Дифференциация глаголов, противоположных по значению: одеть – снять, поднять – опустить, бросить – поймать, найти – спрятать, положить – убрать, дать – взять.

Также, Лалаева Р.И. отмечает, что дифференциация глаголов осуществляется как в импрессивной, так и в экспрессивной речи. Для дифференциации в импрессивной речи детей просят показать на картинке действие. Кроме того, предлагается подобрать картинки в ответ на заданный вопрос. Для закрепления глаголов в экспрессивной речи автор предлагает использовать прием составления предложений [36].

Особенностью работы по становлению лексическо-грамматической стороны речи определяется следующими аспектами:

1. освоение ребенком предметной отнесенности слов и их понятийного содержания – связан с развитием познавательной деятельности детей и осуществляется в логике предметных связей и отношений;

2. усвоение слова как единицы лексической системы, его связей с другими лексическими единицами – внимание уделяется развитию смысловой стороны речи;

3. усвоение грамматического строя речи, что является основой связного устного высказывания

Лексическая сторона речи, по мере взросления ребенка с ЗПР, по мнению В.И. Логиновой, определяет такие направления словарной работы как: обогащение лексической стороны речи на основе ознакомления с систематически увеличивающимся кругом предметов и явлений окружающей действительности; усвоение лексических единиц на базе ознакомления с систематически увеличивающимся кругом предметов и явлений окружающего мира; введение в речевой обиход детей лексических единиц, которые обозначают элементарные понятия на базе различения и обобщения предметов по определяющим признакам [48].

Формирование лексико-грамматической стороны речи обучающихся с ЗПР подразумевает ее обогащение за счет развития объема активного и пассивного словаря, развитие содержательной стороны слова, становление связей слова с другими словами, что, как известно, обусловлено наличием

смысловых связей в высказываниях при связной речи, а также грамматическим оформлением высказывания [47].

Логопедическая работа по развитию лексической стороны речи проводится с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся, уровня их психического развития, а также текущих коррекционно-образовательных задач. В данной проблеме имеются важные для всех возрастных групп методические вопросы.

Волкова Л.С. предлагает следующие приемы для развития лексико-грамматической стороны речи обучающихся с ЗПР:

- использование нового слова и рассматривание предмета (демонстрация действия), которое оно обозначает;
- интонационное акцентирование внимания детей на новом слове;
- многократное повторение речевого образца с целью его дословного воспроизведения в различных грамматических формах;
- употребление нового слова в различных речевых высказываниях в различных грамматических формах [13].

С целью активизации словаря автор предлагает использовать следующие приемы:

- вопросы к обучающимся, требующие ответа-констатации или отчета размышления;
- напоминание либо косвенное подсказывание известного ребенку слова;
- обозначение слов по аналогии;
- подбор глаголов, характерных для объекта;
- договаривание детьми слов, преднамеренно пропущенных логопедом в литературном произведении

М.М. Алексеева и Б.И. Яшина, сгруппировав имеющиеся методы, выделили 2 основные группы.

В первую группу авторы включили методы накопления содержания детской речи (методы ознакомления с окружающим миром и обогащения словаря), куда вошли:

- метод непосредственного ознакомления с окружающим и обогащения лексической стороны речи (рассматривание, обследование предметов, наблюдение, экскурсии);

- методы опосредованного ознакомления с окружающим и обогащения лексики (рассматривание картин с малознакомым содержанием, чтение художественных произведений, показ видео слайдов, просмотр телепередач).

Во вторую группу авторами были включены методы, направленные на закрепление и активизацию словаря обучающихся, развитие его смысловой стороны (рассматривание предметов, картин с хорошо знакомым содержанием, чтение художественных произведений, дидактические (словарные упражнения) [1].

Проанализировав программу формирования активного словаря у детей с ограниченными возможностями путем развития понимания лексического значения слов Т.Ю. Васильева выделила следующие этапы развития предикативного словаря: подготовительный, основной, заключительный.

На первом этапе происходит развитие понимания значений слов детей с недоразвитием речи. Данный этап включает в себя 2 блока логопедической работы: развитие понимания различных значений слов и уточнение понятий «слово», «действие», «признак», «предложение» и т.д.

Второй этап направлен на формирование активного словаря путем понимания лексического значения слов, состоящий из трех блоков.

- Целью первого блока является формирование структуры значения слова, организация семантических полей. Эта подборка слов-действий в формировании семантического поля заключается в том, что детям предлагается соотнести название предмета с соответствующим действием и предназначением. Например, к слову «автобус» подбираются слова-действия:

едет, стоит, мчится и т.д. Работу над развитием семантического поля глаголов автор рекомендует осуществлять следующим образом:

- подбор слов-предметов к действию («плывет» – человек, корабль, рыба, лодка...);
- подбор синонимов и антонимов к глаголам.

Следовательно, дети совместно с логопедом учатся формировать периферию семантического поля, то есть смысловые оттенки, соотношение родового и видового значений, соотношение определенного предмета с признаками и действиями.

Целью второго блока является развитие лексико-семантических ассоциаций у детей с ограниченными возможностями.

В процессе развития речи всегда очень важно формировать ассоциативные связи, играющие существенную роль в обогащении словарного запаса. Т.Ю. Васильева предлагает строить данное направление работы с учетом возможностей детей с ОВЗ по выявлению разносторонних связей определенного слова с другими словами лексикона. В речи ребенка закрепляются те связи, которые обеспечивают заменяемость какого-либо слова в высказывании, позволяют принадлежать к определенной семантической группе (существительных, прилагательных, глаголов). Слова, предъявляемые детям, подобраны автором таким образом, чтобы стимулировать поиск наиболее точных и подходящих слов, позволяющих образовывать и изменять слова, конструировать словосочетания и предложения [7].

Автор отмечает, что для построения ассоциативного поля детям нужно предлагать слово-стимул, на которое они должны сообщить ассоциации.

Первоначально используются предметы окружающей действительности.

Детям показывают предмет или называют существительное и предлагают подобрать соответствующее ему слово-существительное (например, стол – «мебель», игрушка – «машина» и т.д.). Слово-стимул и

слово-реакция отличаются не более чем одним дифференциальным признаком, выражающим различные отношения (род, вид, пространство, время).

Следующим более сложным этапом логопедической работы по развитию ассоциаций является подбор слов-стимулов таким образом, чтобы ассоциации связывали его со словом-реакцией:

- существительное связывается с прилагательным (обруч – «круглый»);
- прилагательное связывается с существительным (железный – «гвоздь»);
- существительное – с глаголом (корова – «мычит»);
- глагол – с существительным (летает – «самолет»).

Таким образом, у детей формируются синтагматические конструкции, в которых слово-стимул и слово-реакция составляют согласованные словосочетания. Помимо этого, формирование ассоциаций осуществляется через построение семантических полей, синонимических и антонимических рядов по именам существительным, прилагательным, глаголам, что в конечном итоге определяет значительное расширение словаря детей с ОВЗ.

В третьем блоке основной целью является развитие словаря антонимов и синонимов.

На начальном этапе детей знакомят с понятиями «слова-враги» и «слова-друзья» без обозначения терминологии (синонимы, антонимы). Затем предлагается подбор синонимов к словосочетаниям. Детям называют словосочетания (например, дождь идет, человек идет, весна и. д.). Внимание детей обращают на то, что неинтересно слушать повтор одно и то же слова и просят его заменить. Дети подбирают слова близкие по смыслу (наступает, движется, шагает). Данный подход позволяет детям понять, что одно действие можно называть разными словами.

С целью обучения сопоставлять, т.е. подбирать антонимы, предлагаются пары предметов с ярко выраженными контрастными

признаками (высокий – низкий дом). Важно интонацией подчеркнуть их качественную противоположность и попросить показать детей предмет по названному признаку. Задания могут варьировать, например, детям предлагается распределить на пары ряд предметов (чистая – грязная обувь, глубокая – мелкая тарелка, большой – маленький стакан и т.д.). По такому же принципу осуществляется обучение детей глагольным формам антонимии.

Целью третьего (заключительного) этапа является закрепление, т.е. активизации словаря.

На данном этапе существенное значение уделяется закреплению словаря в речи детей с помощью разнообразных приемов: предлагаются различные игры и упражнения для закрепления полученных знаний и активизации словаря.

В работе над лексической основой речевой деятельности обучающихся, рассмотрим уровни, предложенные А.Г. Зикеевым.

1. Формирование словаря. На данном уровне проводится словарная работа в условиях системного недоразвития речи, когда обучающиеся имеют минимальный словарный запас и не могут производить звуко-буквенное структурирование слова.

2. Лексико-семантическая коррекция словарного запаса. У обучающихся имеется словарь в рамках отдельных предложений, но слова употребляются неправильно по своим лексико-грамматическим характеристикам (смещение значений слов, замещение частей речи и др.)

3. Уточнение словаря. Автор предлагает проводить работу по развитию у обучающихся точности и выразительности при использовании словарного запаса; уточнению значений словообразующих структур, устранению ошибок в лексических сочетаниях и при употреблении многозначных слов.

4. Обогащение словаря за счет усвоения новых, ранее неизвестных обучающимся слов на основе тематической группировки и определения словообразовательной ценности; усвоение лексической синонимии и слов с переносным или абстрактных значением.

5. Активизация словаря за счет использования его коммуникативных возможностей при включении в диалогическую речь, пересказы, изложения и в другие виды связной речи.

А.Г. Зикеев отмечает, что для активизации лексического состава, слово и его оттенки должны быть адекватно восприняты в контексте, кроме того слово должно войти в активный словарь ребенка и воспроизводиться тогда, когда это необходимо в случаях общения [24].

Проанализируем направления работы по активизации предикативного словаря, предложенные А.В. Егоровой: формирование структуры значения слова; развитие лексической системности; формирование синтагматических связей слова; формирование эпидигматических связей слова.

Логопедическая работа, направленная на формирование структуры значения слова, предусматривает следующее: совершенствование денотативного компонента значения слова; развитие сигнификативного (понятийного) компонента лексического значения; формирование умения толковать значение слова; активизация структурного компонента; уточнение контекстуального компонента семантики слов.

Как отмечает автор, закрепление связи между конкретным предметом (денотатом), действием и их словесным обозначением осуществляется с учетом трех составляющих: уточнения и закрепления акустического, артикуляционного и ритмического представления о слове.

О.Е. Грибова предлагает использовать для восприятия и воспроизведения серии из одинакового количества ударов, далее серии из различного количества ударов (слабые и сильные удары с короткими и длинными промежутками). Воспроизведение ритмического рисунка важно осуществлять кистью руки, одним пальцем или барабанной палочкой. По мнению автора, обязательным условием является включение в данную деятельность обеих рук (правой и левой), поскольку морфологическое и функциональное формирование речевых областей в коре головного мозга совершается под влиянием кинестетических импульсов обеих рук. Данное

направление предусматривает использование таких методов, как отхлопывание, отстукивание, подпрыгивание.

Развитие ритмических способностей у детей с ЗПР способствует развитию у детей способности устанавливать синтагматические связи.

С целью развития денотативного компонента в структуре лексического значения слова автор предлагает использовать следующие приемы: называние слова с показом соответствующего действия или их изображения; выбор картинки, соответствующей данному слову, и, наоборот, выбор слова, подходящего к названию картинки и др.

Для развития сигнификативного компонента значения слова А.В.Егорова рекомендует использовать такие приемы, как классификация предметов по типу обобщений; различение однородных предметов или их групп по назначению; исключение лишнего слова из логического ряда и др.

Для развития структурного компонента значения слова используются следующие приемы: подбор к слову-предмету слова-действия; сравнение противоположных явлений и обозначение их словами-антонимами; определение родовидовых отношений предмета и др.

По мнению О.Е. Грибовой, содержание логопедической работы, направленной на формирование синтагматических связей предполагает уточнение значения и функций слова в речевом потоке, в словосочетаниях, предложениях, освоение нормативных моделей словоформ в составе словосочетаний, предложений [22].

Формирование и закрепление синтагматических связей включает работу над употреблением слов в словосочетаниях и предложениях. Обучающимся предлагается придумать с указанным словом словосочетание, предложение, подобрать к слову-предмету слово-действие и т.д.

Коррекционно-логопедическая работа над словосочетанием направлена на закрепление двухкомпонентных глагольных и именных словосочетаний и включает упражнения со следующими конструкциями:

- существительное и прилагательное (красный шарик; зеленый цвет);
- существительное в именительном падеже и существительное в косвенном падеже (карман рубашки; уши собаки),
- глагол и существительное в винительном падеже без предлога (вяжет носок; варит суп),
- глагол и существительное в косвенном падеже без предлога (гладит рукой; рисует краской),
- глагол и предложно-падежная конструкция (продает в магазине; идет в кино).

Овладение словосочетаниями позволяет расширить и уточнить синтагматические связи между словами, валентность слов, как отмечает О.Е.Грибова. Развитие валентности глагола осуществляется как в словосочетаниях, так и в предложениях. Закрепление правил грамматического строя речи способствует усвоению усложняющейся структуры предложения: от простого нераспространенного к распространенному предложению.

С целью закрепления у детей понимания смысловых оттенков приставок и суффиксов, автор предлагает использовать в игровой форме следующие упражнения: образование имен существительных и глаголов с помощью разных приставок от одного корня; образование существительных и прилагательных с помощью суффиксов.

Заключительное место в работе по данному направлению автор отводит актуализации вновь образованных слов в предложении. Детям предлагается составлять предложения разными способами: по вопросам педагога, по образцу, по схеме из разрозненных слов, по опорным словам, по картинке, по заданной теме [22].

В отечественных исследованиях В.Г. Петровой, Е.А. Стребелевой, А.В. Закрепиной отмечается своеобразие речевого развития умственно отсталых

детей, подчёркивается ограниченность речевых возможностей ребёнка на каждом возрастном этапе [60], [75].

В работе Шиловой Е.А. рассматривается возможность расширения словаря действий обучающихся младших классов с умственной отсталостью на предметных уроках, а именно уроках изобразительного искусства. Автор с целью проверки знания слов, обозначающих действия, предлагает сначала по заданию педагога выполнять ребёнку определённые графические упражнения: проводить (линии), соединять (точки), закрашивать (фигуры) и т. д.; затем самостоятельно выполняет графические упражнения или предъявляет картинку с изображением действия, а ребёнок должен назвать выполненные педагогом действия [89].

Содержание логопедической работы по развитию системной лексики умственно отсталых обучающихся младших классов подробно описано в работах Лалаевой Р.И. В представленной автором методике первым этапом работы является расширение словаря за счет наиболее употребительных глаголов с использованием заданий или игр: «Кто как передвигается», «Кто как подает голос», «Кто какие звуки издает», «Кто что делает» и т.д.

Работа над уточнением значения слова с умственно отсталыми обучающимися должна проводиться параллельно с уточнением представлений об окружающих предметах и явлениях с классификацией предметов, с работой по развитию лексической системности. Классификацию предметов можно, по мнению автора, проводить в неречевой форме (разложить картинки на 2 группы) и с использованием речи (выбрать только овощи, найти лишнее, назвать одним словом).

Лалаева Р.И. рекомендует использовать записи и рисунки, позволяющие умственно отсталым обучающимся лучше овладеть разными категориями предметов, усвоить и соотнести название конкретных действий, овладеть родовидовыми отношениями [37].

Важное место отводится этапу работы над значением слова с постепенным переходом от конкретного значения слова к усвоению его

грамматического значения в словосочетании, предложении. Актуализации словаря способствует и работа по звуковому анализу слова, закреплению его слухового и кинестетического образов. Развитие функции словоизменения глагола проводится сначала в настоящем времени (единственное и множественное число), затем в прошедшем времени (изменение по родам, лицам и числам) и, наконец, в будущем времени, которое является наиболее сложной временной формой глагола.

Таким образом, анализ литературы показывает, что в настоящее время авторами изучена проблема развития глагольной лексики у детей младшего школьного возраста с когнитивными нарушениями, но работ, направленных на формирование словаря действий обучающихся с умственной отсталостью недостаточно в силу полиморфности данного контингента. На наш взгляд необходимо акцентировать внимание на заданиях, которые направлены на развитие не только количественного, но и качественного состава предикативного словаря обучающихся младших классов с интеллектуальными нарушениями.

Таким образом, проанализировав методики логопедической работы по формированию словаря действий, мы выявили, что основой развития лексико-грамматической стороны речи является словарь, как активный, так и пассивный, в котором находят свое отражение лексическое и, соответственно, грамматическое оформление речи.

Выводы по главе I

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы по теме нашего исследования показывает, что развитие детской речи в онтогенез являет собой сложный, многогранный и многоуровневой процесс.

По мере развития психических функций (мышления, восприятия, представлений, памяти), расширения контактов с внешним миром, обогащения сенсорного опыта ребенка, качественного изменения его деятельности происходит формирование словарного запаса ребенка в количественном и качественном отношении.

У детей с ЗПР и умственной отсталостью развитие речевой деятельности и других психических процессов, происходит в условиях дизонтогенеза, порождая своеобразие усвоения языка в целом и лексической системы в частности.

Был выявлен ряд значимых и характерных признаков, недоразвития лексики таких детей. К ним относят скудность словаря и трудности его актуализации, значительное преобладание пассивного словаря над активным, неумение разделять лексические единицы по семантическим свойствам, отсутствие понимания значения обобщающих слов и их неадекватное употребление, неумения дифференцировать сходные понятия.

Кроме того, эти дети имеют весьма ограниченный и несоответствующий возрасту глагольный словарь, отсутствие способности к дифференциации глагольных форм, нарушения формирования синтаксической структуры предложения, выражающееся в пропуске предикатов, нарушения словообразования глаголов, сложности в подборе антонимов и др.

Рассмотрение ряда методик логопедической работы по развитию глагольного словаря обучающихся младших классов с ЗПР и с легкой умственной отсталостью позволило определить уровни педагогического воздействия, выявить эффективные методы формирования лексической стороны речи, в частности, предикативного словаря, его обогащения и

расширения, с учетом характера аномалии развития и индивидуального речевого развития ребенка.

ГЛАВА II. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО

АНАЛИЗ

2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента

Констатирующий эксперимент был организован на базе Краевой специальной коррекционной общеобразовательной школы-интернат № 5 для воспитанников с ограниченными возможностями здоровья и КГБОУ «Красноярская школа №11» с обучающимися первых классов с задержкой психического развития и легкой умственной отсталостью и проходило в три этапа:

Первый этап (сентябрь – декабрь 2019 гг.) – определение цели и задач экспериментального исследования, составление и обоснование диагностического комплекса, определение базы исследования, подбор экспериментальных групп.

Второй этап (январь 2019 – май 2020 гг.) – организация и проведение экспериментального исследования.

Третий этап – (сентябрь 2020 – октябрь 2021 гг.) – оформление результатов констатирующего исследования и составление дифференцированных методических рекомендаций по преодолению выявленных нарушений.

В рамках реализации первого подготовительного этапа нами была определена цель констатирующего эксперимента – сравнительное исследование уровня сформированности глагольной лексики обучающихся 1 классов с задержкой психического развития и с легкой умственной отсталостью.

Для достижения поставленной цели исследования и проверки гипотезы в ходе констатирующего эксперимента решались следующие задачи:

- 1) Изучение личных дел и психолого-педагогической документации на обучающихся (ПМПК);
- 2) Подбор диагностических методик по проблеме исследования и разработка протоколов исследования;

3) Проведение количественного и качественного анализа результатов констатирующего эксперимента;

4) Обработка результатов констатирующего эксперимента и определение содержания дифференцированных методических рекомендаций по формированию глагольного словаря обучающихся 1 классов с задержкой психического развития и с легкой умственной отсталостью.

Исследованием было охвачено 20 человек в возрасте 7 – 8 лет, из них 10 детей младшего школьного возраста с ЗПР и 10 детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью.

Противопоказаниями для проведения констатирующего эксперимента явились дети с выраженным нарушением зрения и слуха.

При разработке и использованию диагностического материала нами учитывались следующие факторы: обучение по адаптированной основной образовательной программы для обучающихся 1-го класса с ЗПР (вариант обучения 7.2) и обучающихся с легкой умственной отсталостью (вариант 1 ФГОС ОО УО); индивидуальные особенности каждого ребенка.

С целью изучения сформированности глагольного словаря обучающихся 1 классов с задержкой психического развития и с легкой умственной отсталостью были определены методики исследования, соответствующие основным задачам эксперимента.

В основу методики диагностирования нами были заложены принципы систематичности и последовательности, доступности и наглядности, использовались такие педагогические качества как доброжелательность, терпение и выдержка, педагогический такт и умение расположить ребенка к процессу общения. В процессе проведения констатирующего эксперимента были предложены практические задания, осуществлялась подборка иллюстративного и речевого материала, понятного по содержанию детям младшего школьного возраста. Обследование проводилось с каждым ребенком индивидуально, после установления с ними положительного

эмоционального контакта. Обследуемые и экспериментатор находились в классе, где были исключены все отвлекающие предметы.

Диагностический комплекс включал несколько взаимосвязанных разделов заданий.

Нами были использованы методики для диагностики глагольного словаря, предложенные Е.Ф. Архиповой, Л.С. Волковой, Н.С. Жуковой, Т.Б., О.Б. Иншаковой. Т.Б. Филичевой. Г.В. Чиркиной.

Разделы обследования глагольного словаря:

1 раздел – исследование пассивного глагольного словаря;

2 раздел – исследование активного глагольного словаря (называние слов-действий, называние близких по значению слов-действий, дополнение к глаголу);

3 раздел – исследование грамматических форм глаголов (словоизменение, словообразование).

Для оценки успешности выполнения задания нами использовалась бальная система оценки, предложенную Л.И.Переслени и Т.А.Фотековой [82].

1 балл – правильный ответ;

0,5 балла – самокоррекция или правильный ответ после стимулирующей помощи;

0,25 балла – неверно образованная форма;

0 баллов – невыполнение, неверный ответ.

Общим правилом при оценивании заданий являлся учет степени успешности выполнения с помощью четырех критериев, что давало возможность получения более дифференцированного результата. Критерии отражали четкость и правильность выполнения, характер и тяжесть допускаемых ошибок, а также характер оказываемой помощи.

1 раздел - Исследование пассивного глагольного словаря.

Задание 1

Стимульный материал: Сюжетные картинки с изображением действий: скачет, прыгает, ползет, летает, стирает, причесывается, моется, подметает, вяжет, рубит, моет, режет.

Инструкция: «Покажи, кто ...?»

Скачет, стирает, вяжет.

Прыгает, причесывается, рубит.

Ползет, моется, моет.

Летает, подметает, режет.

Ход задания: Ребенку предлагаются сюжетные картинки с изображением действий. Просят показать картинку с названным действием.

Задание 2.

Стимульный материал: Предметные картинки: голубь, воробей, петух, волк, курица, гусь, утка, лягушка, ворона, мышка, медведь, корова.

Инструкция: «Покажи, кто ...?»

Воркует, кудахчет, каркает.

Чирикает, гогочет, пищит.

Кукарекает, крикает, рычит.

Воет, квакает, мычит.

Ход задания: Ребенку предлагаются предметные картинки с изображением животных и птиц. Просят показать кто совершает данное действие.

Задание 3.

Стимульный материал: Сюжетные картинки с изображением профессий.

Инструкция: «Покажи, кто ...?»

Варит (повар), красит (маляр).

Учит (учитель), продает (продавец).

Водит (водитель), лечит (врач).

Ход задания: Ребенку предлагаются сюжетные картинки с изображением профессий. Просят показать картинку, кто совершает данное действие.

Задание 4.

Стимульный материал: Предметные картинки с изображением предметов: пила, иглолка с ниткой, утюг, полотенце, нож, топор, карандаш, кисть, веник, расческа, молоток, лопата.

Инструкция: «Покажи, чем ...?»

Пилят, вытираются, подметают.

Шьют, рубят, причесывают.

Гладят, рисуют, прибивают.

Режут, красят, копают.

Ход задания: Ребенку предлагаются предметные картинки. Просят показать каким предметом совершается данное действие.

Максимальное количество баллов, которое может набрать респондент – 42, уровень развития пассивного глагольного словаря оценивается следующим образом:

высокий уровень – от 28 до 42 баллов;

средний уровень – 14-28 баллов;

низкий уровень – 0-14 баллов.

Раздел 2. Исследование активного глагольного словаря.

2.1 Название слов-действий.

Задание 1.

Инструкция: «Скажи, кто что делает?» Лошадь – (скачет), строитель – (строит).

Гусеница – (ползает), врач – (лечит).

Птица – (летает), продавец – (продает).

Рыба – (плавает), рыбак – (ловит рыбу).

Собака – (бегает, лает) спортсмен – (соревнуется).

Повар – (варит), учитель (учит).

Ход задания: Ребенка просят назвать действие: «Кто, что делает?»

Задание 2.

Инструкция: «Скажи, кто как подает голос?»

Голубь – (воркует), курица – (кудахчет).

Лягушка – (квакает), воробей – (чирикает).

Медведь – (рычит), кукушка – (кукует).

Ворона – (каркает), волк – (воет).

Мышка – (пищит), петух – (кукарекает).

Собака – (лает), соловей – (поет).

Ход задания: Ребенка просят назвать, как подает голос заданное животное.

Задание 3.

Инструкция: «Скажи, что делают ...?»

Пилой - утюгом - молотком -...

Иглой - ножницами - ложкой -...

Ручкой - топором - ножом -...

Краской - карандашами - расческой -...

Ход задания: Ребенка просят назвать действие, которое совершают данным предметом.

2.2. Название близких по значению действий.

Задание 4.

Стимульный материал: Сюжетные картинки с изображением близких по значению действий: шьет, вяжет, вышивает; варит, жарит, печет.

Инструкция: «Скажи, кто что делает?»

Девочка шьет.

Бабушка вяжет.

Девочка вышивает

Мама варит.

Бабушка жарит.

Бабушка печет.

Ход задания: Ребенка просят назвать «Кто что делает?».

2.3. Дополнение к глаголу.

Задание 5.

Материал для исследования: глаголы: «стучит, летит, плывет, бежит, сидит, растет, светит, умывается, идет, лежит».

Инструкция: «Назови как можно больше слов к заданному слову.

Например, «идет»: «идет человек, идет поезд, идет снег, идет дождь» и т.п.

Сидит; светит; стучит; растет; умывается; летит; лежит; бежит; плывет.

Ход задания: Ребенка просят назвать предметы, явления, которые совершают данное действие.

Максимальное количество баллов, которое может набрать респондент – 51, а уровень развития активного глагольного словаря оценивается следующим образом:

высокий уровень – 34 – 51 балл;

средний уровень – 17 – 34 балла;

низкий уровень – 0 – 17 баллов.

3 раздел – Исследование грамматических форм глаголов.

1) Словоизменение (Изменение глаголов прошедшего времени по родам; Изменение глаголов по временам).

2) Словообразование (Образование глаголов единственного и множественного числа; Дифференциация и образование глаголов совершенного и несовершенного вида).

1) Словоизменение:

1.1. Изменение глаголов прошедшего времени по родам.

Стимульный материал: Сюжетные картинки с изображением действий:

Девочка мыла, пела, играла, поливала;

Солнце грело, светило.

Мальчик мыл, пел, играл, поливал.

Инструкция: «Посмотри на картинку и ответь: что делала девочка? Что делал мальчик?»

Ход задания: Ребенка просят посмотреть на картинку и ответить на вопросы: «Что делала девочка?», «Что делал мальчик?»

1.2. Изменение глаголов по временам.

Стимульный материал: Сюжетные картинки с изображением действий: девочка поливает, полила, будет поливать.

Инструкция: «Посмотри на картинку и скажи: что делает девочка? Что делала девочка? Что будет делать девочка?»

Настоящее время – поливает.

Прошедшее время – полила.

Будущее время – будет поливать.

Ход задания: Ребенка просят посмотреть на картинку и ответить на вопросы: «Что делает девочка? Что делала девочка? Что будет делать девочка?»

Максимальное количество баллов, которое может набрать респондент – 12, а уровень развития словоизменения:

высокий уровень – 8 – 12 баллов;

средний уровень – 4 – 8 баллов;

низкий – уровень 0 – 4 баллов.

2). Словообразование:

2.1. Образование глаголов единственного и множественного числа.

Стимульный материал: Сюжетные картинки:

человек стоит – люди стоят,

певец поет – певцы поют,

птица летит – птицы летят,

ученик читает – ученики читают,

ребенок рисует – дети рисуют.

Инструкция: «Посмотри на картинку и ответь: Кто? что делает? Кто? что делают?»

Единственное число Бабочка ... летит. Цветок ... растет. Девочка... идет. Мальчик ... играет

Множественное число Бабочки ... летают. Цветы ... растут. Девочки ... идут. Мальчики ... играют.

Ход задания: Ребенка просят посмотреть на картинку и ответить на вопросы: «Кто? Что делает? Кто? Что делают?»

2.2. Дифференциация и образование глаголов совершенного и несовершенного вида.

Стимульный материал: Парные сюжетные картинки с изображением действий: в стадии выполнения и в стадии завершения действия.

Инструкция: «Посмотри на 2 картинки. Где ребенок выполняет действия (задания), а где уже закончил? Как сказать?»

Например, этот ребенок рисует, а этот уже нарисовал».

Этот пишет, а этот уже ...

Этот снимает, а этот уже ...

Этот вешает, а этот уже ...

Этот стирает, а этот уже ...

Этот режет, а этот уже ...

Этот пилит, а этот уже ...

Этот льет, а этот уже ...

Этот ест, а этот уже ...

Этот умывается, а этот уже ...

Этот моет, а этот уже ...

Ход задания: Ребенка просят посмотреть на картинки и назвать:

«Где ребенок выполняет действия (задания), а где уже закончил? Как сказать?»

2.3. Дифференциация и образование противоположных по значению глаголов, образованных приставочным способом.

Стимульный материал: Парные сюжетные картинки с изображением действий противоположных по значению.

Инструкция: «Посмотри на 2 картинки. Что делает мальчик?»

Наливает – выливает,

Входит – выходит,

Закрывает – открывает,

Привязывает – отвязывает.

Ход задания: Ребенка просят посмотреть на картинки и ответить на вопрос: «Что делает мальчик?»

Максимальное количество баллов, которое может набрать респондент – 32.

Уровень развития навыков словообразования:

высокий уровень – 22 – 32 баллов;

средний уровень – 11 – 22 баллов;

низкий уровень – 0 – 11 баллов.

2.2. Анализ результатов сравнительного констатирующего эксперимента

Анализ результатов констатирующего эксперимента позволил определить следующие количественные и качественные характеристики сформированности глагольной лексики у обучающихся с ЗПР и с легкой умственной отсталостью.

По результатам 1 раздела заданий, целью которого являлось исследование пассивного глагольного словаря мы выявили, что 60% обучающихся с ЗПР оказались на высоком уровне, 40% детей на среднем уровне, на низком не оказалось ни одного респондента.

Графические результаты представлены на рисунке 1. (См. рисунок 1)

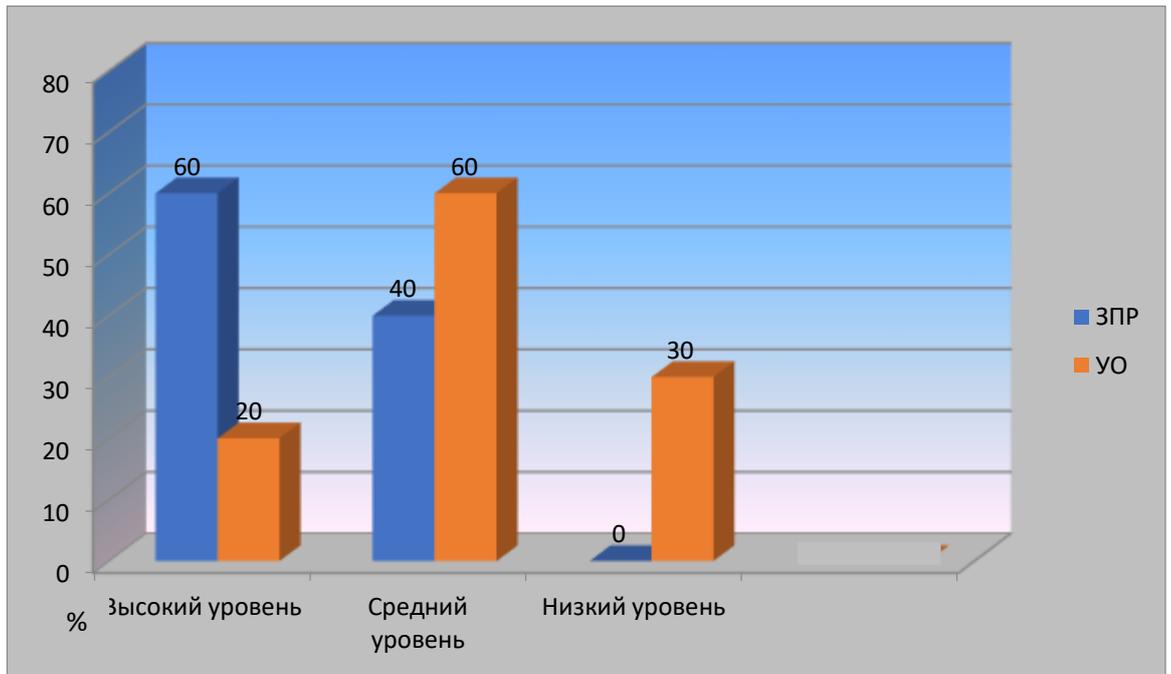


Рисунок 1.

Сравнительное изучение уровня сформированности пассивного словаря у обучающихся с ЗПР и легкой умственной отсталостью

Обучающиеся, оказавшиеся на среднем уровне сформированности пассивного словаря, допускали ошибки, когда от них требовалось показать на вопрос логопеда: «Кто прыгает?» показывали на картинку с изображением лошади, на вопрос: «Кто скачет?», указывали на изображение лягушки.

В задании, в котором требовалось определить, «кто гогочет?» обучающиеся с ЗПР показывали на картинку с изображением курицы или утки (30%), на вопрос: «кто гогочет?», показывали картинку «курицы», «кто кудахчет?» показывали на картинку утки, на вопрос: «покажи, кто воркует?», показывали картинку курицы (10%), на вопрос: «кто рычит?» часть респондентов показали картинку волка (20%), а часть ответила верно, указав на картинку медведя (60%).

В задании, в котором детям требовалось определить профессии на вопрос логопеда: «покажи, кто учит? кто лечит? кто продает?» 100% обучающихся с ЗПР показали на картинки верно.

Трудности вызвало последнее задание, в котором требовалось показать предметы, которые используются для выполнения определенного действия. На вопрос логопеда: «Покажи, чем режут?» 30% респондентов указали на пилу, вместо ножа. На вопрос: «Покажи, чем рисуют?» 20% обучающихся показали на малярную кисть вместо карандаша. В целом с заданием по остальным позициям обучающиеся с ЗПР справились.

Анализ результатов выполнения 1 раздела заданий у обучающихся с легкой умственной отсталостью показал следующие количественные результаты. На высоком уровне оказалось 20 % респондентов, на среднем уровне сформированности 60 %, а на низком 30% обучающихся.

При выполнении заданий на определение названного действия на просьбу логопеда: «Покажи, кто моется?» подменяли на понятие «моет» (картинка девочка моет куклу), тем самым идентифицируя эти понятия (90%) и не различая их.

Второе задание, в котором требовалось от умственно отсталых обучающихся определить: «Покажи, кто ревет?» дети показали на картинку «корова» (30%), «кто гогочет?», показывали картинку, на которой изображена курица (10%), на просьбу: «Покажи, кто крикает?» указывали на картинку петуха вместо утки (30%), на вопрос: «Покажи, кто мычит?» один ребенок показал на картинку медведя.

В задании, в котором от обучающихся с легкой умственной отсталостью требовалось показать картинку, на которой совершается данное действие были получены следующие результаты. На вопрос логопеда: «Покажи, кто варит?» были показаны картинка врача (20%). На наш взгляд обучающихся ввел в заблуждение белый халат врача, как и у повара, а также белые колпаки на головах.

Последнее задание в данном разделе, в котором требовалось определить, каким предметом совершается заданное действие, вызвало затруднения у обучающихся с легкой умственной отсталостью. На вопрос логопеда: «Покажи, чем пилят?» дети показали на картинку с изображением

ножа (20%). «Чем режут?», показали на картинку с изображением пилы (30%), «Чем забивают», показали на картинку с изображением топора.

У обучающихся с легкой умственной отсталостью нами выявлено на уровне пассивного словаря замены глагола на основе семантической близости (путали «пилят -режут»; «рубят – забивают»)

Таким образом, сравнительные результаты выполнения 1 раздела заданий свидетельствуют о подмене ряда понятий, связанных с действиями у двух групп респондентов, но у обучающихся с легкой умственной отсталостью данные трудности имеют более выраженный характер, а у детей с ЗПР объем пассивного словаря относительно приближен к нормативным показателям. Основными ошибками для двух групп являлись замены глаголов на основе семантической близости.

Результаты выполнения 2 раздела заданий, целью которого являлось исследование уровня сформированности активного словаря мы выявили следующие результаты. На высоком уровне оказалось 30% обучающихся с ЗПР, на среднем уровне 55% респондентов, а на низком – 25% детей.

Графические результаты представлены на рисунке 2. (См. рисунок 2)

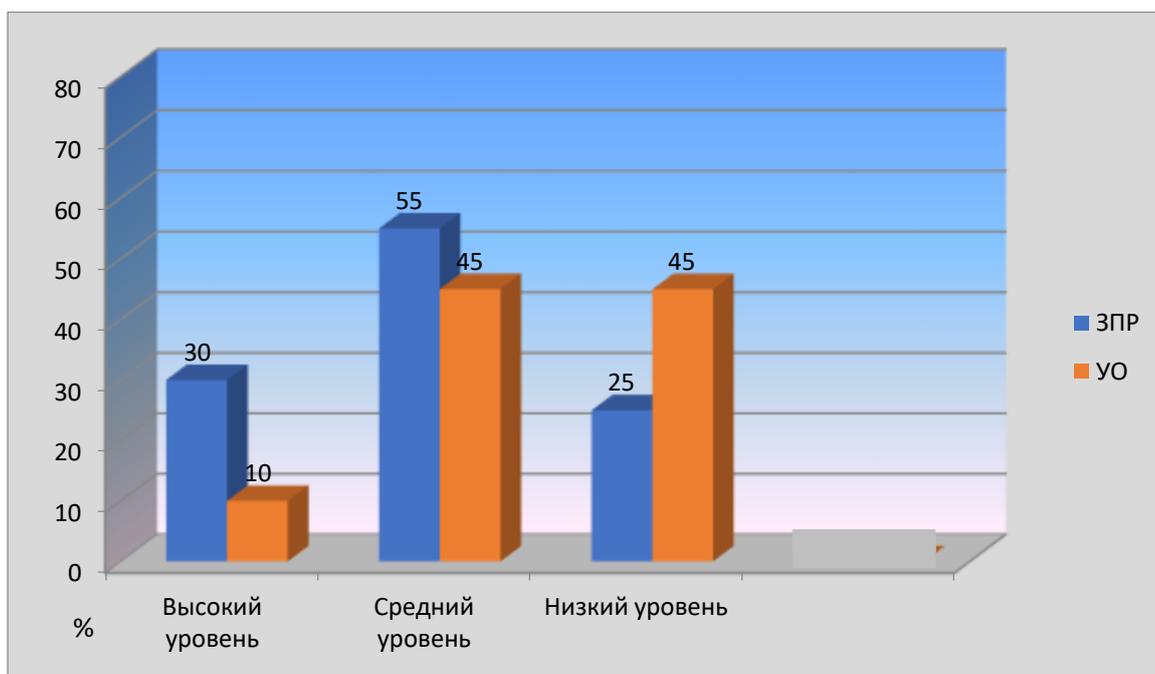


Рисунок 2.

Сравнительное изучение уровня сформированности активного словаря у обучающихся с ЗПР и легкой умственной отсталостью

При назывании слов-действий у обучающихся с ЗПР в основном встречались замены. На вопрос логопеда: «Что делает лошадь?» были получены ответы: «скачет», «прыгает», «гоготает». На вопрос: «Скажи, кто как подает голос?», дети с ЗПР давали ответы: «гавкает» (вместо лает), «пикает» (вместо пищит), «кудахкает» (вместо кудахчет).

На вопрос: «Скажи, что делаю молотком, топором?», были получены ответы: «молотят», «топорят» (50%). Полученные результаты свидетельствуют о трудностях дифференциации действий и использованию глаголов общего значения.

При выполнении заданий, связанных с называнием близких по значению слов-действий у обучающихся с ЗПР возникли трудности. Дети испытывали трудности подбора слов-действий близких по ситуации с внешними признаками. Например, под понятие «шьет» подводили такие слова-действия как «вяжет, вышивает», что свидетельствовало о трудностях дифференциации близких по значению действий, а под понятие «варит»

подводили такие понятия как «жарит» и «печет». Они с трудом подыскивали нужные слова.

С заданием дополнение к глаголу у 70% детей с ЗПР был выявлен низкий уровень сформированности подбора дополнительных слов к глаголу, а у 30% - средний. В основном дети подбирали слова, которые употребляются в повседневном обиходе. Например, «плывет – рыба, лодка, корабль, утка» или «сидит – кошка, собака, птица, человек».

С этими же заданиями на высоком уровне не справился ни один респондент, на среднем уровне 40% респондентов, а на низком – 60% обучающихся с ЗПР.

Задание на называние слов-действий у обучающихся с ЗПР вызвало трудности. На вопрос логопеда: «Что делает спортсмен?» были получены ответы: «бегает», «прыгает» вместо «соревнуется». «Что делает учитель?» были даны ответы кроме «учит» «иногда ругает», «хвалит».

При выполнении задания логопеда: «Скажи, кто как подает голос» были даны ответы: «утка – гогочет», «собака – тявкает», «воробей – поет».

На вопрос: «Скажи, что делают молотком?» дети с ЗПР давали такие ответы, как «молотят», «бьют», «тукают» (50%).

Заданием дополнение к глаголу у 70% детей с ЗПР был выявлен низкий уровень сформированности подбора дополнительных слов к глаголу, а у 30% - средний. В основном дети подбирали слова, которые употребляются в бытовой речи. Обучающиеся с трудом подбирали 2-3 слова к глаголу. Например, «бежит – человек, собака, кошка», «светит – солнце, фонарик». Подбор слов у детей данной группы был затруднен. Наблюдалось частое повторение одних и тех же слов к разным действиям, например, «человек – лежит, человек – бежит, человек – умывается, человек - спит», человек – сидит».

Полученные результаты свидетельствуют о нарушениях активного глагольного словаря у обучающихся с ЗПР, проявляющиеся в:

- 1) трудностях дифференциации действий и использованию глаголов общего значения;
- 2) трудностях дифференциации близких по значению действий (под понятие «варит» подводили понятия «жарит» и «печет»);
- 3) трудностях подбора слов-действий близких по ситуации с внешними признаками (под понятие «шьет» подводили слова-действия «вяжет, вышивает», что свидетельствовало о трудностях дифференциации близких по значению действий;

Результаты выполнения 2 раздела заданий, целью которого являлось исследование уровня сформированности активного словаря мы выявили следующие результаты. На высоком уровне не оказалось обучающихся с легкой умственной отсталостью, на среднем уровне 55% респондентов, на низком – 45% детей.

При назывании слов-действий у обучающихся с легкой умственной отсталостью в основном встречались замены. На вопрос логопеда: «Что делает лошадь?» были получены ответы: «бегает», «скакает», «прыгает». На вопрос: «Скажи, кто как подает голос?», дети с легкой умственной отсталостью давали ответы: «мявкает» (вместо мяукает). На вопрос: «Скажи, что делают молотком, топором?», были получены ответы: «молотят», «стукают» (70%). Полученные результаты свидетельствуют о трудностях дифференциации действий и использования глаголов общего значения.

При выполнении заданий, связанных с называнием близких по значению слов-действий у обучающихся с легкой умственной отсталостью возникли существенные трудности. Дети испытывали трудности подбора слов-действий близких по ситуации с внешними признаками. Например, под понятие «шьет» подводили такие слова-действия как «вяжет, вышивает», что свидетельствовало о трудностях дифференциации близких по значению действий, а под понятие «варит» подводили такие понятия как «жарит» и «печет». Они с трудом подыскивали нужные слова и иногда отказывались отвечать.

С заданием дополнение к глаголу у 80% детей с легкой умственной отсталостью был выявлен низкий уровень сформированности подбора дополнительных слов к глаголу, а у 20% – средний. В основном встречались замены глагола существительным. Например, «идет – корова» или «лежит – море», «бежит – травка», что свидетельствовало об ошибках, связанных с обозначением места действия субъекта и объекта, на который это действие направлено.

Задание на называние слов-действий у обучающихся с легкой умственной отсталостью вызвало существенные трудности. На вопрос логопеда: «Что делают ножницами, молотком?» были получены ответы: «стригают» вместо «стригут» и «побить» вместо «забивают». Данные ошибки характеризуются наличием замены глагола словообразовательными неологизмами.

При выполнении задания логопеда: «Скажи, кто как подает голос» были даны ответы: «корова – мукает», гусь – гагачет», «собака – гавкает», «ворона – каркует». На наш взгляд это связано с тем, что в своем речевом окружении ребенок с умственной отсталостью сталкивается больше со звукоподражаниями чем с глаголами, которые обозначают данные звукоподражания. Этот тип ошибок также свидетельствует об ошибочном образовании слов от производящей основы («собака гавкает», «корова – мукает»).

При актуализации глаголов со значением действий, которые совершают люди с помощью различных предметов обучающиеся с умственной отсталостью на вопрос: «Скажи, что делают молотком, топором, кистью?» давали такие ответы, как «молотят», «бьют», «тукают, рубьют, рисовают» (80%). Данные ошибки являются свидетельством замены глагола на основе искаженного звукового образа слова.

При назывании близких по значению слов действий у обучающихся с легкой умственной отсталостью отмечались идентичные ответы, что и у детей с ЗПР. Это задание вызвало у детей существенные трудности. Имели

место замены глагола существительным. Например, обучающиеся с умственной отсталостью давали ответы «режут – апельсин, забивают – молоток»).

При выполнении задания дополнение к глаголу у 80% детей с легкой умственной отсталостью был выявлен низкий уровень сформированности подбора дополнительных слов к глаголу, а у 20% – средний. В основном дети подбирали слова, которые употребляются в бытовой речи. Обучающиеся с трудом подбирали 1 слово к глаголу. Например, «бежит – собака», «светит – солнце». Подбор слов у детей данной группы был затруднен. Наблюдалось частое повторение одних и тех же слов к разным действиям, например, «человек – лежит, человек – бежит, человек – умывается, человек – спит», человек – сидит».

Таким образом, полученные данные свидетельствуют о нарушениях активного глагольного словаря, что проявляется у умственно отсталых обучающихся в:

- 1) большом количестве ошибок на основе искажения звукового образа слова;
- 2) заменах действий существительными («резать – апельсин», «забивать – молоток», «варить – суп»);
- 3) неспособности определять главные и менее важные признаки действия, обозначающие способы передвижения (замены слов «ползет», «лежит», «идет» на «ходит»);
- 4) замены глагола на слова-неологизмы («стригают» вместо «стригут», «побить» вместо «забивают»);
- 5) ошибочном образовании слов от производящей основы («собака гавкает», «корова – мукает»);
- 6) заменах глагола на основе семантической близости («рубить – ломать»);
- 7) трудностях дифференциации действий и использования глаголов общего значения («молотком, топором?» - «молотят», «стукают»).

Анализируя результаты выполнения 3 раздела заданий, целью которого было исследование грамматических форм глаголов (словоизменение и словообразование) мы получили следующие количественные и качественные результаты.

В процессе проведенного изучения уровня сформированности грамматических форм глаголов у обучающихся с ЗПР на высоком уровне оказалось 10% обучающихся, на среднем уровне – 60% детей с ЗПР, а на низком – 30% респондентов.

Графические результаты представлены на рисунке 3. (См. рисунок 3)

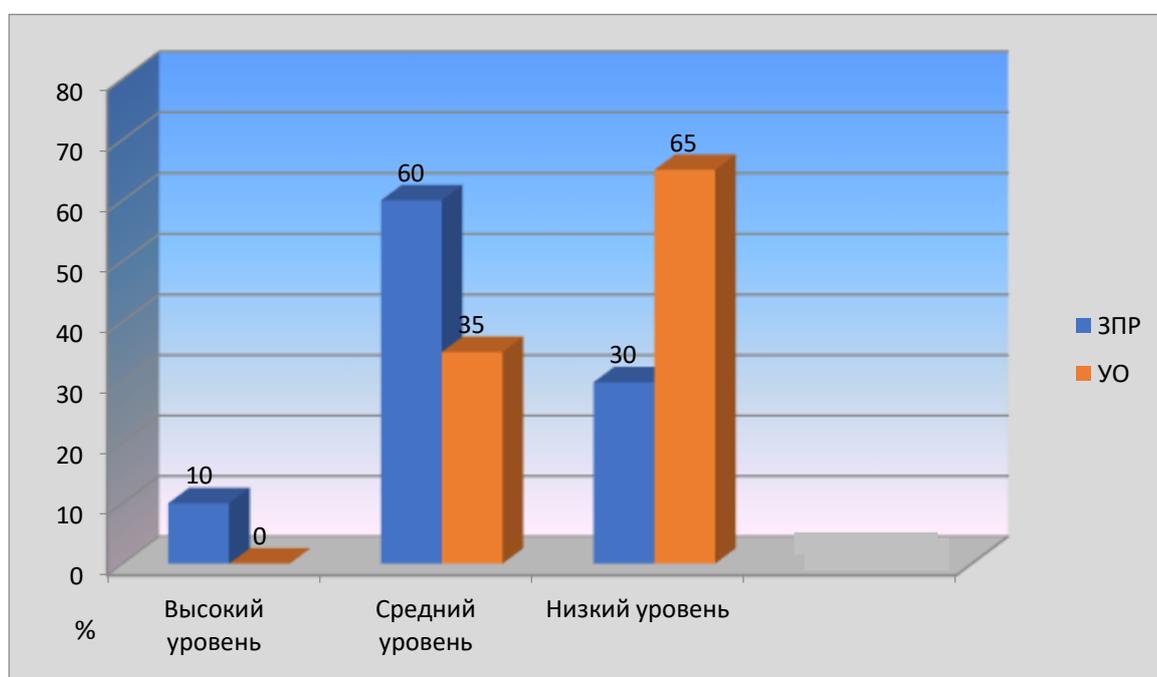


Рисунок 3.

Сравнительное изучение уровня сформированности грамматических форм глаголов у обучающихся с ЗПР и легкой умственной отсталостью

Рассмотрим качественную характеристику заданий по изучению умений изменять глаголы прошедшего времени по родам и временам. Изменять глаголы по родам и временам смог только 1 обучающийся, который показал высокий уровень сформированности. Обучающиеся испытывали трудности изменения глаголов прошедшего времени, давали

ответ действий персонажей на картинке в настоящем времени и на вопрос: «Что делал мальчик?», давали ответ: «поет», «играет», «поливает». Среди форм словоизменения у обучающихся с ЗПР трудности вызывало задание, в котором требовалось изменить форму глагола прошедшего времени, особенно в среднем роде. Например, в задании «Солнце светило, грело», респонденты отвечали в настоящем времени «светит», «греет».

Трудности у обучающихся с ЗПР вызвало задание, в котором требовалось изменить форму глагола по времени. Ребенок должен был дать ответ в настоящем, будущем и прошедшем времени. 40% детей с ЗПР с заданием справились, остальные путали времена прошедшего и настоящего времени либо отказывались выполнять задание. Часть детей (20%) после ответа пыталась по лицу логопеда понять правильно они дали ответ или нет. На вопрос действия в настоящем времени: «Что делает девочка?» был получен ответ: «полила» (вместо поливает). Тот же вопрос, заданный в прошедшем времени «Что сделала девочка?» был дан ответ: «полила», в будущем времени «Что будет делать девочка», респонденты давали верные ответы: «будет поливать».

Результаты выполнения задания по изучению уровня сформированности навыков словообразования в задании, в котором требовалось образовать глаголы единственного и множественного числа обучающиеся с ЗПР в количестве 40% оказались на высоком уровне, 60 на среднем уровне, на низком уровне не оказалось ни одного ребенка с ЗПР. Мы объясняем это тем, что в норме возможности дифференцировать глаголы единственного и множественного числа начинают формироваться у детей ближе к 3 годам.

При выполнении задания на дифференциацию и образование глаголов совершенного и несовершенного видов обучающиеся с ЗПР в 60% случаев с заданием справились, но допускали ошибки при образовании глаголов совершенного вида. В речи обучающихся с ЗПР встречались ошибки типа: вместо «девочка пишет», давали ответ: «девочка сделала», вместо «девочка

режет» были даны ответ: «девочка уже не режет», вместо «мальчик пилит» был дан ответ: «мальчик уже не пилит» и по такому же подобию «девочка уже не стирает», «папа уже не ест» и т.п. 10% респондентов с заданием справились. Основные ошибки при выполнении данного задания относились к трудностям образования глаголов совершенного вида.

При выполнении заданий на дифференциацию и образование противоположных по значению глаголов, образованных приставочным способом обучающимся с ЗПР, были предложены парные картинки, на которых изображались противоположные по значению действия. Этот вид заданий вызвал у обучающихся существенные трудности. 70% респондентов с заданием не справились и оказались на низком уровне, 30% показали средний уровень, а на высоком не оказалось ни одного респондента. Обучающиеся долго думали, с трудом пытались подобрать нужный приставочный глагол, часто использовали частицу не, либо находили близкий по значению синоним для заданного слова-действия. Например, обучающиеся с ЗПР вместо «закрывает – открывает» давали ответ «не закрывает», «закрыл», вместо «наливает – выливает», отвечали: «не наливает»; вместо «входит – выходит» давали ответ: «уходит», «не входит», «идет», «не пришел»; вместо «привязывает – отвязывает» давали ответ: «не завязал», «привязываться». Данный вид ошибок свидетельствует о трудностях образования глаголов префиксальным способом. Это обусловлено тем, что глагол имеет отвлеченную семантику, чем, например, существительные конкретного значения. Семантическое различие словообразовательных форм является более сложным, так как не опирается на конкретные образы предметов, что приводит к трудностям образования приставочных глаголов у обучающихся с ЗПР.

Таким образом, анализ выполнения задания на исследование грамматических форм глаголов (словоизменение и словообразование) у обучающихся с ЗПР позволил выделить следующие особенности:

1) трудности образования глаголов совершенного вида (вместо «девочка пишет», давали ответ: «девочка сделала», вместо «девочка режет» были даны ответ: «девочка уже не режет»);

2) трудности образования глаголов префиксальным способом (вместо «закрывает – открывает» давали ответ «не закрывает», «закрыл», вместо «входит – выходит» давали ответ: «уходит», не входит», «идет», «не пришел»), так как глагол имеет отвлеченную семантику, чем существительные конкретного значения.

В процессе проведенного изучения уровня сформированности грамматических форм глаголов у обучающихся с легкой умственной отсталостью в 3 разделе заданий на высоком уровне не оказалось ни одного респондента, на среднем уровне – 35% детей, а на низком – 65% респондентов.

Рассмотрим качественную характеристику заданий по изучению умений изменять глаголы прошедшего времени по родам и временам. Обучающиеся с умственной отсталостью также как и дети с ЗПР испытывали трудности изменения глаголов прошедшего времени, давали ответ действий персонажей на картинке в настоящем времени. На вопрос: «Что делала девочка?», давали ответ: «моет», «играет», «поливает». Среди форм словоизменения у обучающихся с легкой умственной отсталостью трудности, как и у детей с ЗПР, вызывало задание, в котором требовалось изменить форму глагола прошедшего времени в среднем роде. Например, в задании «Солнце светило, грело», респонденты отвечали в настоящем времени «светит».

Трудности у обучающихся с легкой умственной отсталостью вызвало задание, в котором требовалось изменить форму глагола по времени. Обучающиеся должны были дать ответ в настоящем, будущем и прошедшем времени. 20% детей с заданием справились, остальные путали времена прошедшего и настоящего времени и как обучающиеся с ЗПР отказывались отвечать на задание. На вопрос действия в настоящем времени: «Что делает

девочка? был получен ответ: «полила» (вместо поливает). Тот же вопрос, заданный в прошедшем времени «Что сделала девочка?» был дан ответ: «поливает», в будущем времени «Что будет делать девочка», респонденты давали верные ответы: «еще поливает».

Результаты выполнения задания по изучению уровня сформированности навыков словообразования в задании, в котором требовалось образовать глаголы единственного и множественного числа обучающиеся с легкой умственной отсталостью в количестве 20% оказались на высоком уровне, 60 на среднем уровне, 20% на низком уровне. Мы объясняем это тем, что в норме возможности дифференцировать глаголы единственного и множественного числа начинают формироваться у детей ближе к 3 годам.

При выполнении задания на дифференциацию и образование глаголов совершенного и несовершенного видов обучающиеся с легкой умственной отсталостью в 50% случаев с заданием справились, но допускали ошибки при образовании глаголов совершенного вида. В речи обучающихся с легкой умственной отсталостью встречались ошибки типа: вместо «мальчик пишет», давали ответ: «мальчик сделал», вместо «мальчик режет» были даны ответ: «мальчик уже не режет», вместо «мальчик пилит» был дан ответ: «мальчик уже не пилит» и т.п. Основные ошибки, как и у другой группы обучающихся, при выполнении данного задания относились к трудностям образования глаголов совершенного вида.

При выполнении заданий на дифференциацию и образование противоположных по значению глаголов, образованных приставочным способом обучающимся с легкой умственной отсталостью, были предложены парные картинки, на которых изображались противоположные по значению действия. Этот вид заданий вызвал у респондентов существенные трудности. 90% респондентов с заданием не справились и оказались на низком уровне, 10% показали средний уровень, а на высоком не оказалось ни одного респондента. Обучающиеся долго думали, с трудом пытались подобрать

нужный приставочный глагол, часто использовали частицу не, либо находили близкий по значению синоним для заданного слова-действия. Например, обучающиеся с легкой умственной отсталостью вместо «закрывает – открывает» давали ответ «не закрывает», «закрыл», вместо «наливает – выливает», отвечали: «не наливает»; вместо «входит – выходит» давали ответ: «идет», «не пришел»; вместо «привязывает – отвязывает» давали ответ: «не завязал». Данный вид ошибок свидетельствует о трудностях образования глаголов префиксальным способом. Это обусловлено тем, что глагол имеет отвлеченную семантику, чем, например, существительные конкретного значения. Семантическое различие словообразовательных форм является более сложным, так как не опирается на конкретные образы предметов, что приводит к трудностям образования приставочных глаголов у обучающихся с ЗПР.

Таким образом, анализ выполнения задания на исследование грамматических форм глаголов (словоизменение и словообразование) у обучающихся с легкой умственной отсталостью позволил выделить следующие особенности:

1) трудности образования глаголов совершенного вида (вместо «мальчик пишет», давали ответ: «мальчик сделал», вместо «мальчик режет» был дан ответ: «мальчик уже не режет»;

2) трудности образования глаголов префиксальным способом, так как глагол имеет отвлеченную семантику, чем существительные конкретного значения (вместо «закрывает – открывает» отвечали «не закрывает», «закрыл».

Таким образом, проанализировав результаты констатирующего эксперимента, определилась необходимость с учетом выявленной специфики в проведении логопедической работы по устранению выявленных нарушений в глагольной лексике у обучающихся с ЗПР и с легкой умственной отсталостью.

2.3. Дифференцированное содержание логопедической работы по коррекции нарушений глагольного словаря у обучающихся младших классов с задержкой психического развития и с легкой умственной отсталостью

Словарная работа как целенаправленная педагогическая деятельность, изучается современной логопедией, как основная составляющая, обеспечивающая качественное усвоение словарного состава родного языка. Освоение словаря является длительным процессом количественного развития и накопления слов, благодаря которому осуществляется освоение социально-закрепленных значений, присущих слову и возможность пользоваться ими в конкретных условиях человеческого общения.

В процессе организованного констатирующего эксперимента нами были определены качественные и количественные характеристики двух групп обучающихся 1 класса – обучающиеся с задержкой психического развития и обучающиеся с легкой умственной отсталостью.

Обучающиеся с задержкой психического развития испытывали такие трудности как:

- подмена ряда понятий, связанных с действиями, но у обучающихся с легкой умственной отсталостью данные трудности имеют более выраженный характер,
- у детей с ЗПР объем пассивного словаря не соответствует нормативным показателям;
- отмечались замены глаголов на основе семантической близости;
- у детей с ЗПР имели место трудности дифференциации действий и использованию глаголов общего значения; глаголов близких по значению (под понятие «варит» подводили понятия «жарит» и «печет») и близких по ситуации (под понятие «шьет» подводили слова-действия «вяжет, вышивает»);

- образование глаголов совершенного вида (вместо «девочка пишет», давали ответ: «девочка сделала», вместо «девочка режет» были даны ответ: «девочка уже не режет»);
- образование глаголов префиксальным способом (вместо «закрывает – открывает» давали ответ «не закрывает», «закрыл», вместо «входит – выходит» давали ответ: «уходит», не входит», «идет», «не пришел»), так как глагол имеет отвлеченную семантику, чем существительные конкретного значения.

Обучающиеся с легкой умственной отсталостью испытывали такие трудности как:

- ошибки на основе искажения звукового образа слова;
- замены действий существительными («резать – апельсин», «забивать – молоток», «варить – суп»);
- неспособность определять главные и менее важные признаки действия, обозначающие способы передвижения (замены слов «ползет», «лежит», «идет» на «ходит»);
- замены глагола на слова-неологизмы («стригают» вместо «стригут», «побить» вместо «забивают»);
- ошибочное образование слов от производящей основы («собака гавкает», «корова – мукает»);
- замены глагола на основе семантической близости («рубить – ломать»);
- трудности дифференциации действий и использования глаголов общего значения («молотком, топором?» - «молотят», «стукают»);
- образование глаголов совершенного вида (вместо «мальчик пишет», давали ответ: «мальчик сделал», вместо «мальчик режет» был дан ответ: «мальчик уже не режет»);
- образование глаголов префиксальным способом, так как глагол имеет отвлеченную семантику, чем существительные конкретного значения(вместо «закрывает – открывает» отвечали «не закрывает», «закрыл»).

Выявленные особенности позволят составить программы формирования глагольного словаря для двух групп обучающихся.

2.3.1. Содержание логопедической работы по формированию глагольного словаря обучающихся с задержкой психического развития.

I. Программно-методическое обеспечение курса «Развитие речи».

Содержание логопедической работы по формированию глагольного словаря обучающихся с задержкой психического развития составлена с опорой на адаптированную основную образовательную программу вариант 7.1. Организация режима работы учитывает особые образовательные возможности обучающихся и соответствует им.

Содержание программно-методического обеспечения по формированию глагольного словаря обучающихся с задержкой психического развития построено на основе ряда нормативно-правовых документов:

Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ (в ред. Федеральных законов от 07.05.2013 № 99-ФЗ, от 23.07.2013 № 203-ФЗ).

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития.

Примерная адаптированная основная образовательная программа (ПрАООП) начального общего образования на основе ФГОС для обучающихся с задержкой психического развития.

Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 10.07.2015 г. № 26 «Об утверждении СанПин 2.4.3286-15 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения и воспитания в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам для обучающихся с ОВЗ».

Устав образовательной организации.

Локальные акты образовательной организации.

Целевая группа: обучающиеся с задержкой психического развития.

Цель программно-методического обеспечения дисциплины «Развитие речи»: формированию глагольного словаря обучающихся с задержкой психического развития.

Задачи:

- 1) общее психическое развитие обучающихся с задержкой психического развития;
- 2) расширение пассивного и активного глагольного словаря;
- 3) формирование структуры значения слова;
- 4) развитие лексики и семантических полей;
- 5) развитие глагольного словаря на уровне словоизменения и словообразования;
- б) развитие синтагматических связей слова.

Формы работы.

Занятия проводятся 3 раза в неделю. Среди которых 1 занятие – индивидуальное, 2 занятия – подгрупповых. Продолжительность занятий 35-40 минут.

Планируемые результаты развития навыков словоизменения глаголов:

- 1) Понимает и называет значения различных слов-действий согласно лексическим темам.
- 2) Усваивает семантически близкие по значению и ситуации слова-действия.
- 3) Преобразовывает грамматические формы глаголов в роде, числе и падеже.
- 4) Усваивает и использует в речи глаголы настоящего, прошедшего и будущего времени.

В развитии навыков словообразования глаголов:

- 1) Образовывает возвратные глаголы.
- 2) Усваивает глаголы по числам в настоящем времени.

- 3) Дифференцирует и умеет образовывать глаголы по видам (совершенный, несовершенный виды).
- 4) Образовывает глаголы префиксальным способом.
- 5) Усваивает глаголы с противоположным значением.
- 6) Образовывает глаголы от других частей речи.

II. Содержание коррекционно-логопедической работы с обучающимися с ЗПР.

1. Расширение объема глагольного словаря

На начальном этапе работа направлена на развитие пассивного словаря. Пассивный глагольный словарь состоит из названий-действий, совершаемых обучающимся и ближайшим окружением. Используются сюжетные картинки, на которых изображаются знакомые обучающему действия, совершаемые одним лицом (мальчик, купается, прыгает, едет), также учат ориентироваться в названиях-действиях близких и противоположных по значению. Основная задача данного этапа – перевод пассивного словаря в активный, через выполнение действий и использование слов в речи обучающегося.

Упражнение 1. «Кто как говорит?».

Упражнение 2. «Кто как кричит?».

Упражнение 3. «Кто как передвигается?».

Упражнение 4. «Что происходит в природе?».

Упражнение 5. «В зоопарке».

Упражнение 6. «Кто чем занимается?».

Упражнение 7. «Кто совершает эти движения?».

2. Развитие структуры значения слова.

Данное направление деятельности осуществляется с уточнения денотативного (уточняющего) и развития сигнификативного (выявляющего) и контекстуального (связанного) компонентов значения слова. При формировании структуры значения слова обучающиеся учатся дифференцировать значение слов на основе признаков противопоставления,

сходства, аналогии и т.д. Важным направлением работы является уточнение контекстуального значения слова и работа над многозначностью слова.

На начальных этапах основное внимание уделяется продуктивному конкретному значению слова (спортсмен бежит), затем контекстуальному значению слова (струя бежит) и затем переносному значению (время бежит).

Упражнение 1. «Назови лишнее слово».

Упражнение 2. «Назови как можно больше слов».

Упражнение 3. «Подбери нужное слово-действие».

Упражнение 4. «Отгадай что это?»

Упражнение 5 «Объясни значение слов-глаголов».

Упражнение 6. «Где и для чего используется предмет?»

Упражнение 7. «Назови другое действие, но сходное».

Упражнение 8. «Чем отличаются слова. Побери картинки к каждому слову. Придумай предложение из слов».

3. Развитие лексики и семантических полей.

Семантическое поле является неким комплексом ассоциаций, возникающих вокруг слова. Основное (ключевое) слово является ядром, а сами ассоциации – реакциями на слово. От сформированности семантического поля зависят речевые способности обучающихся с ЗПР. Развитие глагольной лексики возможно на основе четкого усвоения структуры значения слова и владения парадигматическими связями слов по различным признакам. Так как у обучающихся с ЗПР не сформированы такие логические операции как анализ, синтез, классификация, обобщение, сравнение, возникают лексические трудности.

На начальном этапе логопедической работы с обучающимися важна группировка слов по тематическим признакам, затем дифференциация слов внутри семантического поля, выделение ключевого слова (ядра), периферии, установление связей парадигматических с основой на антонимах (противопоставления) и синонимов (анalogии).

В процессе овладения новым словом, оно вводится в семантическое поле, проводится работа по его уточнению с другими словами данного семантического поля и акцентуация внимания обучающегося на объединение этого слова с другими.

Предлагаем следующий перечень упражнений:

Упражнение «У кого и у чего?»»,

Упражнение «Слово-друг»,

Упражнение «Чем отличаются слова?»»,

Упражнение «Какого слова не хватает?»»,

Упражнение «Подбор предметов к действию»»,

Упражнение «Кто и что делает?»»,

Упражнение «Волшебное место?»»,

Упражнение «Что можно делать с ...?»»,

Упражнение «Кому принадлежат движения?»»,

4. Развитие глагольного словаря – синонимы и антонимы.

Логопедическая работа начинается с понимания у обучающихся с ЗПР слов-синонимов близких по смыслу и при этом отличающихся смысловыми оттенками. Важна работа по уточнению лексического значения данных слов. Основное внимание обучающихся с ЗПР обращается на то, что в речи вместо одного и того же слова может использоваться его синоним.

На начальном этапе логопедическая работа проводится на примере синонимов очень близких по значению (смотреть – глядеть или спешить – торопиться), и только после проводится работа над синонимами с неярко выраженной семантической близостью (хохотать – смеяться).

Также проводится логопедическая работа над развитием антонимических отношений. Основная цель данной работы – познакомить обучающегося со смысловой стороной слова. Логопедическая работа ведется с использованием простых антонимов и постепенным переходом к более сложным видам слов.

На начальном этапе обучающихся с ЗПР знакомят с антонимами имеющими отрицательное значение исходного слова: бежать – стоять, говорить – молчать, запрещать – разрешать и др., а затем отрабатываются глагольные антонимические пары с использованием приставочных глаголов: заезжать – выезжать, вылетать – залетать, заходить – выходить, закрывать – открывать и др. Обучающихся с ЗПР учат подбирать слова, которые подходят к данной ситуации с использованием метода сравнения семантических признаков слов.

На заключительном этапе обучающиеся знакомятся с многозначностью антонимов, взаимно исключаящих друг друга. Также важна логопедическая работа над фразами, имеющими двусмысленное значение: «Я прочитал книгу» (внимательно прочитал или не прочитал).

Данное направление работы проводится с использованием специальных дидактических упражнений на материале слов, словосочетаний, предложений или текстов, что позволяет формировать у обучающихся с ЗПР умение пользоваться антонимами в повседневной речи. Хороший логопедический эффект можно получить, используя игровые приемы работы: перебрасывание мяча с подбором антонимов, игра «Скажи наоборот» и др.

Элементы занимательности в работе с обучающимися с ЗПР также дают положительный эффект. Упражнение «Слова-неприятели», позволяет понять, какое животное спряталось в домике, основываясь на первых звуках этих слов обучающийся составляет название этого животного.

Данное направление логопедической деятельности вызывает некоторые трудности в связи с тем, что требует от обучающихся определенных мыслительных процессов: умение анализировать, сравнивать, обобщать и т.д.

Рассмотрим перечень упражнений данного направления логопедической деятельности.

Упражнение «Подскажи слово»,

Упражнение «Скажи слово наоборот»,

Упражнение «Говори правильно»,

Упражнение «Скажи по-другому»,

Упражнение «Слова-наоборот»,

Упражнение «Слова-приятели»,

Упражнение «Исключи лишнее слово»,

5. Логопедическая работа над словообразованием

Данное направление работы является сложным для обучающихся с ЗПР, что связано с отвлеченное семантикой глагола, нежели существительного конкретного значения. Семантическое различие словообразовательных форм глагола является более тонким, так как не опирается на конкретные образы, как существительные.

В связи с этим работа над словообразованием в основном строится на закреплении простых по семантике словообразовательных моделях, в которых используется преимущественно продуктивные аффиксы. Важно учитывать следующую последовательность:

1) образование глаголов совершенного вида приставочным способом;

2) образование глаголов несовершенного вида с использованием продуктивных суффиксов (-ива, -ыва, -ева) – расстегнуть – расстегивать, прыгать – запрыгивать, умыть – умываться). Например, от глагола «ехать», образуются родственные глаголы, имеющие новое значение: выезжать, заезжать, переезжать, съезжать, проезжать, переезжать, уезжать, отъезжать. По аналогии обучающийся начнет понимать смысловое значение этих приставок. Рассмотрим примерный перечень упражнений.

Упражнение «Что делает?»,

Упражнение «Что общего?»,

Упражнение «Найди лишнее слово?»,

Упражнение «Помощь Незнайке»,

Упражнение «Было – стало!»,

Упражнение «Найди, чем отличаются слова»,

Упражнение «Придумай слово-действие»,

Упражнение «Найди общую часть в словах (по картинкам)».

6. Логопедическая работа над словоизменением

Данное направление работы направлено на расширение объема словаря. При этом параллельно проводится работа, направленная на развитие представлений об окружающей действительности, развитие познавательной деятельности обучающихся с ЗПР, а именно развитие восприятия, представления, мышления, внимания, памяти, воображения.

Важно учитывать этапы логопедической работы:

1 этап – развитие продуктивных и простых по семантике форм. Согласование существительного и глагола настоящего времени 3-его лица в числе.

2 этап – дифференциация глаголов 1, 2 и 3-его лица настоящего времени; согласование существительных и глаголов прошедшего времени в лице, роде, числе.

3 этап – закрепление сложных по семантике и внешнему оформлению менее продуктивных форм словоизменения.

С целью формирования словоизменения важно закрепление сначала в словосочетаниях, затем в предложениях и далее в связной речи.

Важна последовательность закрепления глагольных словосочетаний:

1) Предикат+ Объект, выраженный прямым дополнением (красит забор, гладит кошку);

2) Предикат+Объект, выраженный косвенным дополнением существительного без предлога (стирает мылом, дает ребенку);

3) Предикат+Локатив, выраженный существительным в косвенном падеже с предлогом (рисует на стене, играет на скрипке).

В работе с обучающимися с ЗПР используется повествовательный текст, раскрывающий динамику событий с активным использованием наглядности.

Рассмотрим перечень упражнений.

Упражнение «Машина едет по дороге»,

Упражнение «Я, мы, он, она – вместе дружная страна»,

Упражнение «Умная стрелка»,

Упражнение «Исправь ошибки»,

Упражнение «Составь предложение по опорным словам»,
используются темы: «Времена года», «Транспорт»,

Упражнение «Составь рассказ по серии сюжетных картинок»,

7. Развитие синтагматических связей слова.

В данном направлении логопедической работы важно опираться на современные представления лингвистики об основных синтаксических единицах языка и речи как в словосочетании, так и в предложении (В.В. Виноградова, Г.А. Злотова, Е.С. Н.Н. Прокопович, Скоблинова, Е.Н. Смолянинова). Авторы под словосочетанием понимают синтаксическую единицу, которая состоит из двух и более структурно-семантических компонентов – главного и зависимого слова,, которые принимают участие опосредованно через предложение в коммуникации и является минимальным фрагментом связной речи.

В работе с обучающимися с ЗПР важно учитывать последовательность развития глагольных словосочетаний:

1) словосочетание, которое включает глагол и существительное в винительном падеже без предлога (поет песню);

2) словосочетание, которое состоит из глагола и существительного в родительном, дательном, творительном падеже без предлога (дарит подарки, красит щеткой);

3) словосочетание, которое включает глагол и предложно-падежную конструкцию (едет к магазину).

У обучающихся с ЗПР формируют понимание грамматических форм глаголов изъявительного наклонения 3 лица единственного числа настоящего времени в форму повелительного наклонения 2 лица единственного числа.

Предлагаем перечень следующих упражнений.

Упражнение «Кто и что умеет делать»,

Упражнение «Кто как ест?» (с использованием картинок),

Упражнение «Придумай слова, отвечающие на вопрос «кто?» или «что?» на тему «Весна»,

Упражнение «Придумай слова, отвечающие на вопрос «что делает?», «что делают?» на тему «Лето»,

Упражнение «Придумай слова, отвечающие на вопрос «что делает?», «что делают?» на тему «Осень»,

Упражнение «Придумай слова, отвечающие на вопрос «что делает?», «что делают?» на тему «Зима»,

Упражнение «Вспомни, что бывает ...»,

Упражнение «Назови нужное слово»,

Упражнение «Что делают животные»,

Упражнение «Придумай, о чем идет речь»,

Упражнение «Кто и что умеет делать».

III. Тематическое планирование.

Нами разработано тематическое планирование логопедических занятий по формированию словаря глаголов у обучающихся 1 классов с ЗПР, при проведении которых важно учитывать следующие особенности. В месяц проводится 4 лексические темы, при построении которых учитываются общедидактические и логопедические принципы, а также такие приемы как рассматривание картин с изображением предметов-действий; прием сравнения предметных картинок; создание дидактических ситуаций с использованием упражнений; составление описательных рассказов с использованием предыдущих знаний по лексической теме и др., что позволяет сформировать обобщающие понятия и детально проработать каждую лексическую тему, пополнить словарный запас и формировать связную речь. Последовательность логопедической работы определяется программными требованиями, уровнем психического развития обучающихся, а также основывается на результатах, полученных на этапе констатирующего эксперимента.

Представленное календарно-тематическое планирование позволяет при необходимости вносить соответствующие корректировки.

Тема	Неделя	Задачи	Содержание работы
Осень	1 – 3 неделя сентября	<ol style="list-style-type: none"> 1) исследование объема глагольного словаря; 2) обогащение знаний об образовательной организации; 3) закрепление знаний о профессиях; 4) исследование познавательной деятельности; 5) исследование словаря антонимов и синонимов; 6) исследование способности к обобщению. 	Обследование обучающихся логопедом и заполнение речевых карт.
	4 неделя сентября	<ol style="list-style-type: none"> 1) закрепление в речи правильного употребления предлогов; 2) развитие ориентировки в пространстве; 3) формирование представлений о предметах и их использовании; 4) закрепление в речи относительных прилагательных и способов их образования 	<p>Упражнения: «Кто и где работает?»; «Четвертый лишний»; «Кто и что делает?», «Где мы были не расскажем, а что делали покажем».</p> <p>Упражнения: Подбор глаголов в настоящем, прошедшем и будущем временах с использованием картинного материала;</p> <p>Упражнения: «Назови глаголы с противоположным значением»; «Синонимы глаголов».</p> <p>Упражнение «Скажи, чего не стало».</p>
Овощи и фрукты	1 – 2 неделя октября	<ol style="list-style-type: none"> 1) расширение объема глагольного словаря по данной теме; 2) классификация предметов по группам с названием обобщающего слова; 3) закрепление умений выделять общий признак в словах, развивать способность к обобщению; 4) упражнять в умении составлять целое из частей; 5) расширение словарного запаса с использованием обобщающих слов; 	<p>Использование в речи глаголов: растут, кружатся, опадают, краснеют, желтеют, летят, улетают.</p> <p>Упражнение «Когда это бывает?», «Я собрал на огороде», «Синонимы глаголов», «Угадай по описанию», «Круглый год» и др.</p> <p>«Назови глаголы с противоположным действием», «Мяч бросай, да овощи</p>

		б) развитие умения соотносить родовые и видовые понятия.	называй»; «Собери картинку», «Кто делает? Что сделал?»
Середина осень, сад и огород	3 – 4 неделя октября	<ol style="list-style-type: none"> 1) расширение глагольного словаря по заявленной тематике; 2) формирование представлений о предметах; 3) развитие познавательной сферы; 4) Закрепление умений выделять общий признак в словах-действиях; 5) закрепление умения соотносить родовые и видовые понятия. 	Используемые в речи глаголы: собирать, заготавливать, обрезать, срывать, резать, копать, полоть. Упражнения «Подбери глагол в настоящем, прошедшем, будущем времени» (с использованием наглядности); «Угадай по описанию», «Что растет в саду?», «Что растет в огороде?», «Съедобное – несъедобное», «Есть у каждого работа», «Четвертый лишний».
Поздняя осень, лес, грибы, ягоды, деревья	1 неделя ноября	<ol style="list-style-type: none"> 1) расширение объема глагольного словаря по заданной тематике; 2) научить подбирать глаголы совершенного и несовершенного вида (что делал? Что сделал?) 3) расширение представлений о растениях по внешнему виду(расширение словаря); 4) развитие наглядно-образного и элементов логического мышления 	Используемые глаголы: шелестеть, падать, летать, наклониться, различать, собирать, заготавливать, рычать. Упражнение «Скажи наоборот»
Домашние и дикие животные	2 – 3 неделя ноября	<ol style="list-style-type: none"> 1) расширение объема глагольного словаря по заданной тематике; 2) закрепление в речи названий детенышей животных; 3) развитие навыков словообразования; 4) составление целого с использованием пазлов; 5) закрепление знаний о жилище, месте обитания, питании домашних и диких животных; 6) закрепление в речи грамматической формы предложного падежа с 	Используемые глаголы: рычать, ходить, красться, охотиться, бродить, клевать, спастись, убежать, нырять и др. Упражнения на подбор глаголов настоящего, будущего и прошедшего времени с использованием наглядности; подбирать глаголы-антонимы и синонимы. Упражнения «Кто больше увидит»,

		<p>предлогом;</p> <p>7) совершенствование умения изменять глаголы по числам;</p> <p>8) научить согласовывать существительные с глаголами в единственном и множественном числе в настоящем времени.</p>	<p>«Животные и их детеныши», «Кто где живет?», «Кто делал? Кто сделал?», «Про кого я говорю?»</p>
Одежда	3 – 4 неделя ноября	<p>1) формировать глагольный словарь последовательности одевания и раздевания с использованием наглядности;</p> <p>2) развивать способность к обобщению;</p> <p>3) научить образовывать приставочные глаголы («шить-перешить», резать – подрезать» и т.п.).</p> <p>4) Познакомить с глаголами мужского и женского рода прошедшего времени.</p>	<p>Используемые в речи глаголы: носить, надевать, снимать, порвать, зашить, запачкать, почистить, подшить, подрезать, резать, купить и др.</p> <p>Упражнения: «Части одежды», «Собери одежду», «Что лишнее?», «Скажи ласково», «Угадай, чего не стало?», «Что и когда носят?»</p> <p>Упражнения: «Найди ошибку»; «Как сказать правильно?».</p>
Зима и ее признаки, зимние забавы	1 – 2 неделя декабря	<p>1) Учить определять время года с учетом признаков сезона с опорой на наглядность;</p> <p>2) Научить обобщать понятия с учетом общего признака;</p> <p>3) Закреплять умение образовывать существительные при помощи уменьшительно-ласкательных суффиксов;</p> <p>4) Упражнять в умении называть признаки зимы;</p> <p>5) Продолжать развивать познавательную сферу (внимание, память, мышление, речь и др.).</p>	<p>Использование в речи глаголов: падать, покрывает, сковывает, заморозить, кружить, мести, выть, кататься, скользить, лепить, строить и др.</p> <p>Упражнение «Времена года»; «Круглый год», «Когда это бывает?», «Собери картинку Зима»; «Кто делает? Кто сделал?» и др.</p>
Зимующие птицы	3 неделя декабря	<p>1) Научить употреблять глаголы по лицам: я, ты, он, она, они;</p> <p>2) Формировать умение отвечать на вопросы: «Что делал?», «Что делала?», «Что делали?»;</p> <p>3) Формировать категории глаголов, образованных приставочным способом;</p> <p>4) Упражнять в выполнении действий, в определении</p>	<p>Глагольный словарь: улетели, прилетели, зимуют, питаются, летают, клюют, машут, взлетают, садятся и др.</p> <p>Упражнение «Что делает утка зимой?»;</p> <p>Упражнение «Зимующие птицы»;</p> <p>Упражнение «Составь</p>

		действий по показу.	предложение с разными приставками» (ходить – переходить, заходить, выходить, переходить, уходить, входить и т.д.).
Новый год	4 неделя декабря	1) Научить преобразовывать глаголы в повелительном наклонении во 2 лице в единственном числе в глагол изъявительного наклонения в 3 лице в единственном числе в настоящем времени; 2) Познакомить с образованием приставочных глаголов с противоположным значением (включить – выключить, строить – разбирать, летать – падать и др.).	Использование в речи глаголов: встречать, наряжать, праздновать, получать подарки, водить хоровод, танцевать, читать стихи, взрывать хлопушки и др. Упражнение «Новогодние игрушки»; «Новогоднее желание»; «Что лишнее?»; «Подбери синонимы» Упражнение «Сравни одинаковые действия, в котором одно действие выполнено, а другое выполняется» и др.

Примеры упражнений по формированию глагольного словаря.

1. Формирования глагольного словаря.

Упражнение «Кто как говорит».

Цель: расширение словарного запаса.

Ход работы. Педагог поочередно бросает мяч обучающимся, называя при этом животного. Задача обучающегося быстро подать голос, принадлежащий конкретному животному (тигр - рычит, корова - мычит, змея шипит, цыпленок – пищит, свинья – хрюкает, утка – крякает и т.д.

Возможно обучающемуся задать вопросы: «Кто рычит? Кто хрюкает? Кто кукарекает? и т.д.

Упражнение «Кто и как кричит?»

Цель: развитие тактильных ощущений и глагольного словаря.

Стимульный материал: игрушки-предметы.

Ход работы. Логопед предлагает обучающемуся достать из мешочка предмет, но перед тем, как вытащить его на ощупь определить, кто/что это и назвать, что делает?

Упражнение «Кто как передвигается?»

Цель: развитие активного глагольного словаря.

Стимульный материал: карточки с изображением зверей, птиц, насекомых, пресмыкающихся.

Ход работы. Логопед показывает обучающимся карточки, на которых изображены звери, птицы, рыбы, насекомые, пресмыкающиеся и др. Обучающийся находит соответствующую картинку, назвать ее и сказать, как передвигается. При этом можно предложить задание на обобщение значения слова.

Упражнение «Назови, что делает»

Цель: расширение глагольного словарного запаса.

Лексический материал: собака, кошка, утка, мышка, змея и др.

Ход работы. Педагог поочередно бросает мяч обучающимся, называя при этом животного. Задача обучающегося вернуть мяч логопеду и при этом произнести глагол, соотносящийся с данным животным. Логопед называет животное «Собака», обучающийся: «сидит», «стоит», «бежит», «лает» и т.д.

Упражнение «Времена года»

Цель: закрепление признаков природы.

Стимульный материал: мяч.

Ход работы. Логопед бросает мяч обучающемуся, задача которого ответить на вопрос. Например, тема «Зима». Логопед: «Снег что делает?», обучающиеся: «идет», «летит», «падает». Логопед: «Медведь что делает зимой?», обучающиеся: «спит», «сосет лапу в берлоге» и т.д.

Упражнение «Зоопарк».

Цель: совершенствовать умение согласовывать глагол с существительным в числе, активизировать глагольный словарь, закреплять

умение составлять простое нераспространенное предложение без опоры на схему, развивать зрительно-слуховое внимание.

Стимульный материал: магнитная доска, картинки животных.

Ход работы. Логопед предлагает обучающимся прогуляться по зоопарку. Обучающиеся рассматривают животных, а логопед определяет, что делают животные: зебра брыкается, заяц пугается, обезьяна кривляется, тигр отдыхает и т.д. Затем выясняет названия каких действий обучающиеся запомнили. Уточняет значения слов, брыкается, лягается, кривляется и т.д. После предлагает обучающимся самостоятельно определить, что делает то или иное животное (при возникновении затруднений, логопед указывает на необходимую наглядность). Можно предлагать произносить действия, выполняемые животными не только в единственном, но и во множественном числе.

Упражнение «Найди слова-синонимы»

Цель: научить исключать слова, не относящиеся к синонимичной группе.

Речевой материал: взять – схватить – идти; думать – ехать, соображать; радоваться – наряжаться – веселиться, ползти – торопиться – спешить.

Ход работы. Логопед предлагает обучающимся из трех групп слов определить только слова-синонимы.

Упражнение «Кто, чем занимается»

Цель: научить определять содержание профессий с опорой на картинный материал.

Стимульный материал: картинки с изображением профессий – строитель, уборщица, художник, садовник, повар, швея, врач и др.

Ход работы. Логопед показывает обучающемуся картинку с изображением профессии, а обучающийся определяет, что делает человек названной профессии.

Упражнение «Кто совершает эти движения?»

Цель: активизация глагольного словаря.

Стимульный материал: карточки.

Ход работы. Логопед называет действие, а обучающиеся поднимают соответствующие карточки. Логопед: «Кто идет, бежит, плавает и др.?», обучающиеся: «Идет – животное, человек, поезд, снег, град, время ...»: «Бежит- ручей, время, человек, животное...», «Летит – спутник, птица, самолет, бабочка, стрекоза...».

Упражнение «Придумай, о чем идет речь»

Цель: развитие словаря глаголов, воображения, представлений.

Речевой материал: кот и листва, сок и река, мох и белка, стол и дерево, бык и мышь, нос и бусы.

Ход работы. Логопед предлагает обучающимся придумать, о чем может идти речь, если в тексте есть только слова «кот» и «лист».

Варианты ответов могут быть следующими: «о том, как кот играет с листиком», «о том, как листик упал коту на нос», «о том, как кот упал с дерева на кучу листьев», «о том, как кот спрятался в листьях», «о том, как кот охотился на мышь в листве» и т.д.

2. Формирование структуры значения слова.

Упражнение «Исключи лишнее слово»

Цель: научить определять слова синонимы и слова, не относящиеся к заданной группе.

Речевой материал:

Накинулся, слушал, бросился, ринулся

Соображать, размышлять, бежать, думать

Выбежал, вылетел, выскочил, вошел

Подошел, вошел, перебежал, зашел.

Ход работы. Логопед предлагает обучающимся исключить лишнее слово, не относящееся к данной группе слов.

Упражнение «Отгадай»

Цель: научить определять по заданным признакам предмет.

Ход работы. Логопед предлагает обучающимся отгадать загадки:

Растут на деревьях в саду, очень вкусные и сладкие (...).

Движение по дорогам, по воде, по воздуху, возит людей, груз (...)

Растут на грядке в огороде, используются в пищу (...)

Упражнение «Назови как можно больше слов».

Речевой материал:

Бежит (кто? что?) – время, дорога, собака ...

Бежит (как?) – стремительно, медленно, быстро, далеко, неуклюже, шумно, трусливо, осторожно...

Скачет (кто? что?) – лошадь, мяч, конь ...

Скачет (как?) – резво, быстро, легко, тяжело, красиво, громко...

Летит (кто? что?) – самолет, снежинка, камень, лист, птица, летчик...

Летит (как?) – быстро, тяжело, медленно, красиво, прямо, косо, высоко, низко, тихо, шумно

Кусает (кто?) – комар, оса, волк, тигр, собака, змея ...

Ползет (кто?) – змея, червяк, гусеница ...

Охотиться (кто?) – лиса, сова, кошка, сокол, орел ...

Упражнение «Подбери нужное слово».

Машины - (спит); Ребенок - ... (мчатся); Учитель - ... (фотографирует); Медведь - ... (лает); Журналист - ... (ревет); Собака - ... (преподает); Бабушка - ... (кипит); Мороженное - ... (скользит); Коньки - ... (спит); Петухи - ... (лает); Сугробы - ... (играет); Дворник - ... (летает); Ворона – (кукарекают); мальчик - ... (скребет); Чай - ... (скользят); Караул - ... (кипит).

Упражнение «Объясни значение слов-глаголов».

Речевой материал: бежать, кушать, радоваться, учиться, играть, говорить, писать, смотреть и т.д.

Ход работы. Логопед называет слово-глагол и просит обучающихся объяснить значение данного слова с помощью мимики, пантомимики, движений. Для лучшего выполнения задания можно предложить обучающимся припомнить случаи из собственного жизненного опыта.

(Например, шить – пришивал пуговицу, шил новогодний костюм, зашивал дырку на одежде и т.д.).

Упражнение «Для чего предмет?»

Цель: развитие структуры значения слова.

Речевой материал: гвоздь, огурец, сапог, подушка, одеяло, шариковая ручка, карандаши, ножницы.

Ход работы. Логопед задает вопрос: «Где может применяться предмет, названный мною?»

Варианты ответов:

- 1) можно резать ткань или бумагу,
- 2) для того, чтобы повесить картину,
- 3) можно приготовить салат,
- 4) провести линию на бумаге,
- 5) положить на кровать и т.д.

Упражнение «Объясни значение слов»

Цель: формирование значения структуры слова.

Речевой материал: класть – поставить, шить – вязать, стоять- лежать, спать – работать, чистить – подметать, везти – нести, раскрашивать – рисовать, чинить – строить.

Ход работы. Логопед предлагает обучающимся объяснить, чем отличаются слова друг от друга, затем подобрать картинки к словам и придумать к заданным словам предложения.

3. Развитие лексики и семантических полей.

Упражнение «У кого и у чего?»

Цель: развитие лексики и семантических полей.

Ход работы. Логопед предлагает обучающимся ответить на следующие вопросы:

У кого или у чего могут быть слезы? (у ребенка).

А что еще может быть у ребенка? (улыбка).

Улыбка какая? (веселая).

А кто еще бывает веселым? (клоун) и т.д.

Каждый вариант ответа должен быть рассмотрен в контексте, включаться в предложение, предлагается подбор синонимов и уточняется семантическое поле.

Упражнение «Слова-приятели».

Цель: сформировать понятия синонима, развитие глагольной лексики.

Речевой материал:

Брать, взять, бежать.

Думать, бежать, мыслить.

Играть, торопиться, спешить.

Веселиться, прыгать, радоваться.

Наряжаться, красоваться, одеваться.

Ход работы. Логопед предлагает обучающимся найти слова, подходящие по смыслу, т.е. слова-синонимы.

Упражнение «Чем отличаются слова?»

Цель: научить различать слова-глаголы по смыслу, определять их значение.

Речевой материал: чистить – подметать, чинить – строить, везти – нести, стоять – лежать, шить – вязать, красить – раскрашивать.

Ход работы. Логопед предлагает обучающимся дать объяснение значению слов. Подобрать соответствующую наглядность к ним и придумать с данными словами предложения.

Упражнение «Скажи, что делают?»

Ход работы. Логопед предлагает обучающимся найти одно общее слово к двум другим словам, которые он назовет.

Речевой материал:

Кусты, деревья – что делают?

Стоит, сидит – кто?

Стрекоза, бабочка – что делают?

Собака, кошка – что делают?

Льется, течет – что?

Стакан, кружка – что делают?

Дует, воет – что?

Упражнение «Подбери названия-действия»

Цель: научить подбирать слова по смыслу, определять их значение.

Ход работы. Логопед предлагает обучающимся подобрать как можно больше названий слов-предметов (существительные) к названию-действию (глагол). Далее предлагается задание на подбор наглядности, которое подходит к данному слову.

\Речевой материал:

Летит – кто? (бабочка, жук...); что? (самолет, вертолет...).

Растет – кто? (котенок, ребенок...); что? (трава, дерево...).

Идет – кто? (человек, коза...); что? (дождь, снег...).

Бежит – кто? (тигр, мальчик...); что? (время, ручей ...).

Упражнение «Кто что делает?»

Стимульный материал: лото.

Речевой материал: бежит, скачет, идет, качается, спит, летит, лежит, плавает, ест.

Ход работы: Логопед предлагает карточки-лото, на которых изображены животные, люди, выполняющие разнообразные действия. Логопед называет конкретное действия. А обучающиеся находят соответствующую картинку и называют предложение. При правильном воспроизведении предложения, картинка накрывается фишкой.

Логопед называет слово «бежит», а обучающиеся находят соответствующее изображение конкретного действия и закрывают картинку, используя фишки после воспроизведения (волк, кошка, речей, человек, тигр, слеза).

Упражнение «Перечисли действия»

Цель: развитие глагольного словаря.

Ход работы. Логопед предлагает обучающимся перечислить как можно больше слов-действий, которые происходят в заданном месте: в саду, в огороде, в школе, в поликлинике, в магазине, в самолете, в поезде, во дворе. Например, в цирке человек смеется, радуется, веселится, смотрит представление, удивляется, пугаются, слушают клоуна, хлопают, сидят и т.д.).

Упражнение «Перечисли действия».

Цель: расширение глагольной лексики.

Речевой материал: конфеты, апельсин, юбка, брюки, молоток, салфетка, лимон, ручка.

Ход работы. Логопед предлагает перечислить действия, которые можно совершать с заданным предметом. Пример: конфету можно съесть, купить, подарить, поделить, облизать, понюхать, отломить, укусить.

Упражнение «Кому принадлежат движения?»

Цель: расширение значения слов-действий, развитие лексики и семантики.

Ход работы. Логопед бросает мяч обучающемуся и называет глагол. Задача обучающегося поймать мяч и вернуть его логопеду с одновременным называнием существительного, подходящего по смыслу к слову-действию (глаголу).

Логопед: летит – ... (вертолет, птица, шар, стрекоза, муха, пух, стрела); плывет – ... (рыба, лодка, лист, человек, лебедь, облако, кит); идет – ... (девочка, дождь, бык, снег, град, слеза, смерч, поезд, дорога); поет – ... (певец, птица, девочка, душа, петух); ползет – ... (черепашка, червяк, змея, ящерица, человек).

4. Развитие синонимии и антонимии.

Упражнение «Подскажи словечко».

Цель: формирование понятий «антоним» и «синоним».

Ход работы. Логопед предлагает обучающимся найти соответствующие слова к заданным.

Инструкция: «Есть всего один ответ. Кто-то знает, кто-то нет.

Ворона каркает, а сорока ... (стрекочет).

Волк бежит, а заяц ... (прыгает).

Кроет роет нору, а ласточка ... (вьет) гнездо.

Корова ест траву, а ёж ест ... (грибы).

Упражнение «Скажи наоборот».

Стимульный материал: продать (купить, найти (потерять), взять (отдать), поймать (бросить), поднять (уронить), взять (отдать), налить (вылить), смотреть (отвернуться).

Ход работы. Логопед называет слово и передает мяч обучающемуся. Взявший мяч придумывает слово, противоположное по значению, произносит его и передает мяч назад логопеду.

Упражнение «Скажи правильно».

Цель: развитие познавательной сферы, глагольной лексики.

Ход работы. Логопед предлагает выучить наизусть стихотворение. Затем обсуждает его с обучающимся и определяет какие слова-перевертыши (наоборот) он встретил в стихотворении.

Речевой материал:

Скажу я слово «высоко», а ты ответишь ... (низко).

Скажу я слово «далеко», а ты ответишь ... (близко).

Скажу тебе я слово «трус», ответишь ты ... (храбрец).

Теперь «начало» я скажу, ну, отвечай ... (конец).

Упражнение «Сделай наоборот»

Стимульный материал: игрушки.

Ход работы. Логопед демонстрирует действие (поднял правую руку, сел, выпил воду, загрузил кубики в машину, раздел куклу, надел обувь. Обучающиеся называют действие, выполненное логопедом. Затем логопед просит назвать противоположное действие. Например: «Что я сделала?», Обучающиеся: «села». Педагог: «А как сказать наоборот?» Обучающиеся:

«Встала». Можно предлагать обучающемуся вслед за логопедом выполнить обратное действие и потом назвать его.

Инструкция: «Посмотрите внимательно на мои действия и скажите, что я сделала? Затем назовите слово-неприятель»

Действия: опустить (поднять) руки, закрыть (открыть) глаза, показать левую (правую) руку, снять (надеть) обувь, загрузить (выгрузить) кубики, спрятать (найти) игрушку, смыть (разгладить) бумагу, раздеть (одеть) куклу, включить (выключить) светильник, радоваться (огорчаться) и т.д.

Упражнение «Скажи наоборот».

Стимульный материал: мяч.

Речевой материал: входить – ..., уйти – ..., стереть – ..., дать – ..., голодать – ..., стоять – ..., летать – ..., тонуть – ..., выключать – ..., провожать – ..., заканчивать – ..., молчать – ..., просыпаться – ..., ломать – ..., налить – ..., одеть – ..., купить –

Ход работы. Обучающиеся стоят в шеренге лицом к логопеду. Логопед произносит слово и бросает мяч одному из обучающихся. Поймавший мяч называет слово-антоним, т.е. слово-неприятель к заданному слову и возвращает мяч логопеду. Если слово-неприятель подобрано верно, обучающийся делает один шаг вперед. Побеждает тот, кто быстрее других доберется до условной линии, на которой находится логопед. Логопед предлагает этому обучающемуся продолжить упражнение дальше вместо него и придумать свои слова.

Упражнение «Слова-приятели».

Цель: научить подбирать слова-синонимы.

Речевой материал:

Брать, взять, бежать.

Думать, бежать, мыслить.

Играть, торопиться, спешить.

Веселиться, прыгать, радоваться.

Наряжаться, красоваться, одеваться.

Веселиться, радоваться, грустить.

Ход работы. Логопед предлагает обучающимся выбрать из заданных слов слова-приятели.

Упражнение «Аукцион»

Цель: формирование умения подбирать слова к словам-действиям.

Речевой материал: поет, играет, сидит, чешется, работает, моется, чистит, подметает, стирает, плачет, строит, ползет, летит и т.д.

Ход работы. Логопед является ведущим аукциона и предлагает обучающимся охарактеризовать конкретное действие – одним словом. Обучающиеся должны называть слова, не повторяясь и ожидая своей очереди. Логопед (ведущий) придерживается строгих правил и когда паузы между названными словами обучающихся увеличатся, начинает включать счет: «Сидит – ... раз! Сидит – ... два! Сидит – ... три!». Если желающего назвать еще одно слово больше нет, логопед (ведущий) произносит: «три!» и победителем считается обучающийся, назвавший последнее слово.

5. Формирование словообразовательных навыков.

Упражнение «Сравни одинаковые действия»

Цель: развитие навыков словообразования.

Речевой материал: несет, играет, поет, ест, ныряет, копает, говорит, читает, летит, моет, сидит.

Ход работы. Логопед предлагает обучающимся сравнить два одинаковых действия. При этом одно действие выполнено, а другое только выполняется. Пример: «пишет – написал».

Упражнение «Глаголы с приставками»

Цель: научить правильному употреблению глаголов с приставками, научить составлять предложения.

Речевой материал: лить, пить, ходить, рисовать, плыть, шел, пилить, сидеть, смотреть, готовить.

Ход работы. Логопед предлагает обучающимся составлять слова-действия используя разнообразные приставки (приставочным способом). Затем предлагает обучающимся составить из слов-действий предложения.

Пример: летать – прилетать, вылетать, залететь, слетать, отлетать, перелетать, влетать, улетать.

Упражнение «Скажи правильно».

Цель: научить правильно употреблять глаголы.

Ход работы. Логопед называет ошибочно глагол в составе предложения. Задача обучающихся найти и исправить ошибку, намеренно допущенную логопедом. Примеры: Мальчик слез на дерево – Мальчик залез на дерево. Ребенок подбежал из дома – Ребенок выбежал из дома.

Упражнение «Подбери глаголы»

Цель: научить различать и подбирать глаголы совершенного и несовершенного вида.

Ход работы. Логопед предлагает обучающимся подобрать глаголы совершенного и несовершенного видов, ориентируясь при этом на вопросы, поставленные педагогом: Что делает? Что сделал?

Мальчик помогает (помог) отцу.

Дедушка рубит (рубил) дрова.

Бабушка вяжет (связала) носок.

Соня наливает (налила) молоко в кувшин.

Папа ловит (поймал) рыбу.

Ребята поливают (полили) грядки водой.

Мама моет (вымыла) окна.

Во дворе Петя чистит (почистил) снег.

Мальчик ломает (сломал) ветку.

Упражнение «Найди лишнее слово»

Цель: научить определять общую морфему в словах-действиях.

Речевой материал:

снести – прийти – приподнять – приехать

зайти – заехать – забрать – уйти

войти – выкинуть – выбросить – вылететь

выбежать – прибежать – выйти – выкрикнуть

съехать – приехать – сбежать – срезать

забежать – отработать – отъехать – отползти

вылезти – занести – вынести – выехать

перейти – отползти – переплыть – перестроить

Ход работы. Логопед произносит слово-действие и выделяет голосом приставку (морфему), являющуюся общей для слова и предлагает обучающимся найти и назвать лишнее слово-действие, при этом важно, чтобы обучающийся смог объяснить свой выбор.

Упражнение «Было – стало».

Цель: научить различать и подбирать глаголы настоящего и прошедшего времени.

Стимульный материал: картинки.

Речевой материал: умывается – умылся; вешал – повесил; мыл – вымыл; одевается – оделся; прячется – спрятался; пишет – написал; рисует – нарисовал; повивает – полил; ремонтирует – отремонтировал; красит – покрасил; готовил – приготовил; пилил -отпилил; рубил – срубил; строит – построил.

Ход работы. Логопед предлагает обучающимся показать, используя наглядность, где на картинке действие совершено, а где только совершается.

Упражнение «Чем отличаются слова?»

Цель: найти отличительные признаки слов-действий.

Речевой материал: моет – моется, одевает – одевается, расчесывает – расчесывается, обувает – обувается, чистит – чистится, прячет – прячется, качает – качается, вытирает – вытирается, красит – красится.

Ход работы. Логопед просит обучающихся показать на наглядном материале (на картинках), кто и как совершает действие. Подводит обучающихся к мысли о том, что человек что-то делает сам с собой.

Предлагает послушать как в конце слов слышится частица (- ся). С целью закрепления обучающиеся, используя наглядность самостоятельно называют различные действия по картинкам.

Упражнение «Добавь слово»

Цель: научить подбирать глаголы-действия приставочным способом.

Речевой материал:

от стула ... (отходит)

из клетки ... (вылетает)

к гаражу ... (подъезжает)

от куста ... (отходит)

в чашку ... (наливает)

с дерева ... (срывает)

на столб ... (влезает)

из графина ... (выливает)

Ход работы. Логопед предлагает обучающимся подобрать адекватные глаголы в словосочетаниях.

6. Формирование навыков словоизменения.

Упражнение «Закончи предложение»

Цель: научить подбирать адекватные смыслу предложения слова.

Речевой материал: Ранним утром запел ... (петух). Мальчик пошел купаться ... (на речку). Родители купили в магазине красивый ... (ноутбук). Ребята поливали грядки (в огороде) и т.д.

Ход работы. Логопед называет предложение, но не заканчивает его. Обучающийся должен найти адекватное предложению слово, чтобы оно было логически завершенным.

Упражнение «Измени по числам».

Цель: развивать умения изменять глаголы в единственном и множественном числах.

Речевой материал: луна (что делает?) – плывет, растет, убывает и т.д.; трава (что делает?) – растет, зеленеет, шелестит ...;

цветы, фрукты, птицы, листья, овощи, люди, коровы (что делают?)

Ход работы. Логопед предлагает обучающимся придумать слова-действия, отвечающие на вопросы: что делает? что делают?

Упражнение «Подбери картинки»

Цель: научить изменять глаголы по числам.

Стимульный материал: картинки с изображением котят, кошки и кота.

Ход работы. Логопед предлагает обучающимся поднять ту картинку, которая относится к тому, о чем он скажет. Логопед: «Про кого я сказала «спала?»» (поднимается картинка «кошка»); «Про кого я говорила «спал?»» (поднимается картинка «кот»); «Про кого я говорила «спали?»» (поднимается карточка «котята»).

Упражнение «Закончи предложение».

Цель: научить изменять слова-действия в прошедшем, настоящем и будущем времени.

Речевой материал: играть, скакать, бежать, шуметь, светить.

Пример: играть. Мальчик играл, Девочка играла. Дети играли.

Ход работы. Логопед называет слово, а обучающиеся подбирают к заданному слову слова-действия в прошедшем, настоящем и будущем времени.

Упражнение «Сложные слова».

Цель: научить изменять слова с помощью соединительных гласных.

Речевой материал: рыбу ловит (кто?) рыболов; сам катится (это?) самокат; сам варит (это?) самовар; лес рубит (кто?) лесоруб; листья падают (это?) листопад; электричество возит (это?) электровоз; трубы чистит (кто?) трубочист; вертит и летит (это) вертолет.

Упражнение «Назови действие».

Цель: научить дифференцировать глаголы совершенного и несовершенного видов.

Ход работы. Логопед называет глаголы, в которых совершается действие, а обучающийся – действие, которое совершено.

Речевой материал: поливает - полил; умывается – умылся; чистит – почистил; вешает – повесил; раздевается – разделся; красит – покрасил; играет – поиграл; стирает – постирал.

Упражнение «Я, ты, он, она, они».

Цель: научить согласовывать глаголы в роде, числе и падеже.

Ход работы. Логопед произносит предложение. Задача обучающегося повторить предложение, но вместо местоимения «я», использовать местоимения «ты», «он», «она», «они».

Образец: «Я бегу по дороге», «Ты бежишь по дороге», «Он бежит по дороге», «Они бегут по дороге».

Речевой материал: Я одеваю одежду, я рисую на песке, я занимаюсь в школе, я готовлю еду, я катаюсь на коньках, я одеваю одежду.

Упражнение «Образование слов суффиксальным способом»

Цель: научить образовывать слова суффиксальным способом.

Ход работы. Логопед предлагает обучающемуся с помощью использования суффиксов -ик и -ищ, образовать новые слова. Дает речевой образец: носик – носище. Подводит к выводу, что при наличие суффикса -ик в слове – предмет маленький, а при наличие суффикса -ищ–предмет большой.

Речевой материал: глазик, ручки, волосики, лобик, ножки, ротик.

7. Формирование синтагматических связей слова.

Упражнение «Определи, кто как ест».

Цель: научить определять действия с использованием картинного материала.

Мальчик – ест кашу. Кошка – лакает воду. Собака – грызет кость. Корова – жует траву. Петух – клюет зерно. Овца – щиплет травку.

Упражнение «Машина едет»

Цель: развивать ориентировку в пространстве с использованием предметов.

Ход работы. Логопед предлагает обучающимся макет дороги, по которой будет совершать движение машина. Вдоль дороги располагаются различные объекты (гаражи, магазины, мосты и т.д.). Логопед помещает машину в определенное место, а обучающиеся определяют, где проезжает машина.

Речевой материал: машина въезжает на мост, машина выезжает из гаража, машина подъезжает к магазину, машина заезжает во двор и т.д.

Упражнение «Осень»

Цель: научить придумывать слова, отвечающие на вопрос «кто?» и «что?»

Речевой материал: Дует - (что?); Идет -; Оппадают - ...; Желтеют - ..., Вянут - ...; Моросит - ...; Мокнет -; Улетают - ...; Тяжелеют - ...

Упражнение «Весна»

Цель: расширение глагольного словаря.

Ход работы. Логопед предлагает обучающимся подобрать слова, отвечающие на вопросы «что делает?», «что делают?» на тему весны (по аналогии на тему лето)

Речевой материал: снег (что делает?) ...; ручьи - ...; сосульки - ...; птицы - ...; почки - ...; листья - ...; дети - ...; деревья - ...; цветы - ... и т.д.

Упражнение «Скажи, что умеют животные»

Цель: закрепление, расширение и активизация глагольного словаря

Ход работы. Логопед предлагает обучающимся подобрать как можно больше слов-действий, отвечающих на вопрос «что умеют животные».

Речевой материал: гусь - ходит, ныряет, гогочет, плывет; кошка – ползет, карабкается, мяукает, лакает, мурчит, ластится, умывается; ворона – летит, каркает, сидит, клюет, смотрит; собака – лает, кусает, грызет, воеет, бегаёт, роет, таскает; утка – ныряет, плывет, летает, крикает и т.д.

Упражнение «Слова-действия»

Цель: научить подбирать к «словам-стимулам» необходимые «слова-действия».

Речевой материал:

Бабушка (что делает?) – готовит, шьет, вяжет, покупает, моет, несет, читает, красит.

Поезд (что делает?) – едет, мчится, несется, летит, гудит, тормозит, разгоняется, останавливается, везет.

Ветер (что делает?) -, Дождь -, Солнце -, Туча - ... и т.д.

Упражнение «Исправь ошибки»

Цель: формирование понимания распространенных предложений

Ход работы. Логопед предлагает обучающимся найти и исправить ошибки в предложениях, которые он будет произносить.

Речевой материал:

Корова принесла корм мальчику.

Ваза разбила маму.

Дорога едет по велосипедисту.

Бабушка несет корзину в картошке.

Мальчик с картинкой рисует деда.

Стол накрывает на девочку.

Аквариум плывет в черепахе.

Упражнение «Составь предложение по опорным словам».

Цель: научить составлять предложения с использованием опорных слов.

Ход работы. Логопед предлагает обучающимся составить предложения на темы «транспорт», «время года», «игрушки» и др. Задача обучающихся, используя опорные слова, составить предложения на заданную тематику.

Речевой материал:

1) Тема: «Транспорт»; опорные слова – велосипедист, шоссе, по, ехать; поезд, рельсы, мчится, по, быстро; машина, около, киоска, остановилась;

2) Тема: «Время года «Осень»»; опорные слова – листья, опадают, желтые, деревьев, с; улетают, края, птицы, теплые, в; светом, виноград, пожелтел, налился, золотистым.

Упражнение «Рассказ по картинкам»

Цель: научить составлять связный рассказ, используя сюжетные картинки.

Ход работы. Логопед предлагает обучающимся расположить картинки в логической последовательности. Предлагает при составлении рассказа использовать заданные слова-действия.

Речевой материал: догадался, гордился, сфотографировался, поднималась, поставил, задумался.

III. Материально-техническое описание программно-методического обеспечения курса «Развитие речи».

Программное обеспечение	Учебно-методическое обеспечение
<p>Примерная адаптированная основная образовательная программа (ПрАООП) начального общего образования на основе ФГОС для обучающихся с задержкой психического развития.</p>	<p>Волина В.В. Занимательное азбукведение. М.: Просвещение, 1991. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. – М., 1991 Козырева Л.М. Программно-методические материалы для логопедических занятий, Ярославль, 2006. Лалаева Л.И., Венедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. – СПб, Союз, 2003. Мазанова Е.В. Школьный логопункт. Документация, планирование и организация коррекционной работы. – Методическое пособие для учителей-логопедов. – М.: Издательство ГНОМ и Д., 2009 Фотекова Т.А. Текстовая диагностика устной и письменной речи</p>

Каждое логопедическое занятие с обучающимися с ЗПР проводится с учетом определенной структуры. Нами рекомендуется следующая последовательность организации логопедических занятий:

- 1) Организационный момент.
- 2) Актуализация знаний обучающихся.
- 3) Объяснение нового материала.
- 4) Закрепление полученных знаний с активным использованием дидактических средств в процессе фронтальной работы.
- 5) Динамическая пауза с учетом тематики занятия.
- 6) Закрепление полученных знаний с активным использованием дидактических средств в процессе индивидуальной работы.
- 7) Подведение итогов логопедического занятия.

Важно соблюдение дидактического принципа учета зоны ближайшего развития обучающегося с ЗПР (Л.С. Выготский). Реализация логопедической работы обучающихся с ЗПР предусматривает использование базовых учебников, но с преимущественным использованием натуральной или иллюстративной наглядности на бумажных или электронных носителях с целью реализации программы коррекционной работы

Образовательные потребности обучающихся с ЗПР определяют необходимость специального подбора дидактического материала (наборы предметных и сюжетных картинок. Лото, картинки по отдельным темам, опорные таблицы по отдельным темам, карточки с заданием, игрушки по отдельным темам (фрукты, ягоды, овощи, транспорт и т.д.).

Важен дифференцированный подход в логопедической работе с обучающимися с ЗПР, который заключается в адекватном подборе иллюстративного материала, игрового оборудования, дидактических пособий в целом. В процессе индивидуальной логопедической работы важно наличие на каждом этапе опорных схем, фишек, условных обозначений, картинок, натуральных предметов, что позволит обеспечить активную включенность

обучающегося с ЗПР, сохранит внимание обучающегося на протяжении всего периода занятия, что обеспечит его эффективность.

2.3.2. Содержание логопедической работы по формированию глагольного словаря обучающихся с легкой умственной отсталостью

I. Программно-методическое обеспечение

Содержание программно-методического обеспечения по формированию глагольного словаря обучающихся с легкой умственной отсталостью составлена с опорой на адаптированную основную образовательную программу вариант 1 ФГОС ОО УО. Организация режима работы учитывает особые образовательные возможности обучающихся и соответствует им.

Согласно ст. 35 «Федерального Закона об образовании» обучающимся с легкой умственной отсталостью предоставляется в пользование учебники, учебные пособия и учебно-методические материалы, допущенные к использованию в образовательной организации.

Содержание рабочей программы по формированию глагольного словаря обучающихся с легкой умственной отсталостью построено на основе ряда нормативно-правовых документов:

1. Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ (в ред. Федеральных законов от 07.05.2013 № 99-ФЗ, от 23.07.2013 № 203-ФЗ).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт общего образования для обучающихся с умственной отсталостью.
3. Примерная адаптированная основная образовательная программа (ПрАООП) общего образования, разработанная на основе ФГОС для обучающихся с умственной отсталостью.
4. Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 10.07.2015 г. № 26 «Об утверждении СанПин 2.4.3286-15 «Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения и

воспитания в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам для обучающихся с ОВЗ».

5. Устав образовательной организации.
6. Локальные акты образовательной организации.

Целевая группа: обучающиеся с легкой умственной отсталостью.

Цель программно-методического обеспечения: создание специальных образовательных условий по формированию глагольного словаря обучающихся с легкой умственной отсталостью с учетом психолого-педагогических особенностей.

Задачи программно-методического обеспечения курса «Развитие речи»:

- 1) общее психическое развитие обучающихся с легкой умственной отсталостью;
- 2) расширение пассивного и активного глагольного словаря;
- 3) формирование структуры значения слова;
- 4) развитие лексики и семантических полей;
- 5) развитие глагольного словаря на уровне словоизменения и словообразования;
- 6) развитие синтагматических связей слова.

Формы работы.

Занятия проводятся начиная с сентября по 3 раза в неделю. Среди которых 1 занятие – индивидуальное, 2 занятия – подгрупповых. Продолжительность занятий 35 - 40 минут. С ноября – декабря месяца по 4 раза в неделю.

Планируемые результаты в развитии навыков словоизменения глаголов:

1. Понимает и называет значения различных слов-действий согласно лексическим темам.
2. Усваивает семантически близкие по значению и ситуации слова-действия.

3. Преобразовывает грамматические формы глаголов в роде, числе и падеже.

4. Усваивает и использует в речи глаголы настоящего, прошедшего и будущего времени.

Планируемые результаты в развитии навыков словообразования глаголов:

1. Образовывает возвратные глаголы.

2. Усваивает глаголы по числам в настоящем времени.

3. Дифференцирует и умеет образовывать глаголы по видам (совершенный, несовершенный виды).

4. Образовывает глаголы префиксальным способом.

5. Усваивает глаголы с противоположным значением.

6. Образовывает глаголы от других частей речи.

II. Содержание коррекционно-логопедической работы с обучающимися с легкой умственной отсталостью.

1. Расширение объема глагольного словаря

Важным этапом работы является развитие пассивного словаря обучающихся с легкой умственной отсталостью. Пассивный глагольный словарь состоит из названий-действий, совершаемых обучающимся и ближайшим окружением. Используются сюжетные картинки, на которых изображаются знакомые обучающему действия, совершаемые одним лицом (мальчик, купается, прыгает, едет), также учат ориентироваться в названиях-действиях близких и противоположных по значению. Основная задача данного этапа – перевод пассивного словаря в активный, через выполнение действий и использование слов в речи обучающегося.

Упражнение 1. «Кто как кричит?».

Упражнение 2. «Что происходит в природе?».

Упражнение 3. «Кто как передвигается?».

Упражнение 4. «Кто как общается?».

Упражнение 5. «В зоопарке».

Упражнение 6. «Кто чем занимается?».

Упражнение 7. «Кто совершает эти движения?».

2. Развитие структуры значения слова.

Представленное направление деятельности осуществляется с уточнения денотативного (уточняющего) и развития сигнификативного (выявляющего) и контекстуального (связанного) компонентов значения слова. При формировании структуры значения слова обучающиеся учатся дифференцировать значение слов на основе признаков противопоставления, сходства, аналогии и т.д. Важным направлением работы является уточнение контекстуального значения слова и работа над многозначностью слова.

На начальных этапах основное внимание уделяется продуктивному конкретному значению слова (спортсмен бежит), затем контекстуальному значению слова (струя бежит) и затем переносному значению (время бежит).

Упражнение 1. «Отгадай что это?»

Упражнение 2. «Назови как можно больше слов».

Упражнение 3. «Подбери нужное слово-действие».

Упражнение 4. «Назови лишнее слово».

Упражнение 5 «Объясни значение слов-глаголов».

Упражнение 6. «Где и для чего используется предмет?»

Упражнение 7. «Назови другое действие, но сходное».

Упражнение 8. «Чем отличаются слова. Подбери картинки к каждому слову. Придумай предложение из слов».

3. Развитие лексики и семантических полей.

Семантическое поле является неким комплексом ассоциаций, возникающих вокруг слова. Основное (ключевое) слово является ядром, а сами ассоциации – реакциями на слово. От сформированности семантического поля зависят речевые способности обучающихся с легкой умственной отсталостью. Развитие глагольной лексики возможно на основе четкого усвоения структуры значения слова и владения парадигматическими связями слов по различным признакам. Так как у обучающихся с легкой

умственной отсталостью не сформированы такие логические операции как анализ, синтез, классификация, обобщение, сравнение, возникают лексические трудности.

На начальном этапе логопедической работы с обучающимися важна группировка слов по тематическим признакам, затем дифференциация слов внутри семантического поля, выделение ключевого слова (ядра), периферии, установление связей парадигматических с основой на антонимах (противопоставления) и синонимов (анalogии).

В процессе овладения новым словом, оно вводится в семантическое поле, проводится работа по его уточнению с другими словами данного семантического поля и акцентуация внимания обучающегося на объединение этого слова с другими.

Предлагаем следующий перечень упражнений:

Упражнение «У кого и у чего?»,

Упражнение «Слово-приятель»,

Упражнение «Чем отличаются слова?»,

Упражнение «Какого слова не хватает?»,

Упражнение «Подбор предметов к действию»,

Упражнение «Кто и что делает?»,

Упражнение «Волшебное место?»,

Упражнение «Что можно делать с ...?»,

Упражнение «Кому принадлежат движения?»,

4. Развитие глагольного словаря – синонимы и антонимы.

Логопедическая работа начинается с понимания у обучающихся с легкой умственной отсталостью слов-синонимов близких по смыслу и при этом отличающихся смысловыми оттенками. Важна работа по уточнению лексического значения данных слов. Основное внимание обучающихся с легкой умственной отсталостью обращается на то, что в речи вместо одного и того же слова может использоваться его синоним.

На начальном этапе логопедическая работа проводится на примере синонимов очень близких по значению (смотреть – глядеть или спешить – торопиться), и только после проводится работа над синонимами с неярко выраженной семантической близостью (хохотать – смеяться).

Также проводится логопедическая работа над развитием антонимических отношений. Основная цель данной работы – познакомить обучающегося со смысловой стороной слова. Логопедическая работа ведется с использованием простых антонимов и постепенным переходом к более сложным видам слов.

На начальном этапе обучающихся с легкой умственной отсталостью знакомят с антонимами имеющими отрицательное значение исходного слова: бежать – стоять, говорить – молчать, запрещать – разрешать и др., а затем отрабатываются глагольные антонимические пары с использованием приставочных глаголов: заезжать – выезжать, вылетать – залетать, заходить – выходить, закрывать – открывать и др. Обучающихся с легкой умственной отсталостью учат подбирать слова, которые подходят к данной ситуации с использованием метода сравнения семантических признаков слов.

На заключительном этапе обучающиеся знакомятся с многозначностью антонимов, взаимно исключаящих друг друга. Также важна логопедическая работа над фразами, имеющими двусмысленное значение: «Я прочитал книгу» (внимательно прочитал или не прочитал).

Данное направление работы проводится с использованием специальных дидактических упражнений на материале слов, словосочетаний, предложений или текстов, что позволяет формировать у обучающихся с легкой умственной отсталостью умение пользоваться антонимами в повседневной речи. Хороший логопедический эффект можно получить, используя игровые приемы работы: перебрасывание мяча с подбором антонимов, игра «Скажи наоборот» и др.

Элементы занимательности в работе с обучающимися с легкой умственной отсталостью также дают положительный эффект. Упражнение

«Слова-неприятели», позволяет понять, какое животное спряталось в домике, основываясь на первых звуках этих слов обучающийся составляет название этого животного.

Данное направление логопедической деятельности вызывает некоторые трудности в связи с тем, что требует от обучающихся определенных мыслительных процессов: умение анализировать, сравнивать, обобщать и т.д.

Рассмотрим перечень упражнений данного направления логопедической деятельности.

Упражнение «Подскажи слово»,

Упражнение «Скажи слово наоборот»,

Упражнение «Говори правильно»,

Упражнение «Скажи по-другому»,

Упражнение «Слова-наоборот»,

Упражнение «Слова-приятели»,

Упражнение «Исключи лишнее слово»,

5. Логопедическая работа над словообразованием

Данное направление работы является сложным для обучающихся с легкой умственной отсталостью, что связано с отвлеченное семантикой глагола, нежели существительного конкретного значения. Семантическое различие словообразовательных форм глагола является более тонким, так как не опирается на конкретные образы, как существительные.

В связи с этим работа над словообразованием в основном строится на закреплении простых по семантике словообразовательных моделях, в которых используется преимущественно продуктивные аффиксы. Важно учитывать следующую последовательность:

1. образование глаголов совершенного вида приставочным способом;

2. образование глаголов несовершенного вида с использованием продуктивных суффиксов (-ива, -ыва, -ева) – расстегнуть – расстегивать, прыгать – запрыгивать, умыть – умываться). Например, от глагола «ехать»,

образовываются родственные глаголы, имеющие новое значение: выезжать, заезжать, переезжать, съезжать, проезжать, переезжать, уезжать, отъезжать. По аналогии обучающийся начнет понимать смысловое значение этих приставок. Рассмотрим примерный перечень упражнений.

Упражнение «Что делает?»,

Упражнение «Что общего?»,

Упражнение «Найди лишнее слово?»,

Упражнение «Помощь Незнайке»,

Упражнение «Было – стало!»,

Упражнение «Найди, чем отличаются слова»,

Упражнение «Придумай слово-действие»,

Упражнение «Найди общую часть в словах (по картинкам)».

6. Логопедическая работа над словоизменением

Данное направление работы направлено на расширение объема словаря. При этом параллельно проводится работа, направленная на развитие представлений об окружающей действительности, развитие познавательной деятельности обучающихся с легкой умственной отсталостью, а именно развитие восприятия, представления, мышления, внимания, памяти, воображения.

Важно учитывать этапы логопедической работы:

1 этап – развитие продуктивных и простых по семантике форм. Согласование существительного и глагола настоящего времени 3-его лица в числе.

2 этап – дифференциация глаголов 1, 2 и 3-его лица настоящего времени; согласование существительных и глаголов прошедшего времени в лице, роде, числе.

3 этап – закрепление сложных по семантике и внешнему оформлению менее продуктивных форм словоизменения.

С целью формирования словоизменения важно закрепление сначала в словосочетаниях, затем в предложениях и далее в связной речи.

Важна последовательность закрепления глагольных словосочетаний:

1. Предикат+ Объект, выраженный прямым дополнением (красит забор, гладит кошку);
2. Предикат+Объект, выраженный косвенным дополнением существительного без предлога (стирает мылом, дает ребенку);
3. Предикат+Локатив, выраженный существительным в косвенном падеже с предлогом (рисует на стене, играет на скрипке).

В работе с обучающимися с легкой умственной отсталостью используется повествовательный текст, раскрывающий динамику событий с активным использованием наглядности.

Рассмотрим перечень упражнений.

Упражнение «Машина едет по дороге»,

Упражнение «Я, мы, он, она – вместе дружная страна»,

Упражнение «Умная стрелка»,

Упражнение «Исправь ошибки»,

Упражнение «Составь предложение по опорным словам, используются темы: «Времена года», «Транспорт»,

Упражнение «Составь рассказ по серии сюжетных картинок»,

7. Развитие синтагматических связей слова.

В данном направлении логопедической работы важно опираться на современные представления лингвистики об основных синтаксических единицах языка и речи как в словосочетании, так и в предложении (В.В. Виноградова, Г.А. Злотова, Е.С. Н.Н. Прокопович, Скоблинова, Е.Н. Смолянинова). Авторы под словосочетанием понимают синтаксическую единицу, которая состоит из двух и более структурно-семантических компонентов – главного и зависимого слова,, которые принимают участие опосредованно через предложение в коммуникации и является минимальным фрагментом связной речи.

В работе с обучающимися с легкой умственной отсталостью важно учитывать последовательность развития глагольных словосочетаний:

1. словосочетание, которое включает глагол и существительное в винительном падеже без предлога (поет песню);
2. словосочетание, которое состоит из глагола и существительного в родительном, дательном, творительном падеже без предлога (дарит подарки, красит щеткой);
3. словосочетание, которое включает глагол и предложно-падежную конструкцию (едет к магазину).

У обучающихся с легкой умственной отсталостью формируют понимание грамматических форм глаголов изъявительного наклонения 3 лица единственного числа настоящего времени в форму повелительного наклонения 2 лица единственного числа.

Предлагаем перечень следующих упражнений.

Упражнение «Кто и что умеет делать»,

Упражнение «Кто как ест?» (с использованием картинок),

Упражнение «Придумай слова, отвечающие на вопрос «кто?» или «что?» на тему «Весна»,

Упражнение «Придумай слова, отвечающие на вопрос «что делает?», «что делают?» на тему «Лето»,

Упражнение «Придумай слова, отвечающие на вопрос «что делает?», «что делают?» на тему «Осень»,

Упражнение «Придумай слова, отвечающие на вопрос «что делает?», «что делают?» на тему «Зима»,

Упражнение «Вспомни, что бывает ...»,

Упражнение «Назови нужное слово»,

Упражнение «Что делают животные»,

Упражнение «Придумай, о чем идет речь»,

Упражнение «Кто и что умеет делать».

III. Тематическое планирование.

Нами разработано тематическое планирование логопедических занятий по формированию словаря глаголов у обучающихся 1 классов с ЗПР, при

проведении которых важно учитывать следующие особенности. В месяц проводится 4 лексические темы, при построении которых учитываются общедидактические и логопедические принципы, а также такие приемы как рассматривание картин с изображением предметов-действий; прием сравнения предметных картинок; создание дидактических ситуаций с использованием упражнений; составление описательных рассказов с использованием предыдущих знаний по лексической теме и др., что позволяет сформировать обобщающие понятия и детально проработать каждую лексическую тему, пополнить словарный запас и формировать связную речь. Последовательность логопедической работы определяется программными требованиями, уровнем психического развития обучающихся, а также основывается на результатах, полученных на этапе констатирующего эксперимента.

Представленное календарно-тематическое планирование позволяет при необходимости вносить соответствующие корректировки.

Тема	Неделя	Задачи	Содержание работы
Осень	1 – 3 неделя сентября	<ol style="list-style-type: none"> 1. исследование объема глагольного словаря; 2. обогащение знаний об образовательной организации; 3. закрепление знаний о профессиях; 4. исследование познавательной деятельности; 5. исследование словаря антонимов и синонимов; 6. исследование способности к обобщению. 	Сбор сведений о развитии обучающихся. Обследование обучающихся логопедом и заполнение речевых карт.
	4 неделя сентября	<ol style="list-style-type: none"> 1. закрепление в речи правильного употребления предлогов; 2. развитие ориентировки в пространстве; 3. формирование представлений о предметах и их использовании; 4. закрепление в речи относительных 	Упражнения: «Кто и где работает?»; «Четвертый лишний»; «Кто и что делает?», «Где мы были не расскажем, а что делали покажем». Упражнения: Подбор глаголов в настоящем, прошедшем и будущем временах с

		прилагательных и способов их образования	использованием картинного материала; Упражнения: «Назови глаголы с противоположным значением»; «Синонимы глаголов». Упражнение «Скажи, чего не стало».
Овощи и фрукты	1 – 2 неделя октября	<ol style="list-style-type: none"> расширение объема глагольного словаря по данной теме; классификация предметов по группам с названием обобщающего слова; закрепление умений выделять общий признак в словах, развивать способность к обобщению; упражнять в умении составлять целок из частей; расширение словарного запаса с использованием обобщающих слов; развитие умения соотносить родовые и видовые понятия. 	Использование в речи глаголов: растут, кружатся, опадают, краснеют, желтеют, летят, улетают. Упражнение «Когда это бывает?», «Я собрал на огороде», «Синонимы глаголов», «Угадай по описанию», «Круглый год» и др. «Назови глаголы с противоположным действием», «Мяч бросай, да овощи называй»; «Собери картинку», «Кто делает? Что сделал?»
Середина осени, сад и огород	3 – 4 неделя октября	<ol style="list-style-type: none"> расширение глагольного словаря по заявленной тематике; формирование представлений о предметах; развитие познавательной сферы; Закрепление умений выделять общий признак в словах-действиях; закрепление умения соотносить родовые и видовые понятия. 	Используемые в речи глаголы: собирать, заготавливать, обрезать, срывать, резать, копать, полоть. Упражнения «Подбери глагол в настоящем, прошедшем, будущем времени» (с использованием наглядности); «Угадай по описанию», «Что растет в саду?», «Что растет в огороде?», «Съедобное – несъедобное», «Есть у каждого работа», «Четвертый лишний».
Поздняя осень, лес, грибы, ягоды,	1 неделя ноября	<ol style="list-style-type: none"> расширение объема глагольного словаря по заданной тематике; научить подбирать глаголы 	Используемые глаголы: шелестеть, падать, летать, наклониться, различать, собирать,

деревья		<p>совершенного и несовершенного вида (что делал? Что сделал?)</p> <p>3. расширение представлений о растениях по внешнему виду (расширение словаря);</p> <p>4. развитие наглядно-образного и элементов логического мышления</p>	заготавливать, рычать. Упражнение «Скажи наоборот»
Домашние и дикие животные	2 – 3 неделя ноября	<p>5. расширение объема глагольного словаря по заданной тематике;</p> <p>6. закрепление в речи названий детенышей животных;</p> <p>7. развитие навыков словообразования;</p> <p>8. составление целого с использованием пазлов;</p> <p>9. закрепление знаний о жилище, месте обитания, питании домашних и диких животных;</p> <p>10. закрепление в речи грамматической формы предложного падежа с предлогом;</p> <p>11. совершенствование умения изменять глаголы по числам;</p> <p>12. научить согласовывать существительные с глаголами в единственном и множественном числе в настоящем времени.</p>	<p>Используемые глаголы: рычать, ходить, красться, охотиться, бродить, клевать, спасаться, убежать, нырять и др.</p> <p>Упражнения на подбор глаголов настоящего, будущего и прошедшего времени с использованием наглядности; подбирать глаголы-антонимы и синонимы.</p> <p>Упражнения «Кто больше увидит», «Животные и их детеныши», «Кто где живет?», «Кто делал? Кто сделал?», «Про кого я говорю?»</p>
Одежда	3 – 4 неделя ноября	<p>1. формировать глагольный словарь последовательности одевания и раздевания с использованием наглядности;</p> <p>2. развивать способность к обобщению;</p> <p>3. научить образовывать приставочные глаголы («шить-перешить», резать – подрезать» и т.п.).</p> <p>4. Познакомить с глаголами мужского и женского рода прошедшего времени.</p>	<p>Используемые в речи глаголы: носить, надевать, снимать, порвать, зашить, запачкать, почистить, подшить, подрезать, резать, купить и др.</p> <p>Упражнения: «Части одежды», «Собери одежду», «Что лишнее?», «Скажи ласково», «Угадай, чего не стало?», «Что и когда носят?»</p> <p>Упражнения: «Найди ошибку»; «Как сказать правильно?».</p>
Зима и ее	1 – 2 неделя	1. Учить определять время года	Использование в речи

признаки, зимние забавы	декабря	<p>с учетом признаков сезона с опорой на наглядность;</p> <p>2. Научить обобщать понятия с учетом общего признака;</p> <p>3. Закреплять умение образовывать существительные при помощи уменьшительно-ласкательных суффиксов;</p> <p>4. Упражнять в умении называть признаки зимы;</p> <p>5. Продолжать развивать познавательную сферу (внимание, память, мышление, речь и др.).</p>	<p>глаголов: падать, покрывает, сковывает, заморозить, кружить, мести, выть, кататься, скользить, лепить, строить и др.</p> <p>Упражнение «Времена года»; «Круглый год», «Когда это бывает?», «Собери картинку Зима»; «Кто делает? Кто сделал?» и др.</p>
Зимующие птицы	3 неделя декабря	<p>1. Научить употреблять глаголы по лицам: я, ты, он, она, они;</p> <p>2. Формировать умение отвечать на вопросы: «Что делал?», «Что делала?», «Что делали?»;</p> <p>3. Формировать категории глаголов, образованных приставочным способом;</p> <p>4. Упражнять в выполнении действий, в определении действий по показу.</p>	<p>Глагольный словарь: улетели, прилетели, зимуют, питаются, летают, клюют, машут, взлетают, садятся и др.</p> <p>Упражнение «Что делает утка зимой?»;</p> <p>Упражнение «Зимующие птицы»;</p> <p>Упражнение «Составь предложение с разными приставками» (ходить – переходить, заходить, выходить, переходить, уходить, входить и т.д.).</p>
Новый год	4 неделя декабря	<p>1. Научить преобразовывать глаголы в повелительном наклонении во 2 лице в единственном числе в глагол изъявительного наклонения в 3 лице в единственном числе в настоящем времени;</p> <p>2. Познакомить с образованием приставочных глаголов с противоположным значением (включить – выключить, строить – разбирать, летать – падать и др.).</p>	<p>Использование в речи глаголов: встречать, наряжать, праздновать, получать подарки, водить хоровод, танцевать, читать стихи, взрывать хлопушки и др.</p> <p>Упражнение «Новогодние игрушки»; «Новогоднее желание»; «Что лишнее?»;</p> <p>«Подбери синонимы»</p> <p>Упражнение «Сравни одинаковые действия, в котором одно действие выполнено, а другое выполняется» и др.</p>

Примеры упражнений по формированию глагольного словаря.

1. Формирования глагольного словаря.

Упражнение «Кто и как кричит?»

Цель: развитие тактильных ощущений и глагольного словаря.

Стимульный материал: игрушки-предметы.

Ход работы. Логопед предлагает обучающемуся достать из мешочка предмет, но перед тем, как вытащить его на ощупь определить, кто/что это и назвать, что делает?

Упражнение «Кто как передвигается?»

Цель: развитие активного глагольного словаря.

Стимульный материал: карточки с изображением зверей, птиц, насекомых, пресмыкающихся.

Ход работы. Логопед показывает обучающимся карточки, на которых изображены звери, птицы, рыбы, насекомые, пресмыкающиеся и др. Обучающийся находит соответствующую картинку, назвать ее и сказать, как передвигается. При этом можно предложить задание на обобщение значения слова.

Упражнение «Назови, что делает»

Цель: расширение глагольного словарного запаса.

Лексический материал: собака, кошка, утка, мышка, змея и др.

Ход работы. Педагог поочередно бросает мяч обучающимся, называя при этом животного. Задача обучающегося вернуть мяч логопеду и при этом произнести глагол, соотносящийся с данным животным. Логопед называет животное «Собака», обучающийся: «сидит», «стоит», «бежит», «лает» и т.д.

Упражнение «Времена года»

Цель: закрепление признаков природы.

Стимульный материал: мяч.

Ход работы. Логопед бросает мяч обучающемуся, задача которого ответить на вопрос. Например, тема «Зима». Логопед: «Снег что делает?»,

обучающиеся: «идет», «летит», «падает». Логопед: «Медведь что делает зимой?», обучающиеся: «спит», «сосет лапу в берлоге» и т.д.

Упражнение «Зоопарк».

Цель: совершенствовать умение согласовывать глагол с существительным в числе, активизировать глагольный словарь, закреплять умение составлять простое нераспространенное предложение без опоры на схему, развивать зрительно-слуховое внимание.

Стимульный материал: магнитная доска, картинки животных.

Ход работы. Логопед предлагает обучающимся прогуляться по зоопарку. Обучающиеся рассматривают животных, а логопед определяет, что делают животные: зебра брыкается, заяц пугается, обезьяна кривляется, тигр отдыхает и т.д. Затем выясняет названия каких действий обучающиеся запомнили. Уточняет значения слов, брыкается, лягается, кривляется и т.д. После предлагает обучающимся самостоятельно определить, что делает то или иное животное (при возникновении затруднений, логопед указывает на необходимую наглядность). Можно предлагать произносить действия, выполняемые животными не только в единственном, но и во множественном числе.

Упражнение «Найди слова-синонимы»

Цель: научить исключать слова, не относящиеся к синонимичной группе.

Речевой материал: взять – схватить – идти; думать – ехать, соображать; радоваться – наряжаться – веселиться, ползти – торопиться – спешить.

Ход работы. Логопед предлагает обучающимся из трех групп слов определить только слова-синонимы.

Упражнение «Кто, чем занимается»

Цель: научить определять содержание профессий с опорой на картинный материал.

Стимульный материал: картинки с изображением профессий – строитель, уборщица, художник, садовник, повар, швея, врач и др.

Ход работы. Логопед показывает обучающемуся картинку с изображением профессии, а обучающийся определяет, что делает человек названной профессии.

Упражнение «Кто совершает эти движения?»

Цель: активизация глагольного словаря.

Стимульный материал: карточки.

Ход работы. Логопед называет действие, а обучающиеся поднимают соответствующие карточки. Логопед: «Кто идет, бежит, плавает и др.?»; обучающиеся: «Идет – животное, человек, поезд, снег, град, время ...»: «Бежит- ручей, время, человек, животное...», «Летит – спутник, птица, самолет, бабочка, стрекоза...».

Упражнение «Придумай, о чем идет речь»

Цель: развитие словаря глаголов, воображения, представлений.

Речевой материал: кот и листва, сок и река, мох и белка, стол и дерево, бык и мышь, нос и бусы.

Ход работы. Логопед предлагает обучающимся придумать, о чем может идти речь, если в тексте есть только слова «кот» и «лист».

Варианты ответов могут быть следующими: «о том, как кот играет с листиком», «о том, как листик упал коту на нос», «о том, как кот упал с дерева на кучу листьев», «о том, как кот спрятался в листьях», «о том, как кот охотился на мышь в листве» и т.д.

2. Формирование структуры значения слова.

Упражнение «Исключи лишнее слово»

Цель: научить определять слова синонимы и слова, не относящиеся к заданной группе.

Речевой материал:

Накинулся, слушал, бросился, ринулся

Соображать, размышлять, бежать, думать

Выбежал, вылетел, выскочил, вошел

Подошел, вошел, перебежал, зашел.

Ход работы. Логопед предлагает обучающимся исключить лишнее слово, не относящееся к данной группе слов.

Упражнение «Угадай»

Цель: научить определять по заданным признакам предмет.

Ход работы. Логопед предлагает обучающимся отгадать загадки:

Растут на деревьях в саду, очень вкусные и сладкие (...).

Движение по дорогам, по воде, по воздуху, возит людей, груз (...)

Растут на грядке в огороде, используются в пищу (...)

Упражнение «Назови как можно больше слов».

Речевой материал:

Бежит (кто? что?) – время, дорога, собака ...

Бежит (как?) – стремительно, медленно, быстро, далеко, неуклюже, шумно, трусливо, осторожно...

Скачет (кто? что?) – лошадь, мяч, конь ...

Скачет (как?) – резво, быстро, легко, тяжело, красиво, громко...

Летит (кто? что?) – самолет, снежинка, камень, лист, птица, летчик...

Летит (как?) – быстро, тяжело, медленно, красиво, прямо, косо, высоко, низко, тихо, шумно

Кусает (кто?) – комар, оса, волк, тигр, собака, змея ...

Ползет (кто?) – змея, червяк, гусеница ...

Охотиться (кто?) – лиса, сова, кошка, сокол, орел ...

Упражнение «Найди нужное слово».

Машины - (спит); Ребенок - ... (мчатся); Учитель - ... (фотографирует); Медведь - ... (лает); Журналист - ... (ревет); Собака - ... (преподает); Бабушка - ... (кипит); Мороженное - ... (скользит); Коньки - ... (спит); Петухи - ... (лает); Сугробы - ... (играет); Дворник - ... (летает); Ворона – (кукарекают); мальчик - ... (скребет); Чай - ... (скользят); Караул - ... (кипит).

Упражнение «Объясни значение слов-глаголов».

Речевой материал: бежать, кушать, радоваться, учиться, играть, говорить, писать, смотреть и т.д.

Ход работы. Логопед называет слово-глагол и просит обучающихся объяснить значение данного слова с помощью мимики, пантомимики, движений. Для лучшего выполнения задания можно предложить обучающимся припомнить случаи из собственного жизненного опыта. (Например, шить – пришивал пуговицу, шил новогодний костюм, зашивал дырку на одежде и т.д.).

Упражнение «Для чего предмет?»

Цель: развитие структуры значения слова.

Речевой материал: гвоздь, огурец, сапог, подушка, одеяло, шариковая ручка, карандаши, ножницы.

Ход работы. Логопед задает вопрос: «Где может применяться предмет, названный мною?»

Варианты ответов:

1. можно резать ткань или бумагу,
2. для того, чтобы повесить картину,
3. можно приготовить салат,
4. провести линию на бумаге,
5. положить на кровать и т.д.

Упражнение «Объясни значение слов»

Цель: формирование значения структуры слова.

Речевой материал: класть – поставить, шить – вязать, стоять- лежать, спать – работать, чистить – подметать, везти – нести, раскрашивать – рисовать, чинить – строить.

Ход работы. Логопед предлагает обучающимся объяснить, чем отличаются слова друг от друга, затем подобрать картинки к словам и придумать к заданным словам предложения.

3. Развитие лексики и семантических полей.

Упражнение «У кого и у чего?»

Цель: развитие лексики и семантических полей.

Ход работы. Логопед предлагает обучающимся ответить на следующие вопросы:

У кого или у чего могут быть слезы? (у ребенка).

А что еще может быть у ребенка? (улыбка).

Улыбка какая? (веселая).

А кто еще бывает веселым? (клоун) и т.д.

Каждый вариант ответа должен быть рассмотрен в контексте, включаться в предложение, предлагается подбор синонимов и уточняется семантическое поле.

Упражнение «Слова-приятели».

Цель: сформировать понятия синонима, развитие глагольной лексики.

Речевой материал:

Брать, взять, бежать.

Думать, бежать, мыслить.

Играть, торопиться, спешить.

Веселиться, прыгать, радоваться.

Наряжаться, красоваться, одеваться.

Ход работы. Логопед предлагает обучающимся найти слова, подходящие по смыслу, т.е. слова-синонимы.

Упражнение «Чем отличаются слова?»

Цель: научить различать слова-глаголы по смыслу, определять их значение.

Речевой материал: чистить – подметать, чинить – строить, везти – нести, стоять – лежать, шить – вязать, красить – раскрашивать.

Ход работы. Логопед предлагает обучающимся дать объяснение значению слов. Подобрать соответствующую наглядность к ним и придумать с данными словами предложения.

Упражнение «Что делают / делает?»

Ход работы. Логопед предлагает обучающимся найти одно общее слово к двум другим словам, которые он назовет.

Речевой материал:

Кусты, деревья – что делают?

Стоит, сидит – кто?

Стрекоза, бабочка – что делают?

Собака, кошка – что делают?

Льетса, течет – что?

Стакан, кружка – что делают?

Дует, воет – что?

Упражнение «Подбери названия-действия»

Цель: научить подбирать слова по смыслу, определять их значение.

Ход работы. Логопед предлагает обучающимся подобрать как можно больше названий слов-предметов (существительные) к названию-действию (глагол). Далее предлагается задание на подбор наглядности, которое подходит к данному слову.

Речевой материал:

Летит – кто? (бабочка, жук...); что? (самолет, вертолет...).

Растет – кто? (котенок, ребенок...); что? (трава, дерево...).

Идет – кто? (человек, коза...); что? (дождь, снег...).

Бежит – кто? (тигр, мальчик...); что? (время, ручей ...).

Упражнение «Кто что делает?»

Стимульный материал: лото.

Речевой материал: бежит, скачет, идет, качается, спит, летит, лежит, плавает, ест.

Ход работы: Логопед предлагает карточки-лото, на которых изображены животные, люди, выполняющие разнообразные действия. Логопед называет конкретное действия. А обучающиеся находят соответствующую картинку и называют предложение. При правильном воспроизведении предложения, картинка накрывается фишкой.

Логопед называет слово «бежит», а обучающиеся находят соответствующее изображение конкретного действия и закрывают картинки, используя фишки после воспроизведения (волк, кошка, речей, человек, тигр, слеза).

Упражнение «Перечисли действия»

Цель: развитие глагольного словаря.

Ход работы Логопед предлагает обучающимся перечислить как можно больше слов-действий, которые происходят в заданном месте: в саду, в огороде, в школе, в поликлинике, в магазине, в самолете, в поезде, во дворе. Например, в цирке человек смеется, радуется, веселится, смотрит представление, удивляется, пугаются, слушают клоуна, хлопают, сидят и т.д.).

Упражнение «Перечисли действия».

Цель: расширение глагольной лексики.

Речевой материал: конфеты, апельсин, юбка, брюки, молоток, салфетка, лимон, ручка.

Ход работы. Логопед предлагает перечислить действия, которые можно совершать с заданным предметом. Пример: конфету можно съесть, купить, подарить, поделить, облизать, понюхать, отломить, укусить.

Упражнение «Кому принадлежат движения?»

Цель: расширение значения слов-действий, развитие лексики и семантики.

Ход работы. Логопед бросает мяч обучающемуся и называет глагол. Задача обучающегося поймать мяч и вернуть его логопеду с одновременным названием существительного, подходящего по смыслу к слову-действию (глаголу).

Логопед: летит – ... (вертолет, птица, шар, стрекоза, муха, пух, стрела); плывет – ... (рыба, лодка, лист, человек, лебедь, облако, кит); идет – ... (девочка, дождь, бык, снег, град, слеза, смерч, поезд, дорога); поет – ...

(певец, птица, девочка, душа, петух); ползет – ... (черепаха, червяк, змея, ящерица, человек).

4. Развитие синонимии и антонимии.

Упражнение «Подскажи слово».

Цель: формирование понятий «антоним» и «синоним».

Ход работы. Логопед предлагает обучающимся найти соответствующие слова к заданным.

Инструкция: «Есть всего один ответ. Кто-то знает, кто-то нет.

Ворона каркает, а сорока ... (стрекочет).

Волк бежит, а заяц ... (прыгает).

Кроет роет нору, а ласточка ... (вьет) гнездо.

Корова ест траву, а ёж ест ... (грибы).

Упражнение «Скажи наоборот».

Стимульный материал: продать (купить, найти (потерять), взять (отдать), поймать (бросить), поднять (уронить), взять (отдать), налить (вылить), смотреть (отвернуться).

Ход работы. Логопед называет слово и передает мяч обучающемуся. Взявший мяч придумывает слово, противоположное по значению, произносит его и передает мяч назад логопеду.

Упражнение «Скажи правильно».

Цель: развитие познавательной сферы, глагольной лексики.

Ход работы. Логопед предлагает выучить наизусть стихотворение. Затем обсуждает его с обучающимся и определяет какие слова-перевертыши (наоборот) он встретил в стихотворении.

Речевой материал:

Скажу я слово «высоко», а ты ответишь ... (низко).

Скажу я слово «далеко», а ты ответишь ... (близко).

Скажу тебе я слово «трус», ответишь ты ... (храбрец).

Теперь «начало» я скажу, ну, отвечай ... (конец).

Упражнение «Сделай наоборот»

Стимульный материал: игрушки.

Ход работы. Логопед демонстрирует действие (поднял правую руку, сел, выпил воду, загрузил кубики в машину, раздел куклу, надел обувь. Обучающиеся называют действие, выполненное логопедом. Затем логопед просит назвать противоположное действие. Например: «Что я сделала?», Обучающиеся: «села». Педагог: «А как сказать наоборот?» Обучающиеся: «Встала». Можно предлагать обучающемуся вслед за логопедом выполнить обратное действие и потом назвать его.

Инструкция: «Посмотрите внимательно на мои действия и скажите, что я сделала? Затем назовите слово-неприятель»

Действия: опустить (поднять) руки, закрыть (открыть) глаза, показать левую (правую) руку, снять (надеть) обувь, загрузить (выгрузить) кубики, спрятать (найти) игрушку, смыть (разгладить) бумагу, раздеть (одеть) куклу, включить (выключить) светильник, радоваться (огорчаться) и т.д.

Упражнение «Скажи наоборот».

Стимульный материал: мяч.

Речевой материал: входить – ..., уйти – ...,стереть – ...,дать – ...,голодать – ...,стоять – ...,летать – ...,тонуть – ...,выключать – ...,проводить – ...,заканчивать – ...,молчать – ...,просыпаться – ...,ломать – ..., налить – ..., одеть – ..., купить –

Ход работы. Обучающиеся стоят в шеренге лицом к логопеду. Логопед произносит слово и бросает мяч одному из обучающихся. Поймавший мяч называет слово-антоним, т.е. слово-неприятель к заданному слову и возвращает мяч логопеду. Если слово-неприятель подобрано верно, обучающийся делает один шаг вперед. Побеждает тот, кто быстрее других доберется до условной линии, на которой находится логопед. Логопед предлагает этому обучающемуся продолжить упражнение дальше вместо него и придумать свои слова.

Упражнение «Слова-приятели».

Цель: научить подбирать слова-синонимы.

Речевой материал:

Брать, взять, бежать.

Думать, бежать, мыслить.

Играть, торопиться, спешить.

Веселиться, прыгать, радоваться.

Наряжаться, красоваться, одеваться.

Веселиться, радоваться, грустить.

Ход работы. Логопед предлагает обучающимся выбрать из заданных слов слова-приятели.

5. Формирование словообразовательных навыков.

Упражнение «Сравни одинаковые действия»

Цель: развитие навыков словообразования.

Речевой материал: несет, играет, поет, ест, ныряет, копает, говорит, читает, летит, моет, сидит.

Ход работы. Логопед предлагает обучающимся сравнить два одинаковых действия. При этом одно действие выполнено, а другое только выполняется. Пример: «пишет – написал».

Упражнение «Глаголы и приставки»

Цель: научить правильному употреблению глаголов с приставками, научить составлять предложения.

Речевой материал: лить, пить, ходить, рисовать, плыть, шел, пилить, сидеть, смотреть, готовить.

Ход работы. Логопед предлагает обучающимся составлять слова-действия используя разнообразные приставки (приставочным способом). Затем предлагает обучающимся составить из слов-действий предложения.

Пример: летать – прилетать, вылетать, залететь, слетать, отлетать, перелетать, влетать, улетать.

Упражнение «Скажи правильно».

Цель: научить правильно употреблять глаголы.

Ход работы. Логопед называет ошибочно глагол в составе предложения. Задача обучающихся найти и исправить ошибку, намеренно допущенную логопедом. Примеры: Мальчик слез на дерево – Мальчик залез на дерево. Ребенок подбежал из дома – Ребенок выбежал из дома.

Упражнение «Подбери глаголы»

Цель: научить различать и подбирать глаголы совершенного и несовершенного вида.

Ход работы. Логопед предлагает обучающимся подобрать глаголы совершенного и несовершенного видов, ориентируясь при этом на вопросы, поставленные педагогом: «Что делает?», «Что сделал?»

Мальчик помогает (помог) отцу.

Дедушка рубит (рубил) дрова.

Бабушка вяжет (связала) носок.

Соня наливает (налила) молоко в кувшин.

Папа ловит (поймал) рыбу.

Ребята поливают (полили) грядки водой.

Мама моет (вымыла) окна.

Во дворе Петя чистит (почистил) снег.

Мальчик ломает (сломал) ветку.

Упражнение «Лишнее слово»

Цель: научить определять общую морфему в словах-действиях.

Речевой материал:

снести – прийти – приподнять – приехать

зайти – заехать – забрать – уйти

войти – выкинуть – выбросить – вылететь

выбежать – прибежать – выйти – выкрикнуть

съехать – приехать – сбежать – срезать

забежать – отработать – отъехать – отползти

вылезти – занести – вынести – выехать

перейти – отползти – переплыть – перестроить

Ход работы. Логопед произносить слово-действие и выделяет голосом приставку (морфему), являющуюся общей для слова, и предлагает обучающимся с умственной отсталостью найти и назвать лишнее слово-действие, при этом важно, чтобы обучающийся смог объяснить свой выбор.

Упражнение «Было – стало».

Цель: научить различать и подбирать глаголы настоящего и прошедшего времени.

Стимульный материал: картинки.

Речевой материал: умывается – умылся; вешал – повесил; мыл – вымыл; одевается – оделся; прячется – спрятался; пишет – написал; рисует – нарисовал; повивает – полил; ремонтирует – отремонтировал; красит – покрасил; готовил – приготовил; пилил -отпилил; рубил – срубил; строит – построил.

Ход работы. Логопед предлагает обучающимся показать, используя наглядность, где на картинке действие совершено, а где только совершается.

Упражнение «Чем отличаются слова?»

Цель: найти отличительные признаки слов-действий.

Речевой материал: моет – моется, одевает – одевается, расчесывает – расчесывается, обувает – обувается, чистит – чистится, прячет – прячется, качает – качается, вытирает – вытирается, красит – красится.

Ход работы. Логопед просит обучающихся показать на наглядном материале (на картинках), кто и как совершает действие. Подводит обучающихся к мысли о том, что человек что-то делает сам с собой. Предлагает послушать как в конце слов слышится частица (-ся).

С целью закрепления обучающиеся, используя наглядность самостоятельно называют различные действия по картинкам.

Упражнение «Добавь слово»

Цель: научить подбирать глаголы-действия приставочным способом.

Речевой материал:

от стула ... (отходит)

из клетки ... (вылетает)

к гаражу ... (подъезжает)

от куста ... (отходит)

в чашку ... (наливает)

с дерева ... (срывает)

на столб ... (влезает)

из графина ... (выливает)

Ход работы. Логопед предлагает обучающимся подобрать адекватные глаголы в словосочетаниях.

6. Формирование навыков словоизменения.

Упражнение «Измени по числам».

Цель: развивать умения изменять глаголы в единственном и множественном числах.

Речевой материал: луна (что делает?) – плывет, растет, убывает и т.д.; трава (что делает?) – растет, зеленеет, шелестит ...;

цветы, фрукты, птицы, листья, овощи, люди, коровы (что делают?)

Ход работы. Логопед предлагает обучающимся придумать слова-действия, отвечающие на вопросы: что делает? что делают?

Упражнение «Подбери картинки»

Цель: научить изменять глаголы по числам.

Стимульный материал: картинки с изображением котят, кошки и кота.

Ход работы. Логопед предлагает обучающимся поднять ту картинку, которая относится к тому, о чем он скажет. Логопед: «Про кого я сказала «спала?» (поднимается картинка «кошка»); «Про кого я говорила «спал?» (поднимается картинка «кот»); Про кого я говорила «спали?» (поднимается карточка «котята»).

Упражнение «Закончи предложение по смыслу»

Цель: научить подбирать адекватные смыслу предложения слова.

Речевой материал: Ранним утром запел ... (петух). Мальчик пошел купаться ... (на речку). Родители купили в магазине красивый ... (ноутбук). Ребята поливали грядки (в огороде) и т.д.

Ход работы. Логопед называет предложение, но не заканчивает его. Обучающийся должен найти адекватное предложению слово, чтобы оно было логически завершенным.

Упражнение «Закончи предложение по времени».

Цель: научить изменять слова-действия в прошедшем, настоящем и будущем времени.

Речевой материал: играть, скакать, бежать, шуметь, светить.

Пример: играть. Мальчик играл, Девочка играла. Дети играли.

Ход работы. Логопед называет слово, а обучающиеся подбирают к заданному слову слова-действия в прошедшем, настоящем и будущем времени.

Упражнение «Сложные слова».

Цель: научить изменять слова с помощью соединительных гласных.

Речевой материал: рыбу ловит (кто?) рыболов; сам катится (это?) самокат; сам варит (это?) самовар; лес рубит (кто?) лесоруб; листья падают (это?) листопад; электричество возит (это?) электровоз; трубы чистит (кто?) трубочист; вертит и летит (это) вертолет.

Упражнение «Назови действие».

Цель: научить дифференцировать глаголы совершенного и несовершенного видов.

Ход работы. Логопед называет глаголы, в которых совершается действие, а обучающийся – действие, которое совершено.

Речевой материал: поливает- полил; умывается – умылся; чистит – почистил; вешает – повесил; раздевается – разделся; красит – покрасил; играет – поиграл; стирает – постирал.

Упражнение «Я, ты, он, она, они».

Цель: научить согласовывать глаголы в роде, числе и падеже.

Ход работы. Логопед произносит предложение. Задача обучающегося повторить предложение, но вместо местоимения «я», использовать местоимения «ты», «он», «она», «они».

Образец: «Я бегу по дороге», «Ты бежишь по дороге», «Он бежит по дороге», «Они бегут по дороге».

Речевой материал: Я одеваю одежду, я рисую на песке, я занимаюсь в школе, я готовлю еду, я катаюсь на коньках, я одеваю одежду.

Упражнение «Образование слов суффиксальным способом»

Цель: научить образовывать слова суффиксальным способом.

Ход работы. Логопед предлагает обучающемуся с помощью использования суффиксов -ик и -ищ, образовать новые слова. Дает речевой образец: носик – носище. Подводит к выводу, что при наличие суффикса -ик в слове – предмет маленький, а при наличие суффикса -ищ–предмет большой.

Речевой материал: глазик, ручки, волосики, лобик, ножки, ротик.

7. Формирование синтагматических связей слова.

Упражнение «Определи, кто как ест».

Цель: научить определять действия с использованием картинного материала.

Мальчик – ест кашу. Кошка – лакает воду. Собака – грызет кость. Корова – жует траву. Петух – клюет зерно. Овца – щиплет травку.

Упражнение «Машина едет»

Цель: развивать ориентировку в пространстве с использованием предметов.

Ход работы. Логопед предлагает обучающимся макет дороги, по которой будет совершать движение машина. Вдоль дороги располагаются различные объекты (гаражи, магазины, мосты и т.д.). Логопед помещает машину в определенное место, а обучающиеся определяют, где проезжает машина.

Речевой материал: машина въезжает на мост, машина выезжает из гаража, машина подъезжает к магазину, машина заезжает во двор и т.д.

Упражнение «Осень»

Цель: научить придумывать слова, отвечающие на вопрос «кто?» и «что?»

Речевой материал:

Дует - (что?); Идет -; Оппадают - ...; Желтеют - ..., Вянут - ...; Моросит - ...; Мокнет -; Улетают - ...; Тяжелеют - ...

Упражнение «Весна»

Цель: расширение глагольного словаря.

Ход работы. Логопед предлагает обучающимся подобрать слова, отвечающие на вопросы «что делает?», «что делают?» на тему весны (по аналогии на тему лето)

Речевой материал: снег (что делает?) ...; ручьи - ...; сосульки - ...; птицы - ...; почки - ...; листья - ...; дети - ...; деревья - ...; цветы - ... и т.д.

Упражнение «Скажи, что умеют животные»

Цель: закрепление, расширение и активизация глагольного словаря

Ход работы. Логопед предлагает обучающимся подобрать как можно больше слов-действий, отвечающих на вопрос «что умеют животные».

Речевой материал: гусь - ходит, ныряет, гогочет, плывет; кошка – ползет, карабкается, мяукает, лакает, мурчит, ластится, умывается; ворона – летит, каркает, сидит, клюет, смотрит; собака – лает, кусает, грызет, воеет, бегают, роет, таскает; утка – ныряет, плывет, летает, крякает и т.д.

Упражнение «Слова-действия»

Цель: научить подбирать к «словам-стимулам» необходимые «слова-действия».

Речевой материал:

Бабушка (что делает?) – готовит, шьет, вяжет, покупает, моет, несет, читает, красит.

Поезд (что делает?) – едет, мчится, несется, летит, гудит, тормозит, разгоняется, останавливается, везет.

Ветер (что делает?) -, Дождь -, Солнце -, Туча - ... и т.д.

Упражнение «Исправь ошибки»

Цель: формирование понимания распространенных предложений

Ход работы. Логопед предлагает обучающимся найти и исправить ошибки в предложениях, которые он будет произносить.

Речевой материал:

Корова принесла корм мальчику.

Ваза разбила маму.

Дорога едет по велосипедисту.

Бабушка несет корзину в картошке.

Мальчик с картинкой рисует деда.

Стол накрывает на девочку.

Аквариум плывет в черепахе.

Упражнение «Составь предложение по опорным словам».

Цель: научить составлять предложения с использованием опорных слов.

Ход работы. Логопед предлагает обучающимся составить предложения на темы «транспорт», «время года», «игрушки» и др. Задача обучающихся, используя опорные слова, составить предложения на заданную тематику.

Речевой материал:

1. Тема: «Транспорт»; опорные слова – велосипедист, шоссе, по, ехать; поезд, рельсы, мчится, по, быстро; машина, около, киоска, остановилась;

2. Тема: «Время года «Осень»; опорные слова – листья, опадают, желтые, деревьев, с; улетают, края, птицы, теплые, в; светом, виноград, пожелтел, налился, золотистым.

Упражнение «Рассказ по картинкам»

Цель: научить составлять связный рассказ, используя сюжетные картинки.

Ход работы. Логопед предлагает обучающимся расположить картинки в логической последовательности. Предлагает при составлении рассказа использовать заданные слова-действия.

Речевой материал: догадался, гордился, сфотографировался, поднималась, поставил, задумался.

III. Материально-техническое описание программно-методического обеспечения курса «Развитие речи».

Программное обеспечение	Учебно-методическое обеспечение
Примерная адаптированная основная образовательная программа (ПрАООП) общего образования на основе ФГОС для обучающихся с умственной отсталостью.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Волина В.В. Занимательное азбуковедение. М.: Просвещение, 1991. 2. Ефименкова Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. – М., 1991 3. Козырева Л.М. Программно-методические материалы для логопедических занятий, Ярославль, 2006. 4. Лалаева Л.И., Венедиктова Л.В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. – СПб, Союз, 2003. 5. Мазанова Е.В. Школьный логопункт. Документация, планирование и организация коррекционной работы. – Методическое пособие для учителей-логопедов. – М.: Издательство ГНОМ и Д., 2009 6. Фотекова Т.А. Текстовая диагностика устной и письменной речи

Каждое логопедическое занятие с обучающимися с легкой умственной отсталостью проводится с учетом определенной структуры.

Нами рекомендуется следующая последовательность организации логопедических занятий:

1. Организационный момент.
2. Актуализация знаний обучающихся.
3. Объяснение нового материала.

4. Закрепление полученных знаний с активным использованием дидактических средств в процессе фронтальной работы.
5. Динамическая пауза с учетом тематики занятия.
6. Закрепление полученных знаний с активным использованием дидактических средств в процессе индивидуальной работы.
7. Подведение итогов логопедического занятия.

Важно соблюдение дидактического принципа системности, который обеспечивает единство цели, задач и направлений осуществления форм, методов и приемов организации работы с обучающимися с легкой умственной отсталостью.

Также важно учитывать принцип вариативности, который предусматривает подбор различных вариантов и подходов в работе с обучающимися с легкой умственной отсталостью с учетом их особых образовательных потребностей и возможностей физического и психического развития.

Образовательные потребности обучающихся с легкой умственной отсталостью определяют необходимость специального подбора дидактического материала (наборы предметных и сюжетных картинок. Лото, картинки по отдельным темам, опорные таблицы по отдельным темам, карточки с заданием, игрушки по отдельным темам (фрукты, ягоды, овощи, транспорт и т.д.).

Важен индивидуальный и дифференцированный подход в логопедической работе с обучающимися с легкой умственной отсталостью, который заключается в адекватном подборе иллюстративного материала, игрового оборудования, дидактических пособий в целом. В процессе индивидуальной логопедической работы важно наличие на каждом этапе опорных схем, фишек, условных обозначений, картинок, натуральных предметов, что позволит обеспечить активную включенность обучающегося с легкой умственной отсталостью, сохранит внимание обучающегося на протяжении всего периода занятия, что обеспечит его эффективность.

Выводы по главе II

Анализ результатов констатирующего эксперимента позволил определить следующие показатели сформированности глагольного словаря.

1) По результатам выполнения 1 раздела заданий, целью которого являлось исследование пассивного глагольного словаря мы выявили, что типичными ошибками для обеих групп обучающихся являлись замены глаголов на основе семантической близости. При этом у обучающихся с легкой умственной отсталостью данные трудности имели более выраженный характер по сравнению с обучающимися с ЗПР, у которых объем пассивного словаря был относительно приближен к нормативным показателям.

2) Результаты выполнения 2 раздела заданий, целью которого являлось исследование уровня сформированности активного словаря мы выявили, что у обучающихся с ЗПР наблюдались трудности дифференциации действий и использование глаголов общего значения; трудности дифференциации близких по значению действий (под понятие «варит» подводили понятия «жарит» и «печет»); трудности подбора слов-действий близких по ситуации с внешними признаками (под понятие «шьет» подводили слова-действия «вяжет, вышивает»), что свидетельствовало о трудностях дифференциации близких по значению действий.

Среди ошибок, допущенных умственно отсталыми обучающимися, выявили: большое количество ошибок на основе искажения звукового образа слова; замены действий существительными («резать – апельсин», «забывать – молоток», «варить – суп»); неспособность определять главные и менее важные признаки действия, обозначающие способы передвижения (замены слов «ползет», «лежит», «идет» на «ходит»); замены глагола на слова-неологизмы («стригают» вместо «стригут»; «побить» вместо «забивают»); ошибочное образование слов от производящей основы («собака гавкает», «корова – мукает»); замены глагола на основе семантической близости («рубить – ломать»); трудности дифференциации действий и

использования глаголов общего значения («молотком, топором?» - «молотят», «стукают»).

3. Анализируя результаты выполнения 3 раздела заданий, целью которого было исследование грамматических форм глаголов (словоизменение и словообразование) мы выявили, что среди качественных нарушений выявленных у обучающихся с ЗПР и у обучающихся с легкой умственной отсталостью выявлены идентичные ошибки, проявившиеся в трудностях образования глаголов совершенного вида (вместо «девочка пишет», давали ответ: «девочка сделала», вместо «девочка режет» были даны ответ: «девочка уже не режет»); трудности образования глаголов префиксальным способом, так как глагол имеет отвлеченную семантику, чем существительные конкретного значения (вместо «закрывает – открывает» давали ответ «не закрывает», «закрыл», вместо «входит – выходит» давали ответ: «уходит», не входит», «идет», «не пришел»).

Таким образом, анализ полученных результатов выявил необходимость разработки программ коррекционно-логопедической работы для каждой группы обучающихся с учетом выявленных затруднений и необходимостью учета дифференцированного содержания логопедической деятельности с каждой нозологической группой отдельно.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Количество обучающихся, испытывающих лексические затруднения, неуклонно растет. Нарушаются важнейшие компоненты речи: лексика, грамматика и фонетика. Обучающиеся с задержкой психического развития и с легкой умственной отсталостью сталкиваются с нарушениями речи на всех уровнях, что свидетельствует о системном характере нарушения.

Актуальность исследования обусловлена трудностями обучения детей с ЗПР и с легкой умственной отсталостью в связи с неполноценностью глагольной лексики (Воронкова В.В., Горских Б.Б., Коняева Н.П., Пузанов Б.П.). Глагол «оречевляет» предложение и в речи дополняется смысловой нагрузкой. Развитый глагольный словарь важен для овладения обучающимися в полном объеме связной речью, грамматически правильного построения предложений и своевременного перехода к контекстной форме общения.

Нарушения глагольного словаря являются полиморфными у двух групп обучающихся в силу различий механизмов образования и уровней сформированности речи (Борякова Н.Ю., Жукова Н.С., Мастюкова Е.Н. Шпек О.),

Проблемы, связанные с отсутствием полноценного лексического конструктата существенно осложняют взаимодействие обучающихся с ЗПР, с легкой умственной отсталостью со сверстниками и взрослыми, что, в свою очередь, оказывает негативное влияние на когнитивное развитие обучающихся, способствует задержке процесса овладения устной речью и, соответственно, приводит к трудностям усвоения образовательной программы.

На научно-методическом уровне актуальность исследования, не смотря на наличие разнообразных подходов по развитию глагольной лексики, обусловлена сохранением дефицита специальных диагностических и коррекционных методик в отношении обучающихся с ЗПР и умственной отсталостью в связи с их большой вариативностью, о чем свидетельствуют труды отечественных ученых (Бабкина Н.В., Баряева Л.Б., Липакова В.И.,

Лалаева Р.И., Коробейников И.А, Кондратьева С.Ю., Туманова Т.В., Ушакова О.С. и др.).

На социально-педагогическом уровне актуальность исследования обусловлена трудностями обучения детей с ЗПР и с легкой умственной отсталостью в связи с неполноценностью глагольной лексики (Воронкова В.В., Горских Б.Б., Коняева Н.П., Пузанов Б.П.). Как известно, глагол «оречевляет» предложение. Глагол, используемый в речи, дополняется смысловой нагрузкой.

Целью нашего исследования являлось теоретическое изучение и сравнительное определение уровня сформированности глагольного словаря обучающихся младших классов с легкой умственной отсталостью и задержкой психического развития, на основе чего осуществлялась разработка содержания логопедических программ для данных групп обучающихся.

Гипотеза исследования. Мы предполагаем, что: глагольный словарь обучающихся 1 класса с ЗПР и с легкой умственной отсталостью будет характеризоваться общими и специфическими особенностям; выявленные особенности позволят составить дифференцированное содержание логопедической работы по формированию глагольного словаря с обучающимися с задержкой психического развития и с легкой умственной отсталостью

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой предстояло решить следующие задачи исследования: проанализировать психолого-педагогическую и логопедическую литературу по проблеме исследования; изучить качественные и уровневые особенности сформированности глагольной лексики обучающихся 1 классов с задержкой психического развития; изучить качественные и уровневые особенности сформированности глагольной лексики обучающихся 1 классов с легкой умственной отсталостью; на основе выявленных специфических особенностей сформированности глагольного словаря разработать дифференцированное содержание логопедической работы по формированию

глагольного словаря с обучающимися с задержкой психического развития и с легкой умственной отсталостью

В рамках решения первой задачи нами проанализировано 93 литературных источника, согласно которым глагольная лексика считается наиболее значительной и абстрактной единицей лексического фонда языка, необходимой для формулирования фраз и предложений

Методологической и теоретической основой исследования явились положения общей, специальной психологии, педагогики: положение об особенностях функционирования слов как единиц лексической системы (Л.С. Выготский, Р.Е. Левина, Д.Б. Эльконин); положение о роли формирования у детей языковых обобщений и элементарного осознания явлений языка и речи (В.В. Виноградов, Л.В. Лопатина, М.Р. Львов); положение о необходимости формирования словаря в тесном единстве с познанием окружающего мира и развитием мышления (А.Р. Лурия, В.И. Селиверстова, С.Ю. Кондратьева).

Новизна исследования заключается в: подготовке диагностического комплекса для изучения глагольного словаря обучающихся 1-х классов с ЗПР и с легкой умственной отсталостью с учетом полиморфности данных групп респондентов; определении специфики сформированности глагольного словаря обучающихся; разработке содержания дифференцированных логопедических программ по коррекции специфических особенностей глагольного словаря обучающихся 1-х классов с ЗПР и с легкой умственной отсталостью.

В рамках решений второй задачи нами был организован констатирующий эксперимент на базе Краевой специальной коррекционной общеобразовательной школы - интернат № 5 для воспитанников с ограниченными возможностями здоровья и КГБОУ «Красноярская школа № 11» В экспериментальном исследовании приняли участие обучающиеся 1-х классов с ЗПР и с легкой умственной отсталостью в количестве 20 человек (10 обучающихся с ЗПР и 10 обучающихся с легкой умственной отсталостью).

Целью данного этапа исследования являлся подбор диагностического комплекса для сравнительного изучения уровня сформированности глагольной лексики обучающихся.

Для реализации поставленной цели были использованы задания, предложенные Е.Ф. Архиповой, Л.С. Волковой, Н.С. Жуковой, Т.Б., О.Б. Иншаковой. Т.Б. Филичевой. Г.В. Чиркиной и определены направления исследования.

Первый раздел заданий предусматривал исследование пассивного глагольного словаря. Целью реализации второго раздела заданий являлось исследование активного глагольного словаря (называние слов-действий, называние близких и далеких по значению слов-действий, дополнения к глаголам). Итоговый третий раздел предполагал исследование грамматических форм глаголов, а именно словоизменение и словообразование.

На этапе констатирующего эксперимента были получены следующие количественные и качественные результаты.

По результатам выполнения первого раздела заданий, мы получили количественные результаты, а именно 60% обучающиеся с ЗПР оказались на высоком уровне, 40% обучающихся показали средний уровень сформированности пассивного глагольного словаря, на низком уровне не оказалось ни одного респондента. При этом у обучающихся с легкой умственной отсталостью на высоком уровне оказалось всего 20 % респондентов, на среднем – 60 %, а на низком 30% обучающихся.

Сравнительные результаты выполнения первого раздела заданий свидетельствовали о подмене ряда понятий, связанных с действиями у двух групп респондентов. Однако у обучающихся с легкой умственной отсталостью данные трудности имели более выраженный характер по сравнению с обучающимися с задержкой психического развития, у которых объем пассивного словаря был относительно приближен к нормативным

показателям. Основными ошибками для двух групп респондентов являлись замены глаголов на основе семантической близости.

При выполнении заданий второго раздела, среди детей с ЗПР на высоком уровне оказалось 30% обучающихся, на среднем уровне 55% респондентов, на низком – 25% детей, а среди обучающихся с легкой умственной отсталостью на высоком уровне не оказалось ни одного обучающегося, на среднем – 55% респондентов, на низком – 45% детей, мы выявили, что обучающиеся с ЗПР испытывали трудности дифференциации действий и использование в речи глаголов общего значения; трудности дифференциации близких по значению действий (под понятие «варит» подводили понятия «жарит» и «печет»). Также отмечались трудности подбора слов-действий близких по ситуации с внешними признаками (под понятие «шьет» подводили слова-действия: «вяжет, вышивает»).

Среди качественных ошибок, допущенных умственно отсталыми обучающимися, нами было определено большое количество ошибок на основе искажения звукового образа слова; выявлены замены действий существительными («резать – апельсин», «забивать – молоток», «варить – суп»); определена неспособность выделять главные и менее важные признаки действия, обозначающие способы передвижения (замены слов «ползет», «лежит», «идет» на «ходит»); наблюдались замены глаголов словами-неологизмами («стригают» вместо «стригут»; «побить» вместо «забивают»). Умственно отсталые младшие школьники ошибочно образовывали слова от производящей основы («собака гавкает», «корова – мукает»). Также среди ответов отмечались замены глаголов на основе семантической близости («рубить – ломать»). Данная группа респондентов испытывала трудности дифференциации действий и использования глаголов общего значения («молотком, топором?» – «молотят», «стукают»).

Анализируя результаты выполнения третьего раздела заданий, среди детей с ЗПР на высоком уровне оказалось всего 10% обучающихся, на среднем уровне – 60%, а на низком – 30%, тогда как среди обучающихся с

легкой умственной отсталостью на высоком уровне не оказалось ни одного респондента, на среднем уровне – 35% детей, а на низком – 65% респондентов, мы выявили среди качественных нарушений, допущенных двумя группами респондентов идентичные ошибки, проявившиеся в трудностях образования глаголов совершенного вида (вместо «девочка пишет», давали ответ: «девочка сделала», вместо «девочка режет» были даны ответ: «девочка уже не режет»).

Умственно отсталые обучающиеся, допускали ошибки при образовании глаголов совершенного вида (вместо «мальчик пишет» давали ответ «мальчик сделал»)

У двух групп респондентов отмечались трудности образования глаголов префиксальным способом, так как глагол имеет отвлеченную семантику, нежели существительные конкретного значения (вместо «закрывает – открывает» давали ответ «не закрывает», «закрыл», вместо «входит – выходит» отвечали: «уходит», «не входит», «идет», «не пришел»). Семантическое различие словообразовательных форм являлось более сложным для двух групп респондентов, так как не опирается на конкретные образы предметов, что приводило к трудностям образования приставочных глаголов.

У умственно отсталых обучающихся возникали трудности изменений форм глаголов по времени. Большая часть респондентов (80%) путали прошедшее и настоящее время. При образовании глаголов единственного и множественного числа также отмечались грубые ошибки. Мы объясняем этот феномен незрелостью коры головного мозга при умственной отсталости, так как в норме дифференциация глаголов по числам формируется у ребенка в норме развития уже в начале 4-го года.

Анализ результатов констатирующего эксперимента позволил определить следующие специфические особенности сформированности словаря действий среди обучающихся с ЗПР, представленные на слайде:

- подмена ряда понятий, связанных с действиями;

- объем пассивного словаря не соответствует нормативным показателям;
- замены глаголов на основе семантической близости;
- трудности дифференциации действий и использование глаголов общего значения; глаголов близких по значению и близких по ситуации;
- образование глаголов совершенного вида;
- образование глаголов префиксальным способом.

У обучающихся с легкой умственной отсталостью возникали идентичные трудности, что и у детей с ЗПР, но сам характер нарушений был более глубоким и объемным, что выдвигало необходимость более содержательного и поэтапного развития словаря действий в логопедической работе с данной группой обучающихся. Особенности также представлены на слайде:

- ошибки на основе искажения звукового образа слова;
- замены действий существительными;
- неспособность определять главные и незначительные признаки действий, обозначающих способы передвижения;
- замены глаголов на слова-неологизмы;
- ошибочное образование слов от производящей основы;
- замены глаголов на основе семантической близости;
- трудности дифференциации действий и использования глаголов общего значения;
- образование глаголов совершенного вида и префиксальным способом.

Выявленные специфические трудности определили необходимость разработки программ формирования глагольного словаря для двух групп респондентов.

В рамках решения третьей задачи нами были разработано программно-методическое обеспечение логопедической работы по устранению выявленных нарушений в глагольной лексике у обучающихся младших

классов с задержкой психического развития и с легкой умственной отсталостью.

Существенное внимание при разработке содержания логопедической работы для двух групп обучающихся уделялось реализации принципа индивидуального и дифференцированного подхода в процессе определения содержания логопедической работы.

С учетом целевых групп обучающихся нами определялись цели и задачи логопедической программы, планируемые результаты, календарно-тематический план, материально-техническая база, подготовлена пояснительная записка, а также формы работы с двумя группами респондентов.

Выделены направления содержания логопедической работы с обучающимися и последовательные этапы их реализации, а именно.

- 1) расширение объема глагольного словаря обучающихся,
- 2) развитие структуры значения слов-действий,
- 3) развитие лексики и семантических полей,
- 4) обогащение словаря действий синонимами и антонимами,
- 5) развитие навыков словообразования,
- 6) логопедическая работа над словоизменением обучающихся,
- 7) развитие синтагматических связей слова.

Существенное внимание уделялось планируемым результатам коррекционной работы в развитии навыков словоизменения и словообразования глаголов и наполнения дифференцированным содержанием коррекционной работы с обучающимися с ЗПР и легкой умственной отсталостью.

Последовательность реализации содержания коррекционной работы по развитию глагольного словаря обучающихся двух нозологических групп определялось программными требованиями, уровнем психофизического развития респондентов и полученными результатами исследования.

Таким образом, цель исследования достигнута, гипотеза подтверждена.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. – 3-е изд. стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с
2. Архипова Е.Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста: учебное пособие для студентов педагогических вузов. [Текст] / Е. Ф. Архипова. – М.: АСТ: Астрель, 2007. – 224 с
3. Бабкина Н.В., Коробейников И.А. Типологическая дифференциация задержки психического развития как инструмент современной образовательной практики [Электронный ресурс]. https://psyjournals.ru/files/110407/psyclin_2019_n3.pdf сс.125 – 142
4. Борякова Н.Ю. Логопедическая работа по формированию лексико-грамматического строя (на примере словообразования и словоизменения глаголов / Борякова Н.Ю., Матросов Т.А. // Логопедия сегодня. – 2009. - № 2 (24). – 48 – 53 с.
5. Борякова Н.Ю., Матросова Т.А. Изучение и коррекция лексико-грамматического строя речи у детей с недостатками познавательного и речевого развития. – М.: Центр полиграфии АТТИКА, 2010. – 157 с.
6. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации. Пер. с англ. К.И. Бабицкого. – М.: Прогресс, 1977. – 413 с. (общественные науки за рубежом. Философия и социология).
7. Васильева Т.Ю. Готовим ребенка к школе. Тесты: развитие речи. – М.: Изд. Стрекоза, 2019. – 64 с
8. Валгина Н.С. Современный русский язык / Н.С. Вагина, Д.Э. Розенталь, М.И. Фомина. – М.: Логос, 2002. – 528 с.
9. Васильев Л.М. Семантика русского глагола. – М.: Просвещение, 1986. – С. 23 – 36.
10. Виноградов В.В. Избранные труды. Лексикология и лексикография. М., 1977. С.162 – 189.

11. Виноградов В.В. Исследования по русской грамматике: избранные труды / В.В. Виноградов. М., 1975. – 559 с.
12. Волкова, Л.С. Логопедия. Методическое наследие: пособие для логопедов и студентов дефектологов фак. пед. вузов, кн. V: Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи [Текст] / Под ред. Л. С. Волковой, С. Н. Шаховской – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 480 с
13. Волкова Л.С. Логопедия: Учеб. для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская. – М.: Владос, 2002. – 680 с
14. Воронкова В.В. Образование возможностями здоровья в условиях специального (коррекционного) и инклюзивного образования / В.В. Воронкова // Известия АСОУ. Научный ежегодник. – 2014 - № 1(2). – С. 221 – 230.
15. Воронкова В.В. Уроки русского языка во 2 классе специальной (коррекционной) общеобразовательной школы VIII вида: Пособие для учителя. – М.: Гуманит. изд. Центр Владос, 2003. – 72 с.
16. Выготский Л.С. Мышление и речь / Выготский Л. С. // Сборник – М.: Издательство АСТ: Астрель, 2011. – 637 с
17. Гагарина Н.В. Становление грамматических категорий русского глагола в детской речи. – СПб.: Наука, 2008. – 275 с
18. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – СПб.: Питер, 2009. – 458 с
19. Граборов А.Н. Основы олигофренопедагогики. – М.: Классикс Стиль, 2005. – 88 с
20. Грамматика современного русского литературного языка / Под ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: Наука, 1970. – 143 с.
21. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования. – М.: Айрисс-пресс, 2005 . – 96 с.
22. Грибова О.Е. Что делать, если ваш ребенок не говорит: книга для тех, кому это интересно / О.Е. Грибова. – М.: Айрис-пресс, 2004. – 48 с.

23. Земская Е.А. Современный русский язык. Словообразование. – М.: Академия, 2007. – 589 с.
24. Зикеев А.Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000.
25. Злотова Г.А. Синтаксический словарь. Репертуар элементарных единиц русского языка. – М., 1988. – 440 с.
26. Жукова Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. [Текст] / Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. – М.: Просвещение, 1998. – 197с.
27. Жукова Н.С. Логопедия. Основы теории и практики. – М.: Эксмо. – 2011. – 288 с.
28. Ильина С.Ю. Речевое развитие умственно отсталых школьников/ С.Ю. Ильина. – М., 2005. – 240 с
29. Иншакова, О. Б. Альбом для логопеда [Текст] / О. Б. Иншакова. – М.: ВЛАДОС, 2014. – 280 с.
30. Искандарова Г.Р. К вопросу о словообразованию в детской речи. – М.: Сфера, 2012. – 517 с.
31. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи: пособие для логопеда / Г.А. Каше. – М.: просвещение, 1985. – 207 с.
32. Канцельсон С.Д. Речемыслительные процессы / Канцельсон С.Д. // Вопросы языкознания. – 1984. - № 4. – С. 3 – 12.
33. Кобзарева Л.Г. Коррекционная работа со школьниками с нерезко выраженным или общим недоразвитием речи на первом этапе обучения: практ. пособие / Л.Г. Кобзарерва, М.П. Резунова, Г.Н. Юшина. – Воронеж: Учитель, 2001. – 80 с.
34. Кондратьева С.Ю.Если у ребенка задержка психического развития. – СПб.: ООО «Издательство «Детство-пресс», 2011. – 64 с.
35. Клименко А.П. Лексическая системность и ее психолингвистическое изучение. – М.: Изд-во МПГУ, 1974. С. 50 – 52

36. Лалаева Р.И. Нарушения устной речи и система их коррекции у умственно отсталых школьников. – М., 1988
37. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. М.: Академический проект, 2009. – 221 с
38. Лалаева Р.И. Логопедия в таблицах и схемах: учеб. пособ. для студ. дефект. фак. пед. вузов по курсу «Логопедия» / Р.И. Лалаева, Л.Г. Пармонова, С.Н. Шаховская. – М.: Владос, 2012. – 216 с
39. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопеда / Р.Е. Левина, Н.А. Никашина. – М.: Просвещение, 1967. – 173 с.
40. Левченко И.Ю. Психолого-педагогическая диагностика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамная, Т.А. Добровольская [и др.]; под ред. И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамной. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 320 с.
41. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – М.: Просвещение, 2005. – 214 с
42. Леонтьев А.А. Внутренняя речь и процессы грамматического порождения высказывания // Вопросы порождения речи и обучения языку. – М.: Наука, 1967. – С. 6 – 16.
43. Леонтьев А.А. Психолингвистика / Леонтьев АА. – М.: Наука, 1967. – 118 с.
44. Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности. Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности. – М.: Леваед, 2004. – 245 с.
45. Липакова В.И. К вопросу о нарушениях связной речи детей с умственной отсталостью // Практическая психология и логопедия. 2005 - № 1 (12). – с. 41.
46. Лисина М.И. Потребность в общении. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. – М.: Педагогика, 1986. – С. 31 – 57.
47. Логопедия: учебник для студентов дефектологических фак. пед. ин-ов / Л.С. Волкова, Р.И. Лалаева, Е.М. Мастюкова и др. / Под рук. Л.С. Волковой. Книга 5 – М.: Владос, 2006. – 224 с.

48. Логинова В.И. Формирование словаря // Развитие речи детей дошкольного возраста / Под ред. Ф.А. Сохина. М.: Просвещение, 1984. – 79 с.
49. Лопатина Л.В. Логопедическая работа по формированию выразительных средств речи у детей-сирот / Л.В. Лопатина, М.В. Ковалева. – М.: Парадигма, 2013. – 160 с.
50. Лопухина И.С. Логопедия. – М.: Дельта, 1996. – 88 с.
51. Лурия А.Р. Нейропсихологический анализ предикативной структуры высказывания / Лурия А.Р., Цветкова Л.С. Теория речевой деятельности. – М.: Наука, 1968. – 219 – 233 с.
52. Лурия А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия. – М.: Изд. Московского ун-та, 1988. – 320 с.
53. Львов М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В.Сосновская. – 3-е изд. стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 464 с.
54. Мастюкова Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция. – М.: Просвещение, 1992. – 95 с.
55. Никитин Б.П. Развивающие игры / Б.П. Никитин. – М.: Педагогика, 1981. – 103 с.
56. Нищева Н.В. Развивающие сказки: цикл занятий по развитию лексического состава языка, совершенствованию грамматического строя речи, развитию связной речи у детей дошкольного возраста / Н.В. Нищева. – СПб.: Детство-пресс, 2002. – 47 с.
57. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб.заведений / Б.П. Пузанов, Н.П. Коняева, Б.Б. Горских и др. / Под ред. Б.П. Пузанова. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 272 с.
58. Основы логопедической работы с детьми: учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов,

- студентов педагогических училищ / Под общ. ред. Г.В. Чиркиной. – 2-е изд., испр. – М.: АРКТИ, 2003. – 240 с.
59. Петрова В.Г. Психология умственно отсталого школьника / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. – М., 2004. – 160 с
60. Петрова В.Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы. М.: Педагогика, 1977. 2000. – с.57
61. Поваляева М.А. Справочник логопеда / М.А. Поваляева. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. – 448 с.
62. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. Книга 2. Тематическое планирование занятий / Под общей ред. С.Г. Шевченко. – М.: Школьная Пресса, 2005. – 112 с.
63. Программа воспитания и обучения дошкольников с задержкой психического развития / Л. Б. Баряева, И. Г. Вечканова, О. П. Гаврилушкина и др.; Под. ред. Л. Б. Баряевой, К. А. Логиновой. – СПб.: ЦЦК проф. Л. Б. Баряевой, 2010. – 415 с.
64. Прокопович Н.Н. Словосочетание в современном русском языке / Прокопович Н.Н. – М.: Просвещение. – 1966. – 290 с.
65. Процко Т.А. Психология школьника с интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью): Учебно-методическое пособие / Т.А. Процко. – Мн., 2006. – 273 с.
66. Психология и педагогика: просто о сложном. Популярныe очерки и этюды / Б.М. Бим-Бад. – М.: Изд-во МПСИ: Воронеж: НПО «МОДЭК», 2010. – 144 с.
67. Рамзаева Т.Г. Русский язык. Книга для учителя. – М.: Дрофа, 2002. – 112с.
68. Самсонов Ф.А. Наследственный фактор в патологии речи / Речевые расстройства у детей и методы их устранения: сб. науч. тр. / Ф.А. Самсонов, А.В. Крапухин. – М.: МГПИ 1978/ - С. 16 – 23.
69. Селиверстова В.И. Детская логопсихология: учеб.пособие для вузов / Под ред. В.И. Селиверстова. – М.: Владос, 2008. – 175 с.

70. Сербина Е. Развивающие игры для детей / Е. Сербина. – М.: Ространсфер, 1999. – 64 с.
71. Слесарева О.А. Взаимодействие учителя логопеда и родителей в процессе коррекционной работы с детьми с ОВЗ / Статья в сборнике трудов конференции. – Орехово-Зуево, 2017. – № 2. – С. 378 – 382.
72. Смолянинова Е.Н. Связная речь (словосочетание) и грамматика: Учеб. пособие. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2003 (РТП РГПУ). – 57 с.
73. Соботович Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции / Е.Ф. Соботович. – М.: Классикс стиль, 2003.- 160 с.
74. Степанов С.С. Дефектология. Словарь-справочник. – М.: ТЦ Сфера, 2004 - 209 с
75. Стребелева Е.А., Закрепина А.В. Развитие речи и обучение альтернативной коммуникации первоклассников с умственной отсталостью (основные компоненты содержания рабочей программы вариант 2) // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2017. № 5. С. 9-19.
76. Туманова Т.В., Филичева Т.Б. Современные тренды в обучении грамоте детей с речевыми нарушениями и их отражение в новом букваре. – Журнал Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2019, № 6. – С. 33 – 37.
77. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001. – 256 с.
78. Ушакова О.С., Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста: Учеб.-метод. пособие для воспитателей дошкол. образоват. учреждений. – М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2004. – 288 с.
79. Филичева Т.Б. Особенности речевого развития дошкольников // Дети с проблемами в развитии. – 2004. - № 1.
80. Филичева, Т.Б. Логопедическая работа в специальном детском саду. [Текст] Филичева Т.Б. М.: Просвещение, 1989. – 42 с. 68.

81. Филология. Русский язык и литература / Тольяттинский государственный университет: сост. О.Г. Каменская, Р.А. Кан – Тольятти: ТГУ, 2012. – 195 с.
82. Фотекова Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников. – М.:АРКТМ, 2000. – 55с
83. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: учеб. пособие для студентов вузов: М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2000 – 240 с.
84. Чиркина Г.В. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений. – М.: АРКТИ, 2003. – 240 с.
85. Чиркина Г.В., Филичева Т.Б. Обучение и воспитание детей с общим недоразвитием речи в старшей группе специального детского сада. [Текст] / Чиркина Г.В. Дефектология. – 1987. – № 4. – 71 – 76 с.
86. Чистякова И.А. 33 игры для формирования глагольного словаря дошкольников. Книга для логопедов, воспитателей и родителей. – СПб.: КАРО, 2005. – 96 с.
87. Чуковский К.И. От двух до пяти. – СПб.: Лимбус-Пресс, 2000. – 32 с.
88. Шадрин Л.Г. Развиваем связную речь. Методические рекомендации. – М.: Сфера, 2012. – 128 с.
89. Шилова Е.А. Современные подходы к организации логопедической помощи в условиях модернизации образования / Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика., 2015. № 3. - С. 17 - 23
90. Шипицына Л.М., Заширинская О.В., Воронова Л.П., Нилова Т.А. Азбука общения: Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками. – «Детство-Пресс», 2010. – 384 с
91. Шпек О. Люди с умственной отсталостью: обучение и воспитание: пер. с немецкого / Отто Шпек, А.П. Голубев, Н.М. Назарова Учебное пособие. – М.: Изд-во Академия, 2003. – 432 с.
92. Эльконин Д.Б. Детская психология. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2007. – 384 с

93. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах. Избранные психологические труды / Под ред. Фельдштейна Д.И., Москва. – Воронеж, 1997. С. 239 – 284.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Таблица 1 – Результаты количественного анализа исследования пассивного словаря обучающихся с ЗПР (в баллах)

№ п/п	Имя ребёнка	Задания				Общее кол-во баллов
		1	2	3	4	
1	Артур К.	1,0	0,5	0,5	1,0	3,0
2	Стас Ш.	1,0	0,5	0,5	1,0	3,0
3	Карина Л.	1,0	0,5	1,0	0,25	2,75
4	Юлия И.	0,5	1,0	1,0	0,5	3,0
5	Костя Е.	0,5	0,25	0,5	0,25	1,5
6	Роман И.	1,0	0,5	0,25	1,0	2,75
7	Евгений С.	0,5	1,0	0,5	1,0	3,0
8	Михаил Р.	0,5	1,0	0,5	1,0	3,0
9	Дарья Н.	0,5	1,0	0,5	0,5	2,5
10	Илья М.	0,5	1,0	0,5	1,0	3,0

Таблица 2 – Результаты количественного анализа исследования пассивного словаря обучающихся с умственной отсталостью (в баллах)

№ п/п	Имя ребёнка	Задания				Общее кол-во баллов
		1	2	3	4	
1	Марина Д.	1,0	0,5	0,5	0,5	2,5
2	Игорь Т.	0,5	0,25	0,5	0,25	1,5
3	Олег Л.	0,5	1,0	0,5	0,5	2,5
4	Дима Г.	1,0	0,25	0,5	0,25	2,0
5	Костя Е.	0,5	0,5	1,0	0,5	2,5
6	Тимур И.	0,5	0,25	0,5	0,5	1,75
7	Евгений К.	0,5	0,5	0,5	0,5	2
8	Андрей К.	0,5	0,5	0,5	0,25	1,75
9	Мария Г.	0,5	0,25	0,25	0,5	1,5
10	Игорь Х.	0,5	0,5	1,0	0,5	1,5

Таблица 3 – Результаты количественного анализа исследования активного словаря обучающихся с ЗПР (в баллах)

№ п/п	Имя ребёнка	Задания					Общее кол-во баллов
		1	2	3	4	5	
1	Артур К.	1,0	1,0	0,5	1,0	0,5	4,0
2	Стас Ш.	1,0	1,0	1,0	0,5	0,5	4,0
3	Олег Л.	1,0	0,5	1,0	1,0	1,0	4,5
4	Юлия И.	0,5	1,0	0,5	1,0	0,5	3,5
5	Костя Е.	1,0	1,0	1,0	1,0	0,5	4,5
6	Роман И.	1,0	0,5	1,0	0,5	0,5	3,5
7	Евгений С.	1,0	1,0	0,5	1	0,5	4,0
8	Михаил Р.	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	2,5
9	Дарья Н.	1,0	1,0	1,0	1,0	1,0	5,0
10	Илья М.	1,0	0,5	1,0	1,0	0,5	4,0

Таблица 4 – Результаты количественного анализа исследования активного словаря обучающихся с умственной отсталостью (в баллах)

№ п/п	Имя ребёнка	Задания						Общее кол-во баллов
		1	2	3	4	5	6	
1	Марина Д.	0,5	0,5	0.25	0,5	0.25	0,5	2,5
2	Игорь Т.	0.25	0,5	0,5	0,5	0,5	0.25	2,5
3	Ангелина Л.	0,5	0,5	0.5	0.5	0,5	0,5	3,0
4	Дима Г.	0.5	0,5	0.25	0.25	0,5	0.5	2,5
5	Костя Е.	0,5	0,5	0,5	0,5	0.25	0,5	2,75
6	Тимур И.	0.5	0,5	0.5	0.5	0,5	0.5	3,0
7	Евгений К.	0.25	0,5	0.25	0,5	0,5	0,5	2,5
8	Андрей К.	0.25	0,5	0.25	0.5	0,5	0,5	2,5
9	Мария Г.	0.5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	3,0
10	Игорь Х.	0.25	0,5	0.25	0,5	0,5	0,5	2,5

