

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА»  
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий  
Выпускающая кафедра коррекционной педагогики

**Черемных Юлия Валерьевна**

**МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ**

Совершенствование синтаксической стороны речи у обучающихся 4-5 классов с лёгкой умственной отсталостью с использованием метода коммуникативных ситуаций

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.

«\_\_» \_\_\_\_\_ 2023 г. \_\_\_\_\_

Руководитель магистерской  
программы:

к.п.н., доцент Мамаева А.В.

«\_\_» \_\_\_\_\_ 2023 г. \_\_\_\_\_

Научный руководитель:

к.п.н., доцент Мамаева А.В.

«\_\_» \_\_\_\_\_ 2023 г. \_\_\_\_\_

Обучающийся Черемных Ю.В.

«\_\_» \_\_\_\_\_ 2023 г. \_\_\_\_\_

Оценка \_\_\_\_\_

Красноярск 2023

## Реферат магистерской диссертации

**Структура выпускной квалификационной работы:** работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка используемой литературы из 77 источников, 30-ти приложений. Работа включает 7 таблиц, 15 гистограмм.

**Актуальность исследования.** Одним из ведущих принципов логопедической воздействия является принцип коммуникативно-деятельностного подхода к развитию речи. В работе с умственно отсталыми детьми он особо актуален из-за того, что структура дефекта затрудняет перенос имеющегося способа действия на аналогичные задания. Соответственно в работе с такими детьми необходимо максимально варьировать возможности использования сформированных синтаксических конструкций в разных ситуациях социального взаимодействия

Изучением исследуемого нами вопроса занимались Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, В.П. Глухов, Г.В. Чиркина, Н.В. Серебрякова, Н.С. Жукова и др. На сегодняшний день особенности овладения синтаксическими компонентами речевого высказывания при нарушениях интеллекта изучены достаточно полно, имеется большой выбор разных методик, но при этом метод коммуникативных ситуаций не получил достаточно широкого распространения для закрепления синтаксических конструкций у детей с лёгкой умственной отсталостью, что обосновывает **актуальность исследования**

**Цель исследования:** разработать и проверить эффективность содержания логопедической работы по развитию синтаксической стороны речи у обучающихся 4-5 классов с лёгкой умственной отсталостью с использованием метода коммуникативных ситуаций.

**Объект исследования:** синтаксическая сторона речи обучающихся 4-5 классов с лёгкой умственной отсталостью.

**Предмет исследования:** логопедическая работа по развитию синтаксической стороны речи у обучающихся 4-5 классов с лёгкой умственной отсталостью.

**Гипотеза исследования:** мы предполагаем, что использование метода коммуникативных ситуаций повысит эффективность логопедической работы по формированию синтаксической стороны речи у обучающихся 4-5 классов с лёгкой умственной отсталостью.

Полагаясь на выдвинутую гипотезу и в соответствии с поставленной целью, были определены следующие **задачи исследования:**

- определить степень разработанности проблемы формирования синтаксической стороны речи у обучающихся 4-5 классов с лёгкой умственной отсталостью в психолого-педагогической и логопедической литературе;
- выявить уровни и особенности сформированности синтаксической стороны речи у школьников 4-5 классов с лёгкой умственной отсталостью;
- теоретически обосновать, разработать и апробировать содержание логопедической работы по развитию синтаксической стороны речи младших школьников с лёгкой умственной отсталостью;
- определить эффективность содержания логопедической работы по формированию синтаксической стороны речи у учащихся 4-5 классов с лёгкой умственной отсталостью с использованием метода коммуникативных ситуаций.

**Методологическая основа исследования:** Методологической основой исследования стали:

положение о развивающей роли обучения (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов); концепция об ориентированности обучения на зону ближайшего развития (Л.С. Выготский); положение о понимании речи как сложной функциональной системы (Р.Е. Левина, Г.В. Чиркина, О.В. Грибова и др.); учение об общих закономерностях развития нормальных и аномальных детей (Л.С. Выготский, Е.И. Грачева, Р.Е. Левина,

Е.М. Мастюкова и др.); положение о разграничении понятий коммуникативные умения и речевые средства (О.Е. Грибова, А.Н. Леонтьев).

**Методы исследования.** В процессе исследования использовались следующие методы: теоретические (изучение и анализ литературы по данной проблеме); эмпирические (констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты, наблюдение); интерпретационный (количественный и качественный анализ полученных данных).

**Теоретическая значимость исследования:**

- подтверждены и дополнены имеющиеся теоретические сведения по сформированности синтаксической стороны речи у учащихся 4-5 классов с лёгкой умственной отсталостью;
- дано теоретическое обоснование и определены теоретические принципы развития синтаксической стороны речи у учащихся 4-5 классов с лёгкой умственной отсталостью с использованием метода коммуникативных ситуации

**Научная новизна исследования:**

- разработан диагностический комплекс по обследованию синтаксической стороны речи у обучающихся с лёгкой степенью умственной отсталости;
- получены достоверные данные о сформированности синтаксической стороны речи у обучающихся 4-5 классов с лёгкой умственной отсталостью;
- разработано содержание логопедической работы по развитию синтаксической стороны речи у обучающихся 4-5 классов с лёгкой умственной отсталостью с использованием метода коммуникативных ситуации.

**Практическая значимость:** подобран диагностический комплекс по обследованию синтаксической стороны речи у обучающихся с лёгкой степенью умственной отсталости; представлено дифференцированное логопедической работы по развитию синтаксической стороны речи у обучающихся 4-5 классов с лёгкой умственной отсталостью с

использованием метода коммуникативных ситуации, которое может быть использовано всеми участниками образовательного процесса (учителями, воспитателями, логопедами, родителями и др.).

**Апробация результатов исследования осуществлялась через:** участие в региональных научных и научно-практических конференциях; публикации основных положений и результатов исследования в сборниках научных трудов и научных журналах.

## **Master's thesis abstract.**

**Structure of the final qualifying work:** the work consists of an introduction, two chapters, a conclusion, a bibliographic list of used literature from 77 sources, 30 appendices. The work includes 7 tables, 15 histograms.

**The relevance of research.** One of the leading principles of speech therapy is the principle of a communicative-activity approach to speech development. In working with mentally retarded children, it is especially relevant due to the fact that the structure of the defect makes it difficult to transfer the existing method of action to similar tasks. Accordingly, when working with such children, it is necessary to vary as much as possible the possibilities of using the formed syntactic structures in different situations of social interaction

Studied the issue we were studying. Lalaeva, R.E. Levina, T.B. Filicheva, V.P. Glukhov, G.V. Chirkina, N.V. Serebryakova, N.S. Zhukova et al. Today, the features of mastering the syntactic components of a speech utterance in cases of intellectual disability have been studied quite fully, there is a large selection of different methods, but the method of communicative situations has not become widespread enough to consolidate syntactic structures in children with mild mental retardation, which justifies. The relevance of research

**Purpose of the study:** to develop and test the effectiveness of the content of speech therapy work on the development of the syntactic aspect of speech in 4th-5th grade students with mild mental retardation using the method of communicative situations.

**Object of study:** the syntactic aspect of the speech of 4th-5th grade students with mild mental retardation.

**Subject of research:** speech therapy work on the development of the syntactic aspect of speech in 4th-5th grade students with mild mental retardation.

**Research hypothesis:** we assume that the use of the method of communicative situations will increase the effectiveness of speech therapy work on the formation of the syntactic aspect of speech in 4-5 grade students with mild mental retardation.

Relying on the hypothesis put forward and in accordance with the goal, the following research **objectives were identified:**

- determine the degree of development of the problem of forming the syntactic aspect of speech among students in grades 4-5 with mild mental retardation in the psychological, pedagogical and speech therapy literature;
- identify the levels and characteristics of the formation of the syntactic side of speech in schoolchildren in grades 4-5 with mild mental retardation;
- theoretically substantiate, develop and test the content of speech therapy work on the development of the syntactic side of the speech of primary schoolchildren with mild mental retardation;
- determine the effectiveness of the content of speech therapy work on the formation of the syntactic aspect of speech in 4th-5th grade students with mild mental retardation using the method of communicative situations.

**Methodological basis of the study:** The methodological basis of the study was: position on the developmental role of training (L.S. Vygotsky, D.B. Elkonin, V.V. Davydov); the concept of the focus of learning on the zone of proximal development (L.S. Vygotsky); position on the understanding of speech as a complex functional system (R.E. Levina, G.V. Chirkina, O.V. Gribova, etc.); the doctrine of the general patterns of development of normal and abnormal children (L.S. Vygotsky, E.I. Gracheva, R.E. Levina, E.M. Mastjukova, etc.); provision on the distinction between the concepts of communication skills and speech means (O.E. Gribova, A.N. Leontyev).

**Research methods.** The following methods were used in the research process: theoretical (study and analysis of literature on this issue); empirical (stating, formative and control experiments, observation); interpretive (quantitative and qualitative analysis of the data obtained).

**Theoretical significance of the study:**

- the existing theoretical information on the development of the syntactic side of speech among students in grades 4-5 with mild mental retardation was confirmed and supplemented;

- a theoretical justification is given and theoretical principles for the development of the syntactic side of speech are defined for students in grades 4-5 with mild mental retardation using the method of communicative situations

**Scientific novelty of the research:**

- a diagnostic complex has been developed for examining the syntactic aspect of speech in students with mild mental retardation;
- reliable data were obtained on the development of the syntactic aspect of speech among students in grades 4-5 with mild mental retardation;
- the content of speech therapy work has been developed on the development of the syntactic side of speech for students in grades 4-5 with mild mental retardation using the method of communicative situations.

**Practical significance:** a diagnostic complex has been selected for examining the syntactic aspect of speech in students with mild mental retardation; presents differentiated speech therapy work on the development of the syntactic aspect of speech in 4-5 grade students with mild mental retardation using the method of communicative situations, which can be used by all participants in the educational process (teachers, educators, speech therapists, parents, etc.).

**Approbation of the research results** was carried out through: participation in regional scientific and scientific-practical conferences; publication of the main provisions and results of research in collections of scientific papers and scientific journals.



**СОДЕРЖАНИЕ**

Введение . . . . .	3
Глава I. Научно-теоретический анализ литературы по проблеме формирования синтаксической стороны речи у обучающихся с лёгкой степенью умственной отсталости . . . . .	8
1.1. Закономерности развития синтаксической стороны речи в онтогенезе. . . . .	8
1.2. Особенности развития синтаксической стороны речи у обучающихся с лёгкой степенью умственной отсталости. . . . .	14
1.3. Анализ существующих подходов к проблеме диагностики, развития, коррекции синтаксической стороны речи . . . . .	20
Глава II. Исследование нарушений синтаксической стороны речи у обучающихся с лёгкой степенью умственной отсталости. . . . .	28
2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента. . . . .	28
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента. . . . .	35
Глава III. Формирующий эксперимент по развитию синтаксической стороны речи у обучающихся 4-5 классов с лёгкой умственной отсталостью с использованием метода коммуникативных ситуации . . . . .	52
3.1. Принципы и организация формирующего эксперимента . . . . .	52
3.2. Содержание логопедической работы по развитию синтаксической стороны речи у обучающихся 4-5 классов с лёгкой умственной отсталостью с использованием метода коммуникативных ситуации . . . . .	57
3.3. Контрольный этап эксперимента и его результаты. . . . .	63
Заключение . . . . .	75
Библиография. . . . .	78
Приложения . . . . .	84

## Введение

Актуальность. Одним из ведущих принципов логопедической воздействия является принцип коммуникативно-деятельностного подхода к развитию речи. В работе с умственно отсталыми детьми он особо актуален, из-за того, что структура дефекта затрудняет перенос имеющегося способа действия на аналогичные задания. Соответственно в работе с такими детьми необходимо максимально варьировать возможности использования сформированных синтаксических конструкций в разных ситуациях социального взаимодействия. Уровень сформированности синтаксической стороны речи – один из важных показателей способности детей к школьному обучению.

Одним из основных образовательных направлений, согласно федеральному образовательному стандарту образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) № 1599 от 19.12.2014 выступает развитие всех сторон речи у детей школьного возраста.

Изучением исследуемого нами вопроса занимались Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, В.П. Глухов, Г.В. Чиркина, Н.В. Серебрякова, Н.С. Жукова и др. и на сегодняшний день изучена достаточно полно, имеется большой выбор разных методик, но при этом метод коммуникативных ситуаций не получил достаточно широкого распространения для закрепления синтаксических конструкций у детей с лёгкой умственной отсталостью, что обосновывает актуальность исследования

Противоречия. Выявлено противоречие между указанием на необходимость использования принципов коммуникативно-деятельностного подхода и недостаточностью имеющихся материалов о возможности применения методов коммуникативно-деятельностного подхода для развития синтаксической стороны речи у обучающихся с лёгкой умственной отсталостью.

Проблема исследования: заключается в разработке содержания логопедической работы по развитию синтаксической стороны речи у обучающихся 4-5 классов с лёгкой умственной отсталостью с использованием метода коммуникативных ситуаций.

Объект исследования: синтаксическая сторона речи обучающихся 4-5 классов с лёгкой умственной отсталостью.

Предмет исследования: логопедическая работа по развитию синтаксической стороны речи у обучающихся 4-5 классов с лёгкой умственной отсталостью.

Цель работы: разработать и проверить эффективность содержания логопедической работы по развитию синтаксической стороны речи у обучающихся 4-5 классов с лёгкой умственной отсталостью с использованием метода коммуникативных ситуаций.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что использование метода коммуникативных ситуаций повысит эффективность логопедической работы по формированию синтаксической стороны речи у обучающихся 4-5 классов с лёгкой умственной отсталостью.

Полагаясь на выдвинутую гипотезу и в соответствии с поставленной целью, были определены следующие задачи исследования:

- определить степень разработанности проблемы формирования синтаксической стороны речи у обучающихся 4-5 классов с лёгкой умственной отсталостью в психолого-педагогической и логопедической литературе.
- выявить уровни и особенности сформированности синтаксической стороны речи у школьников 4-5 классов с лёгкой умственной отсталостью;
- теоретически обосновать, разработать и апробировать содержание логопедической работы по развитию синтаксической стороны речи младших школьников с лёгкой умственной отсталостью;
- определить эффективность содержания логопедической работы по формированию синтаксической стороны речи у учащихся 4-5 классов с

лёгкой умственной отсталостью с использованием метода коммуникативных ситуаций.

Методологической основой исследования явились:

положение о развивающей роли обучения (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов);

концепция об ориентированности обучения на зону ближайшего развития (Л.С. Выготский);

положение о понимании речи как сложной функциональной системы (Р.Е. Левина, Г.В. Чиркина, О.В. Грибова и др.);

учение об общих закономерностях развития нормальных и аномальных детей (Л.С. Выготский, Е.И. Грачева, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова, и др.);

положение о разграничении понятий коммуникативные умения и речевые средства (О.Е. Грибова, А.Н. Леонтьев).

Методы исследования: теоретический, который включал изучение и анализ литературы; эмпирический, включающий проведение констатирующих, формирующих и контрольных экспериментов, а также использование наблюдения; и интерпретационный метод.

Организация исследования: Базой исследования выступило Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение республики Хакасия.

На констатирующем этапе исследования для проведения эксперимента была сформирована группа обучающихся из 20 человек. Комплектование проходило по следующим аспектам:

1. возраст (11-12 лет);
2. степень умственной отсталости (лёгкая умственная отсталость);
3. второй и более год обучения по Адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования обучающихся с интеллектуальными нарушениями (вариант 1).

Для формирующего эксперимента дети были поделены на две группы: экспериментальную и контрольную, по 10 в каждой (группы идентичные по

составу, с учетом успешности участников на этапе констатирующего эксперимента).

В контрольной группе обучение проходило традиционными методами. Со школьниками экспериментальной группы логопедическая работа по развитию синтаксической стороны речи велась нами лично, с использованием метода коммуникативных ситуаций.

Исследование осуществлялось в четыре этапа, проходило с октября 2021 года по июнь 2023 год. Этапы исследования:

Первый этап (октябрь 2021г. – январь 2022г.) – формулирование проблемы и гипотезы исследования, определение его теоретических основ, целей и задач. Анализ психолого-педагогической и логопедической литературы;

Второй этап (февраль – ноябрь 2022г.) – организация и проведение констатирующего эксперимента, анализ полученных результатов;

Третий этап (декабрь 2022г. – июнь 2023г.) – проведение и анализ формирующего и контрольного эксперимента;

Четвёртый этап (июнь–ноябрь 2023г.) – обобщение, корректировка и систематизация информации. Оформление диссертации.

Теоретическая значимость исследования: подтверждены и дополнены имеющиеся теоретические сведения по сформированности синтаксической стороны речи у учащихся 4-5 классов с лёгкой умственной отсталостью. Дано теоретическое обоснование и определены теоретические принципы развития синтаксической стороны речи у учащихся 4-5 классов с лёгкой умственной отсталостью с использованием метода коммуникативных ситуаций

Практическая значимость: выявленные особенности сформированности синтаксической стороны речи у учащихся 4-5 классов с лёгкой умственной отсталостью позволили нам разработать содержание логопедической работы, которое может быть использовано в работе практическими логопедами,

воспитателями, родителями, работающими с детьми рассматриваемой категории.

Структура квалификационной работы: работа состоит из введения, трёх глав, заключения, списка литературы, приложений. В введении сформулирована гипотеза исследования, выделены объект и предмет исследования, определены цель и задачи работы, описаны методы работы. В первой главе проведён обзор научной литературы по проблеме исследования. Во второй главе содержится описание констатирующего эксперимента, методика его проведения, предоставляется анализ полученных результатов. В третьей главе описана методика формирующего эксперимента, даётся анализ эффективности проведённой коррекционной работы. В заключении сформулированы основные выводы. В приложении представлены дидактические и другие материалы, не вошедшие в основную часть работы.

# ГЛАВА I. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ СИНТАКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЛЁГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

## 1.1. Закономерности развития синтаксической стороны речи в онтогенезе

Интерес исследователей к изучению синтаксиса детской речи обусловлен двумя важными факторами: необходимостью пересмотра временных рамок развития речевой функции у детей на протяжении их онтогенеза и значимостью синтаксиса в процессе развития языковой системы у детей, ведь синтаксические навыки играют важную роль в построении и понимании предложений

Такие учёные, как В.В. Виноградов, А.Н. Гвоздев, Ф.А. Сохин, А. Н. Шахнорович, Д.Б. Эльконин, Т.Н. Ушакова и др. занимались изучением грамматического строя русского языка [9; 14; 59; 67]. Лингвистов всегда привлекала тема развития грамматической стороны речи.

Важная роль в исследовании процесса развития речи у ребенка принадлежит работам, в которых описаны последовательность, с которой осваивает языковую систему и механизмы, которые способствуют формированию языковых особенностей. Синтаксическая сторона речи требует также достаточный словарный запас и значительный уровень развития морфологической структуры речи.

Большой вклад в изучение онтогенеза речи внесли работы, в которых отражены последовательность овладения ребёнком языковой системой и механизмы, лежащие в основе формирования языковой специфичности. Для формирования синтаксической структуры речи необходим достаточный словарный запас и достаточный уровень развития морфологического строя речи [37].

Система взаимодействия слов между собой в предложениях и словосочетаниях есть грамматический строй речи. Грамматическая система

состоит из морфологического и синтаксического уровня. Способность к словоизменению и словообразованию отражается в морфологическом уровне. А способность правильно строить предложения слова в предложениях, т.е. составлять синтаксические конструкции, есть синтаксический уровень грамматической системы.

Как отмечается в исследованиях, в развитии речи в раннем возрасте выделяется два периода:

первый – подготовительный период (до 1,5 лет);

второй – период оформления самостоятельной речи (1,5–2 года).

Решающую роль в становлении речи и применении ее ребёнком играют факторы коммуникативного характера. Основное содержание вопроса овладения ребёнком синтаксической системой языка заключается «не только в выяснении того, какими языковыми средствами пользуется Ребёнок на том или ином этапе речевого развития, но, главным образом того, как он ими овладевает, и как пользуется в процессе выражения и понимания мыслей» [59, с.55].

В формировании грамматического строя речи А.Н. Гвоздев выделяет три периода [14]:

- 1) период предложений, состоящих из аморфных слов-корней;
- 2) период усвоения грамматической структуры предложения;
- 3) период усвоения морфологической системы русского языка.

Период предложений, состоящих из аморфных слов-корней, начинается в возрасте от 1 года 3 месяцев и длится до 1 года 10 месяцев. Он подразделяется на 2 этапа:

- этап однословных предложений (1 г. 3 мес. – 1 г. 8 мес.); Этап характеризуется тем, что в качестве предложений выступают одиночные, лепетные слова.

- этап предложений из нескольких слов-корней (1 г. 8 мес. – 1 г. 10 мес.). Появляются первые предложения. Они состоят из нескольких слов в неизменяемой форме.



Второй период – от 1 года 10 месяцев до 3 лет. Это период усвоения грамматической структуры предложения, он характеризуется быстрым ростом разных типов простых и сложных предложений.

В пределах этого периода намечается три стадии:

1) появление первых форм (1 г. 10 мес. – 2 г. 1 мес.); В речи появляются первые формы слов, и дети начинают замечать связи между словами в предложении. Предложение становится длиннее, состоит из трёх - четырёх слов, в нем появляются первые грамматические связи. Речь наполнена аграмматизмами.

2) использование флективной системы русского языка для выражения синтаксических связей (2 г. 1 мес. – 2 г. 3 мес.); Предложение состоит из пяти – восьми слов. Предложение усложняется, появляются попытки согласовать существительное и прилагательное, активно используются личные местоимения и появляются предлоги. Предлоги простые (в, на у, с) часто заменяются и их применение не соответствует языковой норме.

Появляются сложные бессоюзные предложения, затем сложносочинённые предложения с союзами.

3) усвоение служебных слов для выражения синтаксических отношений (2 г. 3 мес. – 3 года). При развитии без отклонений сначала происходит усвоение флексий – основных функциональных грамматических элементов языка, а затем следует усвоение предлогов. В этот период ребёнок правильно использует простые союзы и предлоги, хотя и встречаются аграмматизмы, закрепляется согласование существительных с прилагательными в косвенных падежах, усваивается много служебных слов, усложняется сложносочинённое и сложноподчинённое предложение.

Хотя морфологическая система ещё не совсем усвоена, закрепляются многие грамматические формы.

Третий период – от 3 до 7 лет. Это период усвоения морфологической системы русского языка, к концу этого периода заканчивается практическое усвоение всей системы грамматики.

На третьем году, ребенок от использования бессоюзных сложных предложений, переходит к сложным предложениям с союзами [14].

Большая часть союзов и союзных слов (28 из 39) по данным А.Н. Гвоздева, начинает употребляться в речи ребёнка до 4 лет: в возрасте 2,4-2,6 - союзы «а», «и», «потому что»; в возрасте 2,6-2,8 - «когда», «как»; в 2,8-2,10 - «где», «чтобы», «если»; в 2,10-3,0 «который»; 3,3-3,6 - «что» и др, к концу 4-го года ребёнок овладевает главными видами сложных предложений, в которых в качестве основного смыслового компонента присутствуют союз или союзное слово.

В устной речи ребёнка шестилетнего возраста сложноподчинённые предложения составляют – 18,9%, сложносочинённые – 8,9% (итого – сложных предложений – 27,8%), у семилетнего ребёнка соответственно: 19% и 7 % (итого – 26%) [14].

Формирование сложного предложения у нормально развивающихся детей идёт параллельно двумя путями:

- формируются грамматические связи в простых предложениях, входящих в их состав;
- оформляется союзная связь между ними. При этом, сложные предложения с союзами даже при их раннем появлении в основном употребляются правильно по значению.

В результате исследований подтверждено, что в усвоении языка огромное значение имеет овладение предложением как единицей речи, ибо оно является основной формой выражения мысли. Базой синтаксиса выступает морфология. Е.А. Логинова указывает на то, что без морфологии нельзя строить синтаксис словосочетаний, а без последнего - синтаксис предложений [32].

Формирование синтаксиса тесно связано с процессом мышления и коммуникации. Все языковые формы, единицы всех уровней языка участвуют в формировании мысли и коммуникативном ее выражении только через синтаксис.

С изменением формы общения, отмечает М.И. Лисина, (переходом детей от ситуативно-деловой к неситуативно-познавательной и неситуативно-личностной формам) меняется объем и грамматическая структура высказываний детей (увеличивается длина предложений), уменьшается привязанность речи к конкретной ситуации [36]. Исследователи подчеркивают значение осмысления синтаксической системы родного языка, овладения богатством его синтаксического строя для полноценного развития и совершенствования детской речи [38].

Формирование синтаксической стороны речи детей особенно важно в группах старшего дошкольного возраста (шесть - семь лет), где главной задачей становится совершенствование связной речи - разных форм рассказывания, включая творческое рассказывание.

Показатели развития синтаксического строя речи первоклассников таковы: простых нераспространенных предложений в их речи – 15%; простых распространенных – 60%; сложных предложений – 17%; предложений с прямой речью – 8%.

Процесс овладения ребёнком синтаксической структурой предложения развёртывается постепенно и непосредственно отражает характер мышления ребёнка (способность структурировать ситуацию, выделять в ней значимые смысловые компоненты и устанавливать между ними смысловые связи) [14].

Развитие структуры сложного предложения происходит по следующим особенностям:

а) за счёт увеличения объёма простых предложений, входящих в состав сложных (часто из-за увеличения числа однородных членов, входящих в состав простых предложений); Д. Слобин отмечает, что, не умея высказать мысли в форме больших по объёму сложных предложений, ребёнок пользуется сложным предложением, состоящим из небольшого числа слов, и простым предложением, которое следует за сложным и полнее раскрывает его содержание [58].

б) за счёт увеличения количества простых предложений, составляющих сложные.

Таким образом, к старшему дошкольному возрасту у детей значительно увеличивается и совершенствуется синтаксическая сторона речи. Дети овладевают многообразием простых и сложных синтаксических конструкций в связи с развитием диалогической и монологической форм речи. Они строят простые распространённые предложения с однородными членами, с обособленными оборотами, используют в речи сложносочинённые и сложноподчинённые предложения, прямую речь, употребляют соединительные, противительные и разделительные союзы.

Синтаксическая сторона речи и коммуникация тесно связаны. По мнению Б.Ф. Ломова [39] коммуникация рассматривается как элемент общения, посредством которой происходит обмен мыслями, эмоциями, представлениями, интересами. В рамках нашего исследования интерес представляет внеситуативно-личностная форма общения, которая является высшей формой коммуникативной деятельности детей в процессе общения со взрослым и ее цель - познание социального мира людей. Как утверждают современные исследователи [4] для развития речи как средства общения, необходимо наличие условий, побуждающих ребёнка осознанно обращаться к слову и формировать у ребёнка потребность быть понятым окружающими.

Качество коммуникации выступает как отражение уровня сформированности синтаксической стороны речи. Также как и коммуникативные навыки способствуют развитию синтаксиса.

## **1.2. Особенности развития синтаксической стороны речи у обучающихся с лёгкой умственной отсталостью**

Понятие «умственно отсталый Ребёнок», охватывает разнообразную по составу группу детей, которых объединяет наличие органического повреждения коры головного мозга, имеющего диффузный, т.е. «разлитой», характер. Это обуславливает возникновение у ребёнка различных, с разной отчётливостью выраженных отклонений, обнаруживающихся во всех видах его психической деятельности, особенно резко - в познавательной.

Изучение и анализ научной литературы позволяет говорить о том, что единого мнения о причинах возникновения умственной отсталости нет.

Классический подход в понимании умственной отсталости в отечественной психиатрии и дефектологии (М.С. Певзнер, В.И. Лубовский, С.Я. Рубинштейн, Г.Е. Сухарева) выдвигает три диагностических критерия интеллектуальной недостаточности:

- клинический критерий – наличие органического поражения головного мозга;
- психологический критерий – стойкое нарушение познавательной деятельности;
- педагогический критерий – низкая способность к обучению и усвоению знаний.

При диагностике умственной отсталости в рамках классического подхода главным критерием выступает клинический критерий. Обязательно учитывается стойкость и необратимость органического происхождения нарушения. Наличие у ребёнка всех трёх критериев, в классическом понимании природы умственной отсталости [52,56,65], даёт основание говорить о ситуации социального вывиха, явившегося следствием умственной отсталости. Вся коррекционная работа направлена на то, чтобы реабилитировать ребёнка, социализировать его. Таким образом, в классическом понимании умственной отсталости, человек может быть умственно отсталым, но при этом хорошо адаптированным.

Однако ряд исследователей (И.А. Коробейников, В.М. Слуцкий, Л.М. Шипицына) обращают особое внимание на то, что умственная отсталость диагностируется и при отсутствии органического поражения головного мозга, особенно часто это встречается при лёгкой степени умственной отсталости. Они указывают на то, что при диагностике умственной отсталости следует учитывать не только клинический критерий, но и адаптированность человека в социуме.

В этой связи в последние десятилетия на первый план выступает значимость социальной адаптации в структуре умственной отсталости. А социокультурные факторы, в частности социализация детей, становится одним из главных критериев. При таком подходе социально адаптированный человек не может иметь статус умственно отсталого.

По МКБ-10 выделяют 4 степени умственной отсталости: лёгкая степень (IQ составляет 50-69), умеренная (IQ 35-49), тяжёлая (IQ составляет 20-34) и глубокая (IQ ниже 20).

Если брать за основу клинические проявления, то выделяют атипичную, осложнённую и неосложнённую умственную отсталость.

Формы умственной отсталости по этиопатогенетическому признаку: умственная отсталость на фоне психического заболевания; на фоне усугубляющихся наследственных заболеваний; деменция и олигофрения.

Особенности психического развития детей с умственной отсталостью

Психика умственно отсталых детей характеризуется следующими проявлениями:

- стойкое нарушение познавательной деятельности выражается в отсутствии потребности в знаниях, отмечается недостаточность всех уровней мыслительной деятельности: наглядно-действенного, наглядно-образного, словесно-логического;
- восприятие характеризуется замедленным темпом и объемом;

- запоминание, сохранение и воспроизведение формируются в условиях аномального развития. Лучше запоминаются внешние, иногда случайные зрительно воспринимаемые признаки, труднее - внутренние логические связи;
- внимание характеризуется малой устойчивостью, трудностью его распределения, замедленностью переключения.
- существенно страдают волевые процессы, дети безынициативны;
- недоразвитие, неустойчивость эмоций, отсутствие оттенков переживаний, слабость собственных намерений, стереотипность реакций, эмоциональная незрелость, нестабильность чувств, трудности в понимании мимики и выразительных движений [53].
- речевая деятельность развита недостаточно, страдают все ее стороны фонетическая, лексическая, грамматическая. Характерна задержка становления речи, понимания обращённой речи. Нарушение речи носит системный характер и распространяется на все функции речи: коммуникативную, познавательную, регулирующую. Причиной являются нарушения взаимосвязи между первой и второй сигнальными системами. В результате отмечаются трудности звукобуквенного анализа и синтеза, восприятия и понимания речи, что снижает потребность в речевом общении. В результате наблюдаются различные виды расстройств письма, трудности овладения техникой чтения, снижена потребность в речевом общении. Установлено, что только 30% учащихся начальных классов с лёгкой умственной отсталостью имеют относительно сохранный уровень развития речи, у остальных 70% отмечается системное нарушение речи различной степени тяжести.

Исследователь Р.И. Лалаева выделяет три степени системного недоразвития речи при умственной отсталости:

Системное нарушение речи (далее – СНР) тяжёлой степени отличается полиморфным нарушением звукопроизношения; грубым недоразвитием фонематического восприятия, фонематического анализа и синтеза; ограниченным словарным запасом; выражены аграмматизмы.

Средняя степень системного нарушения речи характеризуется полиморфным или мономорфным нарушением звукопроизношения; недоразвитием фонематического восприятия и фонематического анализа и синтеза; аграмматизмами, проявляющиеся в сложных формах словоизменения; недостаточной сформированностью связной речи; выражена дислексия, дисграфия.

При лёгкой СНР отмечается, что нарушение звукопроизношения отсутствует или носит мономорфный характер; фонематическое восприятие и фонематический анализ, в основном, сформированы; имеются трудности определения последовательности и количества звуков на сложном речевом материале; словарный словарь ограничен; в спонтанной речи отмечаются лишь единичные аграмматизмы, при специальном обследовании выявляются ошибки в употреблении сложных предлогов, нарушения согласования существительного и прилагательного в косвенных падежах множественного числа; нарушения сложных форм словообразования; в пересказах отмечаются лишь незначительные пропуски второстепенных смысловых звеньев, не отражены лишь некоторые смысловые отношения; нерезко выраженные дисграфии, дислексии.

Нарушения синтаксических операций у детей с лёгкой умственной отсталостью проявляются не только в существенном ограничении типов используемых высказываний, но и в отклонении процесса формирования синтаксических конструкций, в расстройстве синтаксических связей. Подобные нарушения существенно затрудняют процесс речевой коммуникации, отрицательно сказываются на формировании познавательной деятельности, препятствуют овладению школьной программой [4].

Анализ речи детей с лёгкой умственной отсталостью позволяет выявить определённые особенности речемыслительных процессов, соотношение мышления и речи, в частности «синтаксиса мысли» и «синтаксиса речи» у этой категории детей.



Речь воспринимается ребёнком не сама по себе, а в процессе осмысления той или иной ситуации, которую она обозначает. Как отмечает Н.И. Жинкин, то или иное значение знака соотносится с определённой ситуацией, понятие о знаке формируется в процессе употребления знака и оперирования им в деятельности [22].

Интеллектуальное недоразвитие ребёнка оказывает влияние на формирование речи в различных аспектах:

1) На организацию смысловых операций при восприятии и продуцировании речевых высказываний.

2) На уровень языковой семантики (ребёнок не способен использовать ту или иную языковую форму, если не понимает ее значения).

3) На возможности усвоения формально-языковых средств (чем сложнее языковое оформление, тем труднее оно усваивается).

4) Недоразвитие аналитико-синтетической деятельности отражается и на качестве, точности и объёме обработки речевой информации (чем объёмнее речевая информация, тем труднее она усваивается и воспроизводится в речи).

Ребёнок с лёгкой умственной отсталостью не обладает стратегией быстрого декодирования и дешифровки речевого сообщения, что нарушает развитие импрессивной речи ребёнка и отрицательно влияет на формирование его экспрессивной речи.

Влияние интеллектуального недоразвития у детей с лёгкой умственной отсталостью проявляется при восприятии и продуцировании синтаксической структуры предложения. В этих процессах проявляются особенности смыслового, семантического и формально-языкового плана и их соотношения [15].

Таким образом, по сравнению с нормой дети с лёгкой умственной отсталостью делают гораздо больше ошибок при воспроизведении меньшего речевого высказывания. Эти дети используют ограниченный набор синтаксических конструкций, преимущественно простых трехчленных

конструкций (простые распространённые предложения с дополнением или обстоятельством места).

Таким образом, умственно отсталые дети достаточно сложно осваивают синтаксическую сторону речи. Интеллектуальное недоразвитие проявляется в аморфности структуры предложений; искажении смысла высказывания; имеет место малая распространённость предложений; пропуск слов, словосочетаний, необходимых для построения фразы. Редко используются сложносочинённые и сложноподчинённые конструкции, при этом часто они имеют неправильное строение; нарушен порядок слов.

В последнее время подход к определению умственной отсталости, как явлению неотвратно влекущему за собой ситуацию социального вывиха, претерпевает существенные изменения.

На первый план выступает критерий адаптации ребёнка. Адаптированный ребёнок способен участвовать в жизни общества и при таком подходе не может рассматриваться как умственно отсталый. Адаптация выступает как результат научения ребёнка взаимодействию с социумом, что невозможно без умения правильно выстраивать коммуникацию.

Своеобразие детей с умственной отсталостью находит проявление в сниженной самооценке. Это может проистекать из ограниченной способности справляться с повседневными задачами и требованиями, которые ставит перед ребенком общество. Недостаточное развитие коммуникативных навыков и способности к общению с другими людьми могут создавать преграды для полноценной социализации и формирования здоровых взаимоотношений.

## **1.2. Анализ существующих подходов к проблеме диагностики, развития, коррекции синтаксической стороны речи**

Блок диагностики синтаксической стороны речи представлен у разных авторов в виде схожих заданий: О.Е. Грибова, Р.И. Лалаева, Г.В. Чиркина, Т.Б. Филичева, Т.А. Фотекова, Н.С. Жукова, и др. Изучив подходы, мы пришли к выводу, что стандартизированной, единой методики по изучению синтаксического строя речи нет [15; 32; 43; 63; 64; 65], одни авторы предлагают в заданиях предъявлять материал от простого к сложному, другие - наоборот, от сложного к простому.

Внимание О.Е. Грибовой и Г.В. Чиркиной обращено на умения согласования и управления при составлении фразы, то есть их грамматически правильное оформление. Первоначальная задача - выяснить уровень сформированности синтаксических навыков ребёнка. Обследование начинается со сложных предложений, но доступных для ребёнка по структуре, если у ребёнка сформирована фразовая речь и, постепенно упрощая предложения, педагог сможет выявить уровень, которым ребёнок владеет уверенно [15].

Методика Г.А. Волковой имеет схожий принцип обследования нарушений речи у детей. Логопед даёт характеристику предложений, используемых ребёнком (предложения однословные, двухсловные, трёхсловные и более) основываясь на то, соответствует ли грамматической норме или отличается от нормы последовательность слов в предложении [12].

Методика Н.В. Микляевой разработана для выявления механизма компенсации речевого дефекта и изучения уровня развития языковой способности. Перед ребёнком задача из предложенных картинок составить предложения. Задания, предлагаемые автором:

Задание на восстановление текста. Требуется восстановить часть текста, прослушав аудио запись. Вмонтирован шум в часть диалога детей, и эту часть высказывания нужно воссоздать.

Опираясь синтаксическую функцию слова и на звуковые ассоциации, ребёнку предлагается объяснить значение не существующих в русском языке слов, с предложенными словами нужно придумать предложения. Этим заданием автор изучает уровень согласованности синтаксического, фонетического, семантического компонентов языковой способности и соответствующих языковых ориентировок на уровне слов и предложений.

Предлагается продолжить сложное предложение. ребёнку даются варианты вторых частей предложения, начинающиеся с союзных слов. Оценка результатов идёт с учётом эффективного синтаксического прогноза и чувства языка, языковой правильности получившегося предложения [43].

Раисой Ивановной Лалаевой предлагается методика, цель которой исследование сформированности структурно-грамматического синтаксирования высказываний [35], она позволяет определить характер трудностей построения и связного текста, и отдельного предложения. Обследование строится с учётом развития их в онтогенезе.

В содержание обследования Р.И. Лалаевой включён блок обследования лексико-грамматического структурирования, который включает в себя группу заданий, направленных на исследование синтаксической структуры предложения. ребёнку предлагаются дифференцированные задания для выявления способности ребёнка правильно выбирать форму слов из парадигматического ряда и моделировать структуру предложения из предложенного лексического материала. Задания предлагаются в различных вариантах, их цель выявить способность составлять предложения из слов в начальной форме. Методика предполагает, что слова даются и вразброс и в той же последовательности, в какой они воспроизводятся в предложении. Предлагая ребёнку выполнить задания с изменённой формой лишь одного слова (например, существительного), педагог выявляет роль отдельных членов предложения и отдельных частей речи в структурировании предложений. Порядок членов предложения не постоянен: сказуемое может

стоять (лежит кошка в кресле), либо в начале предложения, может быть второстепенный член предложения (кошку рисует мальчик).

Добавление ребёнком пропущенных слов в предложении, следующая группа заданий методики Р.И. Лалаевой. В предложении с пропускается глагольное сказуемое, пропускается дополнение, пропускаются предлоги. Этот блок методики содержит задания на повторение предложений с различной поверхностной и глубинно-семантической структурой. Р.И. Лалаева, экспериментально доказала, что Ребёнок может воспроизвести лишь ту структуру предложения, которой владеет. И это выступило основанием для включения данного типа заданий в методику исследования синтаксической структуры предложения [33].

Исследователи Т.А. Фотекова [66] и Р.И. Лалаева [34] в своих методиках представляют задания на составление предложений из слов в начальной форме на верификацию, повторение предложений различной грамматической сложности. Методику Т.А. Фотековой для диагностики устной речи младших школьников можно адаптировать для исследования речи детей старшего возраста.

Изучение структуры предложений и особенностей их морфолого-синтаксического оформления – суть приёма Н.Ю. Боряковой, Т.А. Матросовой [19]. Они исследуют лексико-грамматическое оформление простых распространённых предложений. Основа их приёма - разработки С. Жуковой, Т.Б. Филичевой, Т.Б. Ахутиной, Т.А. Фотековой. ребёнку предлагается выполнить два блока заданий. В первом блоке логопед предлагает задание на завершение предложения. Составить предложения из слов в начальной форме - второй блок заданий. Качественное отличие данной методики в подобранном речевом и наглядном материале. Он выверен так, что длина, грамматическая и лексическая сложность составляемых предложений постепенно возрастает: -субъект-предикат; -субъект-предикат-объект; -субъект-предикат-объект-объект; -субъект-предикат-атрибутив-

объект; -субъект-предикат-локатив-объект; -субъект-предикат-локатив-атрибутив-объект.

приём предусматривает балльную шкалу оценки. Логопед оценивает лексическое, грамматическое оформление (правильность синтаксической структуры и словоизменения), смысловую адекватность. При этом пропуск или избыточность объекта, субъекта, предиката, отсутствие или избыточность предлогов, союзов, местоимений, нарушение порядка слов обязательно учитываются как недостатки грамматической конструкции [43].

Специфику построения предложений у детей с общим недоразвитием речи изучали Л.Н. Ефименкова, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева, С.Н. Шаховская, А.В. Ястребова, Т.А. Ткаченко, Н.В. Серебрякова и др. Анализ их подходов к коррекции нарушений построения предложений показал, что в основном авторы предлагают поэтапный принцип работы. Каждый этап расширяет круг развиваемых языковых функций и обучает детей с определенным уровнем речевого развития.

Согласно методике Н.С. Жуковой формирование устной речи предполагает пять этапов. Каждому этапу соответствует построение определённого вида предложений, предложения поэтапно усложняются в соответствии с закономерностями развития фразовой речи у детей в норме [23]. Логопедическая работа идёт без учёта формы нарушения речи (задержка речевого развития, алалия, дизартрия и т.п.), она строится исходя из уже достигнутого ребёнком в овладении языком. Согласно методики Н.С. Жуковой сформированность навыка грамматически правильной разговорной речи достигается путём вызывания однословных предложений, с постепенным усложнением на каждом этапе. Т.о. постепенно достигается умение построения сложносочинённых и сложноподчинённых предложений.

Также поэтапная система работы, состоящая из трёх этапов и предназначенная для обучения детей в зависимости от степени речевого нарушения представлена у Л.Н. Ефименковой [20]. На каждом этапе

ставятся задачи по расширению словаря, формированию фразовой речи и выход в связную речь.

Поэтапность формирования речи предполагается и методикой Т.Б. Филичевой. Автор предлагает система обучения рассчитанную на два учебных года, каждый из которых разбит на три периода. В течение этого времени у детей формируется самостоятельная связная, грамматически правильно оформленная речь. Одним из основных направлений логопедической работы на всем протяжении обучения является формирование лексико-грамматических конструкций. [23].

Преодолевать нарушения грамматического строя речи путём формирования операций выбора «языковых единиц из закреплённой в сознании ребёнка парадигмы и их объединение в определённые синтагматические структуры» предлагают Р.И. Лалаева и Н.В. Серебрякова [33]. Поэтому сформированные у ребёнка грамматические словоформы закрепляются сначала в словосочетаниях, потом в предложениях, и далее в связном высказывании.

Содержание обследования Л. Ярох-Полома предлагает путь как сформировать грамматический строй речи у детей с моторной алалией. Построение предложений идёт по средством предметно-практической деятельности (предлагаются картинки), построение предложений опирается на навыки усвоения ребёнком синтаксических конструкций в норме [43].

Для обучения детей операциям объединения языковых элементов, воспроизведению их последовательностей в звучащей речи Е.Ф. Соботович прибегает к более лёгкому языковому и речевому материалу (морфемы, минимальные значимые единицы языка, из которых строятся более крупные блоки-слова, в частности словоформы). Упражнения Е.Ф. Соботович для закрепления фразового стереотипа: добавление слов в стихотворения (даются тексты с однозначным подбором слова, после даются предложения, которые можно закончить разными словами); замена в предложении одного или двух слов соответственно ситуации; распространение предложений по опорным

вопросам и картинкам; самостоятельное составление предложений на основе зрительной опоры; задания на обучение навыков узнавания элементов языка в речи; определение количества слов в предложениях; составление предложений с определенным количеством слов. Так достигается навык анализа вербального состава фразы и закрепляется фразовый стереотип, осознаётся понятие «предложение».

Приоритетным направлением подхода логопедического воздействия Е.М. Моисеенко являются овладение категорией предикативности, формирование семантических и синтаксических обобщений. Исходя из этого логопедическая работа идёт с применением дифференцированного подхода, с учётом особенностей процесса продуцирования речевого высказывания, во взаимосвязи с развитием сукцессивного и симультанного анализа и синтеза, лексической и морфологической систем языка [44].

При выборе метода, по средством которого будет совершенствоваться синтаксическая сторона речи, мы ориентировались на Федеральный Государственный Образовательный Стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 19 декабря 2014 г. N 1599). Согласно нормативных документов, результатом освоения предмета «Речевая практика» является: 1) осмысление значимости речи для решения коммуникативных и познавательных задач; 2) расширение представлений об окружающей действительности и развитие на этой основе лексической, грамматико-синтаксической сторон речи и связной речи; 3) использование диалогической формы речи в различных ситуациях общения; 4) уместное использование этикетных речевых выражений; знание основных правил культуры речевого общения [54].

В контексте нашего исследования представляет интерес метод коммуникативных ситуации. Опираясь на единство общих закономерностей нормального и аномального развития, допускаем возможность транспонирования методики изучения иностранных языков на детей с



лёгкой степенью умственной отсталости с целью формирования синтаксических умений.

Для развития синтаксической стороны речи у обучающихся 4-5 классов с лёгкой степенью умственной отсталости нами был выбран метод коммуникативных ситуаций, который был научно разработан и обоснован Е.И. Пассовым для обучения иностранным языкам. Технология коммуникативного обучения иноязычной культуре Е.И. Пассова в отличие от других методик обучения речевой деятельности ставит своей целью готовить учащихся к процессу общения и предлагает совокупность адекватных средств.

Коммуникативный метод обучения говорению, включает в себя пять принципов: принцип речемыслительной активности; принцип индивидуализации при ведущей роли его личностного аспекта; принцип функциональности; принцип ситуативности; принцип новизны.

Мы рассматриваем моделирование коммуникативной ситуации при обучении детей с лёгкой степенью умственной отсталости.

Коммуникативная ситуация, как один из приёмов обучения, задаёт детям коммуникативно-познавательные задачи, которые формируют ребёнка как коммуниканта. Учебный процесс зависит от доступности поставленных задач, точной ориентированности на конкретную учебную задачу, а также от возрастных и личностных особенностей, а также особенностей современного поколения

## **Выводы по главе I**

Синтаксическая сторона речи детей с лёгкой умственной отсталостью изучена достаточно полно (М.Ф. Гнездилов, В.Г. Петрова, Е.Ф. Собонович и др.). Большинство авторов (В.Г. Петрова, Р.И. Лалаева, С.Я. Рубинштейн, Е.Ф. Собонович) отмечают качественное своеобразие и замедленный темп синтаксического развития. Наблюдается нарушение понимания предложений, при этом описательные фразы понимаются в большинстве

случае верно, сложности в понимании негативных и пассивных фраз. По данным Е.Ф. Собонович, дети легче понимают выражения о реально имеющих место вещах (шкаф меньше тумбочки), и затрудняются если требуется учитывать грамматическое оформление слов и их место в предложении (В магазине цены выше, чем на рынке). Использование синтаксических правил для детей с лёгкой умственной отсталостью вызывает затруднения (В.Г. Петрова Е.Ф. Собонович), им сложно перекодировать сложные по синтаксической структуре фразы и использовать ассоциативную и синтаксическую структуры вербального материала.

Имеются разные методики по формированию умений построения предложений, при этом мы не обнаружили большого разнообразия в предлагаемых по формированию умений построения предложений с использованием коммуникативно-деятельностного подхода. Также в методиках недостаточно конкретных рекомендаций, которые бы раскрывали возможности использования различных видов коммуникации в целях совершенствования синтаксических операций у детей.

Организация коммуникативной ситуации как метод обучения детей, способствует активизации речевой деятельности, становлению синтаксической стороны речи обучаемых, а значит способен обеспечить достижение результатов согласно ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью.

## ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ

### 2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента

Цель констатирующего эксперимента - выявить уровни и особенности сформированности синтаксической стороны речи у школьников 4-5 классов с лёгкой умственной отсталостью.

Констатирующий эксперимент проводился в мае 2022 года на базе МБОУ республики Хакасия. Школа реализует программы для учащихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). В декабре 2022 года численность обучающихся составляла 318 учеников в 17 классах-комплектах, из них 176 - дети-инвалиды. Зачисление в школу проводится на каждом уровне обучения, но преобладает набор обучающихся с 1 класса. Обучающимся, у которых в заключении ПМПК стоит рекомендация занятий с учителем-логопедом, получают их в индивидуальных, групповых и фронтальных формах обучения. Зачисление на обучение происходит на основе заключения психолого-медико-педагогической комиссии (далее – ПМПК) и согласия родителей.

При комплектовании группы учитывались следующие аспекты:

1. возраст (11-12 лет);
2. степень умственной отсталости (лёгкая умственная отсталость);
3. программа обучения: Адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с интеллектуальными нарушениями (вариант 1).

В результате изучения психолого-педагогической, медицинской документации, наблюдений за детьми, бесед с родителями и педагогами получены следующие характеристики участников эксперимента.

Для проведения эксперимента была сформирована экспериментальная группа обучающихся из 20 учеников 4-5 классов с лёгкой умственной отсталостью, состоящая из: 60% мальчиков и 40% девочек; 11-12 лет с лёгкой умственной отсталостью; 90 % (18 детей) проходят обучение по

адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), в пятом классе, 10 % (2 ребёнка) – в четвертом. В анамнезе 65% (13 детей), согласно медицинским документам, наблюдались факторы риска в натальном и постнатальном развитии, у 10 % (2) школьников отмечена патология ЛОР-органов (аденоиды), в этой группе встречаются часто болеющие дети – 60 % (12 детей).

По заключению педагога-психолога у 100% (20 детей) уровень познавательного развития не соответствует возрастной норме. У 90 % (18 детей) наблюдается быстрая утомляемость, проявляющаяся в подавленном настроении, отказе от любого вида деятельности или раздражительности и агрессивности, 10 % (2 ребёнка) не имеют данных особенностей. 100% (20 детей) имеют особенности, связанные со сниженным вниманием и памятью. У 80 % (16 человек) выражены нарушения нейродинамики, присутствует рассогласованность процессов возбуждения и торможения. У 50% (10 детей) отмечена повышенная нервная возбудимость, импульсивность, двигательная расторможенность, плаксивость и тревожность, у 50% (10 детей) нет выраженных особенностей эмоциональной сферы.

В результате анализа логопедических заключений: у 10% детей (2 человека) дизартрия, у 5% (1 человека) – моторная алалия. Всем обучающимся, входящим в экспериментальную группу, согласно заключению ПМПК рекомендована работа с учителем-логопедом. 100% (20 детей) имеют лёгкую степень недоразвития речи. Для проверки сформированности синтаксической стороны речи у обучающихся 4-5 классов с лёгкой умственной отсталостью был проведён констатирующий эксперимент, состоящий из двух блоков (Рисунок 1).

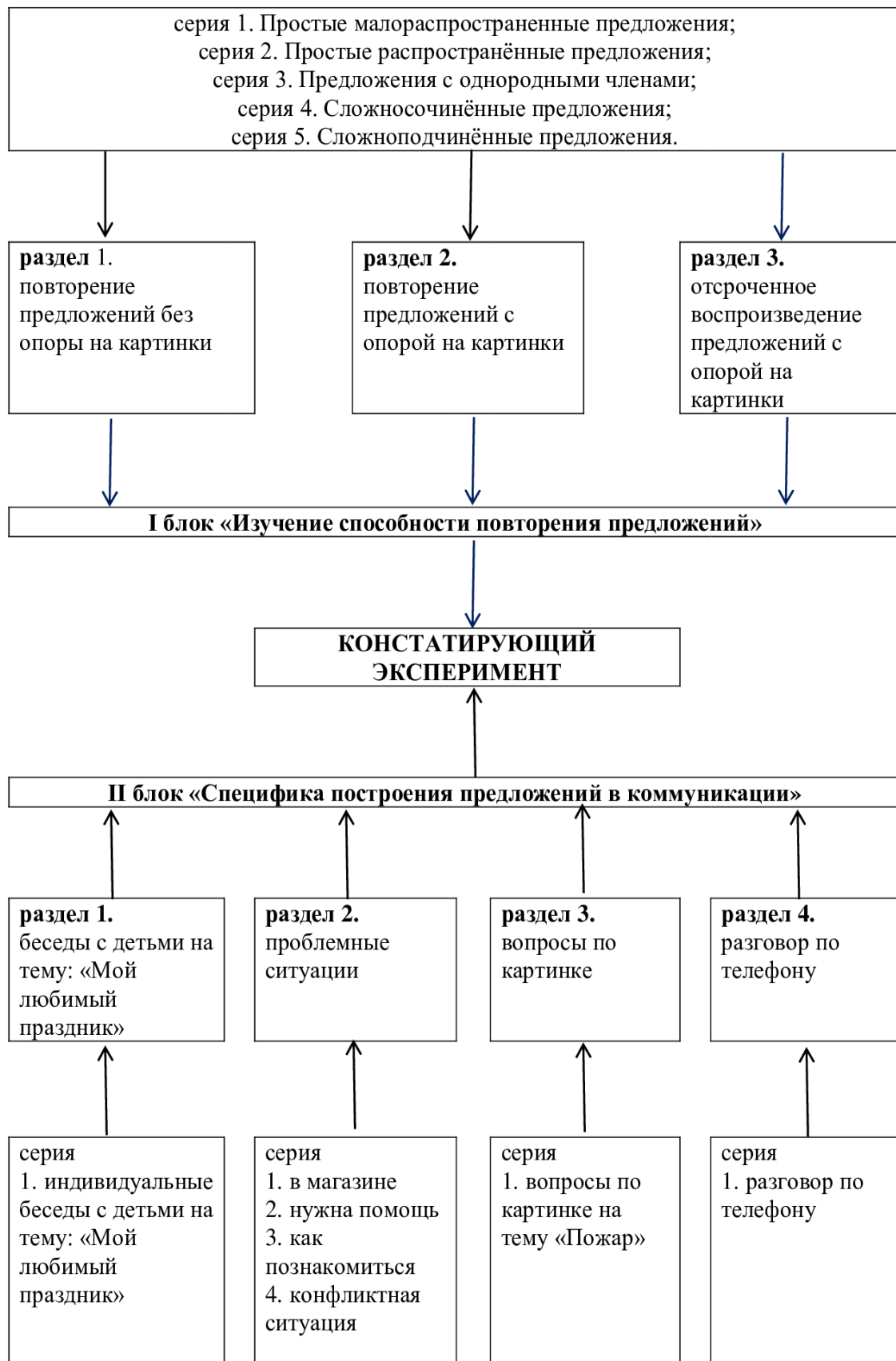


Рисунок 1 - Схема констатирующего эксперимента

I блок «Изучение способности повторения предложений» посвящён изучению особенностей построения предложений. Ввиду того, что в дальнейшем предполагается работа по развитию синтаксической стороны речи с использованием метода коммуникативных ситуаций, в структуре исследования имеется II блок «Специфика построения предложений в коммуникации», исследующий специфику построения предложений учащихся 4-5 классов с лёгкой умственной отсталостью в ситуации коммуникации.

I блок «Изучение способности повторения предложений» посвящён изучению особенностей построения предложений. Основой проведения эксперимента выступили общепринятые в логопедии методы и приёмы обследования синтаксического строя речи, предлагаемые многими исследователями: Г.В. Чиркиной, Р.И. Лалаевой, и др. [27; 34; 48; 50, 82]. При подборе речевого материала для блоков заданий мы учитывали типы предложений. Эксперимент предполагает постепенное усложнение грамматической структуры предложений. В работе использовался стимульный материал, предложенный Т.Б. Филичевой [23], О.С. Гомзяк [17], О.И. Азовой [2], И.В. Баранниковым и Л.А. Варковицкой [5].

Анализ и обработка результатов эксперимента проводится на основе балльной оценки Е.М. Моисеенко, Т.А. Фотековой в соответствии с поставленными задачами и особенностями учащихся.

Опорный материал и инструкция логопеда представлены в каждом задании. Для обследования речи заранее был подготовлен материал и расположен в удобной форме (сюжетные картинки). Инструкции и наглядный материал предъявлялись ребёнку точно и чётко. Речевой материал был подобран с учётом интеллектуального развития, возрастных показателей и развития речи школьников (Приложение А).

Первый раздел: повторение предложений без опоры на картинки с целью выявить возможности детей воспроизводить незнакомые предложения на слух. Нами был разработан диагностический материал (Приложение А).

Ребѐнку давалась инструкция: «Повтори за мной точно». Предложение воспроизводилось логопедом 1 раз. Ребѐнку предлагались серии предложений с постепенным усложнением их грамматической структуры:

серия 1. Простые малораспространенные предложения;

серия 2. Простые распространенные предложения;

серия 3. Предложения с однородными членами;

серия 4. Сложносочинѐнные предложения;

серия 5. Сложноподчинѐнные предложения.

Второй раздел: повторение предложений с опорой на картинки с целью выявить возможности детей воспроизводить предложения на слух с опорой на наглядный материал. Ребѐнку давалась инструкция: «Посмотри на картинку и повтори за мной предложение». При этом использовались предложения из первого раздела, дополненные картинками. Предложение воспроизводилось логопедом 1 раз.

Третий раздел: отсроченное воспроизведение предложений с опорой на картинки с целью выявить возможности детей воспроизводить предложения, опираясь на наглядный материал. Ребѐнку предъявлялась сюжетная картинка, по предложению из 2 раздела. Инструкция: «Давай вспомним, какие предложения ты сейчас повторял за мной. Тебе помогут эти картинки. Что нарисовано на этой картинке?». Если ребѐнок не воспроизводил заданную структуру предложения, взрослый уточнял:

«Вспомни, ты такое предложение повторял за мной?», задавал наводящие вопросы или давал образец для последующих ответов. Использовались предложения из 1 раздела.

Оценка выполнения:

3 балла – предложения с правильным грамматическим оформлением без помощи педагога, без ошибок, задание выполнено самостоятельно;

2 балла – имеются ошибки, но исправляются ребѐнком после помощи педагога, предложение построено со всеми членами предложения, но с нарушением порядка, без ошибок предложно-падежного управления и

согласования; либо с единичными не грубыми аграмматизмами предложно-падежного управления и согласования по типу сверхгенерализации;

1 балл – постоянно требуется помощь учителя; структура предложения упрощена, пропущены части предложения; имеются грубые аграмматизмы предложно-падежного управления и согласования (используется начальная форма и/или замена окончания между падежами);

0 баллов – не воспроизводит предложение.

Общая оценка результатов. Оценивается каждое предложение и подсчитывается общий суммарный балл. Максимальное количество баллов, после выполнения всех заданий I блока констатирующего эксперимента «Изучение способности повторения предложений» – 135 баллов.

При проведении II блока констатирующего эксперимента «Специфика построения предложений в коммуникации» за основу взята методика М.М. Алексеевой, В.И. Яшиной [3] для обследования особенности диалогической речи у школьников. Полученные данные оценивались с помощью балльной оценки, предложенной Л.П. Якубинским [74].

Для обследования речи был подготовлен и расположен в удобной форме материал (сюжетные картинки), составлены инструкции учителя-логопеда для каждого задания. Исследования проходило с учётом умственных и возрастных особенностей учащихся. Наглядный материал и инструкции предъявлялись ученикам точно и чётко (Приложение Б).

Первый раздел – индивидуальные беседы с детьми на тему: «Мой любимый праздник». Для изучения специфики речи в специально организованной беседе, детям давалась инструкция: Ответь на вопросы:

Какие праздники ты знаешь? Какой праздник ты любишь больше всего? Расскажи, почему?

Второй раздел – проблемные ситуации. Цель второго раздела - изучить синтаксис в проблемной бытовой ситуации. Детям давалась инструкция: «Расскажи, как поступишь?». Таким образом, дети прорабатывали 4 серии



проблемных ситуаций: в магазине; ситуация, когда требуется помощь; знакомство; конфликтная ситуация.

Третий раздел – вопросы по картинке. Цель: изучить специфику построения предложений в ходе разговора. Инструкция для детей: «Посмотри, какая у меня есть картинка. Хочешь, я расскажу тебе, что здесь нарисовано? Только ты задавай мне вопросы, спрашивай меня». Опорный материал: картина на тему «Вопросы по картинке».

Четвертый раздел – «Разговор по телефону». Цель раздела: определить какие виды реплик дети употребляют чаще, а также их речевая реакция в беседе. Инструкция: «Представь, что ты дома, и я звоню тебе по телефону. Давай с тобой поговорим».

Стимульный материал: телефон.

Оценка выполнения:

- 1 балл – порядок слов верный (оценивается каждое предложение).
- 1 балл – форма слов верная (оценивается каждое предложение).
- 1 балл – предложение составлено без посторонней помощи (оценивается каждое предложение).
- 1 балл – за использование не распространённых предложений / 2 балла за использование распространённых предложений / 3 балла – за использование сложносочинённых предложений / 4 балла – за использование сложноподчинённых предложений (баллы даются за использование различных моделей предложений в коммуникации). Оценивается вся речевая продукция.

Общая оценка результатов.

При оценке результатов второго блока эксперимента оцениваются первые пять предложений каждой проблемной ситуации. Оценивается каждое предложение и подсчитывается общий суммарный балл. Если в задании несколько серий заданий, для оценивания выводится средний балл за серию. Максимальный балл за ситуацию – 25. Максимальное количество баллов, после выполнения всех заданий II блока констатирующего

эксперимента «Специфика построения предложений в коммуникации» – 100 баллов.

Авторский вклад состоял в подборе стимульного материала, в адаптации методики обследования и организации обследования посредством микрофона, в адаптации балльной оценки и в определении общей схемы констатирующего эксперимента.

## **2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента**

По результатам каждого задания, блока констатирующего эксперимента нами проведён количественный и качественный анализ особенностей синтаксической стороны речи учеников четвёртых - пятых классов с лёгкой умственной отсталостью. Результаты исследования будут представлены последовательно по каждому блоку.

Количественный анализ результатов осуществлялся в процентах, для этого полученная сумма баллов переводилась в процентный эквивалент от максимально возможной суммы баллов.

Анализ результатов, полученных при выполнении заданий I блока «Изучение способности повторения предложений» и II блока «Специфика построения предложений в коммуникации», позволил нам выделить условно 5 уровней успешности: выше среднего уровня; средний уровень; ниже среднего уровня; низкий уровень.

При оценивании результатов, достигнутых учениками при выполнении заданий I блока «Изучение способности повторения предложений» и II блока, нами условно были выделены следующие процентные показатели уровней успешности:

- 90–100% – высокий уровень;
- 75–89,9% – выше среднего уровня;
- 55–74,9% – средний уровень;
- 30–54,9% – ниже среднего уровня;
- 29,9% и ниже – низкий уровень

Результаты выполнения заданий I блока «Изучение способности построения предложений» продемонстрированы в гистограмме (Рисунок 2). На гистограмме показано распределение участников эксперимента по уровням успешности выполнения I блока «Изучение способности повторения предложений», (%) (Приложение В).

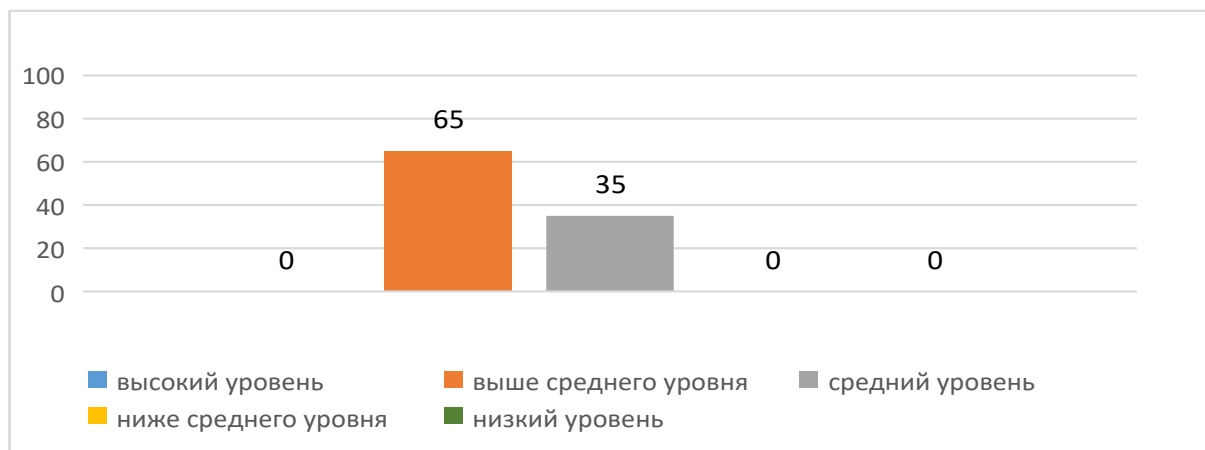


Рисунок 2 – Распределение участников эксперимента по уровням успешности выполнения I блока «Изучение способности повторения предложений», (%)

Гистограмма (Рисунок 2) показывает, что 65% учеников (13 человек) при прохождении I блока констатирующего эксперимента «Изучение способности повторения предложений» показали уровень «выше среднего». Средний уровень был достигнут 35% учеников (7 учащихся).

Анализ результатов выполнения разделов I блока «Изучение способности построения предложений» продемонстрирован в гистограмме (Рисунок 3). На гистограмме указаны разделы, где 1 раздел - «Повторение предложений»; 2 раздел - «Повторение с опорой на картинки»; 3 раздел - «Отсроченное воспроизведение предложений с опорой на картинки».

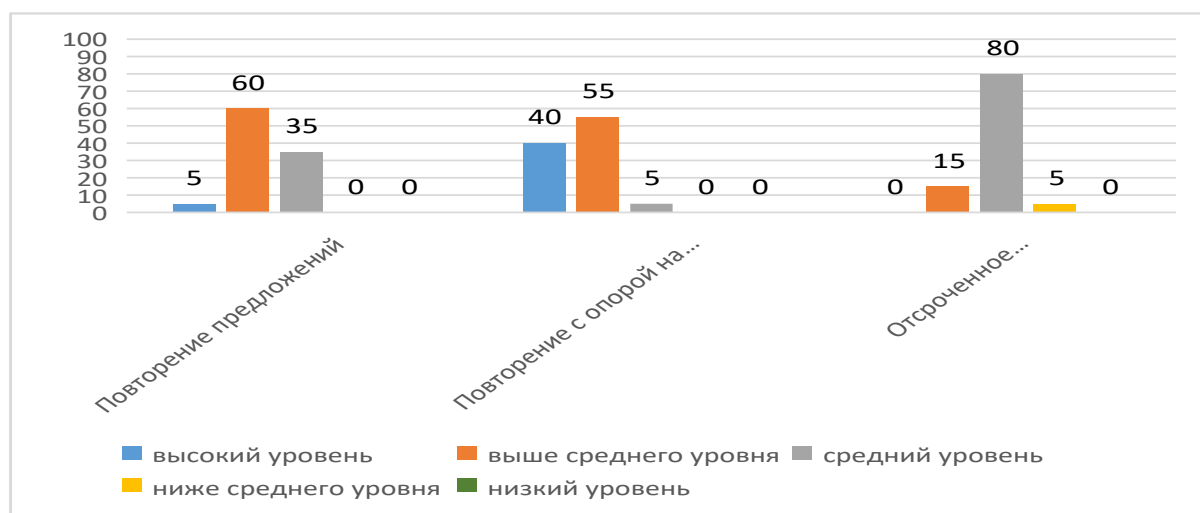


Рисунок 3 – Распределение участников эксперимента по уровням успешности выполнения разделов I блока «Изучение способности повторения предложений», (%)

Гистограмма показывает, что участники эксперимента были более успешны при выполнении второго раздела заданий («Повторение с опорой на картинку»). Уровень ниже среднего и низкий уровень никто не показал. 55% (11 человек) продемонстрировали уровень выше среднего, 40% (8 человек) показали высокий уровень и лишь 5% (1 человек) показали средний уровень успешности.

Менее успешно учащиеся справились с первым разделом заданий («Повторение предложений»). Низкий уровень и уровень выше среднего снова никто не показал. 35% (7 человек) показали средний уровень успешности, а уровень выше среднего показали 60% (12 человек) школьников. 5% (1 ученик) показал высокий уровень успешности. Дети не могли сразу на слух точно запомнить предложение, а отсутствие опоры на картинку затрудняло его воспроизведение. Сравнивая 1 и 2 раздела, становится ясно, что визуальная опора улучшает показатели участников.

Самым сложным разделом заданий, с самыми низкими показателями стал 3 раздел («Отсроченное воспроизведение предложений с опорой на картинку»). Уровень выше среднего показали 15% учеников (3 человека), на средний уровень приходится 80% (16 человек), 5% (1 человек)

продemonстрировали уровень ниже среднего и 5% (1 человек) показали низкий уровень успешности. Дети просто не могли вспомнить ранее дважды озвученное предложение, воспроизвести его. Если предложение все же произносилось, то оно как правило было с ошибками. Во всех случаях требовалась помощь логопеда.

Обратимся к результатам, полученным при проведении констатирующего эксперимента, и рассмотрим результаты, полученные по каждой серии заданий:

серия 1. Простые малораспространенные предложения;

серия 2. Простые распространенные предложения;

серия 3. Предложения с однородными членами;

серия 4. Сложносочиненные предложения;

серия 5. Сложноподчиненные предложения.

Анализ результатов выполнения всех серий заданий I блока констатирующего эксперимента «Изучение способности повторения предложений» продемонстрирован в гистограмме (Рисунок 4):

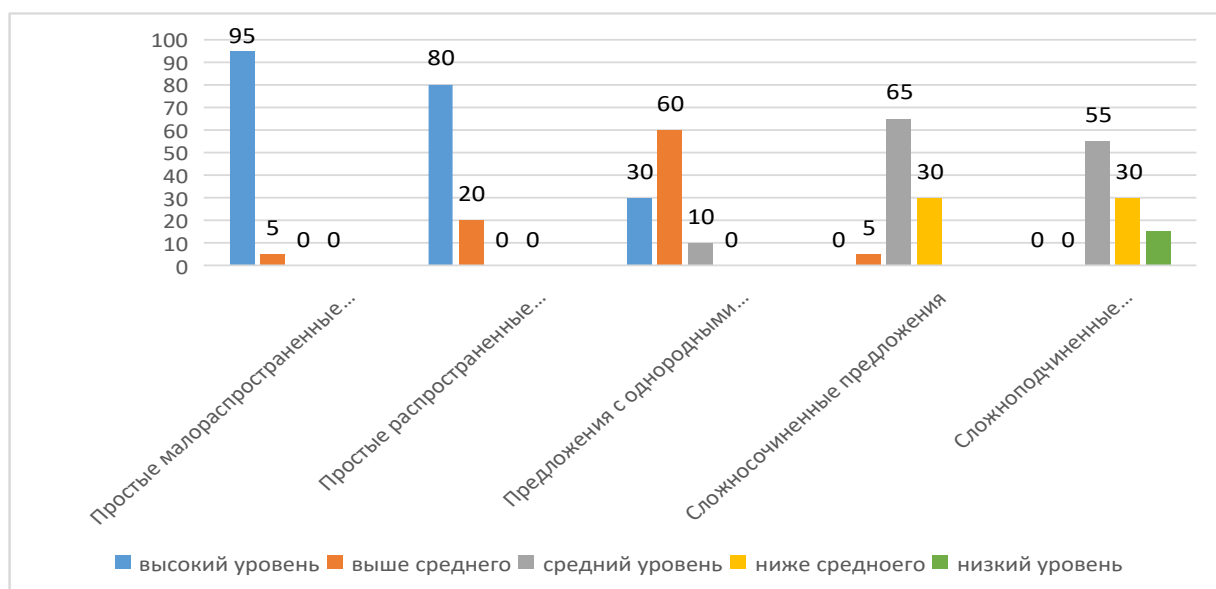


Рисунок 4 – Распределение участников эксперимента по уровням успешности выполнения серий заданий I блока констатирующего эксперимента «Изучение способности повторения предложений», (%)

Гистограмма отражает уровень успешности выполнения серий заданий I блока констатирующего эксперимента «Изучение способности повторения предложений» (Приложение Г).

Серия 1. Простые малораспространенные предложения;

Мы видим на гистограмме (Рисунок 4), что 5% (один участник) показал уровень сформированности умения строить простые малораспространенные предложения выше среднего, 95% учащихся (19 человек), участвующих в эксперименте, попали в группу успешности высокого уровня. (Приложение Г). Учащийся выполняли задание без заминки, нужном порядке располагали и связывали слова.

Небольшие сложности возникли в назывании предметов (дети забывали слово «тыква» и вместо «женщина» говорили «тётя»), но это ошибки лексического порядка, они не являются предметом исследования, а потому не представляют интереса в рамках данной работы.

Серия 2. Простые распространенные предложения;

Как видно из гистограммы на рисунке 5, среди учащихся 4-5 классов с лёгкой умственной отсталостью 80% (16 учащихся) продемонстрировали высокий уровень успешности. 20% (4 ученика) - «выше среднего». Большинство детей данного уровня расположили слова в нужном порядке, несколько человек допустили ошибки в согласовании слов в предложении (Маленький цыплёнок нашёл большой червяк), но после помощи педагога предложение строилось лексически верно.

В целом учениками был показан высокий уровень сформированности умения воспроизводить простые распространенные предложения, как с опорой на картинку, так и без неё.

Серия 3. Предложения с однородными членами;

Успешность выполнения 3 серии чуть ниже предыдущих. 30% (6 детей) продемонстрировали высокий уровень успешности, при все ученики находятся на нижней границе показателя. 60% (12 школьников) достигли

результатов выше среднего уровня. Средний уровень успешности достигли 10% (2 ученика).

При воспроизведении предложений чаще, чем в предшествующих сериях требовалась направляющая и контролирующая помощь учителя. Дети забывали назвать спортивный инвентарь, упрощали их (Дети играют в мяч), не называли все однородные члены предложения (Девочка любит шоколад). Некоторые забывали называть союз и просто перечисляли однородные члены предложения (В лесу живут волки, зайцы).

Серия 4. Сложносочинённые предложения;

Мы видим на гистограмме (Рисунок 4), что лишь 5% учащихся (1 человек), участвующий в эксперименте, достиг показателя успешности выше среднего уровня, высокий уровень успешности никто не достиг. 65% (13 человек) достигли среднего уровня, 30% (6 человек) с показателем ниже среднего уровня.

Как видно из гистограммы (Рисунок 4), учащиеся 4-5 классов с лёгкой умственной отсталостью продемонстрировали различные уровни сформированности умения воспроизводить сложносочинённые предложения. В составленных предложениях наблюдались пропуски союзов (Подул ветер, солнце спряталось в тучку), строили просты распространённые предложения, упрощали структуру предложения (Воробей спит в гнезде), либо дети заменяли союзы на союз «и» (Воробей спит в гнезде и петух). Наблюдалась несогласованность слов в предложении, например, «солнце спряталось, тучка». Для продуцирования предложений учащимся часто требовалась направляющая помощь. На выполнение заданий некоторым учащимся потребовалось более минуты.

Выполнение 4 серии показало, что целом ученикам проще воспроизводить сложносочинённые предложения с опорой на картинку, в данном случае успешность выполнения заданий выше.

Серия 5. Сложноподчинённые предложения.

Пятая серия оказалась самой сложной для учеников, никто не смог выполнить задание на «высокий уровень» и уровень «выше среднего», 55% (11 человек) достигли среднего уровня; 30% (6 человек) показали уровень «ниже среднего» и 25% (5 человек) – низкий уровень успешности.

Учащимся при работе с пятой серией было трудно составлять предложения, требовалась направляющая помощь. В составленных предложениях наблюдались пропуски союзов (Щенка зовут Снежок, он белый), строили распространённые предложения (Мы делаем зарядку для здоровья), либо дети заменяли союзы на союз «и» или строили простые распространённые предложения с однородными членами (Оля хотела погулять, и шёл снег). Наблюдалась несогласованность слов в предложении (Мы чистим зубы, чтобы здоровье). Практически у всех детей вызвало большое затруднение предложение: «На небе видно луну, когда приходит ночь», дети просто смотрели на картинку и не могли подобрать слов к ней, большинство учащихся упростили структуру предложения, сделав его простым распространённым предложением (например, «Ночью видно луну»). Многие учащиеся отказывались от выполнения заданий.

Сложноподчинённые предложения дали картину наименьшей успешности. Прослеживается связь между наличием опоры (визуальной, слуховой) и качеством воспроизведения предложений. Для детей с умственной отсталостью важно наличие и визуальной, и слуховой опоры. Эта ситуация для них наиболее успешна. Но при сравнении слуховой и визуальной опоры, в ситуации повторения предложений, мы установили большую значимость слуховой опоры. Самым сложным разделом с самыми низкими показателями успешности стал 3 раздел I блока «Отсроченное воспроизведение предложений с опорой на картинки». В 3 разделе самые низкие показатели успешности.

Анализ I блока «Изучение способности повторения предложений» даёт понимание того, что для детей с умственной отсталостью, при



воспроизведении предложений, наибольшую сложность представляют предложения сложносочинённые и сложноподчинённые.

При воспроизведении сложносочинённых и сложноподчинённых предложений дети, как правило, допускали следующие ошибки:

- пропускали члены предложения (Чистит зубы, быть здоровым. Оля хотела погулять, но снег);
- упрощали структуру предложения (В гнезде живут птицы. Луну видно ночью)
- нарушали порядок слов в предложении (Видно вечер, когда звезды. Мы чистит зубы, когда мы здоровье. На небе видно луну, когда ночь. Физкультура, играют мяч и крутят обруч. На небе видит цвета, наступает ночь)
- допускали ошибки предложно-падежного управления. Ошибки в употреблении творительного падежа и предложно-падежных конструкций единственного числа. Творительный падеж заменялся именительным (Мама моет окно тряпка). Вместо предложного падежа использовалась форма винительного падежа (Воробей спит гнездо), родительным (Небо видно луну)
- допускали ошибки согласования существительных с прилагательным в роде и числе (Кот ловит рыбку в большой аквариум. Кот ловит рыбку в огромной аквариуме. В лесу живут волки и заяц).
- допускали ошибки согласования существительных с глаголом и прилагательными (Дул ветер, и солнце пряталась в тучу. Мы чистит зубы, когда мы здоровье. Мама моет тряпкой мокрая)
- пропускали или заменяли союзы (Подул ветер, солнце пряталось в тучку), (Оля хотела гулять, а шёл снег).

Таким образом, мы делаем вывод, что способность воспроизводить предложения зависит от сложности структуры предложений и от наличия опоры. Успешность выполнения задания тем ниже, чем сложнее структура предложения.

Перед II блоком эксперимента стояла цель выявить специфику построения предложений в ситуации коммуникации.

Результаты выполнения заданий II блока «Специфика построения предложений в коммуникации» продемонстрированы в гистограмме (Рисунок 5). На гистограмме показано распределение участников эксперимента по уровням успешности выполнения II блока констатирующего эксперимента «Специфика построения предложений в коммуникации», (%).

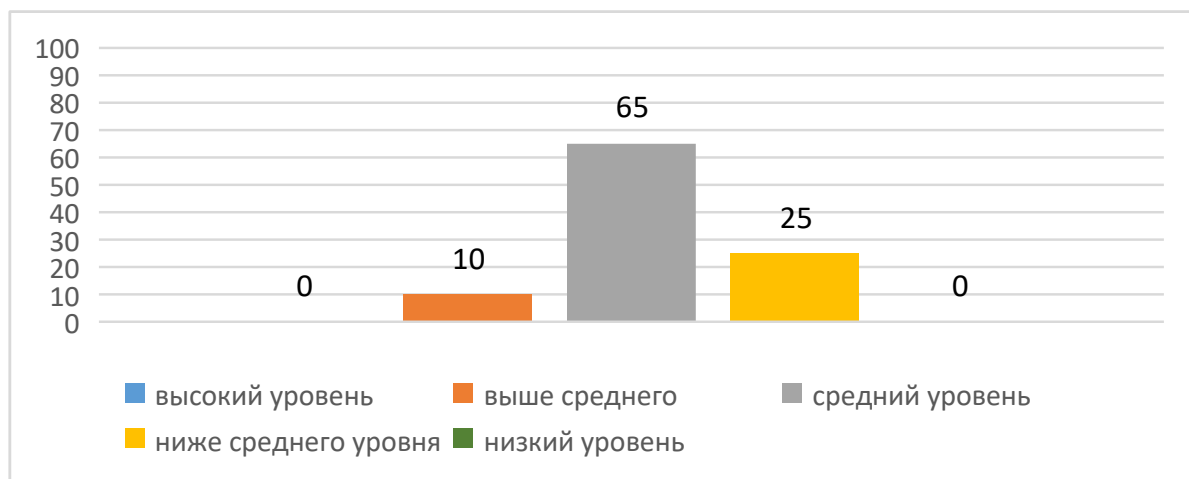


Рисунок 5 – Распределение участников эксперимента по уровням успешности выполнения II блока «Специфика построения предложений в коммуникации», (%)

Гистограмма (Рисунок 5) показывает, что 10% учеников (2 человека) при выполнении заданий II блока констатирующего эксперимента «Специфика построения предложений в коммуникации» показали уровень «выше среднего». Средний уровень был достигнут 65% учеников (13 учащихся). 25% (5 участников эксперимента) показали результаты ниже среднего уровня.

Гистограмма (Рисунок 6) демонстрирует успешность выполнения разделов II блока «Специфика построения предложений в коммуникации», где: 1 раздел - Индивидуальные беседы с детьми на тему: «Мой любимый праздник»; 2 раздел - «Проблемные ситуации»; 3 раздел - «Вопросы по картинке»; 4 раздел - «Разговор по телефону».

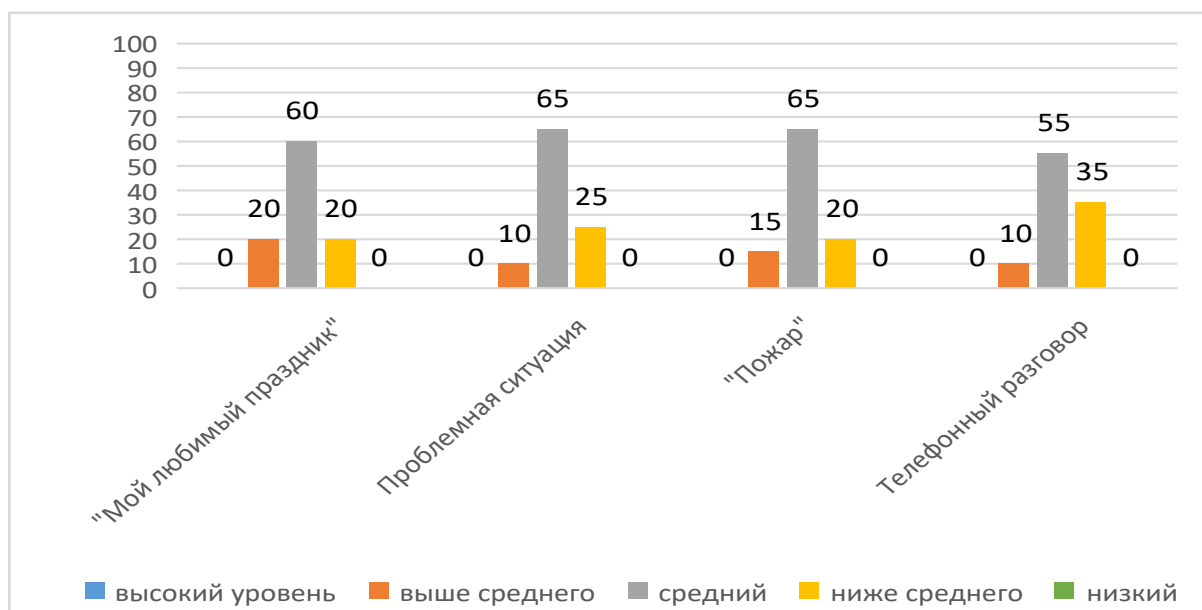


Рисунок 6 – Распределение участников эксперимента по уровням успешности выполнения разделов II блока «Специфика построения предложений в коммуникации», (%)

Анализ результатов II блока констатирующего эксперимента «Специфика построения предложений в коммуникации» выявил, что ученики в ходе проведения эксперимента, имеют значительные затруднения в возможностях построения предложений и их смысловой адекватности. Гистограмма (Рисунок 6) показывает, что уровень «высокий» участниками эксперимента не был достигнут. При выполнении раздела №1 средний уровень успешности достигли 60% (12 человек), 20% (4 человека) показали уровень успешности ниже среднего, столько же учащихся показали успешность «выше среднего». При выполнении заданий раздела № 2 10% (2 ученика) показали уровень «выше среднего». 65% участников эксперимента (13 человек) достигли среднего уровня успешности и 25% (5 ребят) показали уровень успешности ниже среднего. Раздел №3 даёт следующую картину: 65% (13 учеников) выполнили задание на «средний уровень», 15% (3 ученика) показали уровень «выше среднего» 65% и 20% (4 ученика) - достигли уровня «ниже среднего». Раздел №4 характеризуется следующими показателями: 10% (2 ученика) показали уровень «выше среднего», 55% (11 учеников) достигли среднего уровня успешности, 35% (7 учеников) - уровень

успешности ниже среднего. Это объясняется тем, что большинство не могли самостоятельно приступить к выполнению задания, не могли построить предложение без помощи педагога, либо просто отказывались продолжать эксперимент, в результате получили 0 баллов.

Ввиду однотипности ошибок речевой продукции учеников, считаем допустимым дать общую качественную оценку II блока констатирующего эксперимента «Специфика построения предложений в коммуникации».

Констатирующий эксперимент во II блоке «Специфика построения предложений в коммуникации» выявил следующие специфику построения предложений в коммуникации:

- в ситуации коммуникации дети стараются оперировать простыми предложениями. Если диалог позволяет, упрощают предложение до неполных. (Пасха. Будешь гулять. Помогите). В речи детей преобладают простые распространённые предложения (Ходим в магазин с мамой), порой встречаются предложения с однородными членами. Употреблялись и простые распространённые предложения, включающие чаще всего прямое дополнение (Продавец, дайте хлеб), иногда обстоятельства места (Извините, мяч упал на цветы). В силу того, что конструкции предложений простые, чаще всего порядок слов в предложении верный.
- нарушения построения предложно-падежных конструкций проявились в ошибочном потреблении творительного падежа единственного числа. Творительный падеж заменялся другими падежными формами: именительным (Я помогал девочка), родительным (Буду ждать под окна), формой предложного падежа (Почему по утюгу огонь?). Вместо предложного падежа используется форма винительного падежа (Буду кататься на самокат).
- наблюдались пропуски, замена предлогов. II блок констатирующего эксперимента «Специфика построения предложений в коммуникации» показал, что в коммуникации дети опускают предлоги в, из (хожу школу). Заменяют предлоги на и над, под и по, на и в («на доме» вместо над домом,

«по книжке» вместо под книжкой, гуляю дома вместо гуляю около дома).

Детей не использовали предлоги из-за, из-под.

- наблюдались ошибки согласования наречия много и существительного (много подарок, много девочки).
- допускались ошибки при выполнении заданий на согласование прилагательного и существительного в роде, числе и падеже (красивая платье).
- наблюдался ограниченный словарный запас и трудности подбора слов.
- эксперимент показал редкое использование сложносочинённых предложений (Дед мороз дарил подарки, а я рассказал стих) и отсутствие в спонтанной речи сложноподчинённых предложений, это обусловлено спецификой диалогической речи. Высказывания школьников малоразвёрнуты, фрагментарны (Объясни? Почему огонь?)
- эксперимент дал понимание того, что большинство детей не в состоянии самостоятельно и устойчиво передавать информацию собеседнику, а именно респонденты затрудняются в планировании предстоящего сообщения и его устно-речевом воплощении; не всегда готовы взаимодействовать самостоятельно в конфликтных ситуациях и в режиме сотрудничества; испытывают затруднения при включении в систему взаимоотношений в классе, недооценивают значимость коммуникации.
- при выполнении всех разделов эксперимента участникам требовалась стимулирующая помощь педагога.

В нашем случае правомерно количественно сопоставить I блок «Изучение способности повторения предложений» и II блок констатирующего эксперимента «Специфика построения предложений в коммуникации». Для сопоставления результатов, полученных при выполнении обучающимися заданий первого блока констатирующего эксперимента и второго блока констатирующего эксперимента, обратимся к таблице 1 (Приложение В).

Таблица 1 – Количественное сопоставление результатов I блока «Изучение способности повторения предложений» и II блока констатирующего эксперимента «Специфика построения предложений в коммуникации»

1 блок \ 2 блок	высокий	выше среднего	средний	ниже среднего	низкий
высокий					
выше среднего		20% \ 4 чел.			
средний		40% \ 8 чел.	15% \ 3 чел.		
ниже среднего			25% \ 5 чел.	..	
низкий					..

Данные таблицы 1 говорят, что полное совпадение уровней успешности в «специфике речи в ситуации коммуникации» и «способности построения предложений» было выявлено у 35% (7 человек), а именно:

20% (4 ребёнка) совпадение уровня «выше среднего» речи в ситуации коммуникации и способности построения предложений;

15% (3 ребёнка) совпадение «среднего» уровня речи в ситуации коммуникации и способности построения предложений;

40% (8 детей) показали способность построения предложений на «высокий уровень», но в ситуации коммуникации оказались менее успешны, лишь на «среднем» уровне успешности.

25% (5 детей) оказались менее успешны в ситуации коммуникации и оказались на уровне «ниже среднего», хотя способность построения предложений у них на «среднем» уровне.

также мы качественно сопоставили I блок «Изучение способности повторения предложений» и II блок констатирующего эксперимента «Специфика построения предложений в коммуникации». Для сопоставления результатов, полученных при выполнении обучающимися заданий первого блока констатирующего эксперимента и второго блока констатирующего эксперимента, обратимся к таблице 2.

Таблица 2 – Качественное сопоставление результатов I блока «Изучение способности повторения предложений» и II блока констатирующего эксперимента «Специфика построения предложений в коммуникации»

Модель предложения	I блок «Изучение способности построения предложений»	II блок «Специфика построения предложений в коммуникации».
Простые малораспространенные предложения	Успешно воспроизводили предложения не зависимо от отсутствия/наличия опоры	Часто употребляемый вид предложения. При этом дети нарушали порядок слов в предложении; пропускали члены предложения; допускали ошибки согласования существительных и прилагательных в роде, числе.
Простые распространённые предложения	В единичных случаях пропускали члены предложения, в целом успешно воспроизводили предложения не зависимо от отсутствия / наличия опоры.	Самый употребляемый вид предложения. При этом дети нарушали порядок слов в предложении; пропускали члены предложения; допускали ошибки предложно-падежного управления в дат. творит. и предложном падежах; ошибки согласования сущ. и прил., сущ. и глаг. в роде и числе.
Предложения с однородными членами;	пропускали члены предложения; допускали ошибки согласования существительных и прилагательных; пропускали союзы	Увеличение длины предложения происходит за счет перечисления событий, объединения предложений с помощью интонации и союзов, допускали ошибки предложно-падежного управления в дат. творит. и предложном падежах; ошибки согласования сущ. и прил., сущ. и глаг. в роде и числе.
Сложносочинённые предложения;	упрощали структуру предложения; пропускали члены предложения; пропускали союзы, допускали ошибки согласования сущ. и прил., сущ. и глаг. в роде и числе; предложно-падежного управления в дат. творит. и предложном падежах.	Редко, практически не использовали в коммуникации. Союзы в предложениях пропускались, употреблялись неправильно, либо заменялись перечислением отдельных элементов ситуации
Сложноподчинённые предложения.	нарушали порядок слов в предложении; упрощали структуру предложения; пропускали члены предложения; пропускали и заменяли союзы; допускали ошибки предложно-падежного управления в дат., творит. и предложном падежах; ошибки согласования сущ. и прил., сущ. и глаг. в роде и числе.	Практически не использовали в коммуникации, что обусловлено спецификой диалогической речи

В результате сопоставления I блока «Изучение способности повторения предложений» и II блока констатирующего эксперимента «Специфика построения предложений в коммуникации» мы увидели взаимосвязь между способностью построения предложений и особенностями речи в ситуации коммуникации. Эксперимент показал, что для детей наиболее успешно построение следующих типов предложений: простые малораспространенные предложения; простые распространённые предложения; предложения с однородными членами.

В ситуации коммуникации именно эти типы предложений чаще всего используются детьми. При этом, в выше указанных типах предложений, при работе с продуманным речевым материалом, детьми практически не допускаются ошибки. А в ситуации коммуникации, когда речь спонтанна, предложения окрашены различными синтаксическими ошибками (Таблица 2).

Относительно сложноподчинённых и сложносочинённых предложений, надо отметить большое количество допущенных детьми в ходе эксперимента ошибок (Таблица 2). Дети нарушали порядок слов в предложениях; упрощали структуру предложений; пропускали члены предложения; допускали ошибки согласования существительных и прилагательных; пропускали и заменяли союзы; допускали ошибки предложно-падежного управления и согласования.

В ситуации коммуникации сложноподчинённые и сложносочинённые предложения детьми практически не использовались. Отсутствие в сложноподчинённых предложений мы объясняем спецификой диалогической речи.

Изучение результатов эксперимента, относительно каждого ребёнка, показало (Таблица 1), что прослеживается чёткая взаимосвязь между способностью построения предложений на продуманном материале и уровнем успешности в ситуации коммуникации. Чем более развиты способности ребёнка к построению предложений, тем выше качество



предложений в ситуации коммуникации. И наоборот, дети, показавшие низкие и средние способности построения предложений на продуманном материале, оказались неуспешны в плане построения предложений в коммуникации.

### **Выводы по главе II**

В ходе проведения констатирующего эксперимента, с точки зрения сформированности синтаксической стороны речи, были обследованы школьники 4-5 классов с лёгкой умственной отсталостью. Для этого был разработан диагностический комплекс, состоящий из двух блоков: I блок «Изучение способности построения предложений» и II блок «Специфика построения предложений в коммуникации». Каждый блок оценивался по специально подобранным, соответствующим критериям.

I блок эксперимента показал связь между уровнем сложности предложения и успешностью его воспроизводства школьниками. Так, простые малораспространенные предложения не вызывали трудностей, а при воспроизведении сложносочиненных и сложносочиненных предложений практически всегда возникали затруднения.

Также мы увидели, наибольшие результаты при повторе предложений с опорой на картинки, а наибольшие трудности при отсроченном воспроизвести предложений. Мы убедились, что визуальная опора улучшает результаты участников. Никто из респондентов не сумел без помощи учителя отсрочено с опорой на картинку воспроизвести предложение «На небе видно луну, когда приходит ночь».

Анализ II блока «Специфика построения предложений в коммуникации» показал, что в спонтанной детской речи качество предложений низкое. Дети стремятся коммуницировать простыми односоставными предложениями. Структуру предложений стремятся упростить, высказывания могут быть однословными (Помогите). Речь детей с лёгкой умственной отсталостью состоит из простых, нераспространенных,

часто неполных предложений. Во время эксперимента, говоря о любимом празднике, дети просто его озвучивали (Новый год) или перечисляли (Масленица, Пасха, 1 сентября). Рассказывая почему праздник любимый, чаще всего отвечали простыми односоставными предложениями (Ел блины). Например, на вопрос «Что сделаешь, чтобы больше не допустить такого?» был дан ответ «Извините». Дети строят распространённые предложения, включающие чаще всего прямое дополнение, иногда обстоятельства места (Продавец, дайте хлеб). В спонтанной речи детьми используются предложения с однородными членами, увеличение длины предложения происходит за счёт объединения предложений с помощью интонации и союзов (Я люблю Новый год и подарки) и перечисления событий. Мы наблюдали ошибки согласования существительных и прилагательных, существительных и глаголов в роде и числе (красивая чучело, она подарил). Имелись ошибки предложно-падежного управления (Я буду на самокат) в творительном, предложном, дательном падежах.

Сравнение результатов первого блока эксперимента "Изучение способности повторения предложений" и второго блока "Специфика построения предложений в коммуникации" показало, что способность строить предложения на специально разработанном материале является показателем успеха в ситуации коммуникации. Дети, которые справились лучше с задачами первого блока, также оказались более успешными в коммуникации. Это подтверждает важность развития способности построения предложений на основе заданного материала для успешного взаимодействия в коммуникации.

### **Глава III ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ СИНТАКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ШКОЛЬНИКОВ 4-5 КЛАССОВ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДА КОММУНИКАТИВНЫХ СИТУАЦИЙ.**

#### **3.1 Теоретические основы и организация формирующего эксперимента.**

Цель формирующего эксперимента – разработать и проверить эффективность содержания логопедической работы по развитию синтаксической стороны речи у обучающихся 4-5 классов с лёгкой умственной отсталостью с использованием метода коммуникативных ситуации.

Организация формирующего эксперимента.

Исследование проводилось с февраля по май 2023 года на базе одной из школ республики Хакасия, школа реализует программы для учащихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

В контрольном эксперименте приняли участие 20 школьников 4-5 классов. При комплектовании групп учитывались следующие аспекты:

1. возраст (11-12 лет);
2. степень умственной отсталости (лёгкая умственная отсталость);
3. программа обучения: Адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с интеллектуальными нарушениями (вариант 1).

Для проведения формирующего эксперимента, участники констатирующего этапа эксперимента были поделены на две группы: контрольную и экспериментальную, по 10 школьников в каждой. Группы сформированы таким образом, что идентичны по качественным показатели успешности участников эксперимента. Особенности построения предложений участников контрольной и экспериментальной группы отражены в таблице (Приложение Н).

Со школьниками экспериментальной группы логопедическая работа по развитию синтаксической стороны речи велась с использованием метода коммуникативных ситуаций, в контрольной группе обучение проходило традиционно.

Ведущим положением по развитию синтаксической стороны речи у школьников 4-5 классов с лёгкой умственной отсталостью стало положение Л.С. Выготского:

Об ориентированности обучения на зону ближайшего развития. Опираясь на него, мы выделили те задачи, которые для каждой группы детей в плане лексического, грамматического оформления, смысловой адекватности и программирования, а также самостоятельности лежат в зоне ближайшего развития. Согласно положению Л.С. Выготского, специальные умения, получаемые в результате совместной деятельности со взрослым, должны опережать стихийно сформированные ребёнком.

При определении основных принципов, а также разработке содержания логопедической работы по развитию синтаксической стороны речи у обучающихся 4-5 классов с лёгкой умственной отсталостью мы отталкивались от анализа литературы и результатов констатирующего этапа нашего исследования. Это позволило нам не только определить основные принципы, но и разработать содержание логопедической работы по развитию синтаксической стороны речи у обучающихся 4-5 классов с лёгкой умственной отсталостью.

На этапе формирующего эксперимента мы учитывали специальные принципы логопедического воздействия:

- принцип системности: рассматривается с позиции системы дефектов и их иерархии. Мы отталкиваемся от того, что первично у детей нарушен интеллект, вторично нарушена речь. Речь является наиболее сложным психическим процессом, поэтому даже при нарушении отдельных её звеньев, как правило, нарушается вся речевая деятельность в целом, что

определяет использование системного подхода при устранении речевых расстройств;

- принцип дифференцированного подхода осуществляется с учётом этиологии нарушения, симптоматики, структуры речевых дефектов, индивидуальных и возрастных особенностей ребёнка. Это учитывалось нами в разработке содержания логопедической работы и степени оказываемой помощи школьникам. Работа велась дифференцированно в двух группах: с относительно неблагоприятной перспективой и относительно благоприятной перспективой. Направления работы были общие для обеих групп, но задачи и степень оказываемой помощи дифференцировались в зависимости от речевых возможностей детей;

- принцип поэтапности представляет собой сложный процесс логопедического воздействия, т.е. исправление недостатков происходит в несколько этапов. Каждому этапу нашей работы соответствуют свои задачи, методы и приёмы исправления. Мы выстраивали работу с постепенным переходом от одного этапа к следующему — от более простого к более сложному; от научения построений предложений с однородными членами к сложносочинённым, а далее сложноподчинённым предложениям. При этом каждый тип предложений также отрабатывался в ключе данного принципа. А именно: сначала шла актуализация синтаксической конструкции отражённо, затем частично отражённо, потом самостоятельно и после моделировалась ситуация, в которой отрабатывалось употребление.

- онтогенетический принцип работы. Учитывая, что у нормотипичных детей происходит переход от диалогической формы речи к контекстной, работа строится на основе конкретной ситуации. Онтогенетический принцип обуславливает работу, направленную на подбор словосочетаний и предложений с учётом онтогенетических принципов формирования речи нормотипичных детей: от доступных словосочетаний к простым предложениям. Логопедическая работа строится на онтогенетических закономерностях формирования окончаний слов, усвоения

родов и чисел имени существительного, употребления предлогов, а также речевого программирования и развития самостоятельности. При отработке предложно-падежных конструкций учитывалась последовательность появления падежей в онтогенезе: винительный падеж - родительный падеж - дательный падеж - творительный падеж - предложный падеж.

- один из ведущих принципов эксперимента – коммуникативно-деятельностный подход к развитию речи. Коммуникация выступает как путь к развитию речи. Этот принцип является одним из главных, поскольку определяет стратегию всей работы по развитию речи. Детям предлагались такие бытовые и социально значимые ситуации, которые мотивировали, способствовали общению, способствовали к коммуникации. Например, отработывались ситуации, когда ребёнок потерялся.

При этом, методом формирующего эксперимента выступает метод коммуникативных ситуаций, базирующийся на коммуникативно-деятельностном подходе. Данный подход нацелен на развитие личности, на формирование субъектной позиции, помогающей привести учащихся к самоопределению. «Самоопределение – определение человеком своего места в обществе и жизни в целом, выбор ценностных ориентиров, определение своего «способа жизни» и места в обществе» [61]. Коммуникативно-деятельностный подход – это подход, при котором любая система рассматривается как совокупность взаимосвязанных элементов. Основным положением этого метода является:

- умение увидеть задачу с разных сторон;
- умение анализировать множество решений, из единого целого выделить составляющие или, наоборот, из разрозненных фактов собрать целостную картину.

Основная идея такого подхода: новые знания не даются в готовом виде. Дети «открывают» их сами в процессе самостоятельной исследовательской деятельности. Приобретённый на уроках навык видеть и анализировать

встающие перед ребёнком жизненные задачи, станет платформой построения коммуникации в обычной жизни.

Коммуникативный метод обучения говорению как виду речевой деятельности и средству общения включает в себя пять принципов:

- Принцип речемыслительной активности;
- Принцип индивидуализации при ведущей роли его личностного аспекта;
- Принцип функциональности;
- Принцип ситуативности;
- Принцип новизны.

Для того чтобы содержание логопедической работы использовалось с максимальной эффективностью, мы учитываем ряд особенностей метода коммуникативных ситуаций при формировании навыка синтаксической стороны речи у школьников 4-5 классов с умственной отсталостью:

- создаём предметно-пространственную развивающую среду, которая в полной мере способствует познавательному развитию ребёнка с умственной отсталостью, при этом ребёнку даём возможность выбора.
- в процессе развития синтаксической стороны речи у школьников 4-5 классов с умственной отсталостью превалирует игровая форма;
- задания, направленные на формирование коммуникативных навыков, отличаются степенью трудности;
- моделируем ситуации, которые могут иметь место в повседневной жизни, тем самым вызываем живой интерес учеников к коммуникации.

Поиск выхода из предложенной ситуации представляет собой очень сложную мыслительную операцию, а также для её решения необходимо развёрнутое и логическое рассуждение; использование проблемных вопросов побуждает детей к осмыслению и рассуждению.

На основе вышеперечисленных положений нами было разработано содержание логопедической работы.

### **3.2. Содержание логопедической работы по развитию синтаксической стороны речи у обучающихся 4-5 классов с лёгкой умственной отсталостью с использованием метода коммуникативных ситуаций**

На основании анализа литературы и результатов констатирующего эксперимента нами определено содержание логопедической работы по развитию синтаксической стороны речи у обучающихся с лёгкой умственной отсталостью с использованием метода коммуникативных ситуаций.

Содержание логопедической работы включает в себя определение лексико-грамматических категорий, отрабатываемых синтаксических конструкции, расположенных от простого к сложному и отрабатываемых поэтапно на занятиях, но и коммуникативные ситуации, предлагаемые школьникам по основным лексическим темам календарно-тематического планирования. Оно представлено на период с февраля до мая. При разработке тематического планирования мы опирались на дифференцированный подход к содержанию логопедической работы в части развития синтаксической стороны речи. С учётом имеющихся грамматических ошибок школьников, был составлен план коррекционной работы. Констатирующий эксперимент позволил разделить детей экспериментальной группы на подгруппы с менее благоприятной перспективой и более благоприятной перспективой развития. Соответственно, работа по развитию синтаксической стороны речи у обучающихся 4-5 классов с лёгкой умственной отсталостью велась дифференцированно в двух группах:

- 1 группа - дети с менее благоприятной перспективой развития;
- 2 группа - дети с относительно благоприятной перспективой развития.

На рисунке 7 представлено содержание логопедической работы по развитию синтаксической стороны речи у обучающихся 4-5 классов с лёгкой умственной отсталостью с использованием метода коммуникативных ситуаций.



Содержание логопедической работы	
Совершенствование навыка составления предложений:	Совершенствование коммуникативных навыков в бытовых ситуациях
<p>а) усложнение модели предложения:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• простые распротр. предложения**;</li> <li>• предложения с однородными членами;</li> <li>• сложносочинённые предложения;</li> <li>• сложноподчинённые предложения*</li> </ul>	<p>Отработанные предложения используем в ситуации коммуникации:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• предлагаемые модели предложений постепенно усложняются;</li> <li>• используется различная наглядность;</li> <li>• увеличивается степень самостоятельности выполнения заданий.</li> </ul>
<p>б) усвоение падежных категории:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• винительный падеж;</li> <li>• предложный падеж.</li> <li>• родительный падеж;</li> <li>• дательный падеж;</li> <li>• творительный падеж;</li> </ul>	
<p>в) построение предложений с использованием предлогов:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• в, на, под</li> <li>• с, за, перед, между *</li> </ul>	
<p>г) построение предложений с использованием союзов:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• чтобы, потому что</li> <li>• который; когда; куда; если; как*.</li> </ul>	
<p>д) отработка навыков согласования имён существительных с глаголами в жен, муж., ср. роде; ед. и множественном числе**;</p> <p>согласование прилагательного с сущ.;</p>	
<p>без маркировки - для всех участников эксперимента  ** дети с менее благоприятной перспективой развития  * дети с относительно благоприятной перспективой развития</p>	

Рисунок 7 – Содержание логопедической работы по развитию синтаксической стороны речи у обучающихся с использованием метода коммуникативных ситуации

При организации коррекционно-развивающих занятий была использована подгрупповая форма работы с группой из 5 человек. Время проведения занятия – 30 минут;

Периодичность занятий – один раз в неделю для каждой подгруппы детей (20 занятий по программе);

Несмотря на единство содержания логопедической работы, имеются отличия. Содержание логопедической работы дифференцировалось в зависимости от перспективы развития детей. На рисунке 7 мы видим, что для детей экспериментальной группы с менее благоприятной перспективой, материал маркирован двумя звёздочками (\*\*), для детей с более благоприятной перспективой развития – одной звёздочкой (\*). Дети с относительно благоприятной перспективой развития работают со сложноподчинёнными предложениями, используют предложный падеж и имеют меньше наглядности и опор при отработке предложений в коммуникации. С этими детьми не отрабатываются простые распространённые предложения.

Логопедическая работа по развитию синтаксической стороны речи у обучающихся 4-5 классов с лёгкой умственной отсталостью осуществлялась с использованием метода коммуникативных ситуаций, что нашло отражение в моделировании коммуникативных ситуаций.

Деятельность организовалась с учётом педагогических требований, определяющих её эффективность; при подборе для детей коммуникативных ситуаций, учитывались их умственные, возрастные и социально-культурные особенности. Кроме того, учитывалась этапность работы по развитию синтаксической стороны речи обучающихся.

Исходя из разницы уровней развития синтаксической стороны речи внутри экспериментальной группы, целесообразно разделение группы на подгруппы. Выбор групповых занятий по 5 человек обусловлен тем, что при таких занятиях возможно осуществление индивидуального подхода к детям, с учётом их речевых и психологических особенностей. При таком подходе

удалось более адресно корректировать имеющиеся грамматические ошибки и выраженные затруднения в составлении синтаксических конструкций.

Содержание занятий можно условно разделить на 4 этапа по мере усложнения предлагаемых синтаксических конструкций: простые распространённые предложения\*\*; → предложения с однородными членами; → сложносочинённые предложения; → сложноподчинённые предложения\*

При этом учитывалась последовательность усвоения детьми грамматических категорий.

Итак, основываясь на данных констатирующего эксперимента, нами определены задачи работы с учащимися, системно реализуемые на каждом занятии:

1. расширение и обогащение активного и пассивного словаря учащихся в значимых социально-бытовых ситуациях.
2. формирование навыка грамматически верного оформления высказывания
3. формирование синтаксических конструкций высказывания в ситуации коммуникации
4. развитие навыка самостоятельного построения качественной коммуникации в социуме.

Основой для разработки направлений и мероприятий программы являлись требования к предлагаемому учебному материалу для построения синтаксических конструкций:

- доступное, понятное учащимся содержание;
- разнообразие изучаемых моделей предложений;
- чёткая структура синтаксических конструкций;
- простые и понятные коммуникативные ситуации;
- небольшой объем.

Речевой материал выстраивался с учётом возрастающей сложности и постепенного убывания вспомогательных опор.

Представляем ко вниманию фрагмент календарно-тематического планирования по развитию синтаксической стороны речи у обучающихся 4-5 классов с лёгкой умственной отсталостью с использованием метода коммуникативных ситуации.

Таблица 3 – Фрагмент календарно-тематического планирования по развитию синтаксической стороны речи у обучающихся 4-5 классов с лёгкой умственной отсталостью с использованием метода коммуникативных ситуации

Дата	Лексическая тема недели	Лексика	Совершенствование навыка составления предложений, отработка грамматического строя		Сит. для отработки синт. констр.
			* дети с относит. благ. перспективой развития	** дети с менее благ. перспективой развития	
Февраль 1 неделя	Дружба	Существительные : друг, взаимопомощь, симпатия, поддержка, прийти на выручку*. Прилагательные: хороший, радостно, любимый. Глаголы: помочь, поддержать, переживать, искать, ценить, дорожить*.	Усвоение категории винит. падежа существительных в ед. числе.		Потерялся в городе. Просмотр мультфильма
			Развитие навыка правильного построения предложения с однородными членами предложения	Актуализируются навыки согласования имён существительных с глаголами в жен, муж. роде; ед. и множ. числе. Развитие навыка правильного построения простого распространённого предложения	

В календарно-тематическом планировании представлена тема «Дружба» (Приложение Я) и по ней проследим этапы работы по формированию умения строить предложения.

Итак, в рамках темы идёт обогащение, накопление активного и пассивного словаря учащихся, разъясняются понятия «взаимопомощь», «симпатия», «поддержка», «прийти на выручку». Одновременно

отрабатываются грамматические ошибки, выявленные в ходе констатирующего этапа исследования. В частности, дети с менее благоприятной перспективой развития отрабатывают навыки согласования имён существительных с глаголами в жен., муж. роде; ед. и множ. числе. А также учащимся даются схемы предложений и предлагаются образцы для выполнения, тем самым идёт формирование синтаксических конструкций. При этом, дети с менее благоприятной перспективой развития отрабатывают навык правильного построения простого распространённого предложения; дети с относительно благоприятной перспективой развития отрабатывают навык правильного построения предложения с однородными членами предложения, т.к построение простого распространённого предложения для них не затруднительно и не требует дополнительной отработки. После отработки этапа построения предложений на предложенном материале, учащиеся переходят на этап введения отработанных предложений в коммуникацию. Для этого ученикам предъявляется картинка с социальной ситуацией взаимодействия, которая предполагает в коммуникации использование ранее отработанных предложений.

Описанная система работы по развитию синтаксической стороны речи, позволила значительно сформировать, уточнить и расширить коммуникативные возможности детей с лёгкой умственной отсталостью. Целенаправленное обучение детей оформлению правильных синтаксических конструкций, умение формулировать мысли и доносить их до собеседника является базой успешной социализации ребёнка во взрослой, самостоятельной жизни.

Прохождение программы мотивировало учеников к речевому общению не только в рамках занятий, но и в бытовых, повседневных ситуациях. Итогом стало не только повышение уровня сформированности синтаксической стороны речи, но и общего уровня включенности в коммуникативные процессы.

### 3.3. Контрольный этап эксперимента и его результаты

Целью контрольного эксперимента было определение эффективности предложенного нами содержания логопедической работы. В контрольном этапе эксперимента приняли участие 20 школьников 4-5 классов с лёгкой умственной отсталостью, ранее участвовавшие в констатирующем эксперименте. Обучающиеся были поделены на две группы: экспериментальную и контрольную таким образом, что качественные показатели участников эксперимента дают схожую картину успешности групп.

Работа с экспериментальной группой проводилась на основе предложенного нами содержания на основе метода коммуникативных ситуаций. С контрольной группой работа велась с помощью общепринятых подходов. Для соблюдения чистоты эксперимента, задания и критерии оценки констатирующего эксперимента использовались и при проведении контрольного эксперимента. Результаты контрольного эксперимента обобщенно представлены в гистограммах.

Рассмотрим результаты выполнения заданий I блока контрольного эксперимента участниками контрольной и экспериментальной группы на гистограмме (Рисунок 8)

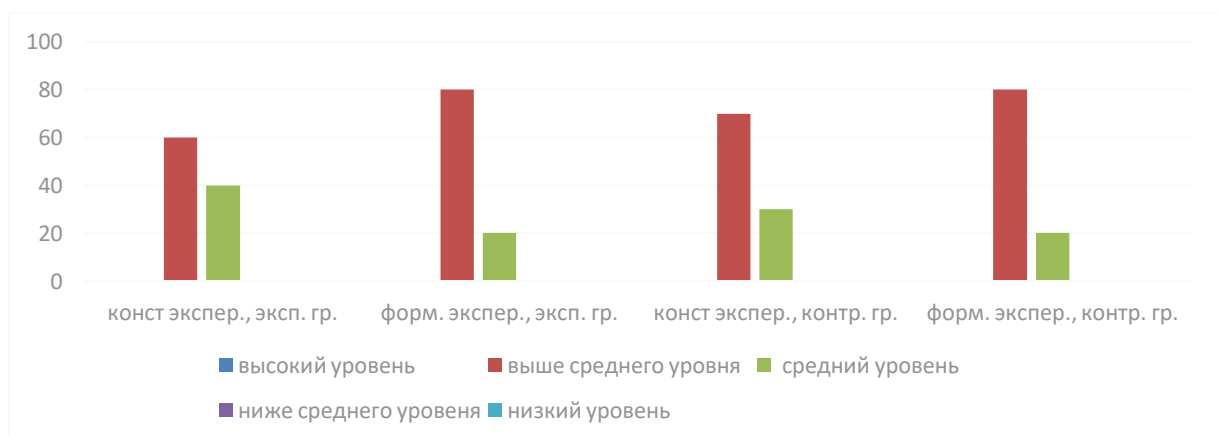


Рисунок 8 – Распределение участников по уровням успешности выполнения I блока «Изучение способности повторения предложений» на этапе контрольного эксперимента, (%)

На данной гистограмме (Рисунок 8) мы можем видеть отличия в динамике между экспериментальной и контрольной группами эксперимента. На контрольном эксперименте ученики показали результаты выше. В экспериментальной группе два ученика из четырёх, показавших средний уровень успешности, поднялись на следующий на уровень и показали уровень успешности выше среднего. Остальные ученики показали результаты выше, чем на этапе конституирующего этапа эксперимента, но не вышли за рамки успешности выше среднего уровня. В целом, ученики легче справлялись с заданиями, меньше затруднений вызывал повтор предложений, меньше встретилось ошибок лексического порядка.

Сейчас раскроем результаты контрольного эксперимента при выполнении заданий каждого из разделов I блока «Изучение способности построения предложений»:

- 1 раздел I блока «Повторение предложений», результаты демонстрирует гистограмма (Рисунок 9)
- 2 раздел I блока «Повторение с опорой на картинки», результаты демонстрирует гистограмма (Рисунок 10);
- 3 раздел I блока «Отсроченное воспроизведение предложений с опорой на картинки», результаты демонстрирует гистограмма (Рисунок 11).

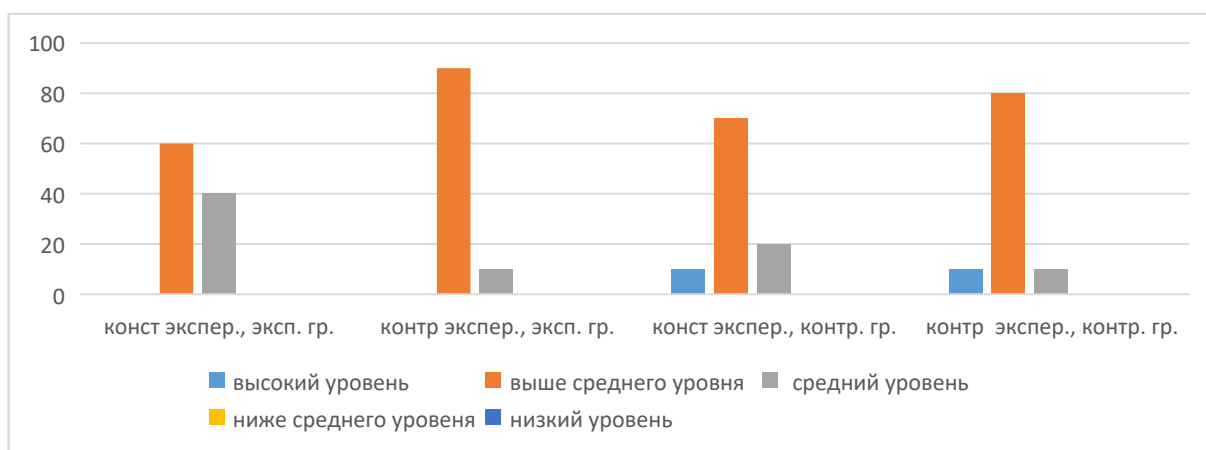


Рисунок 9 – Распределение участников по уровням успешности выполнения 1 раздела I блока «Повторение предложений» на этапе контрольного эксперимента, (%)

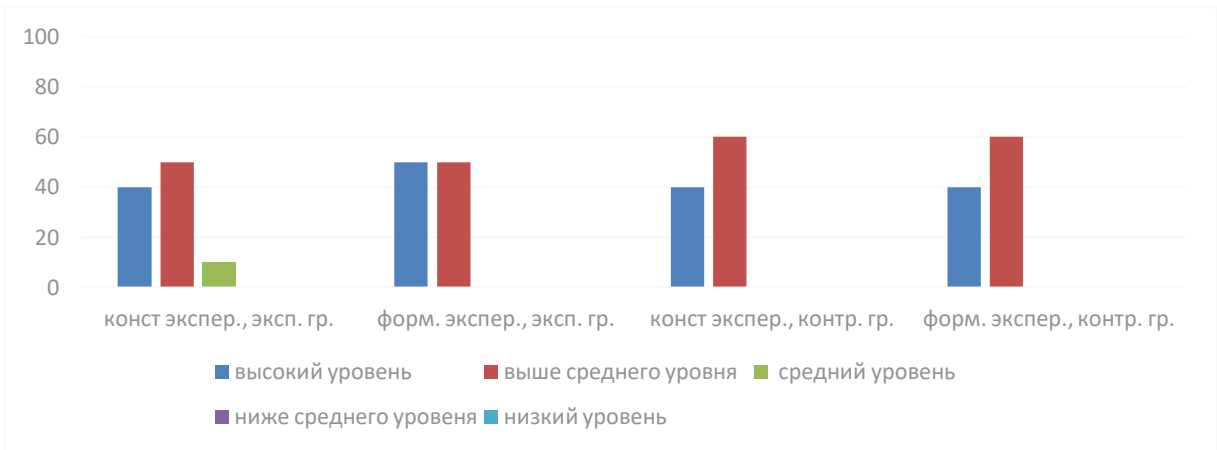


Рисунок 10 – Распределение участников по уровням успешности выполнения 2 раздела I блока «Повторение с опорой на картинки» на этапе контрольного эксперимента, (%)

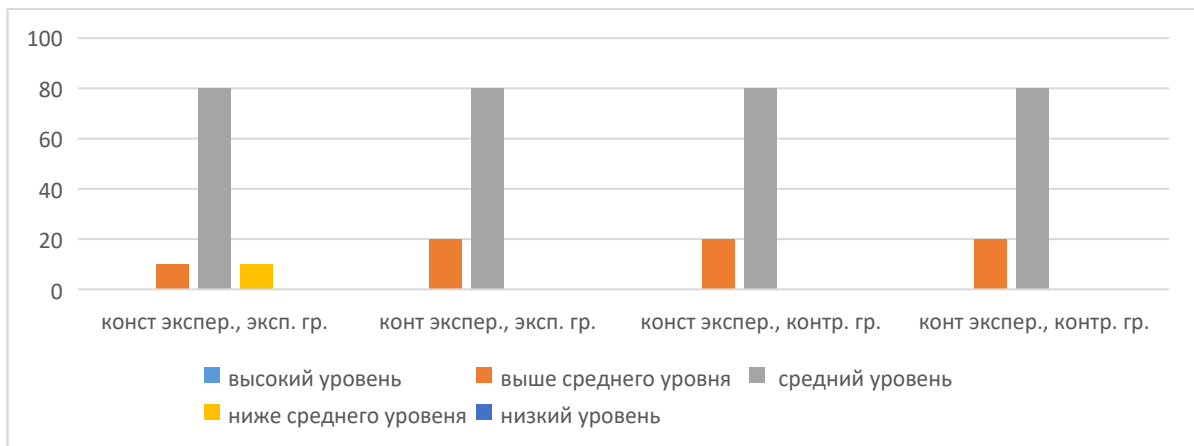


Рисунок 11 – Распределение участников по уровням успешности выполнения 3 раздела I блока «Отсроченное воспроизведение предложений с опорой на картинки» на этапе контрольного эксперимента, (%)

Как и при проведении констатирующего эксперимента, анализ контрольного эксперимента показал, что самым сложным разделом заданий стал 3 раздел «Отсроченное воспроизведение предложений с опорой на картинки» (Рисунок 11). Ученики контрольной группы испытывали большие сложности при озвучивании ранее дважды произнесённых предложений. Если предложение все же произносилось, то оно часто было с ошибками. Часто требовалась помощь логопеда. Дети пропускали члены предложения, упрощали структуру предложения, нарушали порядок слов в предложении



(Чистит зубы. Оля хотела гулять, но снег. В гнезде живут птицы.). Следует отметить качественные изменения результатов экспериментальной группы, выявленные при анализе контрольного эксперимента. Ученики экспериментальной группы, показавшие средний уровень успешности, находятся на границе следующего уровня, некоторым не хватает десятых единиц, чтобы перейти на уровень выше среднего. Также один ученик, находившийся на уровне ниже среднего в констатирующем эксперименте, перешёл на ступень более высокую и один ученик из среднего уровня перешёл на уровень выше среднего. При этом динамики в контрольной группе не наблюдается. Участники контрольной группы показали в констатирующем и контрольном эксперименте схожие результаты.

Анализ гистограмм показал, что участники эксперимента были более успешны при выполнении второго раздела заданий «Повторение с опорой на картинку» (Рисунок 10). Ученики в экспериментальной группе показали результат чуть выше, нежели в контрольной: Уровень ниже среднего и низкий уровень никто не показал. И здесь следует отметить большую эффективность, предложенного нами подхода. В экспериментальной группе имеются более весомые качественные изменения показателей. Ученик со среднего уровня перешёл на уровень выше среднего. Проведённая логопедическая работа позволила ученику с уровня ниже среднего подняться на средний уровень. В отличии от контрольного этапа эксперимента, он уже не пропускал союзы и строил верные по структуре предложения.

Гистограмма, показывающая результаты выполнения заданий первого раздела заданий «Повторение предложений» (Рисунок 9) показывает различную динамику изменений и в контрольной, и в экспериментальной группе. В контрольной группе один ребёнок (10%) перешёл со среднего уровня на уровень выше среднего. Дети, как и в констатирующем эксперименте, не могли сразу на слух точно запомнить предложение, а отсутствие опоры на картинку затрудняло его воспроизведение. Ученики экспериментальной группы показали уровень успешности выполнения

заданий значительно качественно отличающийся от контрольной группы. Проведённая нами логопедическая работа способствовала тому, что в экспериментальной группе 30% (3 человека) (10%) перешёл со среднего уровня на уровень выше среднего.

Анализ результатов I блока «Изучение способности повторения предложений» контрольного этапа эксперимента подтвердил, что для детей с умственной отсталостью, при воспроизведении предложений, наибольшую сложность представляют предложения сложносочинённые и сложноподчинённые. Так же контрольный этап эксперимента утвердил нас в выводах, что способность воспроизводить предложения зависит от сложности структуры предложений и от наличия опоры, а успешность выполнения задания тем ниже, чем сложнее структура предложения. При этом, проведённая нами логопедическая работа показала качественное изменение показателей успешности. Если дети контрольной группы имеют не ярко выраженную динамику изменений, то ученики экспериментальной группы показали хороший результат. Качественно изменился состав показателей. Ученики со среднего уровня перешли на уровень выше среднего, многие находятся на верхней границе показателя, не добирая до высокого уровня успешности десятые балла.

Теперь обратимся к результатам, полученным после анализа II блока контрольного эксперимента.

Результаты выполнения заданий II блока «Специфика построения предложений в коммуникации» контрольного эксперимента участниками контрольной и экспериментальной группы, продемонстрированы в гистограмме (Рисунок 12).

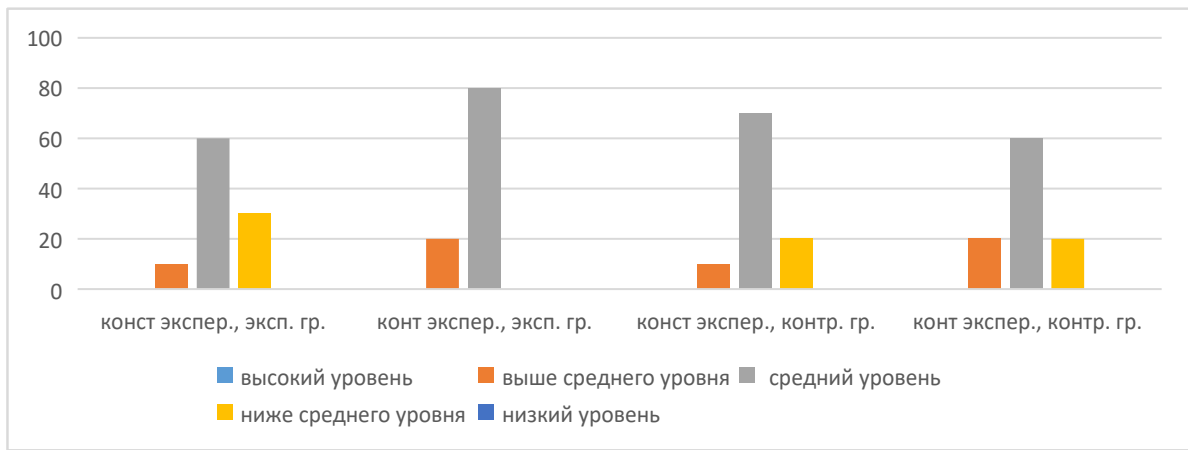


Рисунок 12 – Распределение участников по уровням успешности выполнения II блока «Изучение способности повторения предложений» на этапе контрольного эксперимента, (%)

Гистограмма (Рисунок 11) показывает, что три ученика (30%) экспериментальной группы, благодаря участию в контрольном эксперименте, достигли существенных изменений качественных показателей успешности, они перешли из уровня ниже среднего на средний уровень успешности. При этом дети экспериментальной группы повысили свои показатели, а один ребёнок перешёл на уровень выше среднего. Показатели контрольной группы претерпели не столь существенные изменения. В контрольной группе контрольного эксперимента лишь 1 ученик (10%) со среднего уровня поднялся на уровень выше среднего. Гистограмма показывает, что проведённая логопедическая работа повысила уровень успешности участников экспериментальной группы: ученики, ранее показавшие успешность ниже среднего, перешли на средний уровень успешности, увеличилось число учеников уровень успешности которых выше среднего.

Отследим динамику эффективности работы по каждому из разделов II блока «Специфика построения предложений в коммуникации», (%):

- 1 раздел II блока «Мой любимый праздник», результаты продемонстрированы гистограммой (Рисунок 13);

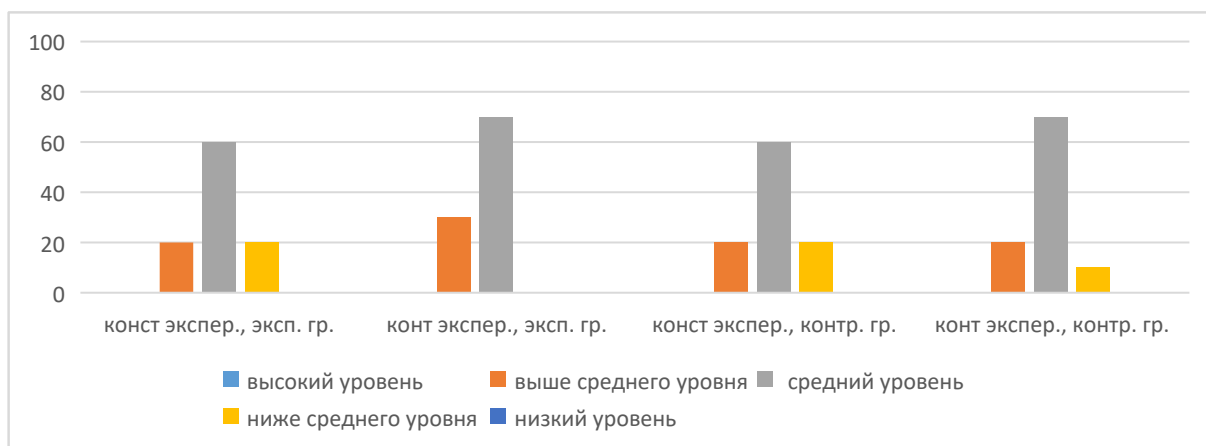


Рисунок 13 – Распределение участников по уровням успешности выполнения 1 раздела II блока «Мой любимый праздник» на этапе контрольного эксперимента, (%)

- 2 раздел II блока «Проблемная ситуация», результаты продемонстрированы гистограммой (Рисунок 14);

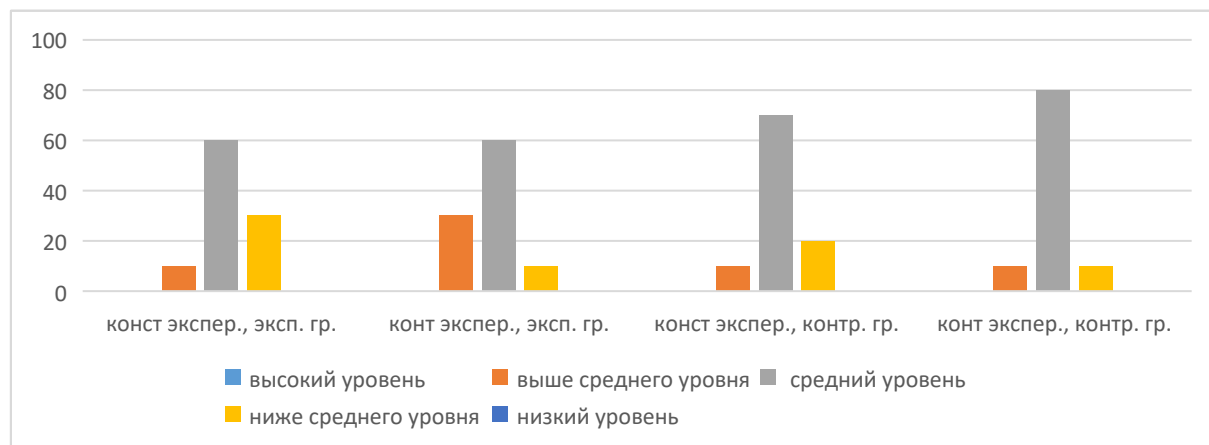


Рисунок 14 – Распределение участников по уровням успешности выполнения 2 раздела II блока «Проблемная ситуация» на этапе контрольного эксперимента, (%)

- 3 раздел II блока «Вопросы по картинке», результаты продемонстрированы гистограммой (Рисунок 15);

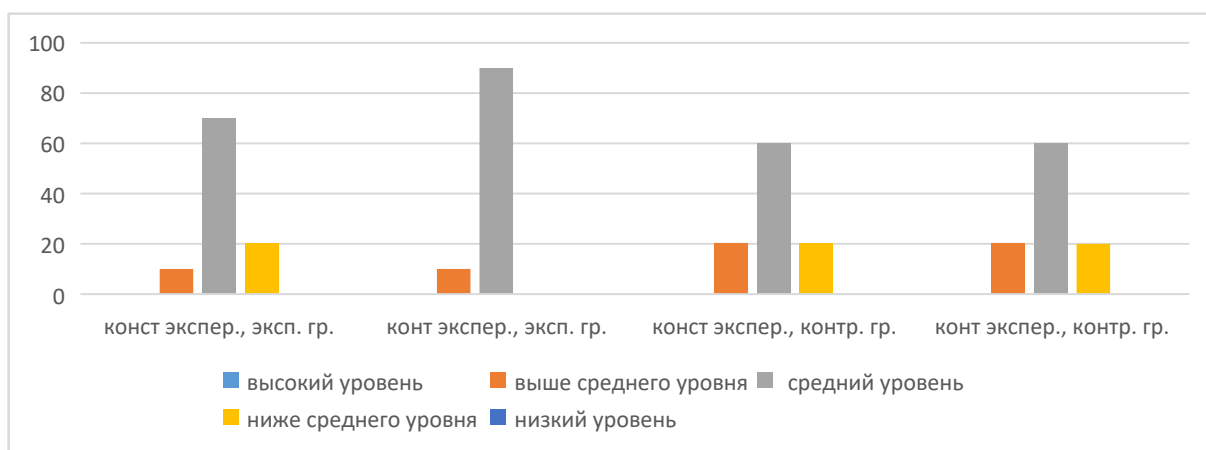


Рисунок 15 – Распределение участников по уровням успешности выполнения 3 раздела II блока «Вопросы по картинке» на этапе контрольного эксперимента, (%)

• 4 раздел II блока «Телефонный разговор», результаты продемонстрированы гистограммой (Рисунок 16);

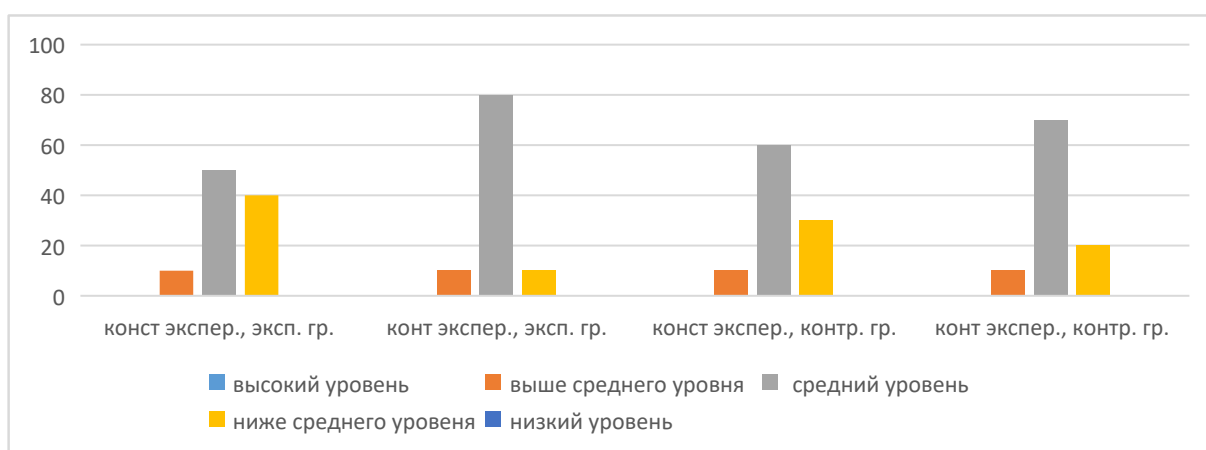


Рисунок 16 – Распределение участников по уровням успешности выполнения 4 раздела II блока «Телефонный разговор» на этапе контрольного эксперимента, (%)

Гистограмма (Рисунок 13) показывает, что 20% учеников контрольного эксперимента в экспериментальной группе (2 человека) при выполнении 1 раздела II блока «Мой любимый праздник» перешли с уровня ниже среднего на средний уровень успешности. Все ученики экспериментальной группы в контрольном эксперименте достигли существенных изменений качественных

показателей успешности. Уровень успешности выполнения заданий учениками контрольной группы контрольного эксперимента значительно не изменился. Один ребёнок с уровня ниже среднего перешёл на средний уровень. Гистограмма показывает, что проведённая логопедическая работа повысила уровень успешности участников экспериментальной группы: ученики, ранее показавшие успешность ниже среднего, перешли на средний уровень успешности, увеличилось число учеников уровня успешности которых выше среднего.

При выполнении 2 раздела «Проблемная ситуация» (Рисунок 14). Если сравнивать достижения учеников контрольной группы с результатами констатирующего эксперимента, то они не выглядят значительными, лишь один ребёнок смог повысить показатель выполнения заданий и перешёл с уровня ниже среднего на средний уровень успешности. Иная картина в экспериментальной группе: 30% (3 человека) показали уровень успешности выше среднего, 10% (1 ученик) показал уровень «ниже среднего», 60% участников эксперимента (6 человек) достигли среднего уровня успешности. Таким образом, четырьмя учениками было достигнуто качественное изменение уровней успешности выполнения заданий. в сравнении с показателями констатирующего эксперимента. учениками экспериментальной группы.

При выполнении 3 раздела II блока «Вопросы по картинке» (Рисунок 15) достижения учеников контрольной группы не изменились на этапе контрольного эксперимента и находятся на том же уровне, без изменений, чего не скажешь об экспериментальной группе. В ней 20% участников экспериментальной группы контрольного эксперимента повысили успеваемость и перешли с уровня ниже среднего на средний уровень успешности, достигнув качественных изменений уровней успешности выполнения заданий.

Раздел №4 «Телефонный разговор» (Рисунок 15) даёт следующую картину: Гистограмма (Рисунок 15) показывает, что 30% учеников

контрольного эксперимента в экспериментальной группе (3 человека) при выполнении 4 раздела II блока «Телефонный разговор» перешли на средний уровень успешности с уровня ниже среднего. Существенных изменений качественных показателей успешности достигли все ученики экспериментальной группы контрольного эксперимента. Уровень успешности выполнения заданий учениками контрольной группы контрольного эксперимента изменился, но не значительно. В контрольной группе 10% (1 участник эксперимента) перешёл с уровня ниже среднего уровня на «средний».

Анализ результатов II блока контрольного эксперимента «Специфика построения предложений в коммуникации» выявил, что ученики экспериментальной группы в ходе проведения эксперимента, имеют меньше затруднений в возможностях построения предложений и их смысловой адекватности.

Результаты анализа данных II блока контрольного эксперимента показали, что экспериментальная группа достигла более высокого уровня успешности. Контрольная группа контрольного эксперимента показала результаты, близкие по качеству к результатам констатирующего эксперимента. Ученики допускали нарушения построения предложно-падежных конструкций, наблюдались пропуски, замена предлогов, допускались ошибки при выполнении заданий на согласование прилагательного и существительного в роде и падеже, мы наблюдали ограниченный словарный запас и трудности подбора слов. Эксперимент показал, что дети не всегда готовы взаимодействовать самостоятельно в конфликтных ситуациях и в режиме сотрудничества; испытывают затруднения при построении взаимоотношений, недооценивают значимость коммуникации. При выполнении всех разделов эксперимента участникам требовалась стимулирующая помощь педагога.

В отличие от контрольной группы, экспериментальная группа справилась с заданиями с меньшими трудностями. Некоторые дети

экспериментальной группы, отказывавшиеся от прохождения заданий II блока констатирующего эксперимента, показали высокую активность и инициативу в ситуации коммуникации контрольного эксперимента, даже использовали сложноподчинённых предложения (возьму самокат, который любит Стас) Ученики не затруднялись в подборе вопросов. Меньшие трудности возникали в грамматическом и лексическом построении вопроса: согласовании существительного и глагола. Некоторые дети формулировали вопросы, используя сравнения («ведёт себя как большая или как маленькая?»), чего не было замечено на этапе констатирующего эксперимента. Анализ результатов эксперимента показывает, что проведённая логопедическая работа повысила уровень успешности участников экспериментальной группы: ученики, ранее показавшие успешность ниже среднего, перешли на средний уровень успешности, увеличилось число учеников уровень успешности которых выше среднего.

Обобщая все полученные нами данные по количественному и качественному анализу результатов контрольного эксперимента, можно сделать вывод, что выдвинутая нами гипотеза об эффективности предложенного содержания логопедической работы по развитию синтаксической стороны речи верна. Качество синтаксической стороны речи будет выше, если работа будет проводиться с помощью предлагаемого нами метода коммуникативных ситуаций.

### **Выводы по главе III**

Организация коммуникативной ситуации как метод обучения детей, способствует активизации речевой деятельности, становлению синтаксической стороны речи обучаемых, а значит способен обеспечить достижение результатов согласно ФГОС образования обучающихся с умственной отсталостью.

1. Целесообразна разработка новых методов логопедической работы по развитию синтаксической стороны речи у учащихся 4-5 классов с лёгкой



умственной отсталостью. Определены задачи, содержание и объем информации, характер и мера, оказываемой помощи.

2. В структуру логопедической работы по развитию синтаксической стороны речи у учащихся 4-5 классов с лёгкой умственной отсталостью легли следующие направления: уточнение, накопление и активизация словаря; развитие навыков построения правильных синтаксических конструкций, программирование, умение самостоятельно высказываться, создавать сюжетную линию.

3. Для развития синтаксической стороны речи у учащихся 4-5 классов с лёгкой умственной отсталостью рекомендуется проводить занятия по следующему алгоритму:

- обсуждение коммуникативной ситуации; уточнение, накопление и активизация словаря;
- развитие навыков построения правильных синтаксических конструкций;
- занятия по моделированию коммуникативных ситуаций на основе предложенного материала;
- занятия по моделированию коммуникативных ситуаций, исходя из жизненных компетенций учащихся.

Работа по данным направлениям проводится в рамках коррекционного курса «Развития речи» учителем-логопедом.

Обобщая все полученные нами данные по количественному и качественному анализу результатов контрольного эксперимента, можно сделать вывод, что выдвинутая нами гипотеза об эффективности логопедической работы по развитию синтаксической стороны речи будет повышена, если работа будет проводиться с помощью предлагаемой технологии, верна.

## Заключение

Таким образом, в рамках первой задачи на основе анализа литературы по проблеме особенностей синтаксической стороны речи у обучающихся 4-5 классов с лёгкой умственной отсталостью мы сделали следующие выводы:

Исследования синтаксической стороны речи детей с лёгкой умственной отсталостью проведены различными авторами, такими как М.Ф. Гнездилов, В.Г. Петрова, Е.Ф. Соботович Р.И. Лалаева и др. Большинство авторов сходятся, что развитие синтаксиса у таких детей характеризуется замедленным темпом, и особым качественным своеобразием этого процесса. Наблюдаются сложности в понимании предложений, понимании негативных и пассивных фраз, где нужно учитывать грамматическую структуру и порядок слов в предложении; более понятны фразы, основанные на логике и реальных событиях. Задания на использование синтаксических правил вызывают у детей с лёгкой умственной отсталостью затруднения, они с трудом перекодируют сложные по синтаксической структуре фразы, плохо используют возможности ассоциативной, синтаксической структуры вербального материала (В.Г. Петрова, Е.Ф. Соботович).

В настоящее время существует множество различных методик, направленных на формирование навыков построения предложений. В логопедической работе с детьми, особенно умственно отсталыми, особая роль у коммуникативно-деятельностного подхода. Этот подход особенно значим для данной категории детей из-за особенностей их дефекта, который затрудняет перенос полученных навыков и умений на аналогичные задачи. Поэтому в работе с умственно отсталыми детьми важно максимально варьировать использование сформированных синтаксических конструкций в различных ситуациях социального взаимодействия.

Констатирующий эксперимент выявил особенности и уровни сформированности синтаксической стороны речи младших школьников с лёгкой умственной отсталостью.

В ходе констатирующего эксперимента мы обследовали школьников 4-5 классов, имеющих лёгкую умственную отсталость, для этого разработали диагностический комплекс, включающий два основных блока: I блок «Изучение способности построения предложений» и II блок «Специфика построения предложений в коммуникации». Каждый блок был оценён с использованием специально подобранных критериев.

Результаты эксперимента в I блоке, где мы изучали способность школьников повторять предложения, показали связь между уровнем сложности предложения и успешностью его воспроизведения у детей. Мы заметили, что простые и малораспространенные предложения не вызывали у них трудностей, в то время как при воспроизведении сложносочинённых или сложноподчинённых предложений часто возникали затруднения.

В ходе эксперимента мы обнаружили, что использование визуальной опоры существенно улучшает результаты участников эксперимента, а отсроченное воспроизведение вызывает наибольшее затруднение.

Анализ второго блока эксперимента показал, что качество предложений в спонтанной детской речи низкое, в коммуникации преобладают простые односоставные предложения дети упрощают структуру предложений, высказывания часто являются неполными.

Констатирующий эксперимент дал понимание специфики синтаксической стороны речи у детей с лёгкой умственной отсталостью. На основе анализа литературы и анализа результатов проведённого констатирующего эксперимента мы разработали содержание логопедической работы по развитию синтаксической стороны речи младших школьников с лёгкой умственной отсталостью;

Содержание логопедической работы предполагает отработку синтаксических конструкций, расположенных от простого к сложному на занятиях поэтапно, с определёнными лексико-грамматическими категориями, а также предлагаемые ученикам коммуникативные ситуации. По результатам констатирующего эксперимента были выявлены дети с более и менее

благоприятной перспективой развития. Несмотря на единство содержания логопедической работы обеих группах, имеются отличия. Дети экспериментальной группы с менее благоприятной перспективой не работают со сложноподчинёнными предложениями, не используют предложный падеж и имеют больше наглядности и опор при отработке предложений в коммуникации, также с этими детьми отрабатываются простые распространённые предложения. Метод коммуникативных ситуаций нашел отражение в моделировании коммуникативных ситуаций. При подборе для детей коммуникативных ситуаций, учитывались их умственные, возрастные и социально-культурные особенности.

По предложенному содержанию логопедической работы была проведена работа по формированию синтаксической стороны речи у учащихся 4-5 классов с лёгкой умственной отсталостью с использованием метода коммуникативных ситуаций. Логопедическая работа в экспериментальной группе проводилась нами лично по предложенному содержанию, в контрольной группе работа велась стандартным путём. Для проверки эффективности было проведено сравнение динамики результатов констатирующего и контрольного эксперимента.

Участники экспериментальной группы показали более значительную динамику по всем направлениям. Таким образом, цель и задачи исследования реализованы. Полученные результаты не противоречат гипотезе об эффективности работы с использованием метода коммуникативных ситуаций.

В качестве дальнейших перспектив предполагается, что разработанное содержание логопедической работы может быть использовано в работе практическими логопедами, воспитателями, родителями, работающими с детьми рассматриваемой категории.

**БИБЛИОГРАФИЯ**

1. Авдейчук Н.А. О формах и методах коррекционно-развивающей работы // Коррекционно-развивающее образование, 2008. № 2. С. 42.
2. Азова О.И. Диагностический комплект. Логопедическое обследование младших школьников. Часть 1. М.: Просвещение, 2008. 48 с.
3. Алексеева М.М., Яшина Б.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2000. 400 с.
4. Артеменко О.Н., Сазонова Н.Э. Теоретические основы проблемы формирования коммуникативных умений у детей с ОНР III уровня [Электронный ресурс] // VI международная студенческая электронная научная конференция «Студенческий научный форум 2014», 2014. URL : <http://www.scienceforum.ru/2014/761/5930> (дата обращения: 20.04.2022)
5. Баранников И.В., Варковицкая Л.А. Русская речь в картинках в 2 томах. М.: Просвещение издание 17-е перераб., 1989. 352 с.
6. Бгажнокова И.М. Общее и специальное образование: пути к взаимодействию и интеграции // Вопросы образования, 2013. № 2. С. 30-38.
7. Бордич А.М. Методика развития речи детей. Курс лекций для студентов пед. ин-тов по специальности «Дошкольная педагогика и психология». М.: Просвещение, 1974. 288 с.
8. Вайзман Н.П. Реабилитационная педагогика. М.: Аграф, 1996. 160 с.
9. Виноградов В.В. Русский язык: Грамматическое учение о слове. М.: Академия, 2012. 720 с.
10. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. М.: Просвещение, 1973. 176 с.
11. Волкова Г.А. Психолого-педагогическое обследование детей с нарушениями речи. М.: СПб.: Детство-Пресс, 2011. 144 с.
12. Воробьева В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие. М.: Транзиткнига, 2006. 158 с.

13. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 2012. 480 с.
14. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. М.: Академия, 2011. 277 с.
15. Грибова О.Е., Бессонова Т.П. Формирование грамматического строя речи учащихся начальных классов школы для детей с ТНР. М.: Просвещение, 1992. 167 с.
16. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования: Методическое пособие. М.: Аркти, 2017. 80 с.
17. Гомзяк О.С. Говорим правильно. Сюжетные картинки для развития связной речи в старшей логогруппе. М.: изд-во Гном и Д, 2017. 64 с.
18. Дети с временными задержками развития; под общ. ред. Т. А. Власовой, М. С. Певнзер. М.: Педагогика, 2003. 208 с.
19. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения. СПб.: Детство-Пресс, 2001. 240 с.
20. Емельянова И.А. Особенности коммуникативных умений и навыков и пути их формирования у младших школьников с нарушением интеллекта // Образование и наука, 2008. № 1(58). С. 86-94.
21. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников. М.: Национальный книжный центр, 2015. 176 с.
22. Жинкин Н.И. Механизмы речи. М.: Издательство Академии педагогических наук, 2014. 370 с.
23. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия: Преодоление общего недоразвития речи у детей. М.: КнигоМир, 2011. 320 с.
24. Жукова Н.С. Формирование устной речи: учеб-метод пособие // Социально-политический журнал, 1994. № 1. С. 96-99.
25. Забрамная С.Д. Некоторые психолого-педагогические показатели разграничения степеней умственной отсталости у детей на начальном этапе

- школьного обучения // *Коррекционная педагогика: теория и практика*, 2008. № 1. С. 5-7.
26. Задумова Н.П. Роль вербальных средств общения у детей с умеренной умственной отсталостью во взаимодействии со сверстниками // *Практическая психология и логопедия*, 2014. № 1. С. 12-14.
27. Золотова Г.А. *Очерк функционального синтаксиса русского языка*. М.: Мир, 2015. 352 с.
28. Кащенко В.П. *Педагогическая коррекция: Исправление недостатков характера у детей и подростков; пособие для студентов*. М.: Академия, 2000. 304 с.
29. Ковшиков А.А. *Психолингвистика. Теория речевой деятельности: учеб. пособие для студентов пед. вузов*. М.: Астрель, 2007. 318 с.
30. Коммуникативная направленность логопедической работы по формированию речевой активности старших дошкольников с общим недоразвитием речи // *Научный журнал НПУ имени М.П. Драгоманова. Серия 19. Коррекционная педагогика и специальная психология. Сборник научных трудов*. – Киев: НПУ имени М.П. Драгоманова, 2012. № 21. С.78-81.
31. Кутепова Е.Н. Опыт взаимодействия специального (коррекционного) и общего образования в условиях инклюзивной практики // *Психологическая наука и образование*, 2013. № 1. С 103- 112.
32. Лалаева Р.И., Логинова Е. А., Титова Т.А. *Теория речевой деятельности*. СПб.: СОЮЗ, 2000. 396 с.
33. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. *Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников*. СПб.: КАРО, 2013. 160 с.
34. Лалаева Р.И. *Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей*. М.: Флинта, 2009. 396 с.
35. Левина Р.Е. *Характеристика общего недоразвития речи у детей*. М.: Просвещение, 2009. 159 с.
36. Лисина М.И. *Общение со взрослыми у детей первых семи лет жизни. Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов /*

- Под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: Институт практической психологии, 1996. 273 с.
37. Логопедия. Методическое наследие: / Под ред. Л.С. Волковой: В 5 кн. М.: Владос, 2003. 480 с.
38. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. М.: Владос, 1998. 680 с.
39. Ломов Б.Ф. Психологическая наука и общественная практика. М.: Знание, 1973. 59 с.
40. Маллер А.Р. Помощь детям с недостатками развития. М.: Владос, 2015. 74 с.
41. Маслов М. С. Коммуникативный аспект образовательной среды [Электронный ресурс] // Теория история и практика образования в сфере культуры, 2017. URL: <https://icdlib.nspu.ru/views/icdlib/7724/read.php> (дата обращения: 24.04.2022).
42. Мастюкова Е.М. Ребёнок с отклонениями в развитии. Ранняя диагностика и коррекция. М.: Просвещение, 1992. 287 с.
43. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений; под общ. ред. Г.В. Чиркиной. М.: Аркти, 2003. 240 с.
44. Моисеенко Е.М. Формирование синтаксической структуры предложения у дошкольников с общим недоразвитием речи: автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.03 / Елена Михайловна Моисеенко. М.: Мир, 2002. 216 с.
45. Моисеенко Е.М. Формирование синтаксической структуры предложения у дошкольников с ОНР в процессе логопедической работы «Современная логопедия: теория практика перспективы». М.: Педагогика, 2005. 209 с.
46. Намазбаева Ж.И. Развитие личности учащихся вспомогательной школы: автореф. дис. ... канд. психол. наук 19.00.10 / Жамиля Идрисовна Намазбаева. М.: АПН СССР НИИ дефектологии, 1986. 34 с.



47. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории факты проблемы. М.: Академия, 2012. 360 с.
48. Обучение и воспитание детей во вспомогательной школе: Пособие для учителей и студентов; под ред. В.В. Воронковой. М.: Пресс, 1994. 416 с.
49. Озеров Н.Н. Краткий очерк синтаксиса русского языка. Простое предложение. М.: Мир, 2013. 112 с.
50. Пассов Е.И. Основы коммуникативной теории технологии иноязычного образования. М.: Педагогика, 1991. 164 с.
51. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М.: Педагогика, 1991. 199 с.
52. Певзнер М.С. Дети-олигофрены. М.: Просвещение, 1959. 267 с.
53. Петрова В.Г. Практическая и умственная деятельность детей-олигофренов. М.: Просвещение, 1968. 160 с.
54. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 г. N 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://minobrnauki.rf/документы/5133> (дата обращения 06.07.2023)
55. Прокопович Н.Н. Вопросы синтаксиса русского языка. М.: Высшая школа, 2013. 350 с.
56. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2010. 720 с.
57. Сиротинина О.Б. Лекции по синтаксису русского языка. М.: КомКнига, 2016. 144 с.
58. Слобин Д., Грин Дж. Психоллингвистика. Перевод с английского Е. И. Негневицкой / Под общей редакцией и с предисловием доктора филологических наук А.А. Леонтьева. М.: Прогресс, 1976. 336 с.
59. Сохин Ф.А. Начальные этапы овладения ребёнком грамматическим строем языка. М.: Мир, 1955. 226 с.
60. Стернин И.А. Анализ коммуникативных ситуаций. Воронеж: Истоки, 2013. 50 с.

61. Ткаченко Т.А. Учим говорить правильно. Система коррекции общего недоразвития речи у детей 5 лет. Пособие для воспитателей логопедов и родителей. М.: Гном и Д, 2020. 246 с.
62. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учебн. заведений / сост. В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева. М.: Академия, 2005. 464 с.
63. Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение. М.: Гном и Д, 2000. 128 с.
64. Филичева Т.Б., Каше Г.А. Дидактический материал по исправлению недостатков речи у детей дошкольного возраста. Изд. Четвертое. М.: Просвещение, 1989. 196 с
65. Фотекова Т.А., Ахутина Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейро-психологических методов / 2-е изд. испр. и доп. пособие для логопедов и психологов. М.: Айрис-пресс, 2007. 176 с.
66. Фотекова Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников: методическое пособие. М.: Айрис-Пресс, 2006. 96 с.
67. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. Проблемы возрастной и педагогической психологии. М.: Международная педагогическая академия, 2012. 560 с.
68. Ястребова А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. М.: Просвещение, 1984. 185 с.
69. Saphier J.D. The relation of perceptual motor skills to learning and school success // J.OfLearning Disabilities, 1973. Vol. 6. №9. P. 56-65.
70. Ramelhart D. E. Understanding and summarization brief stories // Basic processes in reading: perceptions and comprehension. New Jersey, 1977. P. 265-303

**ПРИЛОЖЕНИЯ**

## Приложение А

Диагностический материал, первый блок «Изучение способности повторения предложений».

I блок констатирующего эксперимента «Изучение способности повторения предложений» включает в себя 3 раздела. Каждый раздел состоит из 5 серий (по 3 предложения в каждой серии):

Серии предложений каждого раздела:

1. Простые малораспространенные предложения;
2. Простые распространенные предложения;
3. Предложения с однородными членами;
4. Сложносочиненные предложения;
5. Сложноподчиненные предложения.

1 раздел. Повторение предложений

Процедура и инструкция: ребёнку даётся инструкция: «Повтори за мной точно». Предложение воспроизводится логопедом 1 раз. ребёнку предлагаются предложения с постепенным усложнением их грамматической структуры.

1.1. серия. Простые малораспространенные предложения

Петя ест банан. Женщина собрала яблоки. Ослик везет тыкву.

1.2. серия. Простые распространенные предложения

Мама моет окно мокрой тряпкой. Кот ловит рыбку в большом аквариуме. Маленький цыпленок нашел большого червяка.

1.3. серия. Предложения с однородными членами

Девочка любит шоколад и яблоки. На физкультуре дети играют в мяч и крутят обруч. В лесу живут волки и зайцы

1.4. серия. Сложносочиненные предложения

Воробей спит в гнезде, а петух в курятнике. Подул ветер, и солнце спряталось за тучку. Оля хотела погулять, но пошел снег

## 1.5. серия. Сложноподчиненные предложения

На небе видно луну, когда приходит ночь. Мы делаем зарядку, чтобы быть здоровыми. Щенка зовут Снежок, потому что он белый.

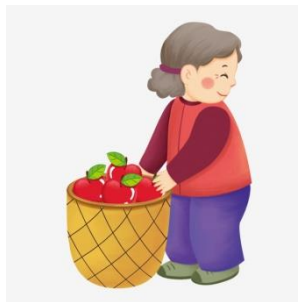
## 2 раздел. Повторение с опорой на картинки

Процедура и инструкция: Инструкция: «Посмотри на картинку и повтори за мной предложение». Используются предложения из первого блока, дополненные картинками. Предложение воспроизводится логопедом 1 раз.

## 2.1.серия.



Петя ест банан.



Женщина собрала яблоки.



Ослик везет тыкву.

## 2.2 серия.



Мама моет окно мокрой тряпкой.



Кот ловит рыбку в большом аквариуме.



Маленький цыпленок нашел большого червяка.

## 2.3. серия.



Девочка любит  
шоколад и яблоки.



На физкультуре дети  
играют в мяч и  
крутят обруч.

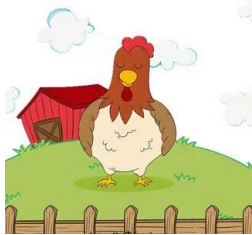


В лесу живут волки и  
зайцы.

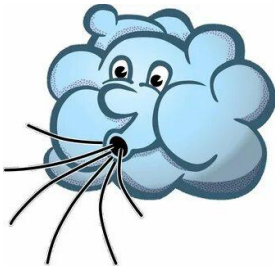
## 2.4. серия.



, а



Воробей спит в гнезде, а  
петух в курятнике.



, и

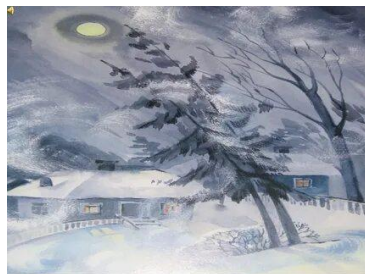


..

Подул ветер, и солнце  
спряталось за тучку.



, но



Оля хотела погулять, но  
пошёл снег.

## 2.5. серия.



На небе видно луну, когда  
приходит ночь.



Мы чистим зубы, чтобы  
быть здоровыми.



Щенка зовут Снежок,  
потому что он белый.

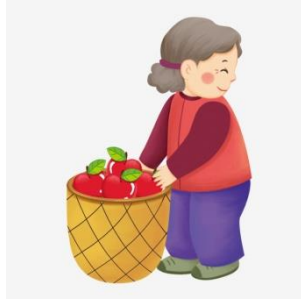
3 раздел. Отсроченное воспроизведение предложений с опорой на картинку

Процедура и инструкция. ребёнку предъявляется сюжетная картинка, по предложению из 2 серии заданий. Инструкция: «Давай вспомним, какие предложения ты сейчас повторял за мной. Тебе помогут эти картинки. Что нарисовано на этой картинке?». Если Ребёнок не воспроизводит заданную структуру предложения, взрослый уточняет:

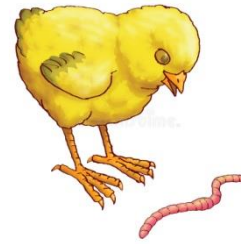
«Вспомни, ты такое предложение повторял за мной?», задаёт наводящие вопросы или даёт образец для последующих ответов. Используются предложения из 1 серии заданий.



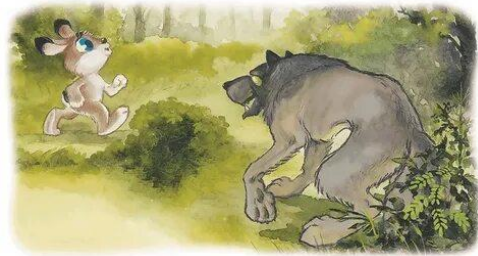
## 3.1 серия.



## 3.2 серия.



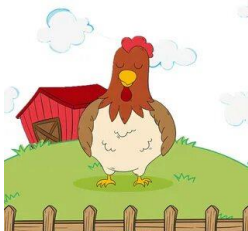
## 3.3 серия.

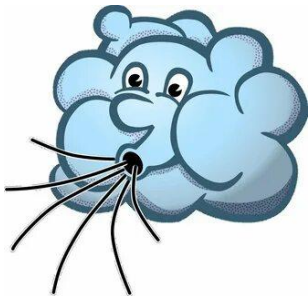


3.4 серия. Воробей спит в гнезде, а петух в курятнике. Подул ветер, и солнце спряталось за тучку. Оля хотела погулять, но пошел снег.

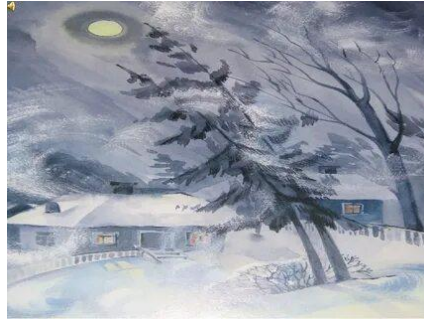


, а





, и



, но

3.5 серия. На небе видно луну, когда приходит ночь. Мы чистим зубы, чтобы быть здоровыми. Щенка зовут Снежок, потому что он белый.



Оценка выполнения:

3 балла – предложения с правильным грамматическим оформлением без помощи педагога, без ошибок, задание выполнено самостоятельно;

2 балла – имеются ошибки, но исправляются ребёнком после помощи педагога, предложение построено со всеми членами предложения, но с нарушением порядка, без ошибок предложно-падежного управления и согласования; либо с единичными не грубыми аграмматизмами предложно-падежного управления и согласования по типу сверхгенерализации;

1 балл – постоянно требуется помощь учителя; структура предложения упрощена, пропущены части предложения; имеются грубые аграмматизмы



предложно-падежного управления и согласования (используется начальная форма и/или замена окончания между падежами);

0 баллов – не воспроизводит предложение.

Общая оценка результатов. Оценивается каждое предложение и подсчитывается общий суммарный балл. Максимальное количество баллов, после выполнения всех заданий I блока констатирующего эксперимента «Изучение способности повторения предложений» — 135 баллов..

**План - конспект подгруппового занятия по теме:**

Тема занятия: «Построение простого распространенного предложения».

Лексическая тема недели: «Безопасность».

Занятие проводилось с обучающимися 4 класса по АООП для обучающихся с УО (вариант 1), подгруппа детей с более благоприятной перспективой развития.

Цель: Формирование и развитие навыка правильного построения простого распространённого предложения, усвоение категории винительного падежа существительных в ед. числе. Употребление простых и производных предлогов в, на.

Задачи:

- Формировать навык правильного построения простого распространённого предложения.
- Усвоить категорию винительного падежа существительных в единственном числе.
- Коррекция навыка употребления предлога через.
- Активизация словаря по лексической теме.
- Воспитывать коммуникативные навыки взаимодействия.

Оборудование: Набор предметных картинок, соответствующих теме, компьютер, проектор, экран, мультфильм «Азбука безопасности – на тонком льду». массажных мячей, овощей (которые использовались для формирования словаря по лексической теме),

Ход занятия.

Этап	Содержание
Орг. момент	<i>Логопед здоровается с детьми, располагает детей рядом с экраном.</i>  Посмотрите мультфильм и подумайте, что случилось с героями?
Активизация словаря по лексической теме	А сейчас я буду показывать картинки, а вы называть, что на них изображено:  ручей; лужа; девочка; мальчик; друг; подруга; Ньюша;













	<p>Бараш; лёд; снег; сугроб (а что такое сугроб?); солнце; облака. Ребята, что обозначают эти слова, кто мне кажет? (предмет).</p> <p>Слушаем внимательно! Слова хрупкий (это какой? поясните); тонкий; ломкий; опасный; прозрачный, красивый, маленький, глубокий что обозначают, кто мне скажет? (признак)</p> <p>Ребята, слушайте внимательно! Слова: вижу, встретить, перепрыгнуть. Чем похожи эти слова, что они обозначают? (действие)</p>
<p>Простые конструкции согласования глаголов и существительных в винительном падеже, ед. числе.</p>	<p>Ребята, что написано на карточке? (предлагается карточка с глаголом):</p> <p>Я сейчас дам другие карточки, и вы будете соединять мою карточку с вашей и говорить, что получилось.</p> <p>Предлагаем детям один из ранее озвученных глаголов, к которому идет определенный набор карточек. Всего 4 варианта комплектации:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. вижу лёд; вижу снег; вижу сугроб; вижу солнце; вижу облака.</li> <li>2. встретить девочку; встретить мальчика; встретить друга; встретить подругу; встретить Нюшу; встретить Бараша;</li> <li>3. перепрыгнуть через лужу; перепрыгнуть через ручей.</li> </ol> <p><i>Отрабатываем навык построения конструкции из глагола и существительного. Для этого предлагаем рисунок и глагол. К этой конструкции ребенок поочередно выбирает одну из ранее выданных карточек и озвучивает получившееся словосочетание (после озвученного варианта, ребенок карточку отдает логопеду)</i></p> <p><i>Таким образом, каждый ребенок скажет пять</i></p>

*словосочетаний с заданным глаголом и выданными карточками. Например, к глаголу*

*«вижу»*

*у каждого ребенка комплект из картинок:*



<p>Распространяем ранее предложенные конструкции.</p>	<p>Ребята, что написано на моих карточках?</p> <p>Сейчас я дам вам карточки. С помощью карточек вы будете составлять новые предложения сами.</p> <table border="1" data-bbox="539 394 1485 591"> <tr> <td data-bbox="539 394 667 591"><u>Кто?</u></td> <td data-bbox="667 394 922 591"> <p>видит</p>  </td> <td data-bbox="922 394 1121 591"><u>какой?</u></td> <td data-bbox="1121 394 1485 591"> <p>лед</p>  </td> </tr> </table> <p><i>В основу берутся ранее отработанные словосочетания. Теперь ребенку предлагается два комплекта карточек. С помощью этих комплектов ребенок распространяет предложенную конструкцию до простого распространенного предложения. Возьмем для примера ранее отработанное словосочетание «видит лёд»:</i></p> <p><i>На места со знаками вопроса ребенок выбирает одну из предложенных картинок. Получившееся предложение произносит. Логопед спрашивает у других детей верно ли составлено предложение. Если требуется, исправляет.</i></p> <p><i>Например, ребенок может составить:</i>  <i>Бараш видит голубой лёд; Нюша видит красивый лёд; подруга видит хрупкий лёд. Нюша видит хрупкий лёд</i>  <i>Бараш видит хрупкий лёд. Поочередно распространяются все ранее предложенные словосочетания.</i></p>	<u>Кто?</u>	<p>видит</p> 	<u>какой?</u>	<p>лед</p> 	
<u>Кто?</u>	<p>видит</p> 	<u>какой?</u>	<p>лед</p> 			
<p>Распространяем конструкции с предлогом «через».</p>	<p>Ребята, вы молодцы, хорошо справились с заданием. Сейчас мы поменяем карточки и будем составлять предложения. Будьте внимательны, пользуемся всеми карточками!</p> <p>Ребята, верно составлено предложение? Давайте вместе проверим. Говорим все вместе, хором.</p> <table border="1" data-bbox="539 1704 1485 1955"> <tr> <td data-bbox="539 1704 667 1955"><u>Кто?</u></td> <td data-bbox="667 1704 826 1955">  </td> <td data-bbox="826 1704 986 1955">через</td> <td data-bbox="986 1704 1185 1955"><u>какую?</u></td> <td data-bbox="1185 1704 1485 1955"> <p>лужу</p>  </td> </tr> </table> <p><i>Ученики сами выбирают карточки и по очереди озвучивают получившиеся варианты предложений. На</i></p>	<u>Кто?</u>		через	<u>какую?</u>	<p>лужу</p> 
<u>Кто?</u>		через	<u>какую?</u>	<p>лужу</p> 		

	<p><i>вопрос «Кто?» может быть Нюша, девочка, мальчик или Бараш. На вопрос «Какую?» карточка также подбирается учеником произвольно из предложенных учителем. Главное – верное построение предложения и совместное проговаривание правильных вариантов.</i></p>
<p>Вводим отработанные конструкции в ситуации коммуникации</p>	<p>Ребята, а сейчас мы будем разговаривать. Я задаю вам вопросы, а вы отвечаете мне теми предложениями, которые раньше придумали. <i>Логопед для построения вопросительного предложения использует те предложения, которые ранее были придуманы детьми с опорой на карточки.</i></p> <p>Что ты видишь? (<i>логопед показывает поочередно картинки с существительными</i>). Ребенок должен ответить распространенным предложением: <i>Я вижу яркое солнце (например)</i>. Если предложение не распространенное, задаются наводящие вопросы, чтобы ребенок мог составить распространенное предложение.</p> <p><i>Например, ранее ребенок составил предложение: «Девочка прыгает через глубокую лужу». Значит логопед задает вопрос: «Кто прыгает через глубокую лужу?»</i></p> <p><i>Если было сказано «Девочка видит хрупкий лед», значит задаем вопрос «Кто видит хрупкий лед?».</i> <i>Логопед ждет от ребенка развернутый ответ на вопрос, при необходимости оказывает помощь.</i></p>
<p>Итоги занятия.</p>	<p>Ребята, что мы сегодня делали? Мы сегодня составляли предложения! Вам было интересно на занятии? Что вам больше всего понравилось? А что было труднее всего делать? Спасибо вам за работу, вы молодцы!</p>

Таблица 3 – Тематическое планирование для проведения занятий по развитию синтаксической стороны речи с использованием коммуникативных ситуаций

Дата	Лексическая тема недели	Лексика	Совершенствование навыка составления предложений, отработка грамматического строя		Сит для отработки синт констр-й
			*дети с относительно благоприятной перспективой развития	**дети с менее благоприятной перспективой развития	
Февраль 2 неделя	Безопасность	Существительные: друг, река, помощь, поддержка*, предусмотрительность*. Прилагательные: скользкий, опасный, хрупкий. Глаголы: помочь, переживать, спасти.	Усвоение категории винительного падежа существительных в ед. числе. Употребление простых и производных предлогов в, на, через*		«Азбука безопасности – игры зимой». Просмотр мультфильма
			Закрепление навыка правильного построения простого распространённого предложения, употребление предлога через.	Развитие навыка правильного построения простого распространённого предложения, эмоционально окрашенных (вопросительных и восклицательных)	
Февраль 3 неделя	Безопасность	Существительные: адрес, дом, место, взрослый, полиция. Прилагательные: страшно, голодный, грустный. Глаголы: помочь, идти, устать, переживать, искать, потерял, заблудился, объяснить.	Отработка категории винительного падежа существительных в ед. числе. Построение предложений с использованием предлогов в, на, за, с, к, без, до, для.		Потерялся в городе. Просмотр мультфильма
			Совершенствование навыка правильного построения предложения с однородными членами предложения	Отрабатываются навыки согласования имён существительных с глаголами в жен., муж., ср. роде; ед. и	

				множественном числе. Совершенствование навыка правильного построения простого распространённого предложения	
Февраль 4 недели	Наши защитники	Существительные: война, партизаны, новость. Прилагательные: снежный, зимний, важный Глаголы: жить, шить, защищать, бежать, идти, воевать	Усвоение категории предложного падежа сущ. в ед. числе.		Мультфильм: «Патризанская снегурочка»
			Развитие навыка правильного построения предложения с однородными членами	Закрепление умения составлять простые распространённые предложения Отработка навыков согласования прилагательного с существительным	
Март 1 неделя	Весна	Существительные: капель, почки, трава, деревья, животные, природа, день, небо, облака. Прилагательные: высокий, теплый, светлый, Глаголы: появились, капать, таять, набухать*.	Отработка категории предложного падежа существительных в ед. числе. Построение предложений с использованием предлогов в, на.		Природа весной
			Закрепление навыка правильного построения предложения с однородными членами предложения	Развитие навыка правильного построения предложения с однородными членами предложения	
Март 2 недели	8 марта	Существительные: обезьяна, мамонтенок, мама, льдина, океан. Прилагательные: ласковый, голодный, грустный Глаголы: бояться, плыть, искать, торопить, жалеть, заботиться	Закрепляем умение употреблять предлоги в словосочетаниях. Закрепляем категорию предложного падежа существительных в ед. числе.		Мама для мамонтёнка. Мультфильм.
			Формируем умение составление сложносочинённых предложений с соединительным союзом и.	Развитие навыка правильного построения предложения с однородными членами предложения.	



Март 3 неделя	Безопасность	Существительные: незнакомец, просьба, улица, подъезд, обман, родители, запрет. Прилагательные: чужой, незнакомый, добрый, ласковый, взрослый. Глаголы: просит, помогать, приносить, идти, обманывать обещать.	Закрепление категории родительного падежа существительных в ед. числе. Закрепляем умение строить предложения с использованием союзов: чтобы, потому что	На улице. Картинка «Незнакомец просит помочь»
			Формируем умение составление сложносочинённых предложений с союзами а, но.	
Март 4 неделя	Безопасность	Существительные: порез, кровь, перелом, рана, помощь, бинт, повязка, боль, человек, скорая помощь. Прилагательные: ровный, плохой, чистый, мокрый, взрослый, умный. Глаголы: звонить, звать, помогать, бинтовать, лежать нести.	Отработка категории родительного падежа существительных в ед. числе. Закрепляем навыки согласования прилагательных с существительными в жен., муж., ср. роде; ед. числе. им. падеже.	Человек поранился
			Формируем умение составление сложносочинённых предложений с союзами который; когда; куда; если; как. Закрепляем умение составлять сложносочинённые предложений со значением противопоставления (с союзами а, но).	
Апрель 2 неделя	Безопасность	Существительные: испуг, страх, паника, дом, свет, выключатель, мама. Прилагательные: темно страшно, светло. Глаголы: звонить, просить, говорить, включать, узнавать	Совершенствование навыков согласования прилагательных с существительными в жен, муж., ср. роде; ед. числе им. падеже. Закрепление категории родительного падежа существительных в ед. числе.	В доме выключили свет
			Закрепляем умение составление сложносочинённых предложений с союзами который; когда; куда; если; как.	

Апрель 3 неделя	Безопасность	Существительные: лифт, кнопка, вызов, телефон. Прилагательные: страшный, скучный, радостный. Глаголы: ждать, прыгать, кричать, стучать, звонить, помогать, грустить.	Отработка категории дательного падежа суще. в ед. числе.		ЗастрЯл в лифте
			Закрепление умения составлять сложноподчинённые предложений с простыми подчинительными союзами (чтобы, если, как, что).	Формируем умение составление сложносочинённых предложений с союзами а, но.	
Апрель 4 неделя	Безопасность	Существительные: человек, страх, паника, огонь, дым, пожарный, спокойствие, мама. Прилагательные: страшный, дымный, опасный, горячий, ядовитый. Глаголы: ждать, спасться, звонить, толкаться, выгонять, говорить, объяснять.	Отработка и закрепление категории дательного падежа суц. в ед. числе.		В доме начался пожар
			Закрепляем умение составлять сложноподчинённые предложения, используя сложные подчинительные союзы (так как, потому что, в связи с тем, что)..	Закрепляем умение составлять сложносочинённые предложений со значением противопоставления (с союзами а, но).	
Май 2 неделя	9 мая	Существительные: победа, война, враг, фашизм*. Прилагательные: трудный, тяжелый, радостный, светлый. Глаголы: страдать, гибнуть, победить.	Отработка и закрепление категории творительного падежа существительных в ед. числе.		Короткометражный фильм ко дню победы 9 мая
			Закрепление навыка составлять сложноподчинённые предложений с простыми подчинительными союзами (чтобы, если, как, что), в том числе простительных.	Закрепление навыка составлять сложносочинённых предложений с союзами а, но.	
Май 3 неделя	Безопасность	Существительные: незнакомец, взрослый, замок, дом, дверь. Прилагательные: опасный, незнакомый, чужой,	Отработка и закрепление категории предложного падежа существительных в ед. числе.		«Звонят в дверь»
			Закрепляем умение составлять сложносочинённые предложений со	Формируем умение составлять сложносочинённые	

		страшный. Глаголы: открывать, закрывать, говорить, стучать, звонить.	сложными подчинительными союзами (так как, потому что, в связи с тем, что).	предложения с союзами который, когда, куда, если; как.	
Май 4 неделя	Безопасность	Существительные: правила, режим, дорога, дом, машина, река. Прилагательные: аккуратно, осторожно, спокойно. Глаголы: гулять, купаться, играть, спать, умыться, кушать.	Отработка и закрепление категории дательного падежа существительных в ед. числе.		Безопасные каникулы. Просмотр мультфильма
			Закрепление умения составлять сложноподчинённые предложений с простыми подчинительными союзами (чтобы, если, как, что).	Закрепление навыка составлять сложносочинённые предложения с союзами который, когда, куда, если, как.	