

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

Скипор Галина Францевна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Развитие синтаксического строя речи у четвероклассников с легкой умственной отсталостью с использованием лево-конструирования в условиях летнего пришкольного лагеря


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.

«14» ноября 2024г. 


Руководитель программы

к.п.н., доцент Мамаева А.В.

«14» ноября 2024г. 


Научный руководитель

к.п.н., доцент Мамаева А.В.

«14» ноября 2024г. 

Обучающийся

Скипор Г.Ф.

«14» ноября 2024г. 

Оценка _____

Реферат магистерской диссертации

Структура магистерской диссертации. Работа состоит из введения, двух глав, разбитых на параграфы, заключения, библиографического списка, представленного 74 литературными источниками, приложения. Объем диссертации 89 страниц (без учета приложения). Работа содержит в себе 10 рисунков, 5 таблиц и 7 приложений.

Цель проектной работы: разработать и апробировать содержание логопедической работы по развитию синтаксической стороны речи у четвероклассников с легкой умственной отсталостью с использованием лего-конструирования в условиях летнего пришкольного лагеря, а также программно-методическое и дидактическое обеспечение к нему.

Объект проектной работы: синтаксическая сторона речи четвероклассников с легкой умственной отсталостью.

В проектной работе использовались следующие методы исследования:

- теоретические (изучение и анализ психолого-педагогической и логопедической литературы по данной проблеме);
- эмпирические (изучение психолого-педагогической и медицинской документации в образовательной организации – базе реализации проекта);
- интерпретационные (анализ результатов диагностического этапа проекта: качественный и количественный).

Теоретической основой явились: положение о развивающей роли обучения (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов); положение о понимании речи как сложной функциональной системы (Р.Е. Левина, Г.В. Чиркина, О.В. Грибова и др.); деятельностный подход (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн); учение об общих закономерностях развития нормальных и аномальных детей (Л.С. Выготский, Е.И. Грачева, Р.Е. Левина, Е.М. Мастюкова и др.).

Новизна проектной работы: разработан диагностический комплекс по обследованию синтаксического строя речи у четвероклассников с лёгкой

умственной отсталостью; получены достоверные данные о сформированности синтаксического строя речи у обучающихся 4 классов с лёгкой умственной отсталостью; разработано содержание логопедической работы по развитию синтаксического строя речи у четвероклассников с лёгкой умственной отсталостью с использованием леги-конструирования в условиях летнего пришкольного лагеря.

Практическая значимость проектной работы состоит в том, что определена общая схема диагностики сформированности и качественного своеобразия синтаксического строя речи у четвероклассников с легкой умственной отсталостью, а также разработано и апробировано дифференцированное содержание логопедической работы и ее методическое и дидактическое обеспечение для развития синтаксического строя речи четвероклассников с легкой умственной отсталостью. Разработанные нами программно-методические и дидактические материалы могут быть использованы специалистами, работающими с данной категорией детей.

Апробация проекта в рамках магистерской диссертации осуществлялась на базе одного из краевых образовательных учреждений Красноярского края. Результаты проектной работы были представлены на научно-практических конференциях и в периодических изданиях:

1. Скипор Г.Ф. Организация проектного исследования по развитию синтаксического строя речи у обучающихся 3-4 классов с легкой умственной отсталостью // Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья: материалы научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых г. Красноярск, 31 мая 2022г. – Красноярск, 2022. – С. 48-50

2. Скипор Г.Ф. Результаты диагностического этапа проекта «Развитие синтаксического строя речи у четвероклассников с легкой умственной отсталостью с использованием леги-конструирования в условиях летнего пришкольного лагеря // Научный лидер: международный научный журнал – г. Тюмень, 2024. – № 37 (187) – С. 88-91

3. Скипор Г.Ф. Специфические особенности синтаксиса у четвероклассников с легкой умственной отсталостью // Вестник науки: международный научный журнал – г. Тольятти, 2024. – № 9 (78) – С. 213-217

4. Выступление с докладом по теме: «Организация проектного исследования исследования по развитию синтаксического строя речи у обучающихся 3-4 классов с легкой умственной отсталостью» на VII всероссийской научно-практической конференции «Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья» (г. Красноярск, 2022 г.).

5. Выступление с докладом по теме: «Результаты диагностики сформированности синтаксического строя речи у четвероклассников с легкой умственной отсталостью» на всероссийской конференции с международным участием «Педагогика и психология развития личностного потенциала: современные практики» - Презентационная площадка №1 «Современные практики логопедического сопровождения детей» (г. Красноярск, 2024 г.).

6. Выступление с докладом по теме: «Развитие синтаксического строя речи у обучающихся 4-х классов с легкой умственной отсталостью с использованием лего-конструирования в условиях летнего пришкольного лагеря» на встрече профессионального сообщества учителей-логопедов г. Красноярска и края «Школа молодого логопеда» (г. Красноярск, 2024 г.).

Abstract of the master's thesis

The structure of the master's thesis. The work consists of an introduction, two chapters divided into paragraphs, a conclusion, a bibliographic list presented by 74 literary sources, and an appendix. The volume of the dissertation is 89 pages (excluding the appendix). The work contains 10 figures, 6 tables and 7 appendices.

The purpose of the project work: to develop and test the content of speech therapy work on the development of the syntactic side of speech in fourth graders with mild mental retardation using lego construction in a summer school camp, as well as software, methodological and didactic support for it.

The object of the project work: the syntactic side of the speech of fourth graders with mild mental retardation.

The following research methods were used in the project work:

- theoretical (study and analysis of psychological, pedagogical and speech therapy literature on this problem);
- empirical (the study of psychological, pedagogical and medical documentation in the educational organization - the basis of the project);
- interpretative (analysis of the results of the diagnostic stage of the project: qualitative and quantitative).

The theoretical basis was: the position on the developmental role of learning (L.S. Vygotsky, D.B. Elkonin, V.V. Davydov); the position on understanding speech as a complex functional system (R.E. Levina, G.V. Chirkina, O.V. Gribova, etc.); the activity approach (A.N. Leontiev, S.L. Rubinstein); 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.).

The novelty of the project work: a diagnostic complex for the examination of the syntactic structure of speech in fourth graders with mild mental retardation has been developed; reliable data on the formation of the syntactic structure of speech in 4th grade students have been obtained with mild mental retardation; the content of speech therapy work on the development of the syntactic structure of

speech in fourth graders with mild mental retardation using lego construction in a summer school camp has been developed.

The practical significance of the project work lies in the fact that a general scheme for diagnosing the formation and qualitative originality of the syntactic structure of speech in fourth graders with mild mental retardation has been determined, as well as the differentiated content of speech therapy work and its methodological and didactic support for the development of the syntactic structure of speech of fourth graders with mild mental retardation has been developed and tested. The software, methodological and didactic materials developed by us can be used by specialists working with this category of children.

The approbation of the project within the framework of the master's thesis was carried out on the basis of the regional educational institutions of the Krasnoyarsk Territory. The results of the project work were presented at scientific and practical conferences and in periodicals:

1. Skipor G.F. Organization of project research on the development of the syntactic structure of speech in students of grades 3-4 with mild mental retardation // Modern technologies of correctional and developmental work with children with disabilities: materials of the scientific and practical conference of students, postgraduates and young scientists Krasnoyarsk, May 31, 2022 – Krasnoyarsk, 2022. – pp. 48-50

2. Skipor G.F. The results of the diagnostic stage of the project "The development of syntactic speech in fourth graders with mild mental retardation using lego construction in a summer school camp // Scientific leader: International scientific journal – Tyumen, 2024. – № 37 (187) – Pp. 88-91

3. Skipor G.F. Specific features of syntax in fourth graders with mild mental retardation // Bulletin of Science: International scientific journal – Togliatti, 2024. – № 9 (78) – Pp. 213-217

4. Presentation on the topic: "Organization of project research Organization of project research on the development of the syntactic structure of speech in students of grades 3-4 with mild mental retardation" at the VII All-Russian

scientific and practical conference "Modern technologies of correctional and developmental work with children with disabilities" (Krasnoyarsk, 2022).

5. Presentation on the topic: "Results of diagnostics of the formation of the syntactic structure of speech in fourth graders with mild mental retardation" at the All-Russian conference with international participation "Pedagogy and psychology of personal potential development: modern practices" - Presentation platform No. 1 "Modern practices of speech therapy for children" (Krasnoyarsk, 2024).

6. Presentation on the topic: "The development of the syntactic structure of speech in 4th grade students with mild mental retardation using lego construction in a summer school camp" at a meeting of the professional community of speech therapists in Krasnoyarsk and the region "School of a young speech therapist" (Krasnoyarsk, 2024).

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Глава I. Анализ психолого-педагогической, логопедической и лингвистической литературы по проблеме формирования синтаксической стороны речи у обучающихся с лёгкой умственной отсталостью.....	7
1.1. Закономерности развития синтаксического строя речи в онтогенезе	7
1.2. Особенности развития синтаксической стороны речи у обучающихся с лёгкой умственной отсталостью	14
1.3. Анализ существующих подходов к проблеме диагностики, развития и коррекции синтаксической стороны речи у обучающихся с умственной отсталостью	21
1.4. Лего-конструирование как средство развития речи	28
Глава II. Описание проекта «Развитие синтаксической стороны речи у четвероклассников с легкой умственной отсталостью с использованием лего-конструирования в условиях летнего пришкольного лагеря».....	38
2.1. Паспорт и план реализации проекта	38
2.2. Предпроектный и диагностический этапы.....	43
2.3. Разработческий этап.....	62
2.4. Этап апробации и результативно-оценочный этап.....	73
Заключение	78
Библиография	81
Приложения	89

Введение

Актуальность. С учетом постоянного увеличения числа младших школьников с нарушением интеллекта проблема формирования у них синтаксической стороны речи занимает важное место в современной специальной педагогике и вопрос о методике развития речи в этом аспекте остается одним из актуальных.

Согласно современным нормативно-правовым документам, регламентирующим содержание обучения детей с легкой умственной отсталостью, к минимальному уровню усвоения предметных результатов (обязательному для большинства обучающихся с умственной отсталостью) по предмету «Русский язык» является составление предложений, восстановление в них нарушенного порядка слов с ориентацией на серию сюжетных картинок, а к достаточному уровню усвоения предметных результатов в данной предметной области относится работа над развитием навыка построения предложений через выполнение следующих типов заданий: составление распространённых сложных предложений, согласование слов в предложении [55].

Проблема, которую призван решить данный проект, состоит в том, что во время учебного года коррекционная работа проводится учителем-логопедом непрерывно и способствует коррекции нарушений речи. Во время каникул логопедическая работа не проводится. Нарушения речи обучающихся с умственной отсталостью сложно поддаются исправлению, а сформированные речевые эталоны распадаются, если их не закреплять. Как правило после каникул дети приходят в школу, утратив значительную часть речевых навыков, отработанных в предыдущем году. Это в свою очередь препятствует эффективной коррекционной работе, что негативно сказывается не только на речевом развитии детей, но и на их успеваемости. В настоящее время на базе некоторых школ реализуется летний пришкольный лагерь, но программно-методическое и дидактическое обеспечение образовательных организаций не позволяет организовать деятельность коррекционной

направленности в каникулярное время.

Исходя из вышеперечисленного, мы решили выбрать базой реализации своего проекта именно летний пришкольный лагерь. Выбор места реализации проекта обусловлен потребностью со стороны руководства школы, учителей-логопедов и педагогов-психологов в непрерывной логопедической работе, которая, в свою очередь, улучшает показатели успеваемости и способствует успешной социализации.

Существует и другая проблема в организации логопедической работе на каникулах. К концу учебного года у обучающихся наблюдается эффект заученности, когда повторяющиеся из раза в раз задания и наглядности становятся настолько знакомыми ребенку, что он теряет к ним всякий интерес. Опираясь на принцип познавательного развития умственно отсталых детей через использование предметно-практической деятельности, мы выбрали конструктивную деятельность в качестве средства для развития синтаксического строя речи.

Проектная идея возникла на основе противоречий и выявленным недостаточным обеспечением базы реализации проекта программно-методическими и дидактическими материала для организации логопедической работы по развитию синтаксиса у четвероклассников с легкой умственной отсталостью. Идея заключается в создании и апробации программно-методического и дидактического обеспечения работы логопедической студии в условиях летнего пришкольного лагеря для развития синтаксической стороны речи у умственно отсталых четвероклассников с использованием деятельности по конструированию.

Объект проектной работы: синтаксическая сторона речи четвероклассников с легкой умственной отсталостью.

Предмет проектной работы: логопедическая работа по развитию синтаксической стороны речи у четвероклассников с легкой умственной отсталостью с использованием легио-конструирования в условиях летнего пришкольного лагеря.

Цель проектной работы: разработать и апробировать программно-методическое и дидактическое обеспечение логопедической работы по развитию синтаксической стороны речи у четвероклассников с легкой умственной отсталостью с использованием лего-конструирования в условиях летнего пришкольного лагеря.

Задачи проектной работы:

1. Определить современное состояние проблемы развития синтаксической стороны речи у обучающихся с легкой умственной отсталостью в психолого-педагогической и логопедической литературе.
2. Выявить актуальные проблемы в образовательной организации – базе реализации проекта.
3. Выявить особенности и уровень сформированности синтаксического строя речи у четвероклассников с легкой умственной отсталостью.
4. Разработать, апробировать:
 - Программу логопедической студии «Строю – говорю».
 - Дидактическое пособие «Лого-карточки» с вопросами: на понимание синтаксических конструкций, на построение синтаксических конструкций (в процессе лего-конструирования, по готовой поделке и при работе с компьютерным приложением по созданию комиксов).
 - Методические рекомендации для учителей-логопедов по работе с дидактическим пособием и с компьютерным приложением по созданию комиксов с отработанными синтаксическими конструкциями.
5. Оценить результаты реализации проекта методом наблюдения за речью детей на последнем занятии и на итоговом мероприятии, а также через экспертную оценку специалистов.

Методологической и теоретической основой проектной работы выступили:

– базовые позиции логопедии о системном недоразвитии речи у детей с умственной отсталостью (Р.И. Лалаева, А.Р. Лурия);

– теория о сложной функциональной системе языка и речи (А.Н. Корнев, О.В. Грибова, Г.В. Чиркина, Р.Е. Левина);

– теория закономерностей развития нормальных и аномальных детей (Л.С. Выготский, В.И. Лубовский);

– представления о предложении как минимальной единице речи и главной единице коммуникации (А.Н. Гвоздев, А.А. Шахматов, Н.С. Жукова и др.).

В рамках проектной работы использовались следующие методы:

– теоретические (анализ психолого-педагогической, логопедической литературы по данной теме);

– эмпирические (изучение психолого-педагогической и медицинской документации в общеобразовательной организации);

– интерпретационные (анализы результатов, полученных на диагностическом этапе: качественный и количественный).

Практическая значимость проектной работы: определена общая схема диагностики уровня сформированности и качественного своеобразия синтаксического строя речи у четвероклассников с легкой умственной отсталостью, а также разработана и апробирована рабочая программа курса «Развитие речи» с методическим и дидактическим обеспечением. Разработанные нами программно-методические и дидактические материалы могут быть использованы специалистами, работающими с данной категорией детей.

Организация проектной работы. База организации проектной работы – Краевое государственное бюджетное общеобразовательное учреждение «Минусинская школа №8».

Структура и объем магистерской диссертации. Работа включает в себя введение, две главы, выводы по каждой из глав, заключение, библиографический список, десять приложений, восемь рисунков и две таблицы.

ГЛАВА I. АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ, ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ И ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ СИНТАКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

1.1. Закономерности развития синтаксического строя речи в онтогенезе

Прежде, чем углубиться в изучение синтаксической стороны речи, важно прояснить, что именно подразумевается под термином «синтаксис». Синтаксис – это раздел лингвистики, который изучает правила и принципы, по которым слова объединяются в словосочетания и предложения. Как подчеркивает В.В. Виноградов, синтаксис служит основным инструментом, через который разнообразные речевые потребности и выражения находят свое воплощение [10]. Он утверждает, что синтаксические основы языка выполняют главную роль в организации речевой деятельности. Также, он отмечает, что элементы других уровней языковой системы (фонемы, морфемы и лексемы), только благодаря синтаксису становятся частью речевого выражения.

В лингвистике понятие синтаксиса имеет множество значений, которые зависят от изучаемого предмета и подхода ученого. Так, Ф.И. Буслаев и А.А. Шахматов подчеркивают, что общаемся мы и выражаем свои мысли через предложения, организовывая слова в одно целое. Следовательно предложение является основной единицей синтаксиса [10; 39].

Также Е.С. Скобликова считает предложение минимальной синтаксической единицей [16].

Другое мнение: в центре синтаксической системы стоит словосочетание (Ф.Ф. Фортунатов, М.Н. Петерсон) [4].

Ряд ученых обращают внимание на то, что при рассмотрении словосочетания необходимо помнить о том, что само по себе, не в составе

предложения, оно подобно слову выполняет лишь номинативную функцию. В то время, как предложения выполняют коммуникативные задачи.

Существует и третий подход, который объединяет два предыдущих. Единицами синтаксиса являются словосочетания и предложения (Н.Ю. Шведова, Н.М. Шанский) [39].

В.И. Селиверстов дает широкое определение синтаксиса:

«Синтаксис – раздел грамматики, изучающий способы соединения слов и форм слов в словосочетания и предложения; предложений – в сложные предложения, а также сами словосочетания, предложения – их типы, значения, функции, условия употребления, характер и виды взаимодействия» [58].

На наш взгляд, именно предложение является центром речевой системы и основной синтаксической единицей. Это понимание и определение синтаксиса мы и будем иметь в виду в нашей работе.

Важным аспектом является понимание связи между синтаксисом и грамматикой. Связь слов друг с другом внутри предложений и словосочетаний и их взаимодействие является грамматическим строем речи. Грамматический строй включает морфологическую и синтаксическую системы. Морфология изучает образование новых слов и изменение форм слова, а синтаксис – правильное сочетание этих грамматических форм, оформление их в предложение с предлогами и союзами. Синтаксис является основой грамматического строя, без которой невозможно выйти на связную речь [14].

Ребенок осваивает родной язык со всеми правилами самостоятельно в зависимости от познавательного развития. Грамматические категории формируются сначала в импрессивной речи, переходя в экспрессивную. То есть, сначала ребёнок учится понимать значение грамматических категорий (число, род, падеж существительных или время и наклонение глаголов), а потом употребляет их в своей активной речи [11].

Овладение грамматическими отношениями начинается с предметно-манипулятивной деятельности ребенка, в ходе которой он совершает одни и те же действия с разными предметами (бросает мячик или кубик). Производит различные действия с одним и тем же предметом (копает лопаткой, стучит ей). Так ребенок знакомится с отношениями слов во фразе.

Дальше ребенок анализирует окружающую его речь и улавливает в ней определенные закономерности. Он пытается и сам практиковаться в словоизменении и словообразовании, закрепляя определенные грамматические правила и нормы и формируя грамматический строй речи [23].

Усвоение грамматической системы родного языка вызывало интерес многих лингвистов, психолингвистов и логопедов. Наиболее полное описание становления грамматической системы принадлежит А.Н. Гвоздеву. Согласно его описанию, существует 3 периода формирования грамматического строя.

Первый период А.Н. Гвоздев называет «дограмматическим» и выделяет в нем два полупериода:

1. сначала в речи ребенка появляются предложения из одного слова, длится это от 1 года и 3 месяцев до 1 года и 8 месяцев;

2. растет словарь, и как следствие увеличивается размер предложений – они уже состоят из двух-трёх слов; продолжается это довольно непродолжительный отрезок времени – от 1 года и 8 месяцев до 1 года и 10 месяцев). [17]

Нужно отметить, что первые слова ребенка считаются одновременно и первыми его высказываниями – «голофразами». Такие голофразы используются не только для называния определенных предметов или действий. Они используются для описания ситуации и выражения своего отношения (Например, «баба» в различных ситуациях может означать: вот бабушка; бабушкины очки; бабушка пришла, хочу к бабушке и т.п.) [17].

Следующий этап становления грамматического строя у детей длится практически на протяжении всего третьего года жизни – от 1 года и 10 месяцев до трех лет, а дограмматическая стадия сменяется «морфологической». Дети начинают осваивать порядок слов в предложениях. Увеличивается число предложений. При этом дети правильно подбирают и используют члены предложения.

Следующим периодом после предложений из одного-двух слов, является появление предложений с более сложной структурой. Дети овладевают структурой предложений разной длины (до трех слов). Значит ребенок начал усваивать грамматическую систему, т.к. без понимания грамматических категорий ребенок не смог бы связать слова и составить фразу [17].

При этом грамматические формы строятся в зависимости от выполняемой роли (субъект-объектные отношения, принадлежности, функция соединения, атрибуции («Это любимая кофта»). Сложные предложения появляются примерно в три года. Сначала бессоюзные, позже усваиваются союзы [17].

В возрасте от трех до семи лет начинается активное усвоение морфологической системы – это третий этап становления грамматического строя речи – морфологический. Параллельно с морфологией продолжается дальнейшее усвоение синтаксиса и усложнение структуры предложений.

А.Н. Гвоздев указывает на то, что в 8 лет дети осваивают правила и нормы языка, а уровень владения родным языком становится для них совершенным средством не только общения, но и мышления [17].

Говоря о последовательности и сроках развития речи, А.Н. Корнев отмечает, что нельзя четко разделить коммуникативное и речевое развитие. Эти два понятия тесно связаны и реализуются друг через друга. Он отмечает, что коммуникативное поведение начинает свое развитие уже в младенчестве (начиная с 3 месяцев) и проходит стадии доречевого и речевого этапа. Предречевой этап (со второго полугодия жизни) характеризуется не только

эмоциональной, но уже и звуковой составляющей, что является базой для появления коммуникативно-речевой деятельности. Начиная с десяти месяцев ребенок переходит на длительный этап речевого развития, длящийся до 14-16 лет. В этом длительном процессе А.Н. Корнев выделяет периоды развития коммуникативно-речевой деятельности.

Первый, инициальный период (10 – 18 месяцев) характеризуется появлением психологических предпосылок речи, вследствие чего дети начинают понимать значения слов и реагировать на них. В этот период происходит переход от предречевого к речевому этапу. Ребенок начинает взаимодействовать со взрослыми и в ходе предметно-практической деятельности накапливать импрессивный словарь. Речевая деятельность здесь строится на основе так называемых «топик-коммент», когда взрослый и ребенок оба понимают, о чем идет речь. Постепенно наращивая эту тему в общении со взрослым, ребенок одновременно и учится использовать слова, и постигает правила их связей. Появляются «речевые клише», определенные фразы, относящиеся к часто повторяющимся ситуациям (ребенок понимает их именно в контексте этих ситуаций). Значимым в этом периоде становится развитие артикуляторной моторики достаточной для речевых предпосылок.

Второй – ранний период (от 18 до 30 месяцев) характеризуется появлением простейших фраз, достаточных для элементарного общения. Ребенок часто становится инициатором диалога, так как уже умеет привлечь внимание потенциального собеседника и поддержать элементарный диалог речевым поведением. Появляются двух и трехсложные фразы, становится доступен синтаксис.

В среднем период (30 месяцев – 6 лет) речевого развития завершается формированием основных языковых и речевых средств. Здесь дети осваивают грамматическое оформление предложений, в том числе предлоги, словообразование, спряжения, склонения). Несмотря на то, что дети уже способны строить сложные предложения, в зависимости от стиля общения преобладающими видами синтаксических конструкций становятся те, что

чаще используются ими для коммуникации.

Изучением развития синтаксической системы у детей в возрасте от трех до пяти лет занималась В.И. Ядэшко. Согласно ее исследованию, младшие дошкольники наиболее быстро усваивают диалогическую речь, так как такой вид речи не подразумевает применения сложных языковых единиц. Преобладающими синтаксическими моделями в младших дошкольников являются простые предложения. Автор указывает на то, что на четвертом году жизни дети начинают усложнять структуру используемых синтаксических конструкций за счет распространения простых предложений однородными членами. Это объясняется в том числе и углублением и накоплением знаний об окружающей действительности. В этом же возрасте наблюдается способность к построению и сложноподчиненных предложений за счет усвоения и отображения причинно-следственных связей между объектами и явлениями. Конечно же, эти предложения всё еще отличаются несовершенством своей структуры, в них так же часто заменяют или вовсе пропускают союзы, соединяя в этом случае части предложений интонацией. Также к основным ошибкам относится неверный порядок слов: «А у меня звезда есть, на фронте дают которую». Основными синтаксическими конструкциями в среднем дошкольном возрасте остаются простые предложения, но уже с более сложной структурой с добавлением однородных определений и дополнений, а чуть позже и обстоятельств. Дети начинают пользоваться обобщающими словами: «Два мы – я и мама...»; «Вот принесли новые игрушки: мячик и машинку» [82]. Сложные предложения составляют около 11% от всего числа предложений, употребляемых детьми в этом возрасте [81].

Дети, овладев контекстной, внеситуативной формой общения, имея развитый познавательный интерес, в общении со сверстниками стремятся объяснить им то, что они увидели и узнали. Именно в таких детских диалогах, как отмечают многие исследователи, дети используют наибольшее количество сложных предложений, что не всегда возможно даже на занятиях

по развитию речи. В этот же период усваиваются разные виды сложноподчиненных предложений в зависимости от типа придаточного (причины, сравнения и условные). К грамматическим ошибкам все еще относятся пропуски союзов.

У старших дошкольников растет объем и число предложений. Усваиваются союзы и предлоги. Но в спонтанной речи они редко применяют все усвоенные виды сложных предложений. Грамматические ошибки встречаются реже, но всё еще наблюдаются неточности в сложных синтаксических конструкциях [41].

Когда активный словарь ребенка достигает 30 слов, появляются первые фразы (Н.С. Жукова). Первое время будет фраза из слов без грамматического изменения [13]. Длится это около двух месяцев, пока в словаре не появится сто слов из разных частей речи [13].

Разные части речи появляются в определенной последовательности. По О.В. Правдиной поздно осваиваются наречия. Сравнительно раньше некоторые местоимения. После них – прилагательные, затем числительные, предлоги и союзы [28].

Становлением грамматической системы и последовательностью усложнения синтаксических моделей в речи детей занималась С.Н. Цейтлин. Первые предложения у детей являются однословными. Ближе к полутора годам у большинства детей появляются двухсловные предложения, что говорит о его способности к комбинациям структурных единиц языковой системы и является важнейшим этапом в онтогенезе. В два года появляются трех-четырёхсловные предложения.

Бурное развитие синтаксиса идет у старших дошкольников на этапе использования монологической речи. В речи ребенка основную массу составляют простые распространенные и сложные предложения. К началу школьного обучения дети с нормальным развитием употребляют в речи предложения, грамматически правильно оформленные. Но дети с

нарушениями интеллекта не достигают необходимого уровня синтаксической стороны речи без специальной работы [37].

В рамках школьного обучения изучение грамматики начинают с синтаксиса. Такой порядок объясняет ученикам устройство системы языка и его практики [24].

Таким образом, синтаксис – сложная система, чтобы усвоить которую необходимо понять грамматические категории и правила.

1.2. Особенности развития синтаксической стороны речи у обучающихся с легкой умственной отсталостью

Понятие «умственная отсталость» объединяет многочисленные и разнородные формы патологии, проявляющиеся в стойком недоразвитии познавательной сферы [24]. Существует недостаток и противоречивость данных исследований умственной отсталости из-за нехватки четких критериев учета и диагностической замены на другие заболевания, как следствия повышенной бдительности в отношении данного диагноза [25].

Проанализировав труды ученых (В.И. Лубовский, М.С. Певзнер, К.С. Лебединская, Г.Е. Сухарева) пришли к выводу, что коррекционные психологи и педагоги XX в. относят к умственной отсталости «такие состояния, которые характеризуются стойкими, необратимыми нарушениями познавательной сферы, возникшими в результате органических повреждений головного мозга, имеющие диффузный (разлитой) характер» [21].

Обучающиеся с интеллектуальными нарушениями представляет собой весьма неоднородную группу. Международная классификация болезней (МКБ-10) содержит классификацию, согласно которой выделяют 4 степени умственной отсталости: легкую, умеренную, тяжелую и глубокую.

Практическое значение такого деления состоит в том, чтобы обеспечить дифференцированный подход к обучению и воспитанию данной

категории детей, так как к каждой из этих групп должны быть применены специфические методы и приемы.

Несмотря на вариативность проявления умственной отсталости, большее количество учеников специальных школ – это дети именно с лёгкой умственной отсталостью. Такие дети имеют относительно легкую степень дефекта и как правило незначительными отклонениями в физическом развитии. Обучающиеся с легкой умственной отсталостью владеют речью, а имеющиеся нарушения двигательного развития компенсируются до уровня, который позволяет им включаться в трудовую деятельность. Обучение в специальной школе помогает умственно отсталым детям развиваться, постигнуть азы общественно-полезной деятельности. Это в дальнейшем помогает им освоить несложную профессию, необходимую в самостоятельной жизни и социализации [18].

Дети с интеллектуальной недостаточностью отличаются замедленными темпами речевого развития и низкой речевой активностью. В связи с этим к первому классу они практически не имеют практики речевого общения. Уровень речевого развития таких детей часто бывает недостаточным даже им тяжело поддержать беседу, тем более ее инициировать. На вопросы преимущественно дают односложные ответы и не всегда адекватно заданному вопросу. Имеют значительные сложности с пониманием и выполнением инструкций [18].

В своих работах Е.Ф. Собонович говорит о том, что интеллектуальные нарушения не останавливают полностью процесс становления речи как в случае, когда речь нарушена первично, страдает сам механизм порождения речи. Интеллектуальная недостаточность тормозит и видоизменяет характеристики речи [33].

К значительным темповым задержкам формирования речи таких детей приводит их тотальное психическое недоразвитие [42].

Нарушаются не только сроки и темпы речевого онтогенеза, но и качество появляющейся речи. Страдает вся речевая система – все ее компоненты, будь то

лексика, грамматика или фонетико-фонематическое оформление. Нарушения речи имеют стойкий, системный характер [18].

Умственная отсталость чаще всего возникает на фоне органического нарушения, которое носит разлитой характер. Так, если задеты глубинные мозговые структуры, можно наблюдать снижение речевой активности в следствие нарушения первого этапа порождения речи – мотива. Часто можно наблюдать среди детей с интеллектуальными нарушениями безынициативность и инактивность в речевом поведении. Они редко самостоятельно входят в общение или поддерживают его. Кроме того, нарушается и контроль за речевой деятельностью. В результате ребенку сложно организовать свое высказывание с соблюдением всех правил его построения и сохранением первоначального его замысла.

Довольно часто при умственной отсталости можно наблюдать трудности в точном подборе слов. Значение слово зачастую является размытым, в результате чего оно заменяется другим, с близким, но неточным значением, а иногда и вовсе близким только по фонетическому оформлению, но совершенно не подходящим по смыслу высказывания.

Как указывает А.Р. Лурия, в сложном процессе порождения речи существуют определенные, так называемые «коды» (фонематические, лексические, семантические). Овладение этой системой кодов при умственной отсталости значительно затруднено и характеризуется своеобразием. Так, например, в норме на этапе подбора лексического оформления речи, одновременно с выбором нужного слова, происходит и торможение слов, не подходящих к данному высказыванию. При умственной отсталости часто этот механизм оказывается нарушенным, и проявляется в трудности подбора нужного слова и появлением в речи смысловых аграмматизмов. Нарушения смысловых кодов у данной категории проявляется в сложности использовать логико-грамматические конструкции.

Схожие нарушения отмечаются и в понимании речевых высказываний умственно отсталыми школьниками. Для правильного понимания

предложений в целом необходимо два условия: овладение фонематической и лексической стороной и возможность понять логико-грамматические конструкции. Так, нарушения понимания на фонематическом уровне, когда из-за сложности различения смыслообразующей роли фонем, дети не в полной мере воспринимают фонематику воспринимаемого слова или предложения. Для детей с умственной отсталостью крайне сложно даётся понимание грамматических конструкций, особенно тех, что принято называть «коммуникации отношений». Здесь отношения выражаются с помощью предлогов, союзов, окончаний или приставок, порядком слов. Сложный процесс, который требует определенных интеллектуальных операций по объединению слов в одно целое, а затем мысленной расстановке этих слов в верной последовательности, остается практически недоступным при интеллектуальной недостаточности в силу нарушенных операций анализа и синтеза, в том числе и квазипространственного.

Дети с интеллектуальной недостаточностью имеют схожие качественные характеристики речи. Большинство из них имеют невыразительную монотонную речь. В их разговоре сложно заметить тонкую эмоциональную окраску. Темп речи также страдает – часто он бывает замедленный или же наоборот ускоренный. Дети данной категории имеют скудный лексический запас, с трудом актуализируют нужное слово, не всегда правильно употребляют слова. Пассивный словарь преобладает над активным. Часто им сложно бывает подобрать обобщающее слово или классифицировать слова. Они испытывают значительные сложности в назывании многих предметов. Особенно сложно им даются названия частей предметов. Многозначные слова часто бывают им недоступны, как правило в словаре присутствуют в основном конкретные слова. В словаре таких детей мало прилагательных и наречий. Часто наблюдаются замены слов по семантическому сходству. Многие слова актуализируются только после наводящего вопроса, а некоторые так и не переходят в понятия [1; 24].

Определенные сложности детей с умственной отсталостью возникают с усвоением грамматической системы. Эти сложности часто не бывают явными, заметными в простом неформальном общении. Иногда для обнаружения грамматических дефектов нужно организовать логопедическую диагностику и провести специальные речевые пробы.

Предложение является основной единицей коммуникации. В процессе коммуникации, то есть в процессе использования ребенком разнообразных типов предложений дети усваивают систему родного языка. Дети с интеллектуальной недостаточностью испытывают сложности с осмыслением предложений, им трудно соотнести значение предложения с реальностью [35].

О нарушении понимания смысловой части синтаксических конструкций умственно отсталыми детьми пишет Р.И. Лалаева, отмечая фрагментарность их речевых высказываний и нарушение оформления предложения [18].

Фрагментарность синтаксических конструкций – следствие особенностей их восприятия: с трудом воспринимают ситуацию целиком, выделяя из нее отдельный, часто несущественный, фрагмент или несколько фрагментов, и не могут связать их друг с другом. Так первоклассники вспомогательной школы как правило в состоянии назвать субъект или предикат, но связать их между собой в логичную конструкцию им не всегда представляется возможным.

Характерным для подавляющего большинства умственно отсталых детей является относительно успешное использование в речи названий действий и объекта. Но с называнием конкретных качеств они испытывают значительные трудности, только единицы способны к правильному их выражению.

Р.И. Лалаева выделила следующие синтаксические структуры, используемые этими детьми в первом классе вспомогательной школы: 1) субъект – предикат; 2) субъект – предикат – объект; 3) субъект – предикат – место действия.

У второклассников появляются в речи более сложные предложения из четырех (а иногда и больше) слов [18]. Иногда второклассники способны строить более объемные предложения, количество слов в которых доходит до десяти, но они составляют незначительное число из всех используемых предложений. При этом увеличение предложения происходит за счет перечисления событий, реже – соединения нескольких предложений интонацией или союзом и.

Размер предложений учеников с интеллектуальными нарушениями зависит от объема их кратковременной памяти и как правило не превышает 7-9 слов. Ученики младших классов в основном пользуются предложениями из трех-четырёх слов. Чаще всего это предложения самых простых типов с нарушенной структурой. Сложные предложения долго остаются недоступными [18].

У таких детей могут быть трудности с обобщениями, ошибки в употреблении падежных форм, ошибки в понимании и использовании предлогов, в согласовании разных слов. Этим объясняется использование простых моделей предложений с искажением структуры и упущением главных членов.

Долго дети остаются на этапе вопросно-ответной речи. Не могут самостоятельно составить план фразы и произвести построение высказывания, особенно не относящиеся к ситуации. Даже с условием оказания логопедической помощи процесс перехода к самостоятельным правильно оформленным предложениям у этих школьников занимает много времени и часто продолжается до старших классов [1].

Характерны ошибки: неиспользование глаголов или их ошибочное употребление, разрыв слов и предложений или их слитное написание. Это обусловлено несовершенством и грубыми ошибками в плане анализа и синтеза на всех уровнях речевой системы.

Проанализировав ряд литературных источников, выделили особенности синтаксического строя у учащихся с умственной отсталостью:

1. Процесс овладения грамматической системой у детей с интеллектуальными нарушениями отличается от онтогенетического развития как в количественном, так и в качественном отношении.

2. Несформированность синтаксической стороны у младших школьников с легкой умственной отсталостью часто не наблюдается в процессе простого общения, а заметна лишь в ходе специального обследования.

3. Речевые высказывания школьников с интеллектуальной недостаточностью отличаются фрагментарностью, ситуативностью и нерасчлененностью образа воспринимаемой ситуации, когда из всего события выделяется только один элемент.

4. У обучающихся с умственной отсталостью наблюдается нарушение смыслового оформления речевых высказываний.

5. Дети умственно отсталые спонтанно не в полной мере усваивают речевые стереотипы, они нуждаются в специальном, целенаправленном формировании, развитии и коррекции синтаксической стороны речи.

6. Специфическими ошибками в плане синтаксиса у данных детей является изменение порядка слов, неумение устанавливать грамматические связи между словами и сложности в подборе необходимых лексических единиц.

1.3. Анализ существующих подходов к проблеме диагностики, развития и коррекции синтаксической стороны речи

Выявление уровня сформированности синтаксической стороны речи, как правило, включено в диагностические комплексы грамматического строя. Часто они предлагают общие схемы обследования и похожие задания. Мы тщательно изучили наиболее популярные диагностические методики перед разработкой своего диагностического комплекса.

Методика Г.А. Волковой основана на изучении способности ребенка составлять предложения. Она включает задания: 1. Составление предложений по сюжетным картинкам. Ребенку предлагаются картинки с изображением различных ситуаций. Задача ребенка составить по каждой картинке предложение, описывающее сюжет. 2. Второй вид заданий – завершение предложений. Здесь ребенку предлагается набор незаконченных предложений, которые он должен дополнить словом, чтобы получилось грамматически правильное и законченное предложение. При анализе составленных предложений учитываются следующие критерии: количество слов, соответствие порядка слов правилам согласования, верная передача смысла.

Методика обследования речи О.Е. Грибовой начинается с диагностики синтаксических умений. Автор методики подчеркивает важность проведения диагностики от общего к частному, предлагая начать с анализа сложных предложений. Такой подход позволяет точно определить уровень сформированности синтаксического строя. Постепенно переходя к простым предложениям, устанавливается прочность усвоения основных грамматических правил и синтаксических структур. Для стимулирования речи О.Е. Грибова предлагает использовать игрушки и наглядные изображения.

В контексте нашей работы представляет интерес подготовительный этап методики В.П. Глухова, адресованной детям с общим недоразвитием

речи, на котором он предлагает начинать развитие речи с развития умений составлять предложения различной структуры. Для этого необходимо учить детей целенаправленно вслушиваться в речь, отвечать на вопросы, используя ряд лексических и грамматических средств, развивать у детей навыки использования разных типов предложений. Такая работа реализуется через упражнения по составлению высказываний с опорой на действия, наглядный материал, а также с использованием речевых игр. Автор предлагает придерживаться определенной последовательности в логопедической работе. Сначала предложения дополняются отдельными словами. Затем дети составляют предложения по демонстрируемым действиям, а после этого по картинкам (изображенные на них ситуации усложняются). После этого уже ведется работа по заучиванию предложений к картинке. В ходе прохождения всех этапов работы меняется степень и вид помощи, оказываемой педагогом: сначала задания выполняются по образцу, по опорным словам, или вопросам. Постепенно внешние опоры исключаются, дети выполняют задания самостоятельно. Также автор подробно раскрывает методические приемы, предлагая использовать картинный материал определенного типа: с выделением в нем субъекта и конкретного действия, и другой тип картинок – с обозначением места действия. Важным моментом является последовательное распространение предложений. Используется также прием одновременного составления предложения несколькими детьми, когда один начинает, а другие продолжают. В своей методике В.П. Глухов также говорит об усложнении структуры предложений, предлагая начинать распространение предложений за счет добавления однородных сказуемых. При этом описывается большое число упражнений, направленных на усвоение грамматических связей между словами, например, для согласования сказуемого и подлежащего в роде и числе.

При работе по развитию связных высказываний у детей с системным недоразвитием речи В.К. Воробьева в своей методике указывает на необходимость начать с более простого материала, а именно с предложения.

При этом для работы над предложением она предлагает наглядно-графические схемы двух видов. В первой схеме отражается мысль простого нераспространенного предложения. Здесь в виде квадрата изображается существительное, называющее предмет, и стрелочка символизирует глагол, действие, выполняемое этим предметом. Во втором виде графической схемы добавляется еще один элемент, которым предложение распространяется. Такой прием помогаем детям осмыслить наличие смысловых связей, понять о каком предмете говорится в предложении, что о нем сообщается, находить ошибки в связи слов, а также подбирать синонимы к одному и тому же существительному или глаголу. Также автор предлагает заменить стандартные вопросы «Кто (что) что делает?» на вопросы «О ком (о чем) говорится?». Это способствует тому, что дети обращают внимание не на сами слова, а на связи между ними. Кроме того, автор говорит о необходимости развития мотивов правильного оформления синтаксических конструкций. Для этого предлагается ряд приемов и речевых игр: найти ошибку в предложении, найти лишнее слово, подобрать картинки к предложению, найти смысловое несоответствие в предложении, подобрать слова-ассоциации.

Методика Р.И. Лалаевой опирается на онтогенетический принцип в развитии синтаксического строя. Работа над синтаксисом ведется в том же порядке, что и в процессе нормального речевого развития. Для изучения способности к построению предложений даются разнообразные задания. Составление предложений из слов в начальной форме. Эти задания изучают навыки ребенка правильно строить предложения, правильно распределив слова и изменив их по падежам. Исправление предложений помогает узнать способность ребенка распознавать и исправлять грамматические ошибки внутри предложения. Задания по добавлению пропущенного слова проверяет понимание ребенком смысловой связи в предложении, способность актуализировать слово и применить его в нужной форме. Повторение предложений оценивает уровень краткосрочной памяти и то, какую

максимальную структуру он может воспринимать и отраженно повторять. Это учитывается в дальнейшей работе по построению предложений. Данная методика не ограничивается перечнем заданий – в ней подробно описаны инструкции, лексический материал и оценка.

Подробную методику обследования и развития речи предлагают Т.А. Фотекова и Т.В. Ахутина для младших школьников. Один из ключевых блоков диагностики посвящен исследованию устной речи, а именно ее синтаксической стороны.

Методика, предложенная Н.Ю. Боряковой и Т.А. Матросовой, представляет собой важный инструмент для диагностики и коррекции речевых нарушений детей с общим недоразвитием речи. Эта методика позволяет выявить специфические особенности синтаксического оформления предложений. Методика состоит из двух блоков заданий. Задачей первого блока является завершение предложений, что позволяет оценить способность детей логично и правильно завершать начатые фразы. Второй блок предполагает составление предложений начальной формы слов. Авторы методики тщательно отобрали материал, который постепенно усложняется в лексическом и грамматическом оформлении. Усложнение моделей идет по четкой схеме: от простого субъект-предикатного высказывания до более сложных структур, таких как субъект-предикат-локатив-атрибутив-объект. Это позволяет не только выявить актуальный уровень синтаксического строя, но и отследить динамику его развития. При оценивании результатов диагностики важно, чтобы предложения были с правильной структурой и адекватным смыслом. Оценивается также правильность образования и применения форм слов. Авторами разработана шкала для количественной оценки полученных результатов.

Многие специалисты такие, как С.Н. Шаховская, Л.Н. Ефименкова, Т.Б. Филичева, Е.М. Мастюкова, Н.С. Жукова, А.В. Ястребова, предлагают комплексность и поэтапность в работе над синтаксической стороной речи.

Так Н.С. Жукова предлагает структурированный подход, состоящий из

пяти этапов, каждый из которых направлен на освоение детьми определенных типов предложений. Важно отметить, что методика учитывает онтогенетическую последовательность, а не речевое нарушение. Занятия начинаются с того этапа, который соответствует текущим возможностям ребенка.

Подобный подход к обучению использует и Л.Н. Ефименкова. В ее системе выделяются три ключевых этапа: развитие словарного запаса, формирование фраз и создание связной речи.

Методика Т.Б. Филичевой акцентирует внимание на последовательной работе по развитию синтаксических умений. Она начинается с простых предложений, которые постепенно усложняются за счет добавления однородных членов. Ключевым является согласование членов предложения. Дети учатся правильно согласовывать их в роде, числе и падеже.

Работа Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой сосредоточена на развитии образования грамматических форм слов, что является важным этапом в формировании фразы. Дети учатся использовать образовывать различные формы слов, а затем использовать их в словосочетаниях и предложениях.

Одной из методик по развитию грамматического строя речи, является методика Л. Ярох-Полом. Она также акцентирует внимание на последовательной работе над развитием речи у детей с моторной алалией. Методика основывается на нескольких принципах. Порядок усвоения: автор подчеркивает необходимость придерживаться порядка появления предложений в онтогенезе. Предметно-практическая деятельность: активное вовлечение детей в выполнение заданий, связанных с реальными объектами и ситуациями. Использование наглядных средств – картин и иллюстраций, помогает детям визуализировать информацию и связывать слова с конкретным образом. Работа по данной методике проходит по следующим этапам: диагностика речевых способностей, формирование простых синтаксических конструкций, интеграция грамматики в игру, усложнение синтаксических моделей, многократное повторение и практика

использования отработанных конструкций.

По мнению Е.Ф. Соботович базовым материалом для начала работы над грамматически и синтаксическим строем могут служить морфемы. Выступая в качестве простейших единиц, они позволяют детям легче усваивать всю структуру языка. Использование морфем помогает детям понять, как слова формируются и как их можно скомбинировать в более сложные структуры. После того, как дети усваивают морфемы начинается закрепление речевого стереотипа через анализ на уровне слов и предложений, через составление предложений и знакомство с различными членами предложения и их ролью.

Методика Е.М. Моисеенко базируется на дифференцированном подходе, который предполагает учёт общих закономерностей и индивидуальных особенностей каждого ребенка. Ключевыми категориями данной методики являются предикативность, использование различных частей речи и понимание их функций.

Б.М. Гриншпун описывает несколько этапов работы по развитию предложений у алаликов после запуска речи. Сначала формируется связь между действием и глаголом в повелительном наклонении (Иди! Сядь! Беги!). Затем отрабатывается этот же глагол в форме первого лица с утвердительной интонацией по вопросам, при выполнении действий (Я иду. Я пою.). Это первые фразы, имеющие признаки предложения. Далее формируются предложения с обращениями к другому человеку (Попроси Витю, чтобы он сел). На основе этих простейших предложений создаются предложения из двух слов. Дальнейшее усложнение происходит за счет существительных в косвенном падеже (Везу вату). После этого составляются предложения с двумя главными членами, к которым в дальнейшем присоединяются другие члены предложения [12].

В.И. Балалаева разработала методику «модельного обучения» старших дошкольников с задержкой речевого развития. Модель – эталон фразы, который дети могут наполнить разными словами. Она предлагает

грамматическую программу для развития синтаксиса из четырех этапов. Обогащение словаря в ходе диалога. Слова должны быть из окружающего пространства с конкретным значением. На следующем создаются «предложные модели» в вопросно-ответном общении. Изучаются и уточняются пространственные предлоги. Третий этап – формируется модель словосочетания разных типов. На четвертом этапе модели словосочетаний вводятся в предложения [5].

А.К. Аксёнова говорит о необходимости комплексной работы по развитию синтаксических навыков у школьников с интеллектуальными нарушениями. Каждое предложение зависит не только от внутренних связей, но и взаимодействует с другими предложениями. Это всё диктует выбор определенных слов, их форму и порядок. Синтаксическая работа имеет три направления. Содержание предложения – понимание смысла конструкции. Речевое оформление – выбор слов, синтаксической конструкции, понимание и развитие интонации. Грамматический план – правильный порядок слов, их соединение [3].

Несмотря на большое количество методических разработок, большинство из них ориентировано на детей с общим недоразвитием речи. Создается определенный дефицит специализированных методик для работы с детьми, имеющими интеллектуальные нарушения по развитию у них синтаксического строя. Логопеды, работающие в этой области, сталкиваются с трудностями в поиске подходящих методик, которые бы учитывали специфику и потребности таких детей. Специалисты вынуждены адаптировать общие подходы, что не всегда дает желаемые результаты. Очевидной становится необходимость создания специализированных программно-методических материалов, где за основу могут быть взяты общие принципы и приемы из рассмотренных нами методик.

1.4. Лего-конструирование как средство развития речи

Существуют определенные предпосылки, положенные в основу развития речи через конструирование. Во-первых, в плане речевого развития и речевого поведения умственно отсталых детей ряд авторов отмечают, что имея в лексическом запасе слова, описывающие конкретные предметы и имея перед глазами эти предметы, дети затрудняются именно в выражении отношений и взаимосвязей предметов, в форме связного высказывания. Особенно это заметно при отсутствии зрительной опоры. Когда же дети говорят о конкретной ситуации или непосредственно в момент деятельности, им легче актуализировать слова и выражение мыслей происходит более верно и четко. Это, с одной стороны, объясняется наличием непосредственной зрительной или ситуативной опоры, а с другой, при сложности подбора лексического оформления у детей появляется возможность непосредственно в деятельности жестом или словом указать на предмет, объект или ситуацию, о которой он говорит. Тем самым он доносит свою мысль окружающим, правильно понимается собеседниками и при необходимости получает адекватную поправку. Также многие авторы указывают на ситуативную речь, как основную форму речи при умственной отсталости. Это подтверждает идею о том, что наиболее эффективное развитие и закрепление имеющихся речевых навыков у детей с интеллектуальными нарушениями происходит в процессе деятельности. Конструирование, на наш взгляд, выступает одним из наиболее удачных видов деятельности для развития речевой активности у младших школьников данной нозологии. Во-первых, она соответствует интересам детей. Во-вторых, являясь зрительной опорой, элементы конструктора и сами сконструированные поделки появляются перед глазами детей постепенно, что позволяет так же постепенно усложнять речевые высказывания.

Кроме привычных, распространенных методик обучения ряд ученых на современном этапе предлагают применять конструктивную деятельность,

объясняя это приближенностью деятельности по конструированию к игре (Н.Н. Поддьяков, Л.А. Парамонова). В отношении детей с нарушениями в развитии, отмечается, что у них бывают сложности с организацией игровой деятельности, поэтому их игрой должен руководить коррекционный специалист. Преимущество лего в этом вопросе состоит в том, что ребенок не использует готовые игрушки, а сам создает средства для своей игры. Само название Лего означает «я учился» или «я собирал». К тому же в процессе конструирования дети постоянно находятся в процессе обдумывания и осмысления своей деятельности, а не просто копируют или подражают готовому образцу. Для детей с речевыми или интеллектуальными проблемами важно воздействовать на все анализаторы. Конструктор как раз обладает свойством включать в работу не только разные органы чувств, но и эмоционально-волевою сферу детей. Разнообразные серии конструкторов широко применяются педагогами во всем мире. Работа по конструированию соответствует принципам деятельностного подхода, являющимся основополагающим в обучении детей с умственной отсталостью. также такой вид деятельности интересен детям данной нозологии и не вызывает негативизма. Наборы конструкторов отличаются своей вариативностью в плане размеров, цветов, тем и сложности поделок. Это позволяет адаптировать конструирование под разный уровень обучающихся. Но применение конструкторов в образовательной деятельности часто сводится только к занятиям по развитию моторики или простому созданию поделок без дополнительного педагогического замысла.

Самостоятельное развитие конструктивной деятельности может и не произойти у категории детей, имеющих нарушения. Такую категорию нужно обучать конструированию. Обучение конструированию создает основу для развития процессов: дети учатся обсуждать и планировать свою деятельность, сравнивать полученный результат с идеей, задавать вопросы и просить помощь. Постройки из конструктора могут выступать в качестве наглядности или просто игрушек, могут быть полноценным дидактическим

средством. Обучающиеся с умственной отсталостью на первых этапах нуждаются в помощи педагога. Но достаточно быстро овладевают навыками и с удовольствием создают персонажей известных сказок, декорации для своей игры или выдуманных героев.

С использованием лего-конструирования возможно проведение многих дидактических игр и упражнений, направленных на сенсорное развитие детей, узнавание и запоминание предметов и на актуализацию лексики [74].

В плане использования лего конструкторов для развития речи литературе мы встретили описание использования конструкторов Лего для подготовки к овладению элементом грамматики. Так, в игре с помощью отдельных деталей, отрабатываются согласование числительных с существительными. Очень часто конструкторы используют для работы над звуковым и слоговым анализом, моделируя из деталей образ слова, в котором каждый кирпичик символизирует отдельный звук или слог. При работе над языковым анализом предложений или даже текстов, детали конструктора выступают образами слов при составлении схемы предложения или образами самих предложений, когда нужно составить схему текста. Встречаются даже приемы использования лего при постановке звуков в качестве игрового момента при длительной работе над одним звуком для преодоления негативизма ребенка.

Кроме игровых и учебных моментов лего-конструирование может использоваться и для диагностики. Это применение может быть как дополнительный прием для налаживания отношений ребенка и логопеда, так и непосредственным диагностическим материалом. Работа с конструктором на занятиях способствует развитию речевой активности и коммуникативных навыков детей [72].

До того, как использовать лего на своих занятиях, педагогу рекомендуется понаблюдать за тем, как дети занимаются с конструктором в свободной деятельности для того, чтобы выяснить заинтересованность детей в этом виде деятельности. Затем предлагают провести подготовительный

этап по знакомству с конструктором: с разнообразием цветов, разнообразием деталей и ознакомлением со схемами и принципами сборки. Необходимо учитывать важные моменты: соотношение количества детей и количества деталей. Каждый ребенок должен иметь возможность собрать конструкцию из достаточного числа деталей. Для успешной организации работы оптимально объединять детей в группы по пять человек, желательно с одинаковой спецификой речевого нарушения. Важно разделять занятия на работу по схеме и свободное конструирование без предварительного замысла. Ребенка необходимо поощрять и хвалить за любую сделанную поделку. Важный эмоциональный момент, который важно учитывать педагогу, это «уничтожение» поделки. Этот момент нужно хорошо продумать заранее и грамотно обыграть.

На этапе знакомства с конструктором важно организовать деятельность детей без каких-либо ограничений (в рамках разумного). Этот этап должен закрепить у детей интерес к конструктору и желание использовать его не только в игре, но и в занятиях. Конструирование не должно ограничиваться только самим процессом создания постройки. После того, как поделка готова, дети должны поиграть с ней, осознавая, что результат их труда интересен и полезен. Построенную поделку они могут показать своим друзьям, воспитателям и учителям, рассказывая о том, как она создавалась, описывая саму поделку и чувствуя удовлетворение от того, что они сами и их постройка окружены вниманием.

Работа с конструктором для развития речи не ограничивается самим процессом конструирования. Дети могут рассказывать о процессе создания поделки: непосредственно комментируя совершаемые действия или описывая то, что у них получилось. Можно попросить их об отсроченном воспроизведении этапов постройки. Или же сфотографировать поделку и уже по фотографии составлять описательный рассказ.

Кроме того, важным является совместная игра детей и родителей в конструктор лего. Часто встречается неумение родителей организовать

совместную игру. Иногда педагогу необходимо в качестве дополнительного момента научит родителей играть с ребенком. Для таких целей уместно пригласить кого-то из родителей на занятие и показать приемы и методы, используемые для организации деятельности по конструированию.

Дополнительным приемом для развития речи в игре с лего может служить просьба нарисовать свою поделку. С опорой на рисунок ребенку проще будет составить предложение или рассказ, а пока он рисует, у него будет возможность еще раз вспомнить весь процесс создания своей постройки.

После того как дети познакомились с основными свойствами конструктора и требованиями к его сборке, можно включать лего-конструирование в занятия по развитию речи как полноценный этап занятия.

Разнообразие конструкторов может вызвать путаницу в терминологии у детей. Поэтому нужно стараться использовать всегда одинаковые названия для деталей, фигурок и персонажей, чтобы у детей выработался словарь, относящийся к конструктору.

В процессе лего-конструирования дети учатся понимать инструкции педагога, запоминать их, выполнять действия не только по образцу, но и по памяти [43].

Существует ряд особенностей использования лего-конструирования на занятиях с обучающимися с умственной отсталостью. Нужно помнить, что импрессивная речь таких детей носит конкретный характер. Поэтому при работе с конструктором важно также использовать конкретные понятия, короткие четкие инструкции с опорой на наглядность. Очень важна интонация педагога, необходимо правильно расставлять логические ударения, выделяя голосом, на что именно дети должны обратить свое внимание. Необходимо варьировать степень оказываемой помощи в зависимости от уровня ребенка. Использовать как наглядное действие, так и прием рука в руке. Для детей со сниженной мотивацией необходимо продумать приемы поощрения и стимуляции. Речь педагога должна быть

эмоциональной, подбадривающей, вселяющей уверенность. Важно грамотно продумать организацию речевой активности обучающихся и исправление неправильных ответов, чтобы избежать повторения неверных ответов другими учениками. Ученики с умственной отсталостью могут плохо ориентироваться в размерах деталей и путаться в их названиях. Поэтому необходимо подобрать наборы конструктора так, чтобы три размера (большой, средний и маленький) значительно отличались друг от друга.

Работу по развитию речи таких детей с использованием конструктора лего нужно вести поэтапно, начиная от изучения новой до составления предложений и даже текстов через изучение грамматических основ [43].

Любой педагогический процесс требует соответствующего обеспечения. Для дальнейшего правильного понимания считаем необходимым раскрыть понятия программно-методического и дидактического обеспечения, их определения и взаимоотношения. Взгляды авторов на вопрос отношений данных понятий весьма противоречивы. Часть авторов считают понятие дидактического обеспечения более широким, включающим в себя программно-методическое. Другие разделяют эти понятия. Перед тем, как приступить к разработке продукта проекта, мы попытались раскрыть эти понятия.

Используя термин «программно-методическое обеспечение», мы имеем в виду определение, данное П.И. Образцовым. Под программно-методическим обеспечением он понимает «совокупность программных продуктов учебного назначения», в содержательный компонент которого входит программное и методическое обеспечение. Программное обеспечение представляет собой авторские, типовые или рабочие программы, тематическое планирование, планы-конспекты учебных занятий, а методическое – учебники и методические пособия и материалы.

Прежде, чем рассматривать, что представляет собой дидактическое обеспечение, обратимся в целом к пониманию дидактики. В этом отношении сформировались еще более неоднозначные мнения. Многие ученые с

древнейших времен рассматривают ее как искусство обучения и включают в ее состав всю педагогику (Ян Амос Коменский).

М. Герасков и И. Марев говорят о том, что взаимоотношения педагогики и дидактики можно рассматривать в нескольких плоскостях: это родственные понятия; педагогика является частью дидактики; это две отдельные самостоятельные науки.

Ушинский, в свою очередь, считал дидактику «органической частью педагогики» и считал ее функцией обеспечения результативного обучения.

Л. Клинберг описал модель дидактических отношений, которая изображает четыре элемента процесса обучения (содержание, преподавание, метод, учение) и взаимосвязи между ними. Согласно данной схеме, существует шесть видов дидактических взаимосвязей между всеми этими процессами.

Согласно М.Н. Скаткину, дидактика носит практический характер, определяет формы и средства обучения.

В рамках нашей работы мы рассматриваем дидактическое обеспечение именно как средство обучения, как дидактическую связь между указанными элементами обучения.

Л.С. Выготский говорил, что средства обучения — это результат труда человека или природы, которые используют в процессе обучения. Вслед за ним, И.В. Роберт считает дидактические средства обучения набором учебных материалов для использования в процессе обучения и отвечающим целям и задачам этого процесса.

В.А. Симаков отмечает, что чаще всего под дидактическим обеспечением подразумеваются наглядные и демонстрационные учебные пособия.

Нельзя не отметить, что бывает и более широкое понимание дидактического обеспечения. Но в рамках нашей проектной работы мы, вслед за вышеуказанными авторами, исходим из того, что дидактическое обеспечение представляет собой специально подобранные или

разработанные наглядные пособия, отвечающие целям и задачам обучения и предназначенные для мотивации и активизации познавательного интереса обучающихся.

Таким образом, программно-методическое и дидактическое обеспечение – это два параллельных, дополняющих друг друга продукта, обеспечивающие взаимосвязи между компонентами образовательного процесса.

В рамках нашей работы необходимо остановиться на рассмотрении вопроса организации познавательной деятельности детей в каникулярное время в форме кружковой деятельности.

Кружковая деятельность направлена на расширение и углубление предметных знаний, развитие инициативы, самостоятельности и коммуникативных навыков детей. Работа в кружке, как правило, учитывает возраст, индивидуальные особенности и интересы детей; проводится систематически во внеурочное время, позволяет применить закрепить знания, полученные на уроках, и применить их на практике. В своей работе мы опирались на отличительные признаки кружка, выделенные Н.К. Павловской: преобладание предметно-практических задач; ведущая деятельность – обучающая (но во внеурочное время); в рамках одного кружка обучение по одному предмету и одним педагогом [19].

При выборе стиля организации занятий в формате кружковой деятельности отдается предпочтение игровому и предметно-практическому характеру занятий. В работе кружков применяются разнообразные формы и методы, самые распространенные: беседы, практические работы, создание моделей, участие в публичных выступлениях. В своей работе в качестве формы организации кружковой деятельности из всего многообразия мы выбрали формат предметного кружка. Такая форма кружковой деятельности наиболее часто используется для детей младшего школьного возраста, помогая развивать интерес к конкретному учебному предмету и закрепляя на практике знания, приобретенные на уроке. Кроме того, в предметных

кружках устанавливаются межличностные отношения на основе общих интересов, что способствует развитию коммуникативных умений и успешной социализации [39].

В ходе анализа психолого-педагогической литературы мы пришли к следующим выводам:

1. Синтаксическая система является сложноорганизованной. Для понимания необходимо усвоение грамматических закономерностей и правил. Дети начинают осваивать базовые синтаксические модели на ранних этапах развития, постепенно переходя к более сложным, достигая к концу дошкольного возраста полноценного уровня синтаксиса.

2. Интеллектуальная недостаточность препятствует естественному формированию синтаксического строя. Дети с нарушением интеллекта нуждаются в специальной, организованной работе по развитию синтаксической стороны речи по специальным программам и методикам.

3. Формирование синтаксиса предполагает усвоение грамматических категорий, правил и норм. Необходимо учить обучающихся с интеллектуальными нарушениями разным способам сочетания слов в предложениях, установлению связи между словами и интонационному оформлению предложений.

4. Существующие методические разработки для развития синтаксической стороны речи не отличаются разнообразием и не учитывают интеллектуальные способности и особенности детей. методики состоят из похожих заданий.

5. На сегодняшний день недостаточно изучены пути коррекции синтаксического строя у умственно отсталых детей. Материалы для развития синтаксиса адресованы другим нозологиям и нуждаются в постоянной адаптации для обучающихся с умственной отсталостью. Они не учитывают особенности проявлений нарушенного синтаксического строя.

6. В качестве средства развития речи широко используется деятельность по конструированию. Оречевление своей деятельности

умственно отсталыми школьниками является эффективным приемом для развития у них синтаксического строя речи.

7. Программно-методическое обеспечение представляет собой комплект программ и методических указаний для организации процесса обучения, описывающие цели, задачи, содержание, предполагаемые результаты этого процесса; дидактическое обеспечение – набор наглядных пособий, способствующих лучшему усвоению учебного материала.

8. Кружковая деятельность в формате предметного кружка предполагает развитие и закрепление на практике во внеурочное время знаний и умений, полученных на конкретном учебном предмете в учебное время.

ГЛАВА II. ОПИСАНИЕ ПРОЕКТА «РАЗВИТИЕ СИНТАКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ЧЕТВЕРОКЛАССНИКОВ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЛЕГО-КОНСТРУИРОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЛЕТНЕГО ПРИШКОЛЬНОГО ЛАГЕРЯ»

2.1. Паспорт и план реализации проекта

Цель проектной работы: разработать проект, направленный на развитие синтаксической стороны речи у четвероклассников с легкой умственной отсталостью, апробировать и оценить результативность программно-методического и дидактического обеспечения.

В определении понятий программно-методического и дидактического обеспечения мы разделяем взгляды П.И. Образцова, М.Н. Скаткина, Л. Клинберга, И.В. Роберт. В своей работе под программно-методическим обеспечением мы подразумеваем рабочую программу и методические указания для специалистов, а под дидактическим – наглядные средства обучения.

В определении и организации в каникулярное время логопедических занятий в формате предметного кружка мы опирались на мнение таких авторов, как Д.В. Григорьев, Н.К. Павловская о том, что из всех форм досуговой деятельности именно деятельность кружков носит образовательный характер и может использоваться для углубления, закрепления и применения на практике во внеурочное время знаний, полученных на уроке. Форма предметного кружка может использоваться и во время летних каникул.

Область применения проектной работы: коррекционная педагогика (логопедия).

Адресная направленность: учителя-логопеды, занимающиеся с четвероклассниками с легкой умственной отсталостью.

Проблема, которую призван решить данный проект, состоит в том, что в течение учебного года логопедическая работа проводится непрерывно,

планомерно и помогает корректировать нарушения речи. С окончанием учебного года, дети, как правило, остаются без сопровождения коррекционных специалистов. Это негативно сказывается на результатах проведенной работы, так как дети с умственной отсталостью довольно долго осваивают речевые навыки и без систематического повторения и закрепления вовсе утрачивают их. Вследствие этого в следующий класс приходят, утратив часть сформированных в предыдущем году навыков и умений. Это замедляет и нарушает план и сам процесс коррекции, что не позволяет достичь динамики развития. В настоящее время многие школы реализуют работу летних пришкольных лагерей. Но лагеря осуществляют деятельность досугового характера, так как не все образовательные организации обладают необходимым программно-методическим и дидактическим обеспечением для закрепления пройденного учебного материала в каникулярное время в предметном кружке в пришкольном лагере.

Учитывая изложенные факты, базой для реализации проекта был выбран пришкольный лагерь, осуществляющий свою работу на летних каникулах. В пользу летнего лагеря говорил и тот факт, что был запрос от руководительского и педагогического состава школы. Родительская общественность также проявила заинтересованность в организации логопедических занятий и в каникулы. Свою потребность в такой работе они объяснили желанием и необходимостью закрепления учебного материала во время каникул, что способствует улучшению успеваемости, социализации и развитию коммуникативных умений.

При подготовке к разработке проекта нами была выявлена определенная недостаточность методических разработок для логопедической работы в форме кружковой деятельности в летнее время. У детей наблюдается эффект «заученности», к которому приводит использование однообразных материалов, когда дети запоминают верное выполнение заданий и пресыщаются, теряя интерес к учебной деятельности. Говоря же о каникулах и логопедической работе в это время, нужно учитывать тот

момент, будет ли интересна такая работа по закреплению учебных навыков летом. Поэтому мы решили интегрировать деятельность по конструированию в логопедические задачи занятий, организовав предметный кружок «Строю – говорю». Таким образом мы сможем не только повысить мотивацию и интерес учеников к занятиям, но и учесть принцип формирования познавательной и речевой деятельности детей с нарушениями интеллекта с опорой на предметно-практическую деятельность. Важно отметить, что в своем проекте, в рамках кружковой деятельности во время летних каникул, мы не формируем новые речевые умения, а только развиваем и закрепляем на практике то, что было уже сформировано в учебное время.

Целевая группа: четвероклассники с легкой умственной отсталостью.

Продукт: разработанная программа предметного кружка «Строю – говорю» по развитию синтаксического строя речи у учеников четвертых классов с легкой умственной отсталостью с использованием лего-конструирования, методическое и дидактическое обеспечение к ней. Перечислим составляющие продукта проекта:

- 1) Программа предметного кружка «Строю – говорю»
- 2) Дидактическое пособие «Лого-карточки». Карточки включают в себя: иллюстративный материал по лексической теме; вопросы, направленные на развитие понимания моделей синтаксических конструкций; вопросы и задания, используемые для составления определенных моделей предложений, разделенные на группы в зависимости от деятельности детей: вопросы, сопровождающие непосредственно конструктивную деятельность, вопросы по сделанной постройке; самостоятельное воспроизведение отработанных предложений при составлении комиксов в компьютерном приложении.
- 3) Методические рекомендации к «Лого-карточкам» для учителей-логопедов.

Допущения проекта: возможность использования продукта проектной работы во время каникул либо во внеурочное время после основных занятий, в досуговых и частных центрах.

Ограничения, препятствующие реализации проекта: отсутствие в организации учителя-логопеда в каникулярное время и срок обучения учащихся по Федеральной адаптированной общеобразовательной программе образования обучающихся с умственной отсталостью, вариант 1 менее 3 месяцев.

Ресурсное обеспечение проекта: ноутбук, принтер, наборы конструктора «Лего», приложение StoryVisualizer, диагностический материал.

Кадровые условия: учитель-логопед.

Логопедическая работа с применением созданного продукта проекта проводилась на базе краевого общеобразовательного учреждения Красноярского края.

Участниками проекта стали десять учеников 4 классов.

Нами был составлен план для реализации проекта, представленный в таблице 1. Таблица содержит этапы проекта, описание работы внутри этапов и сроки проведения запланированной работы.

Таблица 1 – План реализации проекта

Этапы проекта	Сроки	Содержание работы
Предпроектный	Февраль-июнь 2022	<p>1. Изучение организационно-педагогических условий и контингента участников проекта на базе общеобразовательной организации.</p> <p>2. Анализ программного, методического и дидактического обеспечения логопедической работы по развитию синтаксической стороны речи у четвероклассников с легкой умственной отсталостью, используемого учителями-логопедами образовательной организации.</p>

Продолжение таблицы 1

Этапы проекта	Сроки	Содержание работы
Диагностический	Февраль 2024	1. Разработка методики диагностики синтаксического строя у обучающихся 4 классов с легкой умственной отсталостью. 2. Определение специфики синтаксической стороны речи у обследуемых.
Разработческий	Март-май 2024	1. Разработка: <ul style="list-style-type: none"> - программы предметного кружка «Строю – говорю»; - дидактического пособия «Лого-карточки» (сюжетная картинка, вопросы для развития понимания синтаксических конструкций, вопросы, направленные на построение разных типов предложений. (Вопросы для построения предложений представлены в разных вариантах: вопросы, которые задаются детям во время конструирования; вопросы, задаваемые по готовой постройке; создание комиксов в компьютерном приложении). - методических рекомендаций к «Лого-карточкам» и к компьютерному приложению для создания комиксов.
Этап апробации	Июнь 2024	Проведение серии подгрупповых логопедических занятий (по 8 занятий с каждой подгруппой) с четвероклассниками легкой умственной отсталостью с использованием разработанного нами программно-методического и дидактического обеспечения на базе летнего пришкольного лагеря одной из общеобразовательных школ Красноярского края. Выступление участников проекта на итоговом мероприятии.
Оценка результативности проекта	1-14 июля 2024	Оценка результативности проекта с помощью метода наблюдения за речью детей на последнем занятии и итоговом мероприятии, а также экспертной оценки специалистов базы реализации проекта.

2.2 Предпроектный и диагностический этапы

Реализация проекта осуществлялась на базе краевой общеобразовательной школы Красноярского края. В указанной организации обучение детей осуществляется по Федеральной адаптированной основной общеобразовательной программе образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (далее – ФАООП УО). По первому варианту ФАООП УО обучается 110 человек, по варианту 2 ФАООП УО – 118 человек.

На обучение по ФАООП (вариант 1), в данном образовательном учреждении дети зачисляются по рекомендациям психолого-медико-педагогической комиссии и согласия (письменного) родителей или лиц, их заменяющих. Также, согласно заключению комиссии, в психолого-педагогическом сопровождении обучающихся принимают участие узкие специалисты, в каких нуждается конкретный ребенок: учитель-логопед, учитель-дефектолог, педагог-психолог. Коррекционные занятия с перечисленными специалистами включены в общее расписание внеурочных занятий.

На предпроектном этапе была поставлена задача проанализировать имеющееся программно-методическое и дидактическое обеспечение для развития синтаксического строя речи у обучающихся с легкой умственной отсталостью, используемое учителями-логопедами данной образовательной организации. Поставленную задачу мы реализовывали через беседы со специалистами организации, изучением программного, методического и дидактического обеспечения работы учителя-логопеда. В ходе организованного изучения перечисленных документов выяснилось, что логопед практически не имеет наглядных и методических материалов именно для данной нозологии детей. Все они разработаны для других категорий и нуждаются в адаптации под специфику контингента учеников. Соответственно сложно учесть специфику проявления синтаксических

особенностей у обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Такая организация занятий не гарантирует достижения планируемых результатов обучения и замедляет коррекцию.

В качестве участников проекта выступили ученики 4 класса, обучающихся по адаптированной основной общеобразовательной программе образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

При анализе медицинских и психолого-педагогических документов участников проекта выявлено:

1. Два ребенка воспитываются в приёмной семье.
2. У всех участников проекта заключение «Легкая умственная отсталость».

3. Участники проекта обучаются по федеральной адаптированной программе образования обучающихся с умственной отсталостью (Вариант 1) более 3-х месяцев.

4. У всех участников проекта имеются нарушения синтаксического строя речи.

5. У всех участников проекта на момент поступления в первый класс было логопедическое заключение «системное недоразвитие речи легкой степени», из них заключение «дизартрия» имеют восемь детей.

6. Успешно осваивают учебную программу (на «хорошо») два ученика; «хорошо» и «удовлетворительно» учатся четыре ребенка; четыре обучающихся осваивают программу на «удовлетворительно», но испытывают значительные затруднения в освоении предметов из областей «Язык и речевая практика», «Математика».

К участию в проекте не допускались дети, которые обучаются по указанной программе образования обучающихся с легкой умственной отсталостью меньше, чем 3 месяца, пока идет адаптации к новому классу.

Для определения стартового состояния синтаксического строя речи у участников проекта нами был проведён диагностический этап проекта.

Цель диагностического этапа – выявить особенности и уровни сформированности синтаксической стороны речи участников проекта.

Основное содержание диагностического этапа отражено на рисунке 1.



Рисунок 1 – Схема диагностического комплекса

Диагностический комплекс включает в себя направления: 1. понимание предложений и 2. построение предложений. Каждое направление состоит из 5 и 4 блоков заданий соответственно.

Первое направление диагностического комплекса направлено на изучение понимания различных синтаксических конструкций. Основой для его разработки послужили общепринятые в логопедии методы и приёмы, предлагаемые многими исследователями (Т.В. Ахутина, А.Р. Лурия).

Блоки и серии заданий представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Направление «Понимание предложений»

Блоки заданий	Серии заданий	Пробы
1. Косвенные конструкции	1. Понимание отношений, выраженных в атрибутивном родительном падеже. 2. Понимание отношений, выраженных в творительном падеже. 3. Понимание обратимых предложных конструкций с пространственным значением в стандартной ситуации 4. Понимание отношений, выраженных предложными конструкциями в их пространственном значении в нестандартной ситуации	«Посмотри на картинку и покажи, где ...» «Послушай и покажи ...» «Покажи...»
2. Сравнительные конструкции	1. Понимание сравнительных (необратимых) конструкций, имеющих семантическую опору. 2. Понимание сравнительных (обратимых) конструкций без семантических признаков.	«Послушай и скажи, правильно ли это» «Послушай и ответь на вопрос...»
3. Пассивные конструкции	1. Понимание пассивных конструкций, имеющих наглядную опору. 2. Понимание пассивных речевых конструкций, не имеющих наглядную опору.	«Послушай и покажи картинку, где ...» «Послушай и скажи, какое из предложений правильное»

Продолжение таблицы 2

4. Инверсионные конструкции	1. Понимание инверсионных речевых конструкций. 2. Понимание инверсионных конструкций, направленных на сравнение количества объектов по роду и виду.	«Послушай и ответь на вопрос»
5. Конструкции, выражающие временные отношения	1. Понимание сложноподчиненных конструкций временных отношений. 2. Понимание конструкций временных отношений, выраженных при помощи предлогов	«Послушай и ответь на вопрос»

Второе направление диагностического этапа – обследование способности и специфики построения предложений. Методологической основой данного направления явились методики Т.В. Ахутиной и Т.А. Фотековой, Н.С. Жуковой. Авторский вклад состоит в подборе наглядного и речевого наполнения и адаптации диагностики под участников проекта.

Блоки и серии заданий второго направления исследования «Построение предложений» схематично представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Направление «Построение предложений»

Блоки заданий	Серии заданий	Пробы
1. Повторение предложений	1. Простые нераспространенные и малораспространенные предложения 2. Простые распространенные предложения 3. Простые предложения с однородными членами 4. Сложносочиненные предложения 5. Сложноподчиненные предложения	«Повтори за мной...»

Продолжение таблицы 3

Блоки заданий	Серии заданий	Пробы
2. Составление предложений из слов в начальной форме	1. Простые нераспространенные и малораспространенные предложения 2. Простые распространенные предложения 3. Простые предложения с однородными членами	«Составь предложение»
3. Добавление пропущенных слов	1. Простые нераспространенные и малораспространенные предложения 2. Простые распространенные предложения 3. Простые предложения с однородными членами 4. Сложносочиненные предложения 5. Сложноподчиненные предложения	«Послушай и добавь пропущенное слово»
4. Завершение сложного предложения	1. Простые нераспространенные и малораспространенные предложения 2. Простые распространенные предложения 3. Простые предложения с однородными членами 4. Сложносочиненные предложения 5. Сложноподчиненные предложения	«Послушай и закончи предложение»

Анализ и обработка результатов диагностики проводился на основе балльной оценки Е.М. Моисеенко, учитывая поставленные задачи и особенности обучающихся.

Оценка результатов выполнения заданий первого направления (понимание предложений) проводилась по критериям:

Быстрое и правильное выполнение – 3 балла.

Уточнения, самостоятельные исправления ошибок – 2 балла.

Длительный поиск ответа, значительная помощь логопеда – 1 балл.

Максимальное количество баллов – 117.

Критерии, по которым осуществляли оценку результатов выполнения заданий по построению предложений:

- 1) Грамматическое оформление:
 - структура предложений (правильность построения);
 - правильность словоизменения.
- 2) Лексическое содержание.
- 3) Сохранение смысловой части.

Кроме перечисленных основных критериев оценки, также учитывались неточности:

- а) неполнота предложения;
- б) переполнение синтаксической конструкции (необоснованное добавление междометий, вводных слов);
- в) пропуск обязательных или наоборот добавление лишних членов синтаксической конструкции (предлоги, союзы, местоимения);
- г) нарушение последовательности.

При оценке обращали внимание на:

- а) верное использование падежных окончаний;
- б) родовые окончания;
- в) категория числа существительных;
- г) умение правильно менять вид и время глаголов;
- д) употребление слов в косвенной форме.

Оценка результатов проводилась по балльной шкале:

3 балла – правильное построение и повторение предложения, без помощи логопеда.

2 балла – незначительные ошибки, их самостоятельное исправление, перестановка слов в предложении, но со всеми членами предложения, сохранение смысла высказывания или с незначительное его искажение. Неточное употребление слов, не меняющее смысла предложения; пропуск предлогов или ошибки в употреблении; ненужные повторения слов; ошибки в употреблении грамматических форм слов.

1 балл – грубые нарушения структуры, меняющие смысл высказывания; необоснованные разрывы предложений: пропуски, замены смыслообразующих слов; необоснованное добавление вставочных конструкций; значительные сложности, невозможность самостоятельного завершения предложения даже с помощью педагога; грубые грамматические ошибки.

0 баллов – отсутствие ответа или ответ, не относящийся к заданию.

Каждая проба подлежит оцениванию, максимальное количество за выполнение всех проб – 140 баллов.

Подробное описание методики диагностического этапа представлено в приложении А.

По результатам диагностического этапа проекта мы провели качественный и количественный анализ особенностей синтаксического строя речи четвероклассников с легкой умственной отсталостью.

Результаты проведенной диагностики приведём ниже последовательно по каждому направлению исследования.

Количественный анализ результатов осуществлялся в процентах, для этого полученную сумму баллов выражали в процентном соотношении от максимального балла.

При оценивании полученных результатов нами были условно выделено несколько уровней успешности по обоим направлениям диагностического комплекса:

75-100% – выше среднего;

50-74,9% – средний уровень;

25-49,9% – уровень ниже среднего;

0-24% – низкий.

Все результаты диагностического этапа представлены в Приложении Б.

На рисунке 2 представлена гистограмма с результатами выполнения всех блоков заданий первого направления диагностики – понимание предложений.

На гистограмме указано какие конструкции предъявлялись обучающимся: Блок 1 – косвенные конструкции, Блок 2 – Сравнительные конструкции, Блок 3 – пассивные конструкции, Блок 4 – инверсионные конструкции, Блок 5 – временные отношения.

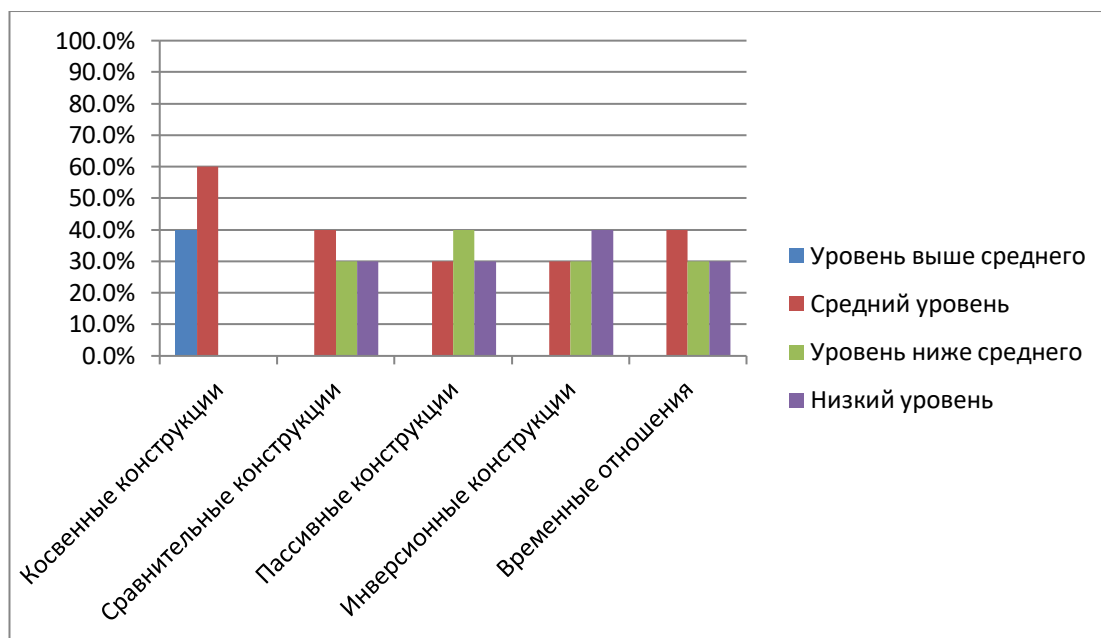


Рисунок 2 – Распределение участников проекта по уровням успешности блоков заданий I направления «Понимание предложений», (%).

Гистограмма (Рисунок 2) показывает, что наиболее успешны участники проекта были при выполнении первого блока заданий, содержащие косвенные конструкции. Здесь были выявлены два уровня успешности: средний (40%) и выше среднего (60%).

Участники с уровнем понимания выше среднего довольно часто демонстрировали точное понимание в пробах с наглядной опорой на понимание простых предлогов с пространственным значением. Задания на атрибутивные отношения у многих участников этого уровня сопровождалось переспросами. Хуже они справились с конструкциями простых предлогов в нестандартной ситуации. Самыми сложными стали пробы с инструкциями в творительном падеже.

Дети со средним уровнем понимания также наибольшее количество

ошибок допускали в понимании творительного падежа. По сравнению с участниками проекта с уровнем выше среднего в этой группе давали большее число неправильных ответов, частые переспросы, и на поиск ответа уходило больше времени.

В распределении по уровням выполнения второго блока заданий (понимание сравнительных конструкций) получили такие результаты: средний уровень 40% и по 30% продемонстрировали ниже среднего и низкий уровни успешности.

Дети со средним уровнем понимания часто ошибались в точном понимании обратимых конструкций, наблюдалось больше переспросов, чем в предыдущем блоке заданий, одному ребенку с этого уровня оказывалась обучающая помощь педагога. Данная группа детей лучше справилась с пониманием необратимых конструкций, имеющих смысловую опору.

У обучающихся на ниже среднего уровне затруднения вызывали практически все пробы: долгий поиск ответа, помощь практически во всех заданиях. На уровне ниже среднего оказались те ученики, кто после длительного поиска ответа всё-таки ошибался или же отказался отвечать.

Такой же результат в понимании временных отношений. На среднем уровне более точно были поняты конструкции, описывающие ситуации из личного опыта детей. На уровне ниже среднего участники затруднялись в понимании сложноподчиненных предложений. Ученики на уровне ниже среднего давали единичные правильные ответы с помощью логопеда. Остальные участники проекта (низкий уровень) давали редкие неточные ответы, неверные ответы или не выполняли задание.

Пассивные конструкции стали более сложными для понимания, особенно задания без наглядной опоры.

Хуже всех понимались инверсионные конструкции. В этом типе высказываний было наибольшее количество переспросов, ошибок и отказов отвечать.

Сравнив результаты диагностики всех пяти блоков, видно, что у

умственно отсталых школьников в развитии понимания речевых конструкций важная роль принадлежит опоре на наглядность, использованию конкретной ситуации, знакомой детям, систематическое, многократное повторение материала.

Мы суммировали баллы за выполнение всех заданий первого направления «Понимание предложений». Полученные результаты отражены в гистограмме (Рисунок 3).

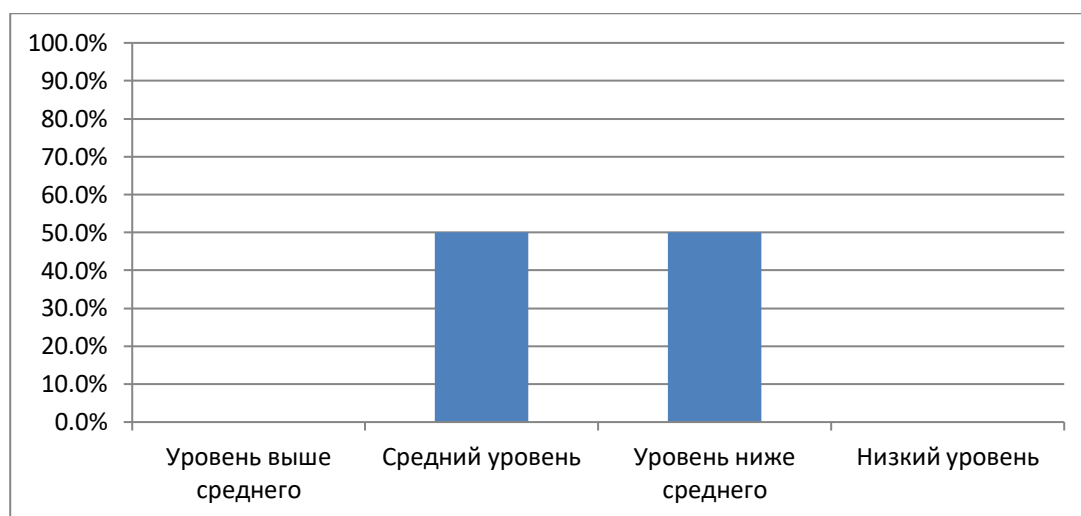


Рисунок 3 – Распределение участников проекта по уровням успешности выполнения заданий I направления «Понимание предложений» (%).

Сумма результатов позволяет можно охарактеризовать обучающихся, участвовавших в проекте как полиморфную группу.

Как демонстрирует гистограмма (Рисунок 3) участники проекта разделились на два уровня понимания предъявляемых синтаксических конструкций (по 50% на каждом).

В группе участников с уровнем ниже среднего все предложенные синтаксические конструкции понимались с большим количеством ошибок и неточностей. Больше всего ошибок было допущено в понимании пассивных и инверсионных конструкций. Наиболее распространенными ошибками были: неверная интерпретация фразы, ориентация на последовательность слов в конструкциях без вычленения главного смысла. Отмечается общее

своеобразие ошибок. Неверные ответы и самокоррекция, которая не обязательно приводила к положительному результату; переспросы заданий, многочисленные уточнения; попытки ответить наугад; просьбы подсказок; отсутствие ответа. У троих наблюдались трудности эмоционального контроля и распределения внимания во время проведения обследования.

У группы со средним уровнем тоже были сложности понимания. Обучающая помощь помогала выполнить задания. Участники успешнее справлялись с пониманием прямой последовательности слов, старались не отгадывать, а размышлять, а при необходимости задавали уточняющие вопросы или просили повторить задание. Участники проекта этой группы чаще могли самостоятельно исправить допущенную ошибку.

Анализ результатов выполнения проб на понимание предложений позволяет сделать выводы:

- участники проекта демонстрируют ошибочное понимание существенной части сложных синтаксических конструкций;
- выявлены наиболее частотные ошибки у участников проекта: не замечают разницы в предложениях, выраженной с помощью изменения окончаний слов); предложения с атрибутивным родительным падежом воспринимаются ими как одно смысловое целое; не могут мысленно изменить порядок слов, интерпретируют значение высказывания по прямой последовательности слов; ошибки в понимании сложных предлогов; нуждаются в значительной обучающей и организующей помощи педагога.

В результате проведения второго диагностического направления удалось выделить специфику и уровни сформированности умений составлять предложения.

Нами был проведен анализ результатов выполнения каждого блока II Направления диагностики по видам предложений и заданий. Результаты представлены в виде гистограммы (Рисунок 4).

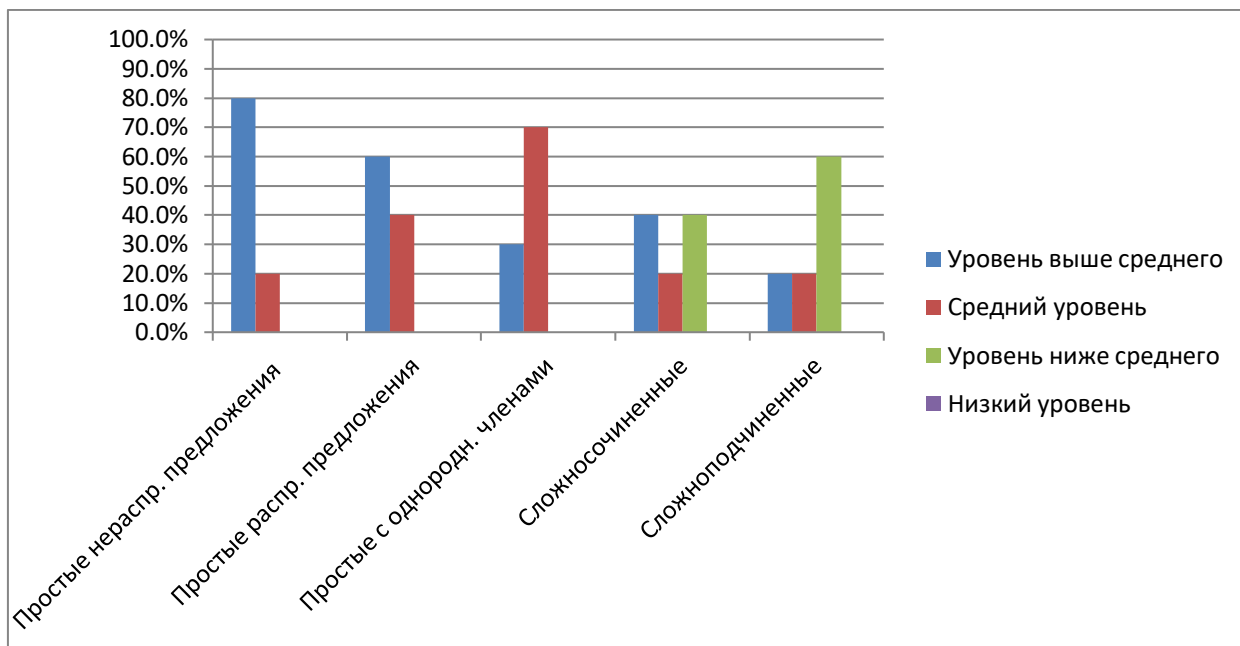


Рисунок 4 – Распределение участников проекта по уровням успешности выполнения 1 Блока заданий «Повторение предложений».

Как видно из гистограммы (Рисунок 4), повторение предложений не вызвало у обучающихся серьезных затруднений. Ожидаемо, что лучше всего справились с повторением простых предложений всех типов. На этих моделях дети показали средний и выше среднего уровни. Но ошибки были. На среднем уровне они были негрубыми и редкими: изменение порядка слов и перемена мест главных членов без смыслового изменения предложения.

При повторении сложных предложений участники разделились на три уровня – кроме предыдущих появился ниже среднего уровень.

Низкий уровень успешности не продемонстрировал никто.

Второй блок обследования направлен на самостоятельное составление предложений разных видов из слов в начальной форме. Полученные результаты представлены на гистограмме (Рисунок 5).

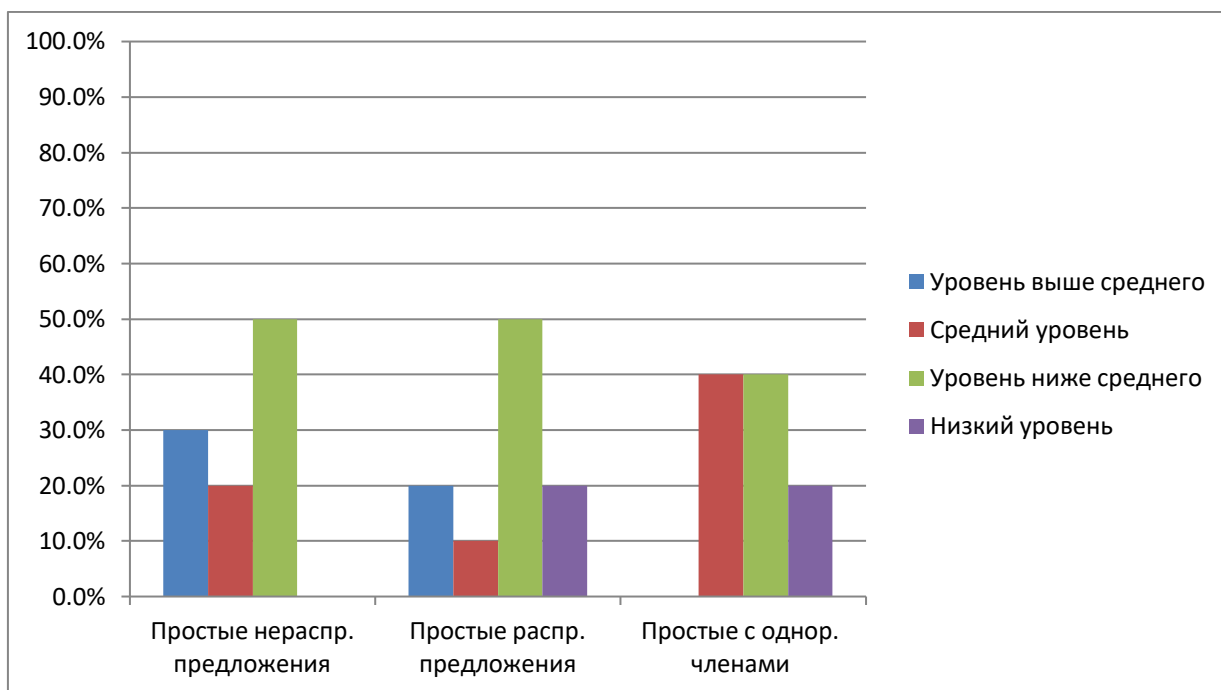


Рисунок 5 – Распределение участников проекта по уровням успешности выполнения 2 Блока заданий «Составление предложений».

Из гистограммы (Рисунок 5) видно, что самостоятельное составление предложений далось обучающимся сложнее. Уровень выше среднего удалось достичь только трем участникам (30%), составляя простые нераспространенные предложения, и двум (20%) при составлении распространенных предложений.

Предложения с однородными членами 40% испытуемых (4 человека) смогли составить на среднем и ниже среднего уровнях успешности. Оставшиеся участники проекта показали низкий уровень (20%).

При выполнении заданий 3 блока были получены следующие результаты, представленные на рисунке 6.

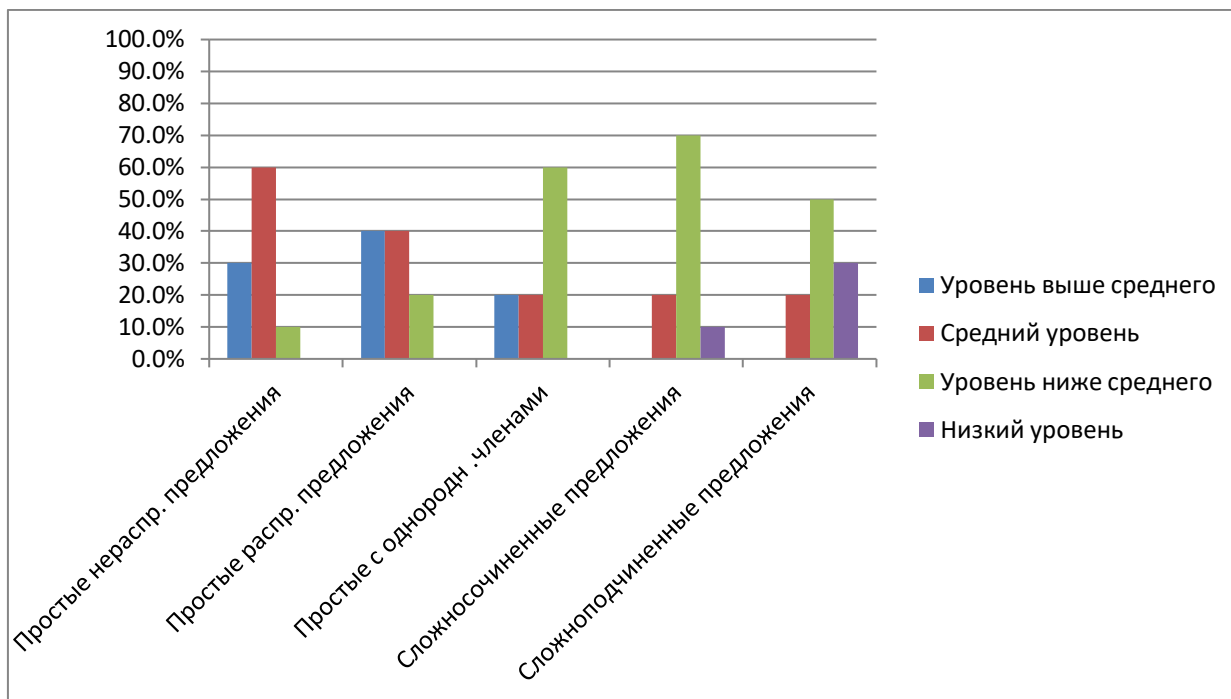


Рисунок 6 – Распределение участников проекта по уровням успешности выполнения 3 Блока заданий «Добавление слов в предложения».

Из гистограммы (Рисунок 6) видно, что аналогично предыдущим заданиям, уровень выше среднего был только в пробах с простыми предложениями (нераспространенные – 30%, распространенные – 40% и с однородными членами – 20%. Низкого уровня в этих синтаксических моделях не выявилось.

На материале сложносочиненных и сложноподчиненных конструкций большая часть участников продемонстрировали ниже среднего уровень (70% и 50% соответственно). Одинаковое количество учеников, по 20%, достигли среднего уровня. 30% продемонстрировали низкий уровень успешности при добавлении слов в модели сложноподчиненных предложений.

Проанализируем 4 блок заданий, направленный на более детальное изучение сложных типов предложений.

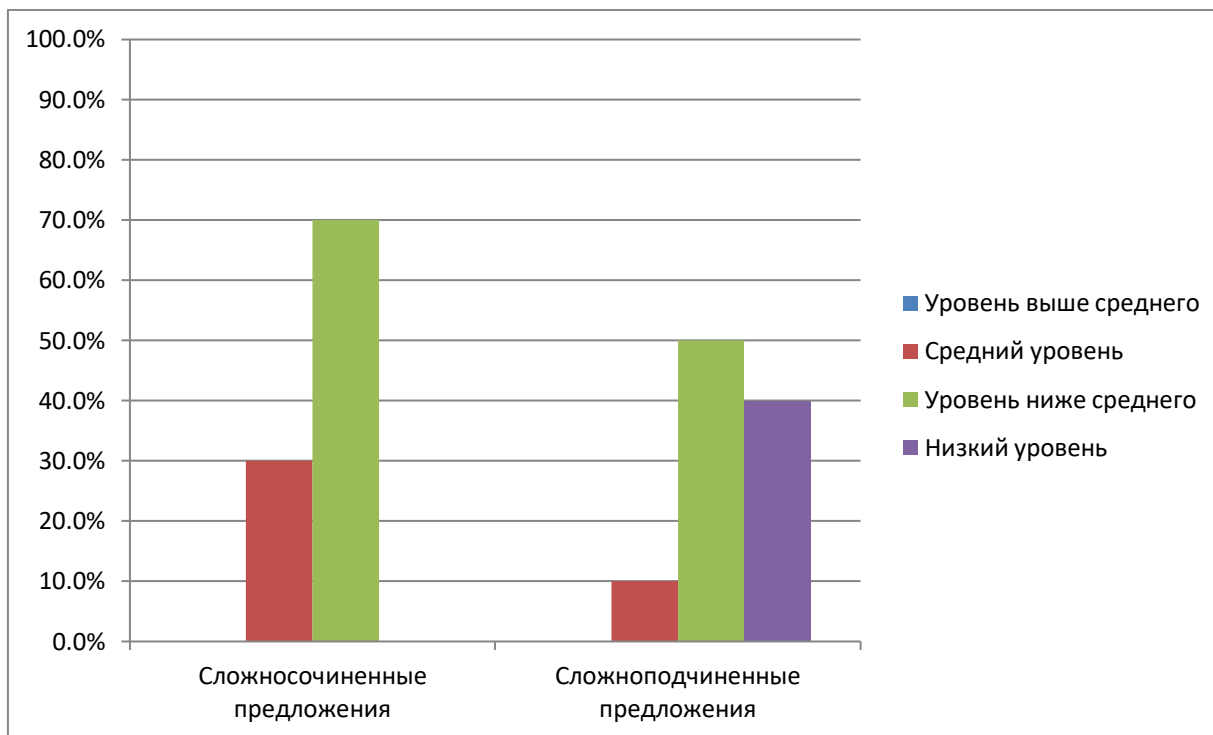


Рисунок 7 – Распределение участников проекта по уровням успешности выполнения 4 Блока заданий «Завершение сложного предложения».

Гистограмма (Рисунок 7) показывает, что задания на завершение сложного предложения вызвали сложности у детей. Уровни ниже среднего были и в сложносочиненных, и в сложноподчиненных предложениях (по 70% и 50% соответственно). В заданиях со сложноподчиненными предложениями 40% оказались на низком уровне, в то время как в заданиях, направленных на завершение сложносочиненных предложений низкий уровень не был выявлен.

Суммировав результаты выполнения всех блоков заданий, мы распределили участников проекта по уровням успешности выполнения II Направления диагностики «Построение предложений» и отразили их в гистограмме (Рисунок 8).

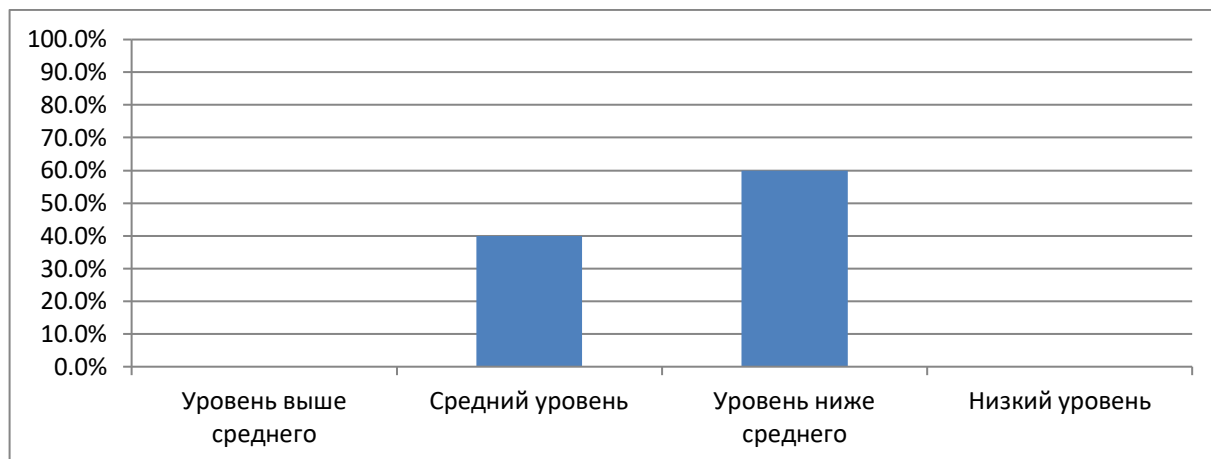


Рисунок 8 – Распределение участников проекта по уровням успешности выполнения заданий II направления «Построение предложений» (%).

Согласно гистограмме (Рисунок 8) при выполнении заданий на построение предложений 60% обучающихся продемонстрировали уровень ниже среднего, а оставшиеся 40% участников проекта соответствуют среднему уровню.

Ни один из участников проекта не продемонстрировал уровень выше среднего и низкий.

По итогам диагностики мы решили проанализировать успешность выполнения II Направления «Построение предложений» в зависимости от типа заданий (Рисунок 9).

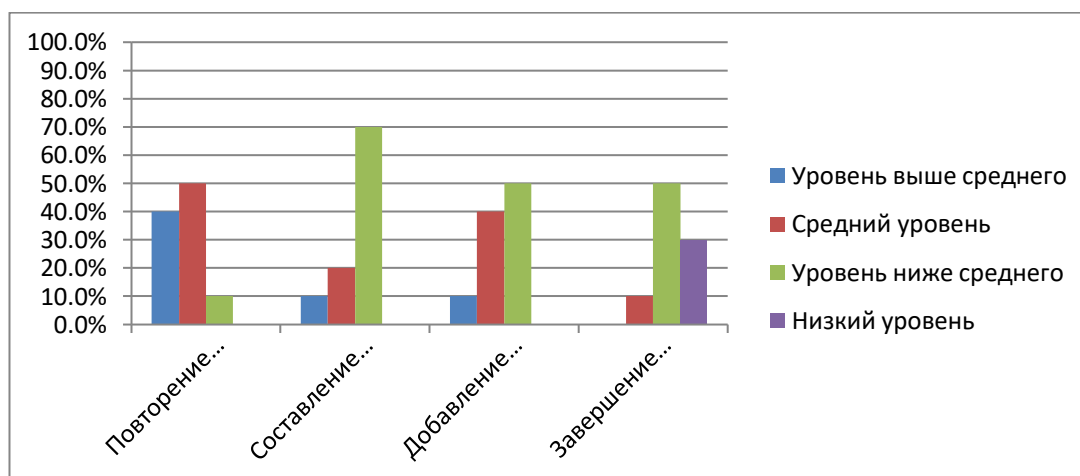


Рисунок 9 – Распределение участников проекта по уровням успешности выполнения «Построение предложений» в зависимости от типа заданий.

Гистограмма (Рисунок 9) позволяет нам проанализировать, как зависит

уровень успешности участников проекта от типа заданий.

Как мы видим, наиболее успешны участники проекта были при повторении различных моделей предложений: уровень выше среднего – 40%, средний уровень – 50 % и 10% – уровень ниже среднего. Низкого уровня не выявилось.

Наиболее сложным заданием оказалось составление предложений из слов в начальной форме. Только 10% попали на уровень выше среднего, на среднем уровне 20% и 70% (большее число участников) заняли ниже среднего уровень.

Мы провели и качественную оценку результатов, которая позволила выявить определённую специфику не зависимо от уровня успешности. Наибольшую сложность при выполнении всех типов заданий представляют сложносочинённые и сложноподчинённые предложения. Типичные ошибки, совершаемые участниками проекта:

- упрощение структуры;
- пропуск слов, нарушение их порядка;
- ошибки согласования прилагательных с существительными в числе и падеже;
- ошибки в падежах – (творительный и дательный могли заменять родительным и именительным)
- пропуски союзов
- пропуски сложных предлогов, ошибки в окончаниях предложных конструкций.

Можно сделать вывод, что у умственно отсталых школьников успешность построения предложений напрямую зависит от структуры предложения, его лексического и грамматического наполнения. Успешность выполнения заданий снижается с усложнением структуры.

Диагностический этап показал, что обучающиеся 4-х классов с легкой умственной отсталостью относительно лучше строят следующие типы предложений: простые нераспространённые; простые распространённые и

предложения с однородными членами.

Мы сопоставили результаты двух направлений диагностики: понимание и построение предложений.

Сопоставление количественных результатов обоих направлений, отражено в таблице 4.

Таблица 4 – Количественное сопоставление результатов двух направлений диагностического этапа проекта: понимание и построение предложений.

Понимание предложений / Построение предложений	Уровень выше среднего	Средний уровень	Уровень ниже среднего	Низкий уровень
Уровень выше среднего				
Средний уровень		40%/4чел		
Уровень ниже среднего		10%/1чел	50%/5чел	
Низкий уровень				

Данные таблицы 5 нам показывают, что полное совпадение уровней успешности обучающихся по двум направлениям диагностического комплекса было выявлено у 9 участников проекта (90%):

Три участника проекта (30%) показали совпадение среднего уровня и пять испытуемых (50%) совпадение уровня ниже среднего в понимании и построении синтаксических конструкций.

Один обучающийся оказался на среднем уровне понимания, но в ситуации построения предложений оказался менее успешным и показал уровень ниже среднего.

Можно сделать вывод, что чем сильнее нарушено понимание различных речевых конструкций, тем сильнее будет страдать и умение

составлять различные модели предложений.

Обобщив полученные данные, мы разделили участников проекта на две группы. В качестве ведущего критерия были взяты показатели по построению предложений. Таким образом, обучающиеся, продемонстрировавшие средний уровень, попали в группу с достаточным уровнем (участники проекта №2,1,6,7), а обучающиеся с уровнем ниже среднего – в группу с минимальным уровнем сформированности синтаксического строя (участники проекта №3,4,5,8,9,10). Это необходимо для осуществления дифференцированного подхода к содержанию дальнейшей работы.

2.3. Разработческий этап

Изучив результаты предпроектного и диагностического этапов, мы пришли к выводу о необходимости разработки программного, методического и дидактического обеспечения для развития синтаксической стороны речи у четвероклассников с лёгкой умственной отсталостью, в условиях летнего пришкольного лагеря. Мы предположили, что для закрепления знаний, полученных в учебном году, наиболее эффективным методом работы с детьми данной категории будет являться создание речевой среды в условиях специально организованной конструктивной деятельности.

В продукт проекта входят:

- 1) Программа предметного кружка «Строю – говорю»
- 2) Дидактическое пособие «Лого-карточки» с вопросами на понимание синтаксических конструкций, на построение синтаксических конструкций: в процессе лего-конструирования, по готовой поделке и при работе с компьютерным приложением.
- 3) Методические рекомендации для учителей-логопедов по работе с дидактическим пособием и с компьютерным приложением по созданию комиксов с отработанными синтаксическими конструкциями.

При разработке продукта проекта учитывался ряд специфических и общепедагогических принципов работы:

1. Принцип системности: учитывается структура дефекта. У участников проекта нарушения интеллекта имеют первичный характер, а нарушения речи – вторичный. Нарушенное понимание становится причиной сложностей усвоения и применения синтаксических норм. Учитывается также системность нарушения речи умственно отсталых детей, когда нарушения проявляются на всех уровнях речевой системы и во всех ее компонентах. Системность предполагает, что важно воздействовать на все элементы речевой системы и учитывать их взаимосвязь, в связи с этим, работая над синтаксической стороной речи, мы учитываем связь грамматической стороны речи с лексикой, и отработанные словосочетания включаем в предложения и связные высказывания.

2. Принцип дифференцированного подхода. Учитывая различия в уровне сформированности синтаксического строя речи у обучающихся, выявленные в процессе диагностики, мы разработали дифференцированное содержание курса «Развитие речи» (для минимального и достаточного уровней). Конкретно лексические темы и словарь был одинаковым для обеих подгрупп, а модели предложений, степень оказываемой помощи различались в зависимости от уровня.

3. Принцип поэтапности: в самом проведении занятий – организация занятий с детьми предполагала определенные этапы: актуализация лексики, развитие понимания, построение разных типов предложений опять же по этапам: во время деятельности по конструированию, с построенной игрушкой, в компьютерном приложении. Работа по построению разных моделей предложений также велась поэтапно на протяжении всего курса: от простых синтаксических конструкций к более сложным.

4. Онтогенетический принцип. Разработка содержания, составление планирования логопедической работы происходили с учётом

онтогенетической последовательности появления и усвоения синтаксических конструкций, грамматических форм, предложных конструкций, союзов и падежей. Так, в логопедической работе соблюдалась последовательность: типы предложений – от простых до сложноподчиненных; изменение по падежам – сначала винительный, затем родительный, дательный, творительный, предложный; союзы: от сложносочиненных (и, а, но) к сложноподчиненным (чтобы, если, когда, потому что).

5. Связь речи с другими сторонами психического развития. Проявления нарушений речи у умственно отсталых детей сочетаются с особенностями их нервно-психического и интеллектуального развития. Логопедическая работа определяется в том числе и этими особенностями. Так, при разработке тематического планирования, мы старались подобрать темы занятий и их наполнение в зависимости от возможностей и психических и интеллектуальных особенностей детей.

6. Принцип деятельностного подхода: при организации занятий опирались на предметно-практическую деятельность детей, совмещая деятельность по конструированию и логопедическую работу по закреплению речевых навыков. Конструирование служило и наглядной опорой, повышало мотивацию, развивало самоконтроль.

7. Принцип наглядности в рамках предложенного нами продукта проекта имеет свою особенность. Используются такие виды наглядности, как карточки с иллюстрацией по теме, а дополнительным средством в работе мы использовали приложение «Story Visualizer». Это программа для визуализации элементов историй. Данное компьютерное приложение позволяет красочно оформлять истории в виде комикса, газеты, брошюры. Обучающиеся смогут загрузить в программу фото своих поделок из лего-деталей, и добавить к ним подписи. Компьютерное приложение разработано как дополнительное средство развития речевых и коммуникативных умений. Многообразие деталей позволяет детям собирать и придумывать свои истории на разные темы.

Последовательность работы:

1. Обсуждение сюжета. В ходе обсуждения актуализировались синтаксические конструкции согласно тематическому планированию (сначала отраженно, затем частично отраженно или самостоятельно в зависимости от уровня детей).
2. Ответы на вопросы по лого-карточкам (сначала отрабатывается понимание).
3. Оречевление своей деятельности по конструированию декораций и/или персонажей из кубиков Лего.
4. Этап использования цифрового устройства: дети совместно с логопедом фотографируют построенные декорации и персонажей, и по фотографии еще раз актуализируется синтаксическая конструкция.
4. Работа с приложением «Story Visualizer» – создание комикса: фотографии постройки дети с помощью логопеда загружают в приложение, составляют комментарии к ним (актуализированные предложения), конвертируют в PDF формат, распечатывают, и получается история в картинках.

Программа кружка «Строю – говорю» составлена с опорой на методические материалы, разработанные творческой группой учителей-логопедов города Красноярск и Красноярского края [42].

Авторский вклад заключался в разработке тематического планирования и содержания логопедической работы с учетом ограничений, связанных с реализацией программы в условиях летнего пришкольного лагеря.

Реализация программы предполагает проведение занятий в условиях летнего пришкольного лагеря на базе одного из краевых общеобразовательных организаций.

Программа предметного кружка «Строю – говорю» включает в себя четыре основные направления:

1. Развитие лексического строя речи.
2. Закрепление грамматических форм слов.

3. Развитие понимания синтаксических конструкций.

4. Закрепление на практике различных синтаксических конструкций.

Работа ведется параллельно по всем направлениям. Согласно рабочей программе занятия проводятся в подгрупповой форме, два раза в неделю. В ходе реализации курса закрепляются речевые навыки, которые были получены в течение учебного года.

Деятельность кружка «Строю – говорю» направлена на достижение следующих результатов:

- правильно подбирать и использовать слова, обозначающую предметы, действия, их признаки и качества;
- понимать и употреблять в речи синонимы и антонимы;
- объединять слова в группы по их лексико-семантическим признакам;
- правильно подбирать родственные слова;
- согласовывать существительные с прилагательными в роде, числе и падеже;
- правильно понимать и употреблять предлоги;
- понимать косвенные, сравнительные и временные логико-грамматические конструкции;
- составлять предложения с однородными членами, простейшие виды сложносочиненных и сложноподчиненных предложений в соответствии нормам падежно-предложного управления.

Содержание логопедической работы включает в себя определение лексико-грамматических категорий, отрабатываемых синтаксических конструкций, расположенных от простого к сложному и отрабатываемых поэтапно на занятиях. Содержание логопедической работы дифференцировано для двух подгрупп – с минимальным и достаточным уровнем сформированности синтаксического строя (в соответствие с результатами диагностического этапа) и отражено в тематическом планировании.

Структуру и содержание тематического планирования

проиллюстрируем на конкретном фрагменте (Таблица 5).

Таблица 5 – Фрагмент тематического планирования

Тема	Словарь	Грамматический строй	Понимание синтаксических конструкций	Построение синтаксических конструкций	Конструирование	Визуальная история
Друзья	Существительные: друзья, дружба, друг, подруга, площадка. Прилагательные и наречия: дружелюбный, дружный, дружно, весело, хорошо. Глаголы: дружить, играть, строить, помогать.	Совершенствование навыка подбора родственных слов. Закрепление категории творительного падежа сущ. в ед. числе. Закрепление навыка использования предлогов с пространственным значением <i>за, под, над</i>	Развитие понимания сравнительных (обратимых) речевых конструкций. (Девочка ниже мальчика. Кто выше? и т.д.)	Закрепление навыка составления сложносочиненных предложений с союзом <i>и</i> * Совершенствование навыка правильного составления сложносочиненных предложений с союзом <i>а</i> **	Детская площадка	Друзья на детской площадке

*- группа с минимальным уровнем

** - группа с достаточным уровнем

Тематическое планирование составлено на основе данных, полученных на диагностическом этапе обследования и направлено на усиление слабых мест, выявленных в обследовании. Планирование отражает дифференциацию содержания по уровням. Также в нем отражено какой предметный словарь, словарь признаков и действий будет актуализироваться в рамках каждой лексической темы; грамматические формы слов, предложно-падежные конструкции и типы предложений, которые будут закрепляться на занятиях в каждой подгруппе. Планирование включает в себя 8 тем. В каждой теме содержание работы разбито по основным направлениям, отраженным в программе кружка.

В тематическом планировании отражено какой лексический материал по теме будет использоваться на занятии по определенной теме, какие грамматические категории отрабатываются в рамках каждого занятия и в

какие модели предложений эти грамматические категории включаются в зависимости от уровня обучающихся. Кроме этого, указано какую поделку собирают дети на занятии и на какую тему создают комикс с участием этой поделки.

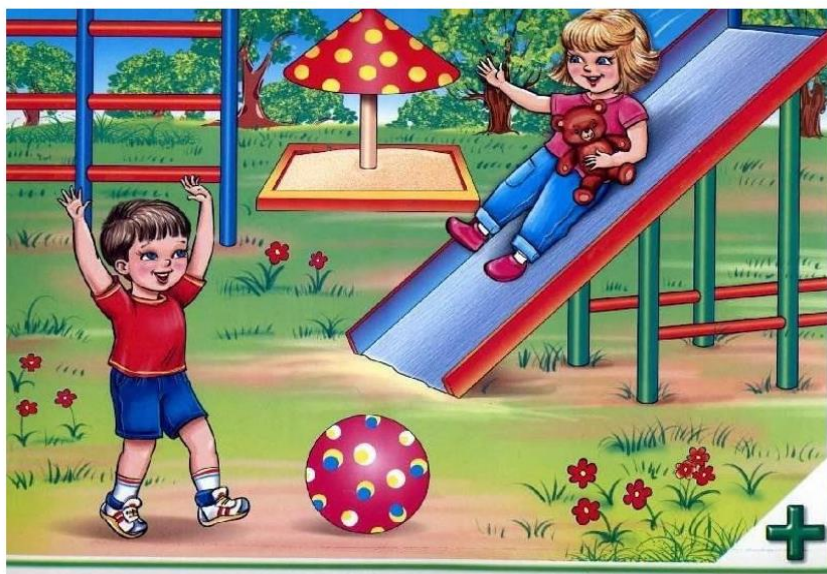
Подробное содержание программы и тематического планирования представлено в Приложении В.

Приложением к программе кружка «Строю – говорю» является разработанное нами дидактическое пособие «Лого-карточки» (Приложение Г).

Данное пособие представляет собой карточки с иллюстрациями и вопросами для отработки синтаксических конструкций. Каждому занятию из тематического планирования соответствует одна карточка. На лицевой стороне карточки размещена иллюстрация по лексической теме для актуализации словаря. С оборотной стороны представлены вопросы и задания. При этом вопросы, направленные на отработку умения строить разные типы предложений разделены на группы: в процессе лего-конструирования, по готовой поделке и при работе с компьютерным приложением по созданию комиксов.

Например, на занятии по закреплению навыка построения сложносочиненных предложений с союзом «и» в подгруппе с минимальным уровнем по лексической теме «Друзья», использовалась «Логопедическая карточка» №2, общий вид которой представлены ниже на рисунке 9.

Логопедическая карточка №2
«Детская площадка»



<p>Вопросы в процессе конструирования</p>	<p>Иногда мы можем соединить два предложения коротким словом <i>и</i>. Например: Началось занятие. Дети слушают учителя. – Началось занятие, и дети слушают учителя. Расскажите о своей работе такими же предложениями со словом <i>и</i> (дети приступают к конструированию, логопед задает вопросы) Какие у вас есть детали, и что вы из них построите? У меня есть длинные столбики, и я построю качели. У меня есть круглая пластина, и я построю карусель.</p>	<p>Иногда мы можем соединить два предложения коротким словом <i>а</i>. Например: Началось занятие. Дети не слушают учителя. – Началось занятие, а дети не слушают учителя. Сейчас вам нужно будет отвечать на мои вопросы о вашей работе такими же предложениями со словом <i>а</i> (дети приступают к конструированию, логопед задает вопросы) Скажи, что делаешь ты, а что – твой друг? Я изучаю инструкцию, а Коля ищет детали. Я собираю площадку, а Миша мне помогает.</p>
--	---	--

Рисунок 9 – «Логопедическая карточка» №2, фрагмент

В начале занятия проводится беседа по иллюстрации, в ходе которой актуализируется лексика по теме.

Затем следует работа с оборотной стороной карточки: развитие понимания синтаксических конструкций, а затем и построение разных моделей предложений согласно тематическому планированию по вопросам.

Так, в ходе работы с вышеуказанной карточкой нами был подобран лексический материал по теме «Друзья» (актуальной для категории

обучающихся), продуманы какие грамматические формы слов, какие предложно-падежные конструкции будут использоваться и какие типы предложений будут составлять обучающиеся на всех этапах занятия: в ходе деятельности по конструированию, а в дальнейшем с использованием построенной поделки в качестве наглядности.

В дидактическом пособии также отражено дифференцированное содержание логопедической работы. Комплект карточек разработан для двух уровней сформированности синтаксического строя речи (минимальный и достаточный), с дифференциацией вопросов и заданий на построение предложений.

Детальная работа логопеда и обучающихся, а также последовательность этапов занятия отражена в конспектах занятий, представленных в Приложении Д.

Также нами были подобраны наборы конструкторов и схемы для конструирования в соответствие с лексическими темами занятий таким образом, чтобы деятельность по конструированию вызывала интерес у обучающихся с легкой умственной отсталостью во время летних каникул и была приближена к реальной жизни, к ситуациям, с которыми они сталкиваются в повседневной жизни, а в процессе изготовления создавались условия для актуализации речевого материала по программе. Подобранные нами схемы конструирования представлены в Приложении Е.

Также нами предусмотрена работа по созданию небольших визуальных историй (комиксов) с использованием поделки в компьютерном приложении. Так на упомянутом выше занятии по лексической теме «Друзья» дети конструировали детскую площадку. На этапе закрепления изучаемые конструкции сложносочиненных предложений с союзом «и» еще раз актуализировались в компьютерном приложении в виде комикса. Пример работы в приложении по созданию комикса представлен на Рисунке 10.

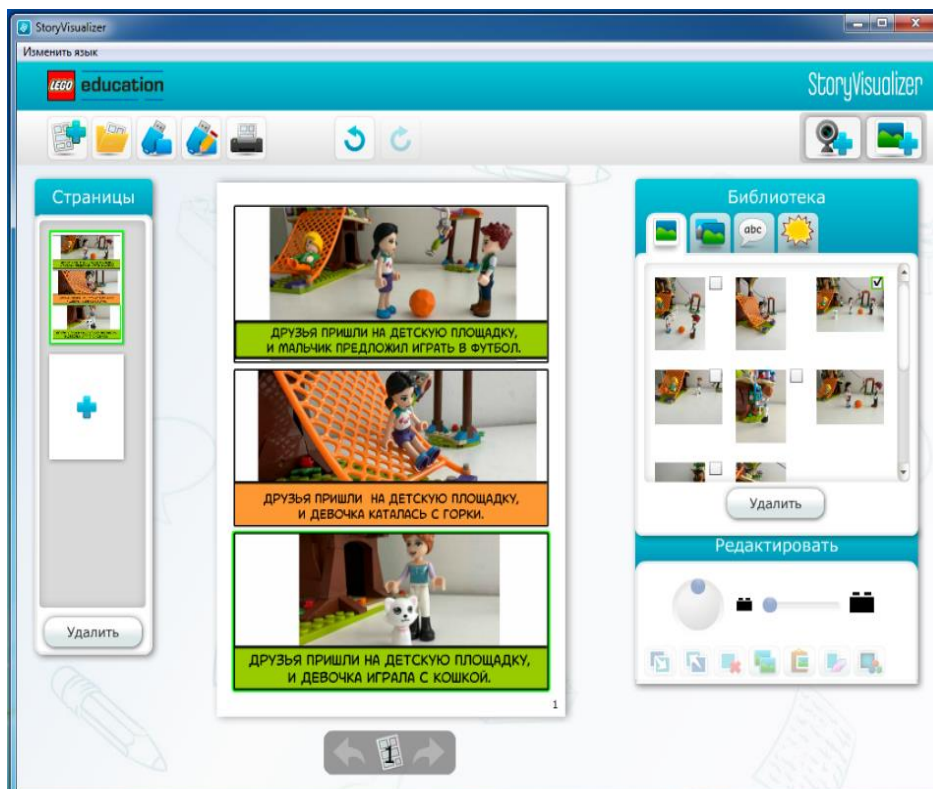


Рисунок 10 – Пример создания комикса с актуализированными моделями предложений в компьютерном приложении.

Созданный комикс распечатывается на каждого ученика. По окончании курса каждый ребёнок имеет набор созданных самостоятельно комиксов.

Примеры распечатанных визуальных историй представлены в наборе комиксов за весь период реализации проекта в Приложении Е.

Для работы с разработанным дидактическим обеспечением нами были составлены методические рекомендации для учителей-логопедов (Приложение Ж).

Методические рекомендации содержат в себе описание дидактического пособия, разъяснения по организации работы с их использованием и общий план проведения занятия с указанием всех этапов и видов деятельности учащихся. В методических рекомендациях дается разъяснение того, как совместить деятельность по конструированию с речевой активностью детей, акцентирую внимание на том, что в первую очередь должны решаться логопедические задачи занятия без обязательных требований к качеству

сконструированной поделки. Даны рекомендации по форме организации занятий, по наполняемости групп с учетом уровня детей. Описывается эмоционально-мотивационный компонент занятия, направленный на поддержание работоспособности обучающихся с легкой умственной отсталостью. В методических рекомендациях описано содержание дидактических карточек и последовательность работы с ними. Дана общая для всех занятий структура с описанием каждого этапа занятия и вида деятельности на нем. Описаны приемы работы, применяемые на занятиях по развитию синтаксического строя речи у обучающихся 4-х классов с легкой умственной отсталостью в условиях летнего пришкольного лагеря.

Итогом логопедической работы в условиях летнего пришкольного лагеря стало выступление обучающихся на мероприятии, посвященном завершению работы пришкольного лагеря, где они выступили с презентацией своих поделок и комиксов, что явилось дополнительным закреплением нашей работы. В сложной коммуникативной ситуации, выступая перед другими учениками и преподавателями, дети смогли актуализировать синтаксические конструкции.

2.4. Этап апробации и результативно-оценочный этап

Апробация разработанной программы кружка «Строю – говорю» по развитию синтаксической стороны речи у обучающихся четвертых классов с легкой умственной отсталостью с помощью лего-конструирования в условиях летнего пришкольного лагеря, а также дидактического обеспечения проходила на базе одной из краевых школ в период с третьего июня по второе июля 2024г. Была проведена серия из восьми подгрупповых занятий с двумя подгруппами (подгруппы обучающихся с минимальным и достаточным уровнем). Подгруппы формировались по результатам диагностики; ведущий критерий для определения уровня ребёнка – умение строить различные синтаксические конструкции. Время занятий – первая половина дня в заранее определенные дни.

Работа велась параллельно по каждому направлению, указанному в программе кружка:

1. Развитие лексического строя речи.
2. Овладение закономерностями грамматической системы.
3. Развитие понимания синтаксических конструкций.
4. Усвоение на практике моделей различных синтаксических конструкций.

Было составлено тематическое планирование, в котором было учтено лексическое наполнение занятий, какие формы слов и какие модели предложений отрабатываются на занятиях.

Каждое занятие начиналось с актуализации лексики по теме.

Следующий этап – развитие понимание синтаксических конструкций (использовался разработанный дидактический материал – карточки с вопросами). Детям с минимальным уровнем предлагалась наглядность. Дети из подгруппы с достаточным уровнем часто могли справиться с заданиями без использования внешних опор. При возникновении затруднений в качестве подсказки им также предлагалась сюжетная картинка.

Затем синтаксические конструкции отрабатывались в процессе конструирования. Дети отвечали на вопросы логопеда о том, что они делают. На данном этапе возникли небольшие трудности, так как для детей это была непривычная работа. Но к следующим занятиям они уже были готовы, понимали задачи, и оречевление своей работы уже не вызывало у них замешательства. Следует отметить, что на данном этапе работы детям с минимальным уровнем логопед давал образец ответа в виде нужной синтаксической модели, а в подгруппе с достаточным уровнем сначала вопрос задавался наиболее успешному ученику, и по образцу его ответа отвечали остальные.

Ответы детей на этом этапе были повторяющимися и одинаковыми, но благодаря многочисленному повторению предложения лучше закреплялись.

На первом занятии мы столкнулись с разным темпом деятельности у обучающихся. Первоначально мы планировали индивидуальную работу по лего-конструированию, чтобы каждый ученик самостоятельно поделку. На практике разная скорость конструирования мешала запланированной работе, поэтому было принято решение работать всей группой. В нашем проекте первостепенен не сам процесс конструирования, а решение логопедических задач, поэтому мы посчитали правомерным сделать именно так. И действительно, это способствовало рациональному распределению времени.

На следующем этапе дети использовали в роли наглядного материала при построении предложения свою постройку. Для этого также использовались карточки с вопросами. Дети допускали меньше ошибок, так как имели перед глазами объект, о котором нужно говорить.

После этого постройка из конструктора фотографировалась и по фото еще раз составлялись предложения. Логопед загружал снимок конструкции в компьютерное приложение приложение Story Visualizer, совместно создавали комикс, в котором дети самостоятельно актуализировали предложения. Работа по созданию комикса на этом этапе была продуктивной, каждый ребенок смог составить предложение для оформления визуальной истории.

Но первое занятие пришлось немного изменить – перенести печать комикса на послеурочное время, потому что все дети хотели внести именно свои предложения в компьютер, и время этапа было растянуто. Этот момент был учтён, и в дальнейшей работе сначала каждый тщательно отбирал по одному предложению, затем выбирались самые подходящие для оформления.

Отработанный на предыдущих этапах словарь, формы слов и синтаксические конструкции позволили обучающимся быстро актуализировать модели предложений, а прием «ситуация письменной речи» способствовал осмысленной, чёткой и правильной формулировке своих предложений.

На этапе результативно-оценочном мы провели оценку результатов реализации проекта методом наблюдения за речью детей на последнем занятии и итоговом мероприятии, а также через экспертную оценку специалистов.

Наблюдение за речью детей показало, что реализация проекта прошла довольно успешно. В обеих подгруппах еще наблюдались аграмматизмы, но они были не столь грубыми, и часто дети из подгруппы с достаточным уровнем самостоятельно исправляли свои речевые ошибки. В подгруппе с минимальным уровнем сформированности синтаксического строя дети перестали избегать устных ответов, увереннее формулируя разные типы предложений. На итоговом мероприятии дети смогли достаточно успешно выступить с презентацией своих построек как по сценарию, так и в свободной речи, отвечая на вопросы зрителей о посещении логопедической студии, конструировании поделок и впечатлениях о работе.

С детьми, участвовавшими в проекте, мы закрепили следующие модели предложений. Сложносочиненные предложения: бессоюзные, с соединительным союзом *и*, с противительными союзами *а*, *но*. Сложноподчиненные предложения с разными типами придаточных предложений: определительное (с союзом *который*), изъяснительное (с союзом *чтобы*), с придаточным причины (с союзом *потому что*), времени (с

союзом когда) и условия (с союзом если). Эти модели предложений активно использовались во время занятий при конструировании поделок для оречевления своей деятельности, после завершения конструирования для описания поделки и составления сюжета с участием поделки, а также в процессе создания комикса в компьютерном приложении в качестве подписей к фотографии поделки.

Во время апробации на первых занятиях были недочеты, связанные с разным темпом деятельности и навыками конструирования. Выявленные недочеты были учтены и исправлены с помощью изменения формы организации конструирования: запланированное индивидуальное создание поделок было заменено на групповое создание одной поделки в ходе совместной деятельности обучающихся.

Запланированные занятия были проведены в полном объеме.

Разработанный нами продукт проекта может быть использован не только в образовательных учреждениях, но и в досуговых, психолого-педагогических и частных центрах во внеурочное время. Предложенные нами программные, методические и дидактические материалы могут быть адаптированы под другую нозологическую и/или возрастную категорию обучающихся.

Также на этапе оценки разработанного нами продукта мы получили высокую экспертную оценку специалистов образовательной организации. Они отметили множество достоинств продукта проекта, что подтверждает его актуальность и полезность:

– содержание программы кружка «Строю – говорю» является дифференцированным, соблюдает требования образовательного стандарта и соответствует функциям предметной кружковой деятельности. Это позволяет применять программу для разных обучающихся;

– темы занятий учитывают особенности, потребности и интересы детей-участников проекта. Занятия носили и обучающий характер, и в то же время

были интересными для детей – они активно участвовали в работе по конструированию и в обсуждении;

- учтены ряд общепедагогических и специфических принципов;

- различные приемы способствовали активному включению детей в занятия и повышали мотивацию участников.

- дидактическое обеспечение разработано с учетом возрастных и интеллектуальных особенностей обучающихся. Темы и задания соответствовали уровню детей, что способствовало более прочному закреплению материала.

Мы заметили, что дети с удовольствием принимали участие в создании поделок, это развивало их творческие способности, способствовало формированию навыков работы и общения со сверстниками.

На итоговом мероприятии, когда участникам проекта нужно было выступить перед зрителями и рассказать о работе кружка и своих поделках, ученики хотя и испытывали волнение, но всё же смогли рассказать о своей работе, используя повторенные модели предложений. Отвечая на дополнительные вопросы аудитории, они также давали полные ответы, при затруднениях помогали и дополняли друг друга и с подсказкой и поддержкой педагога могли быстро сориентироваться и правильно сформулировать свой ответ. Проанализировав речевое поведение детей, мы пришли к выводу, что их активное участие в проекте способствовало не только закреплению речевых образцов в виде отработанных моделей предложений, но и развитию коммуникативных умений.

Высокая экспертная оценка также подтверждает успешность реализации проекта и его значимость в образовательном процессе.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Наша проектная работа была нацелена на разработку программно-методического и дидактического обеспечения работы по развитию синтаксического строя речи у четвероклассников с легкой умственной отсталостью.

Мы проанализировали литературу и сделали выводы о достаточной степени изученности проблемы. Разные авторы предлагают большое количество методик развития синтаксиса, но практически все они представляют собой комплекты похожих заданий и не учитывают вариативность проявлений нарушения данной стороны речи.

На базе реализации проекта мы выявили следующие пробелы и противоречия. Мы обнаружили потребность руководства и специалистов в организации логопедического сопровождения детей во время летних каникул, когда ученики посещают пришкольный лагерь. Однако, не обнаружили в организации необходимые программно-методические и дидактические материалы для организации логопедической работы в форме досуговой деятельности. Это подтвердило необходимость разработки программно-методических и дидактических материалов. Для разработки содержания нам необходимо было опираться на имеющиеся качественные характеристики синтаксического строя участников проекта. Для этого мы разработали диагностический комплекс из двух направлений диагностики: понимание и построение предложений. Мы провели анализ результатов обследования (количественный и качественный), который помог выявить типичные особенности и уровни сформированности синтаксиса участников проекта. Учитывая эти особенности и соотнеся с уровнями, мы разработали дифференцированное содержание логопедической работы. Это содержание отражено в программе логопедического кружка, который рассчитан на 8 занятий и включает содержание работы по следующим направлениям: развитие и совершенствование словаря, развитие понимания предложений,

развитие употребления грамматических форм и усвоение в практической деятельности разных предложений. В тематическом планировании, которое является частью нашей программы можно проследить как дифференцируется работа по уровням и соотносится с результатами диагностического этапа. Кроме речевого материала занятий, там прописано и какие постройки собирают дети, и на какую тему составляют комикс. В качестве приложения к программе мы создали дидактическое пособие, которое представляет собой карточки с сюжетными картинками по лексическим темам и группы вопросов, направленных на понимание и построение предложений. Причем вопросы для построения предложений позволяют актуализировать отработанные синтаксические конструкции в процессе конструирования, по готовой поделке и в компьютерном приложении при создании комикса. Кроме того, нами подобраны схемы конструирования на темы, которые были интересны умственно отсталым школьникам в каникулярное время, соотносились с их возможностями и соответствовали темам пришкольного лагеря.

Описание дидактического пособия и рекомендации по работе с ним мы поместили в методические указания для учителей-логопедов. Методические рекомендации также содержат последовательность и виды деятельности детей на каждом этапе.

Мы апробировали разработанное программно-методическое и дидактическое обеспечение, проведя по восемь занятий в течение месяца. Занятия велись по расписанию, два раза в неделю в первой половине дня.

Через наблюдение за речью детей, а также через экспертную оценку специалистов мы оценили результаты реализации. Отмечено активное использование закрепленных типов предложений на всех занятиях и на итоговом мероприятии. Предложенный нами продукт получил высокую экспертную оценку специалистов образовательной организации. В результате, можем рекомендовать продукт проекта к внедрению.

В перспективе предполагается дальнейшее тиражирование результатов

проекта на разном уровне (всероссийском и региональном). Результаты проекта отражены в трех публикациях в научных журналах, освещены на трех выступлениях на всероссийских и региональных конференциях.

Можно считать, что мы разработали практические материалы для решения проблемы, выявленной на предпроектном этапе работы.

Разработанные материалы будут полезны не только для использования в пришкольных лагерях образовательных организаций, но также и в досуговых или частных центрах, работающих в каникулярное время.

Таким образом, поставленные задачи решены, и цель достигнута.

Библиография

1. Аксёнова, А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: Учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. - 320 с.
2. Аксёнова, А.К., Якубовская, Э.В. Развитие связной устной речи у умственно отсталых учащихся на специальных уроках / А.К. Аксёнова, Э.В. Якубовская // Дефектология. - 1987. - №6. - С. 47-49.
3. Арутюнова, Н.Д. Предложение и его смысл. - М., 1979. – 383 с.
4. Ахутина, Т.В. Единицы речевого общения, внутренняя речь, порождение высказывания // Исследования речевого мышления в психолингвистике / Т.В. Ахутина, И.Н. Горелов, А.А. Залевская, Е.Ф. Тарасов. - М., 1985. - С. 99 - 116.
5. Бабина, Г.В. Системный подход в формировании грамматического строя речи у учащихся школы для детей с тяжёлыми нарушениями речи. - М., 1990. - С. 62-70.
6. Борякова, Н.Ю., Матросова, Т.А. Изучение и коррекция лексико-грамматического строя речи у детей с недостатками познавательного и речевого развития (на примере глагольной лексики, словоизменения глаголов и построения простых распространенных предложений) / Н.Ю. Борякова, Т.А. Матросова - М.: Центр полиграфии АТТИКА, 2010. - 200 с.
7. Буслаев, Ф.И. Историческая грамматика русского языка. Синтаксис. - М.: Комкнига, 2006. - 344с.
8. Бухарина, К.Е. Конспекты занятий по развитию лексико-грамматических представлений и связной речи у младших школьников с ОНР и ЗПР: методическое пособие. / К.Е. Бухарина. – М.: ВЛАДОС, 2016. - 192 с.
9. Брюховских, Л. А. Формирование предложно-падежных конструкций у младших школьников с дизартрией [Электронный ресурс]: Режим доступа : http://tlib.gbs.spb.ru/dl/6/Брюховских_ЛА_Формирование_предложно-

[падежных конструкций у младших школьников.pdf](#) (дата обращения: 30.05.2022)

10. Волкова, Г.А. Психолого-педагогическое обследование детей с нарушениями речи. М.: СПб.: Детство-Пресс, 2011. - 144 с.
11. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учеб. пособие. М.: Транзиткнига, 2006. - 158 с.
12. Воронкова, В.В. Дифференцированный подход в обучении умственно отсталых детей младшего школьного возраста на примере усвоения русского языка: монография / В.В. Воронкова. - М.: АСОУ: Наука, 2016. - 200 с.
13. Выготский, Л.С. Проблемы дефектологии / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1995. - 176 с.
14. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – М.: Академия, 2011. - 277 с.
15. Глушкова, Е.А. Развитие предметной лексики у дошкольников с ОНР методом наглядного моделирования / Е.А. Глушкова, М.Ю. Медведева // Проблемы современного педагогического образования. - 2019. - №65. - С. 108-111.
16. Гнездилов, М.Ф. Методика русского языка во вспомогательной школе. – М., 1965 – 256 с.
17. Грибова, О.Е., Бессонова, Т.П. Формирование грамматического строя речи учащихся начальных классов школы для детей с ТНР / О. Е. Грибова, Т. П. Бессонова. - М.: Просвещение, 1992. - 167 с.
18. Грибова, О.Е. Технология организации логопедического обследования: Методическое пособие / О.Е. Грибова. - М.: АРКТИ, 2017. - 80 с.
19. Григорьев, Д.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя / Д. В. Григорьев, П. В. Степанов. - М.: Просвещение, 2011. - 223 с.
20. Деятельность учителя-логопеда по разработке адаптированных образовательных программ: учебное пособие. Изд. 2-е., испр. и доп. / авт.-сост. А.В. Мамаева. – Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2021. - 308 с.

21. Ефименкова, Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов / Л.Н. Ефименкова. – М.: ВЛАДОС, 2008. - 335 с.
22. Жинкин, Н.И. Механизмы речи / Н.И. Жинкин. - М.: Изд - во Академии педагогических наук, 2014. - 370 с.
23. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия: Преодоление общего недоразвития речи у детей / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. - М.: КнигоМир, 2011. - 320 с.
24. Забрамная, С.Д. Некоторые психолого-педагогические показатели разграничения степеней умственной отсталости у детей на начальном этапе школьного обучения / С. Д. Забрамная, Т. Н. Исаева. // Коррекционная педагогика: теория и практика. - 2008. - № 1. - С. 5-7
25. Заимцяи, Д.Р. Формирование глубинных и поверхностных синтаксических структур языка у детей младшего школьного возраста с недоразвитием речи [Текст] дис... канд. пед. наук: 13.00.03: защищена 21.04.2013 утв. 15.07.02 /Заимцяи Диана Рафиковна. - М., 2013. - 170 с. - Библиогр.: с. 115-123.
26. Зикеев, А.Г. Формирование и коррекция речевого развития учащихся начальных классов специальных (коррекционных) образовательных учреждений на уроках развития речи: пособие для педагога-дефектолога / А.Г. Зикеев. – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2013. - 423 с.
27. Зимняя, И.А. Лингвopsихология речевой деятельности / И.А. Зимняя. М.: НПО «Модек», 2001. - 320 с.
28. Золотова, Г.А. Очерк функционального синтаксиса русского языка / Г.А. Золотова. - М.: Мир, 2015. - 352 с.
29. Зубаирова, А.Д. Нарушения речевого развития у детей / А.Д. Зубаирова // Мир детской психологии глазами студентов: Сборник материалов студенческой научно-практической конференции, Махачкала, 01 октября 2020 года. - Махачкала: Дагестанский государственный педагогический университет, 2020. - С. 73-81.

30. Ковшиков, А.А. Психолингвистика. Теория речевой деятельности: учеб. пособие для студентов пед. вузов. / А.А. Ковшиков. - М.: Астрель, 2007. - 318 с.
31. Корнев, А.Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты / А.Н. Корнев. - СПб.: Речь, 2006. - 380 с.
32. Кустова, Г.И. Синтаксис современного русского языка: Учеб. пособие для студ. филол. фак. высш. учеб. заведений / Г. И. Кустова, К.И. Мишина, В.А. Федосеев. - М.: Издательский центр «Академия», 2005. - 256 с.
33. Лалаева, Р.И., Логинова, Е. А., Титова, Т.А. Теория речевой деятельности / Р.И. Лалаева, Е.А. Логинова, Т.А. Титова. - СПб.: СОЮЗ, 2000. - 396 с.
34. Лалаева, Р.И. Научно-теоретические основы изучения структуры речевого дефекта у умственно отсталых дошкольников // Патология речи: история изучения, динамика, преодоление: [межвуз. сб. науч. трудов] РГПУ им. А.И. Герцена [Редкол. В.А. Ковшиков]. - М., 1978. - 543с.
35. Лалаева, Р.И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи / Р. И. Лалаева., Н.В. Серебрякова. - СПб.: СОЮЗ, 1999. -160 с.
36. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах: Кн. для логопеда / Р.И. Лалаева. - М.: ВЛАДОС, 1998. - 396 с.
37. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития у детей: Учебное пособие / В.В. Лебединский. - М.: Издательство Московского Университета, 1985. - 88 с.
38. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики. - М.: Смысл, 1997. - 287 с.
39. Леонова, Н.Н. Кружковая работа летом с детьми: Пособие для педагогов. - М.: ТЦ Сфера. - 127 с.
40. Лис, Э.Г. Организация кружковой работы в начальной школе / Э.Г. Лис. – Текст : электронный // Альтернант-2020 : X Междунар. науч.-практ. интернет-конф. – URL : <https://conf.grsu.by/alternant2020/lis-e-g-organizatsiya-kruzhkovej-raboty-v-nachalnoj-shkole> / (дата обращения: 05.10.2022)

41. Логопедия. Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой: В 5 кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. - 480 с.
42. Лурия, А.Р. Основные проблемы нейролингвистики / А.Р. Лурия. М.: 2010. - 124 с.
43. Лусс, Т.В. Формирование навыков конструктивно-игровой деятельности у детей с помощью ЛЕГО: Пособие для педагогов-дефектологов / Авт.-сост. Под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. - М.: РУДН, 2007. - 133 с.
44. Мамаева, А.В., Шаповаленко, Л. О. Анализ существующих подходов к пониманию основных сущностных характеристик умственной отсталости / А.В. Мамаева, Л.О. Шаповаленко // Аутизм и другие нарушения в развитии: современные исследования и разработки, 2018. - №1. - С.38-52.
45. Мастюкова, Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии. Ранняя диагностика и коррекция / Е.М. Мастюкова. - М.: Просвещение, 1992. - 287 с.
46. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений; под общ. ред. Г.В. Чиркиной. - М.: Аркти, 2003. - 240 с.
47. 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.
48. Онтогенез речевой деятельности. Курс лекций: Учебное пособие. / В.П. Глухов. - М.: МПГУ, 2017. - 68 с.
49. От мастер-классов до программ дополнительного образования. Что нужно знать, уметь и делать для организации работы кружков в лагере: методическое пособие / ГАУ Курганской области «Содействие детскому отдыху». - 2021. - 27 с.
50. Парамонова Л.А. Материалы курса «Конструирование как средство развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста»:

лекции 1-4. - М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2008. С. 80 - 97.

51. Петрова, В.Г. Практическая и умственная деятельность детей-олигофренов / В.Г. Петрова. - М.: Просвещение, 1968. - 160 с.

52. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2014 г. № 1599 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://minobrnauki.pf/документы/5133> (дата обращения 25.04.2022).

53. Приказ Минпросвещения России от 24.11.2022 № 1026 «Об утверждении федеральной адаптированной основной общеобразовательной программы обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)». Режим доступа: <https://sudact.ru/law/prikaz-minprosveshchenia-rossii-ot-24112022-n-1026/> (дата обращения: 17.10.2023).

54. Прокопович, Н.Н. Вопросы синтаксиса русского языка / Н.Н. Прокопович. - М.: Высшая школа, 2013. - 350 с.

55. Сиротинина, О.Б. Лекции по синтаксису русского языка / О.Б. Сиротинина. - М.: КомКнига, 2016. - 144 с.

56. Собонович, Е.Ф. Речевое недоразвитие детей и пути его коррекции (Дети с нарушением интеллекта и моторной алалией): учеб. пособие для студентов. - М.: Классике стиль, 2003. - 160 с.

57. Спирова Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжёлыми нарушениями речи (I - IV кл.). - М.: Просвещение, 1980. - 192с

58. Усольцева Е. В., Сабирова М. В. Формирование грамматического строя речи у старших дошкольников с общим недоразвитием речи // Молодой ученый. - 2018. - №47. – С. 385-387.

59. Филичева, Т.Б. и др. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. "Педагогика и психология (дошк.)" / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г. В. Чиркина. - М.: Просвещение, 1989. - 223 с.

60. Фомичева, Г.А. Формирование синтаксического строя речи младших школьников [Текст] дис... канд. пед. наук: 13.00.02: защищена 22.01.1984 утв. 15.07.02 /Фомичева Галина Алексеевна. - М., 1984. - 413 с. - Библиогр.: с. 202-213.
61. Фотекова Т.А., Ахутина Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов / 2-е изд., испр. и доп. пособие для логопедов и психологов. - Т.А. Фотекова, Т.В. Ахутина - М.: Айрис-пресс, 2007. - 176 с.
62. Фотекова, Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников: метод. пособие / Т.А. Фотекова. – М.: Айрис-Пресс, 2006. - 96 с.
63. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи / С.Н. Цейтлин. - М.: Владос, 2015. - 240 с.
64. Чевелева, Н.А. Исправление речи у заикающихся школьников. / Н.А. Чевелева. - М.: Просвещение, 1966. - 96 с.
65. Черкашина, Е.А. Сложноподчинённые предложения в речи младших школьников. Автореф. дис... канд. филол. наук. Таганрог, 1996
66. Шахнарович, А.М. Исследование синтаксиса детской речи и идеи Выготского Л.С. о семантическом синтаксировании // Научное творчество Выготского Л.С. и современная психология. - М., 1981. - С. 166- 168.
67. Шаховская, С.Н. Логопедическая работа по формированию грамматического строя речи детей, страдающих моторной алалией - «Патология речи», под ред. С.С. Ляпидевского, Уч. зап. МГПИ им. В.И. Ленина, 1971. - 406 с.
68. Щерба, Л.В. Трудности синтаксиса русского языка для русских учащихся // Языковая система и речевая деятельность. - Л.: Наука, 1974. - 429с.
69. Ядэшко В.И. Развитие речи детей от 3 до 5 лет. - М., 1966. - 94с.
70. Bueno, P., Cassano, F., Piccinno, A., Costabile, M.F. (2019). Smart Objects for Speech Therapies at Home. In: Lamas, D., Loizides, F., Nacke, L., Petrie, H.,

Winckler, M., Zaphiris, P. (eds) Human-Computer Interaction – INTERACT 2019. INTERACT 2019. Lecture Notes in Computer Science, vol 11749. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-29390-1_60

71. Garrels V. Considering the boundaries of intellectual disability: Using philosophy of science to make sense of borderline cases, Pages 6-21, 2021, <https://doi.org/10.1080/09515089.2021.1914832>

72. Kolne K., Bui S., Lindsay S. // [Assessing the environmental quality of an adapted, play-based LEGO robotics program to achieve optimal outcomes for children with disabilities//Disability and Rehabilitation, Volume 43, 2021 - Issue 25](https://doi.org/10.1080/09638288.2020.1743776) <https://doi.org/10.1080/09638288.2020.1743776>

73. Lauwaert M. Playing outside the box – on LEGO toys and the changing world of construction play. // History and Technology 24, 2008 <https://doi.org/10.1080/07341510801900300>

74. Lim S., Ng R. Using LEGO Play and Storytelling to Promote Description Language// Childhood Education, 2023 <https://doi.org/10.1080/00094056.2023.2212564>

