

Министерство образования и науки Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Уральский государственный педагогический университет»  
Институт специального образования  
Кафедра теории и методики обучения лиц с ограниченными возможностями  
здоровья

**Система коррекционной работы по развитию грамматического  
строения речи у умственно отсталых обучающихся 3-4 классов (на  
материале прилагательных)**

Выпускная квалификационная работа

44.03.03 «Специальное (дефектологическое) образование»  
Профиль «Олигофренопедагогика»

Квалификационная работа  
допущена к защите  
Зав. кафедрой  
д.филол.н., профессор А.В. Кубасов

\_\_\_\_\_  
дата                      подпись

Исполнитель:  
Щапова Анна Николаевна,  
обучающийся БО-51з группы  
заочного отделения

\_\_\_\_\_  
подпись

Научный руководитель:  
Кубасов Александр Васильевич  
доктор филологических наук,  
профессор, заведующий кафедрой  
теории и методики обучения  
лиц с ограниченными  
возможностями здоровья

\_\_\_\_\_  
подпись

Екатеринбург 2019

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОПРЕДЕЛЕНИЯ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ) .....	7
1.1. Характеристика психофизиологического состояния учащихся с нарушением интеллектуального развития младшего школьного возраста ..	7
1.2. Особенности грамматического строя речи обучающихся третьих классов образовательной организации, реализующей основную адаптированную образовательную программу .....	14
1.3 Особенности употребления имён прилагательных обучающимися третьих классов образовательной организации, реализующей основную адаптированную образовательную программу .....	17
ГЛАВА 2. ВЫЯВЛЕНИЕ СОСТОЯНИЯ РАЗВИТИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ) В ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ.....	21
2.1. Характеристика базы исследования .....	21
2.2 Проведение констатирующего эксперимента по выявлению уровня развития грамматического строя речи .....	22
ГЛАВА 3. СИСТЕМА КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ) И ВЫЯВЛЕНИЕ ЕЁ ЭФФЕКТИВНОСТИ.....	31
3.1. Система по развитию грамматического строя речи у обучающихся четвертого класса с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) на уроках русского языка .....	31
3.2. Апробация коррекционной работы по развитию грамматического строя речи на уроках русского языка.....	32
3.3. Проведение формирующего эксперимента .....	34
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	42
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ .....	44
ПРИЛОЖЕНИЕ 1 .....	48

## ВВЕДЕНИЕ

Причинами активизации комплексного теоретического и практического изучения особенностей развития речи детей являются вопросы интеллектуального и личностного развития детей.

Представление о сущностях явлениях речи, механизмах формирования и общих закономерностях является главной причиной, определяющей развитие учебной деятельности младшего школьника. В данном моменте непосредственно реализуется попытка соотнести особенности развития речи обучающегося на уроках русского языка как характеристику условий процесса развития обучающегося.

Развитие грамматического строя речи является одним из начальных составляющих в обучении и воспитании детей. Большинство теоретиковозадачены уменьшением общего уровня речевой культуры, обращают внимание на особенности речевого поведения детей с задержкой психического развития. Вследствие этого необходимо вести систематическую работу по образованию языковой осведомленности.

Таким образом, назначением современной школы является приобретение наиболее эффективной общественной формы организации учебной деятельности обучающихся.

Родной язык играет единственную роль в становлении личности ребенка. Язык и речь традиционно воспринимались в психологии, философии и педагогике, как точка соприкосновения, в которой сходятся различные линии психологического развития: мышление, воображение, память, эмоции. Язык служит основным каналом ознакомления человека с ценностями духовной культуры, а также необходимыми условиями воспитания и обучения, является важнейшим средством человеческого общения, познания действительности,

Овладение грамматическим строем языка характеризуется развитием языковой системы, основанной на реализации, анализе и обобщении явлений языка и речи, что доказывают исследования отечественных и зарубежных педагогов, психологов и лингвистов. [8, с.256].

Развитие грамматического строя речи представляет собой важный фактор полноценного речевого и общего психического развития, на том основании, что язык и речь выполняют ведущую функцию в развитии мышления и речевого общения, в планировании и организации деятельности ребенка, самоорганизации его поведения и в становлении социальных связей. [8, с.6].

Ребенок не сможет понимать речь окружающих, выражать собственные мысли, если не овладеет грамматическим строем. Вопрос развития грамматического строя речи является одним из самых важных. Его целью является становление грамматически правильной речи.

Из расчёта того, что одного из современных вопросов становится изучение грамматического строя речи, поиск нужных приёмов, форм, способов и средств развития речевой деятельности у детей.

Дети осваивают русский язык непосредственно через речевую деятельность, через говорение и восприятие речи. Вот поэтому имеет значение создавать условия для грамотной речевой деятельности детей, для выражения своих мыслей, для общения. И тем самым объясняется актуальность темы, ставится проблема и формулируется объект и предмет исследования.

Внимание деятелей науки занимают проблемы речевой деятельности у детей. Проводилось множество научных исследований. Научно-обоснованные положения для выявления условий индивидуализации деятельности в формировании грамматического строя речи у детей создают работы таких ученых как: А. Р. Лурия, А. Н. Леонтьева, Л. С. Выготского, А. П. Федченко, Л. А. Смирновой и многих других.

Но в тоже время, как показывает практика, вопреки на повышенный интерес к проблеме, уровень речевого развития детей младшего школьного

возраста невелик. В связи с этим наибольшее значение приобретает современная и методически грамотно организованная систематическая работа по развитию речи. Одним из путей такой организации является работа по развитию грамматического строя речи на уроках русского языка.

Большое внимание в отечественной педагогике предоставлялось методически рационально организованным урокам по русскому языку.

Для определения уровня развития грамматического строя речи детей учителю обязательно уметь методически грамотно организовать работу с различными упражнениями, учитывать возрастные и индивидуальные особенности учеников.

В связи с выше сказанным, мы можем выявить актуальность этой проблемы. Актуальность данного исследования определяется тем, что важной задачей системы образования является изучение механизмов определения уровня развития грамматического строя речи

Объектом исследования является грамматический строй речи обучающихся третьих и четвертых классов с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Предметом исследования является процесс развития грамматического строя речи обучающихся третьих и четвертых классов с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Основная цель работы – выявить условия определения уровня развития грамматического строя речи обучающихся третьих и четвертых классов с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), разработка и реализация коррекционно-методических подходов по устранению грамматических нарушений.

Задачи исследования состоят в следующем:

1. Изучить теоретические аспекты развития речи младших школьников с нарушением интеллекта.

2. Подобрать методические приёмы определения уровня грамматического строя речи на уроках русского языка посредством прилагательных у обучающихся с нарушением интеллекта.

3. Определить уровень развития грамматического строя речи у обучающихся с нарушением интеллекта.

Методы исследования: анализ литературы по вопросам развития грамматического строя речи у умственно отсталых обучающихся, опрос детей с интеллектуальными нарушениями, тестирование учеников младших классов и анализ результатов, полученных в ходе исследования.

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОПРЕДЕЛЕНИЯ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)**

## **1.1. Характеристика психофизиологического состояния учащихся с нарушением интеллектуального развития младшего школьного возраста**

В последнее время все чаще в детских садах и школах появляются дети, которые отстают в развитии от своих сверстников. Они быстро устают на занятиях, для выполнения какого-то задания им необходимо гораздо больше времени, а порой они вообще задание не понимают и отказываются его выполнять.

У этих ребят плохая память, недостаточно развита речь и внимание. Они не умеют организовать игру в одиночку, а когда начинают играть с другими детьми – перестают соблюдать правила, и это часто заканчивается плачевно для них же самих. Эти дети без существующих причин плаксивы, обидчивы или, наоборот, агрессивны, если что-то не так, как хотелось бы им. У ребят нет интереса к окружающему их миру, они ничем не интересуются и не задают вопросов взрослым.

Все это является проявлением умственной отсталости. Это понятие объединяет различные патологии, связанные с нарушением познавательной сферы, психических процессов.

Такое отклонение в развитии, как умственная отсталость, характеризуется ограничением интеллекта и нарушениями в поведении.

Если у среднестатистического человека коэффициент интеллектуального развития находится в пределах 100 пунктов, то у людей с этим расстройством IQ не превышает 75 пунктов.

В медицине принято подразделять умственную отсталость на степени и виды. Определить степень УО можно в раннем возрасте ребёнка. Базовыми критериями при вынесении диагноза будет степень выраженности дефектов, предполагаемые причины возникновения расстройства, характер его протекания.

Уровень УО в заключении врача будет определяться символами F70-F79. Диагноз можно расшифровать следующим образом:

1. F70 – легкая форма умственной отсталости. Дети, страдающие данным видом расстройства, имеют способность к социализации, самостоятельно ориентируются в пространстве, без особого труда осваивают бытовые навыки ухода за собой. Они практически наравне со здоровыми детьми обслуживают себя: одеваются, обуваются, умываются, принимают пищу.

Основным показателем заболевания является неуспеваемость в образовании. Таким детям сложнее воспринимать программу дошкольной подготовки, они отличаются неуспеваемостью в школе. Также дети могут страдать расстройствами памяти.

2. F71 – умеренная степень умственной отсталости. Дети с таким диагнозом должны постоянно находиться под наблюдением специалистов. Врачи не приветствуют практику обучения детей с УО с коэффициентом F71 в обычных учебных заведениях.

3. F72 – тяжелая степень умственной отсталости. Клиническая картина может совпадать с предыдущей степенью заболевания, но при этом отмечаются расстройства речи, нарушения моторики. Это говорит о дефектах развития центральной нервной системы.

4. F73-F77 – глубокая степень умственной отсталости. Больным с поставленным диагнозом с указанными коэффициентами практически невозможно адаптироваться в обществе. К сожалению, такие дети с рождения



очень ограничены в способности к осознанию происходящего вокруг и выполнению даже простейших действий.

5. F78- F79 – особо сложные формы заболевания. Такая категория используется для обозначения диагноза только тогда, когда оценка умственной деятельности значительно затруднена по причине сопутствующих нарушений. К ним относятся тяжелые поведенческие расстройства, слепота, глухонмота.

Симптомы легкой степени УО могут быть не заметны до наступления школьного возраста. При наличии более сложных форм заболевания проявления становятся заметными гораздо раньше.

Главным признаком расстройства является ограниченность умственных способностей и навыков, соответствующих возрасту ребенка. Нередко умственная отсталость протекает совместно с нарушениями моторики, такими как ДЦП.

Чаще всего причиной стационарной диагностики ребенка становятся жалобы родителя на его поведение. Это может быть неконтролируемая агрессия по отношению к сверстникам, отказ выполнять требования старших, склонность к истерикам и капризам. Иногда также наблюдается гиперактивность.

Родителям «особых» детей важно понимать, что к поведенческим аспектам, вызванным данным заболеванием, ни в коем случае нельзя относиться поверхностно, а уж тем более поощрять их. Ребенок имеет все данные для того, чтобы наравне с остальными детьми осваивать новые умения и навыки, в том числе и в общении.

Нередко ребята, получившие такой диагноз, становились в будущем еще более коммуникабельными и приятными собеседниками, во многом благодаря стараниям своих родителей.

Причинами УО могут быть врождённые и приобретенные факторы.

К врожденным причинам относятся патогенные факторы, то есть:

- заболевания матери во время беременности;

- хронические заболевания родителей;
- длительные и быстрые роды;
- психические и физические травмы;
- влияние оказывают и химические вещества, которые принимались матерью во время беременности – это антибиотики, гормональные препараты т.д.;

- профессиональная вредность – вибрация;
- а также наследственные генетические заболевания, характеризующиеся различными отклонениями в обмене веществ (например, нарушение в наборе хромосом приводит к болезни Дауна).

Интеллектуальные способности ребенка чаще всего определяются генетикой, в меньшей степени – условиями окружающей его среды.

Если в семье имеется тенденция передачи заболеваний, связанных с умственной отсталостью, плод также подвергается большому риску получения расстройства.

Умственная отсталость может быть проявлением родовой травмы (передавливания шеи пуповиной). В этом случае происходят необратимые процессы, ведущие к нарушению деятельности ЦНС, вызванные недостаточным снабжением головного мозга кислородом.

Алкоголь при беременности и наркомания приводит к отравлению плода и вызывает необратимые изменения в организме ещё не родившегося ребенка.

Последствиями становятся микроцефалия – уменьшение размера головного мозга, гидроцефалия – скопление жидкости в головном мозге, парезы и параличи, гиперкинез – наличие навязчивых движений, мозговые нарушения и т.д. Чем раньше мозг плода поврежден, тем более выражено воздействие на дальнейшее развитие.

Приобретенные факторы вызваны родовыми и послеродовыми поражениями – это и длительные роды со стимуляцией, и быстрые роды и асфиксией – кислородной недостаточностью.

В момент родов могут возникать и внутричерепные травмы, когда нарушается кровообращение и приводит к изменению структуры нервной системы. Этому способствует чаще всего акушерская патология – неправильная техника родов, узкий таз. Часто причиной УО становятся перенесенные в раннем детстве заболевания нейроинфекциями, когда происходит повреждение оболочек мозга (менингит, энцефалит, полиомиелит).

Это приводит к наступлению глухоты, гидроцефалии, прекращению движения, задержке психического развития. Воспалительные процессы в мозге оставляют стойкие необратимые изменения, что и служит причиной нарушения познавательной деятельности.

Особенно опасным является то, что обнаруживается иногда умственная отсталость у ребенка в возрасте 3 лет и тогда корректировать его развитие становится сложно. В будущем таких детей обучают в специальных коррекционных школах, а тех, кто входит в группу необучаемых, воспитывают в специальных интернатах для умственно отсталых.

Рассматривая психофизиологического состояние учащихся с нарушением интеллектуального развития младшего школьного возраста, можно выделить следующие особенности:

#### 1. Ощущение и восприятие.

Восприятие учащихся с нарушением интеллектуального развития младшего школьного возраста формируется замедленно при наличии большого количества особенностей и недостатков.

То же самое можно сказать и про ощущения. У учащихся с нарушением интеллектуального развития младшего школьного возраста замедленность ощущения сопровождается снижением объема восприятия информации. Дети с такими проблемами могут не замечать окружающих, происходящее вокруг них, а также становятся дезориентированными.

#### 2. Внимание.

Внимание у учащихся с нарушением интеллектуального развития младшего школьного возраста как базовый процесс способствует развитию остальных психических функций. Внимание позволяет установить точность и детализацию восприятия, прочную память, направленное мышление и продуктивное воображение.

Вдобавок у учащихся с нарушением интеллектуального развития младшего школьного возраста нередко наблюдается нарушение переключаемости внимания, то есть наблюдается расстройство перехода от одной деятельности к другой.

### 3. Мышление.

У учащихся с нарушением интеллектуального развития младшего школьного возраста плохо развита данная форма познания действительности. Это связано с недостатком у них богатого запаса представлений. Для школьников с нарушением интеллекта свойственно применение наглядно-действенной формы мышления. Тем не менее, решение простейших задач затрудняет ребенка.

Теоретиками выделена структура речевого поведения, состоящая из шести компонентов: вербального, семантического (когнитивного), эмоционального, этического (морального), мотивационного, прогностического.

Л. С. Выготский в своих исследованиях [11, с.10] говорил о том, «что у дефективного ребёнка не наблюдается слияния 2 планов развития - естественного и культурного. Оба плана развития обычно более или менее расходятся. Причиной служит органический дефект»

Если диагностика проведена и во время оказана помощь, то возможно предотвращение полной дегградации личности ребенка.

Разумеется, что большинство из них уже никогда не смогут социализироваться в обществе и стать достойным гражданином страны.

Поэтому очень важными являются профилактика, то есть устранение причин и ранняя диагностика умственной недостаточности. А значит,

будущим родителям следует следить за своим здоровьем, а родители настоящие должны быть предельно внимательными к своим детям и, заметив любые отклонения в познавательной сфере – безразличие к игрушкам, равнодушие к происходящему, отсутствие интереса к окружающему миру, сразу же обращаться к специалистам – психологам, дефектологам.

Труд родителей «особенных» детей и в самом деле бесценен. Это гораздо сложнее, чем кажется на первый взгляд – жертвуя своими силами, средствами и временем терпеливо предпринимать очередные попытки для лечения ребенка. В самой сложной ситуации оказываются родители и близкие родственники детей с самой опасной, глубокой степенью умственной отсталости.

Такие дети на протяжении всей жизни остаются совершенно беспомощными и неприспособленными к внешним условиям.

Действенными методами воздействия на восприятие умственно отсталого ребенка будут многократные повторения звуков, букв, слов и даже целых предложений.

Для детей, не сумевших в силу своей болезни адаптироваться в социуме, очень важно общение внутри семьи. Восприятие ребенка как полноценного члена общества, дружественные разговоры с ним имеют немаловажное значение в его развитии.

Вообще дети, страдающие умственной отсталостью степени ниже глубокой, должны в любом случае иметь возможность общения со сверстниками. Одиночество для таких малышей просто опасно. И педагоги, и врачи придерживаются мнения, что умственная отсталость не является обоснованной причиной для изоляции ребенка от общества. Ни один специалист не может поставить окончательный приговор насыщенной и активной жизни школьника. Даже такая серьезная болезнь, как умственная отсталость, может быть побеждена регулярными занятиями.

## **1.2. Особенности грамматического строя речи обучающихся третьих классов образовательной организации, реализующей основную адаптированную образовательную программу**

Общее нарушение интеллектуальной деятельности умственно отсталого ребенка, часто ухудшено недоразвитием его слухового и речедвигательного анализаторов, приводит к значительным затруднениям в овладении речью. В это же время особенности речевого развития проявляются не только в запаздывании речи, но и в характере ее становления.

Процесс развития речи у детей с недостаточностью интеллекта проходит непосредственно на нефункционирующей основе. Эта категория детей воспринимает отдельные слова - названия предметов в обиходе, действия, которые часто повторяются и обычное построение предложения. Из-за нарушения коркового анализа и синтеза в пределах слухового и речедвигательного анализаторов они в меньшей степени осваивают произносительную сторону речи. Дальнейшее развитие речи проходит медленнее и отличается оригинальностью, вследствие чего эти дети обычно не готовы к обучению в школе. [35, с. 37].

Нарушение речи напрямую мешает полноценному общению с людьми, что ведет к замкнутости в речи, нерешительности, закрытости и к другим негативным последствиям. Таким образом, можно сделать вывод, что основным условием успешного обучения детей с интеллектуальной недостаточностью практически по всем предметом в обучении является своевременное преодоление нарушений речи.

Грамматическое построение речи обучающихся с интеллектуальными нарушениями в небольшой степени развит и развернут. Используются упрощенные предложения, более редко – сложноподчиненные и сложносочиненные. В предложениях взаимосвязь слов нарушается, предлоги становятся опущенными, а также не заостряется внимание на падежных

окончаниях в существительных, определения, обстоятельства, дополнения используются реже. Учащиеся, имеющие умственную отсталость довольно успешно осваивают навыки построения упрощенных и часто используемых предложений. У учащихся с нарушениями интеллекта обычно является особенностью недоразвитие мотивационной стороны.

Умственно отсталые обучающиеся имеют фрагментарный грамматический аспект речи, что проявляется в аграмматизмах, в трудностях выполнения многих заданий, требующих грамматических обобщений. Морфологические формы словоизменения и словообразования, синтаксические структуры предложения становятся недостаточно сформированными. [28, с.32].

Также можно отметить определенные деформации при использовании падежей. Наиболее целостными можно отметить формы именительного, винительного и родительного падежей имени существительного. При использовании творительного и абсолютно всех предложно-падежных систем можно отметить максимальное количество ошибок.

В таких случаях периодически творительный падеж часто заменен именительным («Мальчик копает лопата»), родительным («под стула, под дивана»), формой предложного падежа («Лампа висит на диване»), предложный падеж — винительным («Мальчик катается на санки»). Нарушения использования предложно-падежных конструкций проявляются в пропуске, замене предлогов, искажении окончаний.

У умственно отсталых детей намного чаще отмечается неверная расстановка падежей. Понимание аналогичных конструкций с предлогами отмечено реже. В импрессивной речи отмечается смешивание предлогов «за», «перед», «около», «на» и «над», «под» и «в». Также имеет место опускание предлогов «в», «из», отсутствие предлогов «над», «около», «перед», «за», «между», «через», «из-за», «из-под» в выразительной речи [28, с.52].

Есть нарушения в словосочетании наречия и существительного, неправильное согласование существительного и числительного, существительного и прилагательного.

Учащиеся могут неверно пользоваться формой родительного падежа существительных множественного числа: «много женщины», «много собаки», «много котят». Иногда также отмечается путаница в окончании родительного падежа множественного числа различных склонений («много птиц»).

В разговорной речи обучающихся в школе довольно редко используется средний род глаголов прошедшего времени, также как и средний род существительных.

Что касается словообразовательной функции словообразования у умственно отсталых детей, можно отметить что она не является сформированной, чем словоизменение. Несформированность словообразования может быть проявлена в трудном образовании прилагательных от формы существительного (медь — медный), уменьшительно-ласкательных форм, глаголов с приставками (влил — вылил — налил). Довольно распространено использование у детей суффиксального способа словообразования. Но при этом прослеживается тенденция крайне редкого использования суффиксов («-ик», «-очек», «-чик», «-онок», «-енок», «-от», «-як», «-к»)[28, с. 63].

Так же можно отметить использование предложений, которые являются распространенными и включают в себя прямое дополнение. Например: «Парень берет велосипед», также обстоятельства места «Ученики идут в поход».

Что касается самостоятельной речи учащихся, распространённым явлением являются фрагментарные предложения, где пропускается подлежащее или сказуемое, или и то и другое. В качестве примера можно



привести рассказ по картине: «Ребенок играет на траве. Бросил. Побежал. На качелях катаются».

У таких детей очень просты и нечетки морфологические обобщения, представления о морфологическом составе слова и о синтаксических связях слов в предложении, а также практически не развита система грамматических значений. Недоразвитие лексико-грамматического строя речи в связной речи отражается в связной речи.

Наиболее серьезные трудности у учеников с умственной отсталостью можно отметить применение различных форм прилагательных.

Таким образом, речевое развитие умственно отсталых обучающихся третьих классов образовательной организации формируется со значительными искажениями и нарушениями. В речи отмечаются выраженные трудности понимания обращенной речи, бедность словаря, стойкий аграмматизм.

### **1.3 Особенности употребления имён прилагательных обучающимися третьих классов образовательной организации, реализующей основную адаптированную образовательную программу**

Имя прилагательное играет довольно значительную роль в нашей речи: оно обозначает различные признаки предметов и этим самым делает высказывания более точными и конкретными.

Изучение имени прилагательного в образовательной организации, реализующей основную адаптированную образовательную программу имеет большое значение для развития речи обучающихся. Современные исследователи Г.И. Данилкина, Г.М. Дульнев, А.И. Луцкина, В.Г. Петрова, З.Н. Смирнова и др. говорят, «что умственно отсталые учащиеся с трудом понимают грамматическую сущность имени прилагательного и овладевают

его грамматическими признаками.» Учащиеся затрудняются в определении рода, числа и падежа имени прилагательного, механически заучивают определения, смешивают имена прилагательные с именами существительными и глаголами.

Словарь прилагательных у умственно отсталого школьника ограничен. «Если ученик 3 класса массовой школы в среднем к одному слову подбирает семь прилагательных», - как это отмечает в своих исследованиях Г.М. Дульнев, то умственно отсталый ребенок, обучающийся в 6 классе, как показали исследования З.Н. Смирновой, подбирает до пяти прилагательных к одному существительному. [40, с.21].

В процессе обучения, объём словаря прилагательных пошагово увеличивается. Отмечая общее увеличение объёма словаря прилагательных, необходимо указать, что в активном словаре обучающихся в каждом классе остаётся только небольшая часть прилагательных и с помощью этих слов дети характеризуют предметы.

Главным образом беден и узок активный словарь, накапливающийся медленно, но с каждым годом уточняющийся. Значительно быстрее увеличивается пассивный словарь. Но вместе с его расширением возрастает и количество ошибочного употребления имён прилагательных.

Учащиеся чаще всего не понимают смысла признаков и используют имена прилагательные в значении, которое им не свойственно (трескучая ночь, песочная тропинка и т.д.). Они подбирают определения к слову, и сами иногда образуют прилагательное, но чаще всего успех не достигается (ветристая ночь, бездельный ученик). Обучающиеся не проявляют чувствительность к смысловым оттенкам значения слов. Разграничение слов, которое может означать пространственные, временные отношения, величину, форму предметов у них отсутствуют.

У большинства учащихся младших классов, как и старших классов отмечается незнание слов, которые могут характеризовать настроение или состояние человека. Также распространено незнание слов, которые могут

обозначать различные качества характера. Не применяют прилагательные-эпитеты и прилагательные, обозначающие эмоциональную оценку предмета.

Ученки обычно воспринимают прилагательные в прямом значении. Если смысл слова меняется, это может вызвать у них озадаченность. В таком случае проводится определенная предварительная работа. Тогда в их речи такого рода художественные изменения не отмечают. Но, старшеклассники понимают эти образные определения в контексте и могут объяснить их значение, вне зависимости от этого [38, с. 50].

Грамматические характеристики этой части речи, которые часто выражают грамматические характеристики, приводят к системе слов, относящихся к системе слов, относящихся к существующей. Некоторые студенты следуют определенным типам ошибок.

Они ориентируются на конкретное смысловое значение слова, подставляют проверочные слова «он, мой», и в результате у них получается, например, слово: вечернее - мужского рода, т.к. «вечер - мужского рода». Здесь обучающиеся с умственной отсталостью при определении рода прилагательного исходят из семантики слова. В связи со значительным количеством упражнений, обучающиеся постепенно осваивают способ определения рода имён прилагательных [46, с. 100].

Большая часть учащихся с ограниченными интеллектуальными возможностями страдает от формализма в усвоении понятия «особенность предмета», в усвоении грамматических признаков прилагательного. Многие студенты механически изучают определение. По предложению учителя определение прилагательного учениками образовательной организации, которая реализует адаптированные основные общеобразовательные программы, часто дает определение существительного.

Студенты испытывают трудности в написании имен прилагательных, в установлении связи между прилагательным и существительным, в установлении связи между словами в предложении в целом. Имена прилагательных, используемые студентами на их родном языке, используются

в большинстве случаев в простейших формах падежа, в именительном и значительном падеже.

В данной главе мы рассмотрели изучения и исследования отечественных педагогов, специалистов по психологии и лингвистов, которые собственно показали, что овладение грамматическим строем языка характеризуется формированием языковой системы, основанной на реализации, анализе и обобщении явлений языка и речи. Узнали психофизические особенности развития обучающихся младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями. Детально рассмотрели особенности грамматического строя речи обучающихся образовательной организации, реализующей основную адаптированную образовательную программу. Изучили особенности использования имён прилагательных обучающимися с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Собственно, из вышеизложенного следует, что овладение грамматической системой имеет большое влияние на общее развитие ребенка. Он начинает мыслить более рационально и логично, последовательно, обобщать, абстрагироваться от конкретного, по-настоящему выражать свои мысли.

Формирование грамматической системы идет непосредственно более успешно при условии надлежащей организации предметной деятельности, ежедневного общения детей со сверстниками и взрослыми, специальных языковых занятий и упражнений, направленных на усвоение и закрепление сложных грамматических форм.

## **ГЛАВА 2. ВЫЯВЛЕНИЕ СОСТОЯНИЯ РАЗВИТИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ) В ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ**

### **2.1. Характеристика базы исследования**

Экспериментальное исследование проводилось в государственном казенном общеобразовательном учреждении Свердловской области "Красноуральская школа, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы"

В эксперименте участвовало 10 детей. Биологический возраст испытуемых на момент исследования был от 9 до 10 лет. У детей экспериментальной группы наблюдалось стойкое снижение познавательной деятельности в виде лёгкой умственной отсталости.

Список класса:

**Дарья Б. – 10 лет**

По русскому языку справляется самостоятельно, но встречаются ошибки. Чтение — любит читать, отвечает на вопросы по содержанию, стихи заучивает наизусть.

**Анна Б. – 10 лет**

При выполнении заданий по русскому языку испытывает затруднения. Домашнюю работу делает только с помощью взрослого. Чтение - читает по слогам, не всегда понимает смысл прочитанного.

**Данил В. – 10 лет**

Русский язык - при списывании текста делает ошибки. Ребенок читает, но смысл прочитанного не понимает, стихи наизусть не заучивает.

**Ксения В. – 10 лет**

Чтение – ребенок читает, но особого желания к этому не проявляет.

Порой смысл прочитанного не понимает и пересказать текст затрудняется. Стихи учит с помощью взрослого.

**Алексей Г. – 10 лет**

Ребенок хорошо читает, имеет хорошую память, понимает смысл прочитанного.

**Александр К. – 10 лет**

При чтении допускает ошибки, не всегда понимает смысл прочитанного, перескакивает со строчки на строчку, стихи учит с помощью взрослого.

**Владислав К. – 10 лет**

Чтение – читает плохо, смысл прочитанного не улавливает.

**Никита К. – 10 лет**

Русский язык – самостоятельно списывает текст, а дополнительные задания выполняет только с помощью взрослого. Чтение – читать не любит, прочитанный текст не понимает и не запоминает.

**Алексей Л. – 10 лет**

По русскому языку справляется самостоятельно, но часто встречаются ошибки. Чтение – читать не любит, прочитанный текст не всегда понимает и плохо запоминает.

**Анна Л. – 10 лет**

При выполнении заданий по русскому языку испытывает затруднения. Чтение – читает плохо, смысл прочитанного не улавливает.

Характеристика класса: класс слабый, имеет низкую успеваемость. Дети постоянно нуждаются в помощи и подсказках учителя.

## **2.2 Проведение констатирующего эксперимента по выявлению уровня развития грамматического строя речи**

При проведении эксперимента учитывалась специфика детей. Экспериментатор проговаривал задание детям несколько раз, наглядный материал для обследования был подобран в соответствии с возрастом испытуемых, их индивидуальными возможностями и способностями. Обследование детей проводилось индивидуально.

Цель: выявление уровня сформированности грамматического строя речи у обучающихся третьего класса с лёгкой умственной отсталостью.

Для выявления сформированности грамматического строя речи у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта была использована и адаптирована тестовая методика экспресс-диагностики устной речи младших школьников Татьяны Анатольевны Фотековой (2000г.).

В методике использованы речевые пробы, предложенные Р.И. Лалаевой (1988г.) и Е.В. Мальцевой (1991г.).

*Цель:* выявления особенностей речевого развития учащихся 3 класса.

Методика включает четыре серии.

Серия 1 – Исследование сенсомоторного уровня речи – включает четыре группы заданий:

1. Проверка фонематического восприятия;
2. Исследования состояния артикуляционной моторики;
3. Исследование звукопроизношения;
4. Проверка сформированности звукослоговой структуры слова.

Серия 2 – Исследование грамматического строя речи.

Серия 3 – Исследование словаря и навыков словообразования.

Серия 4 – Исследование связной речи.

Все задания объединены в четыре серии с одинаковыми максимальными оценками в тридцать баллов. Наибольшее количество баллов за всю методику равно ста двадцати. При обработке полученных данных абсолютное значение переводится в процентное выражение. Если 120 принять за 100%, то процент успешности выполнения методики каждым испытуемым можно вычислить,

умножив суммарный балл за весь тест на 100 и разделив полученный результат на 120. Вычисленное таким образом процентное выражение качества выполнения методики соотносится затем с одним из четырех выделенных уровней успешности.

IV уровень - 100-80%;

III уровень - 79,9-65%;

II уровень - 64,9-45%;

I уровень - 44,95% и ниже

Исследование было направлено на выявление возможностей детей в использовании различных конструкций предложений, а также использовании связных конструкций различных частей речи, в том числе и прилагательных. Определялась способность детей к передаче услышанной конструкции или составленной самостоятельно. Комплексное исследование включало пять последовательных экспериментальных заданий и проводилось методом индивидуального эксперимента.

Испытуемым предлагалось выполнить следующие задания:

### **1. Повторение предложение.**

*Инструкция:* послушай предложение и постарайся повторить его как можно точнее.

- Птичка свила гнездо.
- В саду много красных яблок.
- Дети катали из снега комки и делали снежную бабу.
- Петя сказал, что он не пойдет гулять, потому что холодно.
- На зеленом лугу, который был за рекой, паслись лошади.

Предложение читается до первого воспроизведения (1-2 раза).

*Оценка:* 4 балл – правильное и точное воспроизведение; 3 балла – пропуск отдельных слов без искажения смысла и структуры предложения; 2 балла – пропуск частей предложения; 1 балл – пропуск частей предложения, искажение смысла и структуры предложения, замена на прямую речь, предложение не закончено; 0 баллов – невоспроизведение.



**Количественные данные определения способности повторить  
данное предложение**

Количество баллов	Испытуемые (чел.)
<b>0</b>	1
<b>1</b>	3
<b>2</b>	4
<b>3</b>	1
<b>4</b>	1

Полученные результаты показали, что дети испытывали трудности в повторении более сложных предложений, состоящих из большего количества слов. У одного человека наблюдались большие проблемы, он не смог воспроизвести ни одного данного предложения. Трое обучающихся смогли воспроизвести предложения с большими ошибками - пропуск частей предложения, искажение смысла и структуры предложения, замена на прямую речь, предложение не закончено. Четверо испытуемых воспроизвели предложения с пропуском частей и двое лучше остальных справились с заданием – один человек воспроизвёл все предложения, а второй с пропуском отдельных слов без искажения смысла и структуры предложения.

## **2. Верификация предложений**

*Инструкция:* я буду называть предложения, и если в некоторых из них будут ошибки, постарайся их исправить.

- Собака вышла в будку.
- По морю плывут большой корабли.
- Дом нарисован мальчик.
- У медведя тёплый берлога.
- Над большим деревом была глубокая яма.

*Оценка:* 3 балл – выявление и исправление ошибки; 2 балла – выявление ошибок и исправление их с незначительными неточностями (пропуск, перестановка, замена слов, нарушение порядка слов); 1 балл – ошибка

выявлена, но не исправлена, или предпринята аграмматичная попытка исправления ошибки; 0 баллов – ошибка не выявлена.

Таблица 2

**Количественные данные на выявление умения выявлять ошибки в предложении и исправлять их**

Количество баллов	Испытуемые (чел.)
0	2
1	3
2	3
3	2

Задание было усложнено, поэтому только двое испытуемых смогли выявить и исправить ошибку. Трое детей выявили ошибки и исправили их с незначительными неточностями (пропуск, перестановка, замена слов, нарушение порядка слов). Ещё трое испытуемых ошибки выявили, но не исправили, или предприняли аграмматичную попытку исправления ошибки. 2 ученика вообще не выявили ошибку.

**3. Составление предложений из слов, предъявленных в начальной форме.**

*Инструкция:* я назову слова, а ты постарайся составить из них предложение.

1. мальчик, открыть, дверь, тяжёлый
2. сидеть, синичка, на, ветка, маленький
3. груша, бабушка, внучка, давать, вкусный
4. Витя, косить, трава, кролики, для, свежий
5. Петя, купить, шар, красный, мама

Слова предъявляются до первого ответа.

*Оценка:* 3 балл – предложение составлено верно; 2 балла – нарушен порядок слов; 1 балл – наблюдаются пропуски, привнесения или замены слов, аграмматизмы, незначительные смысловые неточности; 0 баллов – смысловая неадекватность или отказ от выполнения задания.

**Количественные данные на выявление умения составлять предложения из слов, предъявленных в начальной форме.**

Количество баллов	Испытуемые (чел.)
0	2
1	3
2	4
3	1

Несмотря на предварительный разбор каждого слова с объяснением значения некоторых слов, составление связного предложения оказалось трудным для большинства испытуемых. Для всех испытуемых были характерны затруднения в образовании нужной формы слова. Помимо отсутствия сформированных навыков в данном виде заданий, это, по-видимому, можно объяснить недостаточной подвижностью, слабой переключаемостью внимания, восприятия, памяти у детей данной группы и недостаточной координацией указанных процессов с речевой деятельностью.

У двоих детей не возникли проблемы и они составили правильные предложения. Достаточно полное отражение содержание предложений наблюдалось у троих испытуемых, у них наблюдались небольшие нарушения порядка слов. У четверых обучающихся наблюдались пропуски, привнесения или замены слов, аграмматизмы, незначительные смысловые неточности

У одного испытуемого выявилась отличная от других реакция – он отказался выполнить задания и просто начал плакать.

#### **4. Добавление прилагательных в предложение.**

*Инструкция:* сейчас я прочитаю предложение, а ты постарайся вставить слово, которое в нем пропущено.

1. Лена наливает ... чай в чашки.
2. ... звезда сияла в небе.
3. На клумбе растёт ... роза.
4. ... щенок спрятался под крыльцом.
5. У нас ... учитель.

В связи с трудностью этого задания использовались два вида помощи: 1-й – стимулирующая (“Неверно, подумай еще!”); 2-ой – в виде вопроса к пропущенному прилагательному (“Роза какая?”). Оценка: 3 балла – правильный ответ; 2 балла – правильный ответ после стимулирующей помощи; 1 балл – правильный ответ после помощи второго вида; 0 баллов – неэффективное использование помощи как первого, так и второго вида.

*Таблица 4*

***Количественные данные выявления умения добавлять прилагательные в предложение***

<b>Количество баллов</b>	<b>Испытуемые (чел.)</b>
<b>0</b>	2
<b>1</b>	5
<b>2</b>	3
<b>3</b>	-

Полученные результаты показали, что трое умственно отсталых детей составили предложение после стимулирующей помощи. Пятеро детей смогли составить предложение только после дополнительного вопроса. Двое детей использовали помощь и первого, и второго вида неэффективно и не смогли составить предложения.

**5. Образование прилагательных множественного числа в именительном и родительном падежах**

Инструкция: один –дом, а если их много, то это – дома.

1. один – деревянный стол, а много – это...
2. удобный стул –
3. большое окно –
4. яркая звезда –
5. красная роза –

Инструкция: один –дом, а много чего? – Домов.

1. Один – деревянный стол, а много чего? - ...
2. Удобный стул –
3. Большое окно –

4. Яркая звезда –

5. Красная роза –

Оценка: 3 балла – правильный ответ; 2 балла – правильный ответ после стимулирующей помощи; 1 балл – форма образована неверно; 0 баллов – невыполнение.

Таблица 5

**Количественные данные умения образовывать прилагательные множественного числа в именительном и родительном падежах**

Количество баллов	Испытуемые (чел)
0	3
1	4
2	3
3	-

Трое испытуемых правильно ответили после стимулирующей помощи, четверо неверно образовывали формы, а ещё трое вообще не выполнили задание.

Таблица 6

**Результаты исследования уровня сформированности грамматического строя речи умственно отсталых младших школьников**

№ п/п	Имя ребёнка	1-е задание	2-е задание	3-е задание	4-е задание	5-е задание	Общее кол-во баллов	Уровень развития
1	Дарья Б.	2	0	1	1	0	4	1 уровень
2	Анна Б.	4	3	2	2	2	13	4 уровень
3	Данил В.	1	1	0	0	1	3	1 уровень
4	Ксения В.	2	2	2	1	0	7	1 уровень
5	Алексей Г.	3	3	2	2	2	12	3 уровень

*Продолжение таблицы 6*

6	Александр К.	2	0	0	1	1	4	1 уровень
---	--------------	---	---	---	---	---	---	-----------

7	Владислав К.	1	1	1	1	1	5	1 уровень
8	Никита К.	2	2	2	2	2	10	2 уровень
9	Алексей Л.	1	2	1	1	1	6	1 уровень
10	Анна Л.	0	1	1	0	0	2	1 уровень

Результаты распределения детей с УО по уровням сформированности грамматического строя речи иные: адекватное решение поставленных задач оказалось недоступным преобладающему их большинству.

Заметим, что половина этих детей под влиянием внешних побуждений (вопросов взрослого и организованных им в отдельных случаях практических действий) пытались их решать, часть детей не делали даже попыток решения.

Ошибки при выполнении грамматических заданий детей с интеллектуальными нарушениями обусловлены различными причинами, раскрыть которые можно только с помощью дополнительного устного опроса детей и специально организованного индивидуального обследования.

Для более наглядной оценки уровней сформированности грамматического строя речи у исследуемых детей мы использовали суммарную балльную оценку. Так, первый – «оптимальный» уровень – это 4 балла, второй – «средний» уровень – 3 балла, третий – уровень «ниже среднего» – 2 балла, четвертый – «низкий» уровень – 1 балл. Поэтому суммарная оценка в пределах 23 – 24 баллов характеризует достаточно высокий – «оптимальный» уровень сформированности связной речи, сумма баллов от 18 до 22 соответствует «среднему» уровню, от 11 до 17 – «ниже среднего» и от 6 до 10 баллов – «низкому» уровню.

## **ГЛАВА 3. СИСТЕМА КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ) И ВЫЯВЛЕНИЕ ЕЁ ЭФФЕКТИВНОСТИ**

### **3.1. Система по развитию грамматического строя речи у обучающихся четвертого класса с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) на уроках русского языка**

Формирование грамматического строя речи у ребёнка является важнейшим условием его полноценного речевого и общего психического развития, поскольку язык и речь выполняют ведущую функцию в развитии мышления и речевого общения в планировании и организации деятельности ребёнка, самоорганизации поведения, в формировании социальных связей. К. Д. Ушинский подчеркивал необходимость с самых ранних лет формировать привычку правильной разговорной речи.

Работу по формированию и развитию грамматического строя речи необходимо проводить в системе.

Основными задачами коррекционной работы являются:

- практическое усвоение лексических и грамматических средств языка;
- формирование правильного произношения;

Решение этих задачи предполагает:

- формирование и развитие словаря;
- формирование грамматически правильного оформления речевого высказывания.

Разработана система эффективных методов и приемов исправления для преодоления нарушений грамматической структуры языка. Эта система

представлена в виде программы на шесть месяцев. Он представлен в Приложении 1.

Задания и дидактические игры по разработке грамматических средств в нем распределены по лексическим темам.

Работа над каждой темой начинается с вводных классов когнитивного характера, которые раскрывают основные понятия этой темы. Если вы не ознакомите детей с понятиями, знаниями, лексикой по теме и сразу начнете с опроса, положительного результата не будет. Получив информацию, учащиеся должны ее понять, соотнести изображение с именем, попытаться повториться. Только после этого у них появляется уверенность в своих знаниях и желание говорить. Конечно, желание говорить у детей формируется постепенно, в зависимости от степени материальной ассимиляции ребенка, характера нарушения языка, индивидуальных особенностей.

Благодаря динамичности, эмоциональности игр, игровых упражнений и интереса детей создаются условия для развития практики языкового общения.

Дидактические игры подбираются и разрабатываются с учетом этапов коррекционной подготовки, индивидуальных, лингвистических и умственных способностей детей с нарушениями интеллекта, а также с учетом области непосредственного развития ребенка, которая обеспечивает развитие его психической активности и умственной деятельности.

Концентрированное изучение материала является эффективным средством установления более тесных связей между логопедами и учителями, поскольку они работают в течение недели в рамках общей лексической темы, используя игры не только в коррекционных упражнениях, но и во все режимные моменты в течение всего времени день.

### **3.2. Апробация коррекционной работы по развитию грамматического строя речи на уроках русского языка**



После выявления низкого уровня развития грамматического строя речи у обучающихся 3 класса, нами была разработана и проведена коррекционная работа на исследуемой выборке детей - второй этап эксперимента - формирующий эксперимент.

Занятия проводились в классе, два раза в неделю. Всего было проведено десять уроков. Длительность каждого урока—40 минут.

Цель работы: коррекция отклонения развития и повышение уровня развития грамматического строя речи на уроках русского языка

Эти улучшенные показатели видны в анализе формирующего эксперимента, который повторял констатирующий.

В ходе работы использовалась отработка словаря признаков с подбором слов к предметам и словосочетаний по изучаемой теме. Например, красная, вязаная, теплая шапка. При прорабатывании словаря действительно важно обозначать, что может делать предмет или что можно сделать с предметом, обязательно уточнив и различив эти понятия. Такой опыт дает предпосылки к формированию связной речи, в частности к составлению рассказа-описания. С первого занятия отрабатывались грамматические формы: согласование прилагательного и существительного, числительного и т.д. При опросе детей использовались такие приемы, как «Повтори со мной», «Давай скажем вместе» добиваясь желания сказать самостоятельно. Велась работа по словообразованию и формированию понятий о родственных словах, синонимах, антонимах, омонимах, образованию сравнительной степени прилагательных провожу по всем лексическим темам. Причем, не просто образовывая слова, а обязательно проговаривая их в словосочетаниях и предложениях. Вместе с образованием сравнительной степени прилагательных формируем предложения: «Деревянный дом ниже, чем кирпичный», «Кирпичный дом выше, чем деревянный».

В начале апробации программы мы столкнулись со сложностями применения данных методов, так как почти у всех обучающихся данного

класса наблюдался очень низкий уровень развития грамматического строя речи. Но уже на последних занятиях ребята, у которых наблюдался низкий и средний уровень развития грамматического строя речи, лучше справлялись с предложенными заданиями.

Дети с большим интересом в непринужденной форме, через игры с использованием разнообразных пособий, наглядностей, игрушек не только корректируют, формируют грамматический строй речи, но и развивают необходимые для успешной учебы в школе и дальнейшей жизни такие процессы как: мышление, внимание, память. Таким образом, грамматические категории можно отрабатывать, используя различные виды игр:

- дидактические;
- подвижные игры;
- сюжетно – ролевые;
- компьютерные игры.

Эти улучшенные показатели видны в анализе формирующего эксперимента, который повторял констатирующий.

### **3.3. Проведение формирующего эксперимента**

Формирующий эксперимент проводился в 4 классе. Испытуемым предлагалось выполнить следующие задания:

#### **1. Повторение предложение.**

*Инструкция:* «послушай предложение и постарайся повторить его как можно точнее.»

- Птичка свила гнездо.
- В саду много красных яблок.
- Дети катали из снега комки и делали снежную бабу.

- Петя сказал, что он не пойдет гулять, потому что холодно.
- На зеленом лугу, который был за рекой, паслись лошади.

Предложение читается до первого воспроизведения (1-2 раза).

*Оценка:* 4 балл – правильное и точное воспроизведение; 3 балла – пропуск отдельных слов без искажения смысла и структуры предложения; 2 балла – пропуск частей предложения; 1 балл – пропуск частей предложения, искажение смысла и структуры предложения, замена на прямую речь, предложение не закончено; 0 баллов – невоспроизведение.

*Таблица 7*

***Количественные данные определения способности повторить данное предложение***

<b>Количество баллов</b>	<b>Испытуемые (чел.)</b>
<b>0</b>	-
<b>1</b>	2
<b>2</b>	5
<b>3</b>	2
<b>4</b>	1

Полученные результаты показали, что дети испытывали проблемы в повторении более сложных предложений, состоящих из большего количества слов. Двое обучающихся смогли воспроизвести предложения с большими ошибками - пропуск частей предложения, искажение смысла и структуры предложения, замена на прямую речь, предложение не закончено. Пятеро воспроизвели предложения с пропуском частей и трое лучше остальных справились с заданием – один человек воспроизвёл все предложения, а двое с пропуском отдельных слов без искажения смысла и структуры предложения.

## **2. Верификация предложений**

*Инструкция:* «я буду называть предложения, если в некоторых из них будут ошибки, постарайся их исправить.»

- Собака вышла в будку.
- По морю плывут большой корабли.

- Дом нарисован мальчик.
- У медведя тёплый берлога.
- Над большим деревом была глубокая яма.

*Оценка:* 3 балл – выявление и исправление ошибки; 2 балла – выявление ошибок и исправление их с незначительными неточностями (пропуск, перестановка, замена слов, нарушение порядка слов); 1 балл – ошибка выявлена, но не исправлена, или предпринята аграмматичная попытка исправления ошибки; 0 баллов – ошибка не выявлена.

*Таблица 8*

***Количественные данные на выявление умения выявлять ошибки в предложении и исправлять их***

<b>Количество баллов</b>	<b>Испытуемые (чел.)</b>
<b>0</b>	1
<b>1</b>	3
<b>2</b>	3
<b>3</b>	3

Задание было усложнено, трое испытуемых смогли выявить и исправить ошибку. Трое детей выявили ошибки и исправили их с незначительными неточностями (пропуск, перестановка, замена слов, нарушение порядка слов). Ещё трое испытуемых ошибки выявили, но не исправили, или предприняли аграмматичную попытку исправления ошибки. Один ученик вообще не выявил ошибку.

**3. Составление предложений из слов, предъявленных в начальной форме.**

*Инструкция:* «я назову слова, а ты постарайся составить из них предложение.»

- мальчик, открыть, дверь, тяжёлый
- сидеть, синичка, на, ветка, маленький
- груша, бабушка, внучка, давать, вкусный

- Витя, косить, трава, кролики, для, свежий
- Петя, купить, шар, красный, мама

Слова предъявляются до первого ответа.

*Оценка:* 3 балл – предложение составлено верно; 2 балла – нарушен порядок слов; 1 балл – наблюдаются пропуски, привнесения или замены слов, аграмматизмы, незначительные смысловые неточности; 0 баллов – смысловая неадекватность или отказ от выполнения задания.

*Таблица 9*

***Количественные данные на выявление умения составлять предложения из слов, предъявленных в начальной форме.***

<b>Количество баллов</b>	<b>Испытуемые (чел.)</b>
<b>0</b>	-
<b>1</b>	5
<b>2</b>	4
<b>3</b>	1

Несмотря на предварительный разбор каждого слова с объяснением значения некоторых слов, составление связного предложения оказалось трудным для большинства испытуемых. Для всех испытуемых были характерны затруднения в образовании нужной формы слова. Помимо отсутствия сформированных навыков в данном виде заданий, это, по-видимому, можно объяснить недостаточной подвижностью, слабой переключаемостью внимания, восприятия, памяти у детей данной группы и недостаточной координацией указанных процессов с речевой деятельностью.

У одного ребенка возникло проблем, и он составил правильные предложения. Достаточно полное отражение содержание предложений наблюдалось у пятерых испытуемых, у них наблюдались небольшие нарушения порядка слов. У четверых обучающихся наблюдались пропуски, привнесения или замены слов, аграмматизмы, незначительные смысловые неточности

**5. Добавление прилагательных в предложение.**

*Инструкция:* «я прочитаю предложение, а ты постарайся вставить слово, которое в нем пропущено.»

- Лена наливает ... чай в чашки.
- ... звезда сияла в небе.
- На клумбе растёт ... роза.
- ... щенок спрятался под крыльцом.
- У нас ... учитель.

В связи с трудностью этого задания использовались два вида помощи: 1-й – стимулирующая (“Неверно, подумай еще!”); 2-ой – в виде вопроса к пропущенному прилагательному (“Роза какая?”). Оценка: 3 балла – правильный ответ; 2 балла – правильный ответ после стимулирующей помощи; 1 балл – правильный ответ после помощи второго вида; 0 баллов – неэффективное использование помощи как первого, так и второго вида.

*Таблица 10*

***Количественные данные выявления умения добавлять прилагательные в предложение***

<b>Количество баллов</b>	<b>Испытуемые (чел.)</b>
<b>0</b>	2
<b>1</b>	3
<b>2</b>	5
<b>3</b>	-

Полученные результаты показали, что четверо умственно отсталых детей составили предложение после стимулирующей помощи. Трое детей смогли составить предложение только после дополнительного вопроса. Двое детей использовали помощь и первого, и второго вида неэффективно и не смогли составить предложения.

**5. Образование прилагательных множественного числа в именительном и родительном падежах**

*Инструкция:* «один –дом, а если их много, то это – дома.»

- один – деревянный стол, а много – это...

- удобный стул –
- большое окно –
- яркая звезда –
- красная роза –
- Инструкция: один –дом, а много чего? – Домов.
- Один – деревянный стол, а много чего? - ...
- Удобный стул –
- Большое окно –
- Яркая звезда –
- Красная роза –

Оценка: 3 балла – правильный ответ; 2 балла – правильный ответ после стимулирующей помощи; 1 балл – форма образована неверно; 0 баллов – невыполнение.

*Таблица 11*

***Количественные данные умения образовывать прилагательные множественного числа в именительном и родительном падежах***

<b>Количество баллов</b>	<b>Испытуемые (чел)</b>
<b>0</b>	1
<b>1</b>	3
<b>2</b>	6
<b>3</b>	-

Шестеро испытуемых правильно ответили после стимулирующей помощи, трое неверно образовывали формы, а один вообще не выполнил задание.

*Таблица 12*

***Результаты исследования уровня сформированности грамматического строя речи у умственно отсталых младших школьников***

№ п/п	Имя ребёнка	1-е задание	2-е задание	3-е задание	4-е задание	5-е задание	Общее кол-во баллов	Уровень развития
1	Дарья Б.	2	0	1	1	0	4	2 уровень
2	Анна Б.	4	3	2	2	2	13	4 уровень
3	Данил В.	1	1	0	0	1	3	2 уровень
4	Ксения В.	2	2	2	1	0	7	2 уровень
5	Алексей Г.	3	3	2	2	2	12	4 уровень
6	Александр К.	2	0	0	1	1	4	3 уровень
7	Владислав К.	1	1	1	1	1	5	1 уровень
8	Никита К.	2	2	2	2	2	10	3 уровень
9	Алексей Л.	1	2	1	1	1	6	2 уровень
10	Анна Л.	0	1	1	0	0	2	1 уровень

Таким образом, в процессе проведенного формирующего эксперимента нами были установлены следующие результаты:

1. У двух детей наблюдался переход с уровня развития грамматического строя речи «Ниже среднего» на средний»;

2. Двое детей перешли с уровня развития «средний» на «оптимальный». Было заметно, что они уже лучше справлялись с предложенными заданиями.

Для более наглядной оценки уровней сформированности грамматического строя речи у исследуемых детей мы использовали суммарную бальную оценку. Так, первый – «оптимальный» уровень – это 4 балла, второй – «средний» уровень – 3 балла, третий – уровень «ниже среднего» – 2 балла, четвертый – «низкий» уровень – 1 балл. Поэтому суммарная оценка в пределах 23 – 24 баллов характеризует достаточно высокий – «оптимальный» уровень сформированности связной речи, сумма баллов от 18 до 22 соответствует «среднему» уровню, от 11 до 17 – «ниже среднего» и от 6 до 10 баллов – «низкому» уровню.



Полученные в результате контрольного обследования данные указывают на необходимость постоянного включения специальной системы упражнений по развитию грамматического строя речи в работу со школьниками.

Таким образом получилось доказать, что целенаправленная, дифференцированная коррекционная работа по формулировке грамматического строя вещей у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями непосредственно способствует повышению устойчивости нарушений как грамматического строя, так и речи в целом, что включает союзный выбор языковых средств в конкретных условиях общества и в процессе построения связного монологического выражения. Данная работа позволяет помочь в обеспечении обучающихся речевое общение в полноценном смысле. И в итоге может оказать благотворное влияние на освоение школьной программы.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Вопрос формирования грамматического строя речи у детей с интеллектуальными нарушениями считается одним из наиболее важных в образовании.

Сам процесс усвоения учащимся грамматического строя является весьма сложным. Это, прежде всего, связано с аналитико-синтетической работой коры головного мозга.

Данный механизм развития сложной умственной деятельности раскрыл И. П. Павлов, высказав идею о том, собственно что «грамматика есть своеобразная форма динамического речевого стандарта». Физиологическим механизмом освоения грамматического строя можно считать генерализацию соответствующих грамматических отношений, выработка динамического стереотипа. Когда обучающийся видит реальные соотношения предметов и воспроизводит это в своей речи, он может сделать определенные выводы и обобщения. И, как следствие, его речи интуитивно способна подчиниться этим правилам. В физиологии установлена условно-рефлекторная основа усвоения грамматической стороны речи. Когда меняются имена существительные, прилагательные и другие грамматические формы, обучающийся способен выработать определенный динамический стереотип. Вследствие чего школьник способен осознать, что использование определенных грамматических форм требуется для выражения мыслей.

На данном этапе в работах учёных прослеживаются определенные достижения в определении нарушений грамматического строя речи и разработаны методы их преодоления. В работах А.Н Гвоздева [29], Г.А Розенгард – Пупко [29], Д.Б Эльконина [29] и др. подробно описано становление речи, у детей начиная с самого раннего детства.

Соответственно, в отсутствии специального обучения и развития речь детей с умственной отсталостью не будет достаточно сформирована. Это может являться главным выводом, который можно сделать. В то время как ребенок с нормальным уровнем развития усваивает информацию произвольно, во время обучения, а также игры, ребенок с отклонениями в умственном развитии способен овладеть этими навыками исключительно с помощью длительного и упорного обучения. И, необходимо учитывать, что не каждый случай имеется возможность нормализовать становление речи. На это может влиять многих факторов, таких как вид первичного нарушения, структура самого дефекта и от компенсаторных возможностей данного ребенка с конкретным нарушением в целом.

Все специалисты, которые работают с детьми с интеллектуальными нарушениями, дефектологи, логопеды и иных специалисты имеют целый арсенал методик, приемов и способов, помогающих в развитии речи таких детей. Множество книг научных работ было написано на эту тему. Также проводилась масса экспериментов. Но, необходимо отметить, что без определенных усилий, упорного и длительного труда, а так же без квалифицированных специалистов и их фундаментальных знаний в области развития речи, а также других психических функций умственно отсталых детей практически невозможно добиться успешных результатов в коррекционной работе с ними. Вследствие всего вышесказанного мною была рассмотрена данная тема и литература по этому вопросу.

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: Учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов / А.К. Аксёнова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 320 с.
2. Ананиев Б.Г. Развитие речи детей в процессе начального обучения и воспитания / Б.Г. Ананиев.- М: Просвещение , 1960. – 200 с.
3. Арушанова А.Г. Формирование грамматического строя речи / А.Г. Арушанова.- М.: 1997. - 296с
4. Бгажнокова И.М. Психология умственно отсталого школьника. Учебно-методическое пособие / И.М. Бгажнокова. - М.: «Просвещение», 1987. – 250 с.
5. Бгажнокова И.М. Психология умственно отсталого школьника / И.М. Бгажнокова.- М.: «Просвещение», 1988. – 200 с.
6. Бородич А. М. Методика развития речи детей / А.М. Бородич. – М., 1981. – 152 с.
7. Бутузова И. Д. Лексическая работа на уроках русского языка и чтения. // Начальная школа. №1 – 1992. – 20 с.
8. Волкова Л.С. Логопедия / Л.С. Волкова.- М: Просвещение;М.: РЛАДОС, 2002. – 160 с.
9. Выготский Л. С. Мышление и речь. // Собрание сочинений. – М., 1982.
- 10.Выготский Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. - М.: Академия, 1999. - 250с.
- 11.Выготский Л.С. Проблема возрастной периодизации детского развития / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. –1972. - №2. – С. 19-28.
- 12.Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-и т. Т5 Основы дефектологии / Л.С. Выготский. - М.: Педагогика 1983. - 370с.
- 13.Высоцкий А.И. Волевая активность школьников и методы ее изучения / А.И. Высоцкий. - Челябинск, 1979. – 360 с.

14. Галунчикова Н.Г., Якубовская Э.В. Рабочая тетрадь по русскому языку. Имя прилагательное - М.: Просвещение, 2002. – 15 с.
15. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] /А. Н. Гвоздев. – М. : Педагогика, 1961. – 170 с.
16. Гнездилов М.Ф. Методика русского языка во вспомогательной школе / М.Ф. Гнездилов. – М.: Изд-во Педагогика, 1985. – 315 с.
17. Грушевская М.С. Недоразвитие речи младших школьников и его преодоление / М.С. Грушевская. – Алма–Ата. Мектеп, 1989. – 240 с.
18. Дульнев Г. М. Обучение учащихся 1-4 классов вспомогательной школы / Г.М. Дульнев. М., 1976. – 200 с.
19. Жинкин Н. И. Коммуникативная система человека и развитие речи в школе. // Проблемы совершенствования содержания и методов обучения русскому языку. – М., 1969. – 142 с.
20. Забрамная С.Д. Ваш ребенок учится во вспомогательной школе /С.Д. Забрамная.- М: Педагогика, 1990. – 320 с.
21. Земский А.М. Русский язык: В 2 ч. — Ч. 2: Синтаксис: Учеб. для студ. сред. пед. учеб. заведений / А. М. Земский, С. Е. Крючков, М. В. Светлаев; Под ред. В. В. Виноградова. — 13-е изд., стереотип. — М.: Издательский центр «Академия», 2000. — 224 с.
22. Зикеев А.Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений / А.Г. Зикеев. - М.: 2000. – 147 с.
23. Измайлова Р.Г. Некоторые приемы обучения использованию прилагательных-синонимов. Начальная школа, 12-1988 г. – 25 с.
24. Канакина В.П. Работа над трудными словами в начальных классах / В.П. Канакина. – М., Просвещение, 1991 г. – 170 с.
25. Ковалёва Е.А. Коррекционная направленность процесса обучения во вспомогательной школе // Воспитание и обучение во вспомогательной школе/ Под ред. В.В. Воронковой - М.: Школа - Пресс, 1994. – 130 с.

26. Кузнецова Г.В. Некоторые особенности речевого развития умственно отсталых детей школьного возраста // Дефектология. – 1976 – № 3. – с. 78-82
27. Лалаева, Р. И. Нарушения звукопроизношения у учащихся 1-3 классов вспомогательной школы [Текст] / Р. И. Лалаева // Психические и речевые нарушения у детей и пути их коррекции. – Ленинград, 1978. – С. 27-78.
28. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – М., 1969. – 250 с.
29. Логопедия: Учебник для студентов. Дефектологического факультета педагогических высших учебных заведений / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. — 3-е изд., переработано и дополнено — М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2002. — 680 с. — (Коррекционная педагогика).
30. Лубовский, В. И. Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей [Текст] / В. И. Лубовский // Дефектология. – 1978. – №6. – С.23-47.
31. Лубовский, В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей [Текст] / В. И. Лубовский. – М. : Педагогика, 1989. – 237 с.
32. Лурия, А. Р. Речь и мышление [Текст] / А. Р. Лурия. – М. : Педагогика, 1979. – 400 с.
33. Лурия, А. Р. Умственно отсталый ребенок [Текст] / А. Р. Лурия. – М. : Изд-во «АПН РСФСР», 1960. – 320 с.
34. Львов М. Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах / М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаев, Н.Н. Светловская. – М., Просвещение, 1987.
35. Львов М. Р. Методика развития речи младших школьников / М.Р. Львов. – М., 1985. – 320 с.
36. Маркова, А. К. Психология усвоения языка как средства общения [Текст] / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1974. – 270 с.

37. Менчинская, Н. А. Проблемы учения и умственного развития школьников [Текст] / Н. А. Менчинская. – М. : Педагогика, 1989. – 150 с.
38. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений / Под общ. ред. проф. Г.В. Чиркиной. – 3-е изд., доп. – М.: АРКТИ, 2003. – 240 с.
39. Общая психодиагностика / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. – М., 1997. – 350 с.
40. Певзнер, М. С. Дети – олигофрены [Текст] / М. С. Певзнер. – М. : Изд-во «АПН РСФСР», 1963. – 270 с.
41. Педагогическая диагностика в школе / под ред. Кочеткова А.И. – Минск, 1987. – 245 с.
42. Петрова В.Г. Практическая и умственная деятельность детей – олигофренов / В.Г.Петрова. - М.: Педагогика. 1978. – 210 с.
43. Петрова, В. Г. Психология умственно отсталых школьников [Текст] / В. Г. Петрова. – Красноярск. – 190 с.
44. Прищепова И.В. Дизорграфия младших школьников. Учебно-методическое пособие. – СПб: КАРО. – 2006. - 240с.
45. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталых школьников / С.Я. Рубинштейн. М. - Педагогика 1986. - 190с.
46. Светловская Н.Н. Нравственное воспитание школьников в процессе обучения чтению / Н.Н. Светловская. // Начальная школа. -№10. –1983. – 25 с.
47. Смирнова З.Н. Работа по активизации лексики учебных предметов в связи с изучением имени прилагательного в 3 классе вспомогательной школы. // Вопросы дефектологии/ М., 1963. – 100 с.
48. Т.А. Фотекова Тестовая методика экспресс-диагностики устной речи младших школьников, 2000г Учебно-воспитательная работа в спец. Школах. Выпуск I - II . Учпедгиз, 1948. - 120 с.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

**Программа по развитию грамматического строя речи на уроках  
русского языка для обучающихся  
4 класса ГКОУ Свердловской области "Красноуральская школа,  
реализующая адаптированные основные общеобразовательные  
программы"**

<b>№ п/п</b>	<b>Урок</b>	<b>Педагогические условия достижения результатов</b>	<b>Развиваемые компоненты грамматического строя речи</b>
1	Слова, обозначающие признаки	Тип урока: урок-обобщение. Деятельность обучающихся: Повторение предложений	Прилагательные
2	Составление предложений	Тип урока: урок-обобщение. Деятельность обучающихся: Составление предложений со словами в начальной форме	Согласование прилагательных с существительными
3	Изменение формы слова с помощью окончания.	Тип урока: урок-обобщение. Деятельность обучающихся: Выявлять ошибки в предложениях и исправлять их.	Подбор окончаний слов
4	Связь слов в предложении.	Деятельность обучающихся: Использование вопроса при употреблении различных форм слов.	Согласование прилагательных
5	Выделение слов, обозначающих признаки предметов.	Тип урока: урок-обобщение. Деятельность обучающихся: Работа с текстом	Поиск в тексте слов, обозначающих признаки предмета
6	Именительный и родительный падеж	Тип урока: урок усвоения новых знаний. Деятельность обучающихся: Образование прилагательных множественного числа в именительном и родительном падежах	Согласование прилагательных по падежам
7	«Поздравительная открытка»	Тип урока: закрепление и систематизация знаний, формирование умений и навыков. Деятельность обучающихся: Коллективное заполнение текста открытки	Составление поздравления



8	«Найди ошибки»	Тип урока: урок-игра. Деятельность обучающихся:	Согласование слов, обозначающих признаки предметов со словами, обозначающими названия предметов.
9	«Художники»	Тип урока: урок-обобщение. Деятельность обучающихся: Восстановление нарушенного рассказа. Озаглавливание текста	Поиск ошибок в тексте