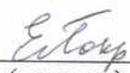




УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ

**СПРАВКА**  
**О результатах проверки текстового документа**  
**на наличие заимствований**

**Проверка выполнена в системе**  
**Антиплагиат.ВУЗ**

Автор работы Факультет, кафедра, номер группы	<b>Тихонова Мария Александровна</b> Институт специального образования, кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза, группа ЛОГм-1801z
Название работы	«Коррекция нарушений грамматического строя речи у обучающихся младшего школьного возраста, имеющих интеллектуальные нарушения (умственную отсталость)»
Процент оригинальности	65
Дата	28.01.2021
Ответственный в подразделении	 (подпись) <span style="margin-left: 100px;"><b>Покрас Е.А.</b> (ФИО)</span>

Проверка выполнена с использованием: Модуль поиска ЭБС "БиблиоРоссика"; Модуль поиска ЭБС "VOOK.ru"; Коллекция РГБ; Цитирование; Модуль поиска ЭБС "Университетская библиотека онлайн"; Модуль поиска ЭБС "Айбукс"; Модуль поиска Интернет; Модуль поиска ЭБС "Лань"; Модуль поиска "УГПУ"; Кольцо вузов

## ОТЗЫВ

руководителя выпускной квалификационной работы

Тема ВКР: **Коррекция нарушений грамматического строя речи у обучающихся младшего школьного возраста, имеющих интеллектуальные нарушения (умственную отсталость)**

Обучающийся *Тихонова Мария Александровна* при работе над ВКР проявил себя следующим образом:

1. Уровень самостоятельности и ответственности высокий, консультировалась с научным руководителем своевременно, работа сдана в срок, выполнена в полном объеме, оформлена в соответствии с требованиями. Мария Александровна активно чувствовала в конференциях и других научно-методических мероприятиях, проводимых в ИСО, по теме научного исследования имеется публикация в сборнике конференции (2019).

2. Уровень предметной подготовки обучающегося достаточный, что позволило грамотно спланировать и провести экспериментальную работу в рамках ВКР в полном объеме. Разработанные логопедические занятия могут быть использованы в практической деятельности педагогов-дефектологов.

3. Замечания и рекомендации: в чем на Ваш взгляд сложность работы по формированию грамматической системы у школьников с умственной отсталостью?

Рекомендуется продолжить обучение в аспирантуре.

## ОБЩЕЕ ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Выпускная квалификационная работа Тихоновой Марии Александровны соответствует предъявляемым требованиям, компетенции сформированы на продвинутом уровне, работа заслуживает *высокой оценки*.

Ф.И.О. руководителя ВКР: Каракулова Е.В.

Должность: доцент кафедры логопедии и клиники дизонтогенеза

Уч. звание: доцент

Уч. степень: доцент

Подпись \_\_\_\_\_



Дата 30.01.2021

Министерство просвещения Российской Федерации  
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»  
РЕЦЕНЗИЯ

на выпускную квалификационную работу

обучающегося Тихонова Мария Александровна  
(фамилия имя отчество)

Тема ВКР: Коррекция нарушений грамматического строя речи у обучающихся младшего школьного возраста, имеющих интеллектуальные нарушения (умственную отсталость)

1. Актуальность раскрыта не достаточно.  
Методологический аппарат сформулирован верно, структура работы соответствует требованиям.

2. Научная и практическая значимость ВКР.

Мария Александровна качественно выполнила анализ научно-методической литературы, демонстрирует умения в подборе диагностических методик, их применении и анализе полученных данных. Также она способна определять цели логопедической коррекции, делать методологическое обоснование и определять содержание логопедических занятий.

3. Общая грамотность и качество оформления:  
замечаний нет

4. Вопросы и замечания

1. Дайте пояснения необходимости составления индивидуальных планов – программ логопедической коррекции, если у Вас не было индивидуальных занятий, были только подгрупповые для 2-х человек (с.54).

Полагаю, что состав подгрупп у Вас был подвижный, к сожалению, это в работе не указано.

5. Общая оценка работы:

Представленная работа соответствует требованиям и может быть достойна высокой оценки.

Профессиональные компетенции сформированы на продвинутом уровне.

Сведения о рецензенте:

Ф.И.О. Обухова Нина Владимировна

Должность: доцент

Место работы: Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

Уч. звание к.п.н. Уч. степень доцент

Подпись Обухова Дата \_\_\_\_\_

## Рецензия

На выпускную квалификационную работу по программе  
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование  
Магистерская программа «Логопедия», подготовленную  
Руководителем практики в ГБОУ СО «ЕШИ № 12»

Рецензируемая работа выполнена по теме «Коррекция нарушений грамматического строя речи у обучающихся младшего школьного возраста, имеющих интеллектуальные нарушения (умственную отсталость)».

Актуальность исследуемой темы, обусловлена требованиями, предъявляемыми современным законодательством в сфере образования школьников с ОВЗ, а именно имеющих интеллектуальные нарушения (умственную отсталость). Для обучающихся с интеллектуальными нарушениями важным является своевременность и комплексность коррекционной работы. Актуальность данной проблемы подтверждается Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», Федеральным государственным образовательным стандартом образования (ФГОС от 19.12.2014г. приказ № 1599) обучающихся с легкой умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), Примерной адаптированной основной общеобразовательной программой образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Успешность коррекционной логопедической работы зависит от активного участия родителей в образовательном процессе.

Рецензируемое исследование имеет структуру, содержание соответствует теме исследования. В первой главе отмечается теоретическое изучение проблемы формирования грамматического строя речи в норме и у детей с интеллектуальными нарушениями. Во второй главе проведен констатирующий эксперимент и его анализ, который подтверждает

необходимость и актуальность логопедической работы по коррекции нарушений грамматического строя речи у младших школьников, имеющих интеллектуальные нарушения (умственную отсталость). В третьей главе показана организация коррекционной работы с младшими школьниками, имеющими интеллектуальные нарушения (умственную отсталость). Проведен контрольный эксперимент, который подтверждает эффективность работы по коррекции нарушений грамматического строя речи.

В данной работе сформулированы выводы по каждой главе, проведен анализ и систематизация изученного материала, составлен список литературы. Применялись следующие методы изучения: анализ литературы по теме исследования, наблюдение, беседа, качественный и количественный анализ данных.

Практическая новизна исследования заключается в том, что получен новый материал, который дополнит имеющиеся сведения о нарушениях грамматического строя речи у младших школьников с интеллектуальными нарушениями. Разработанная методика коррекции нарушений грамматического строя речи в структуре логопедической работы направлена на совершенствование навыков словообразования и словоизменения. Предложенная система заданий направлена на развитие речевых и познавательных способностей обучающихся.

Таким образом, выпускная квалификационная работа, выполненная Тихоновой М. А., является законченным и представляет собой исследование, которое отвечает предъявляемым требованиям.

Рецензент

Руководитель практики

в ГБОУ СО «ЕШИ № 12»

учитель-логопед

высшей квалификационной категории



Максимова М. О.

Министерство просвещения Российской Федерации  
федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Уральский государственный педагогический университет»  
Институт специального образования

Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**Коррекция нарушений грамматического строя речи у  
обучающихся младшего школьного возраста, имеющих  
интеллектуальные нарушения (умственную отсталость)**

Выпускная квалификационная работа  
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование  
Магистерская программа «Логопедия»

Квалификационная работа  
допущена к защите  
Зав. кафедрой логопедии и  
клиники дизонтогенеза  
к.п.н., профессор  
Филатова Ирина Александровна

\_\_\_\_\_

дата                      подпись

Исполнитель:  
Тихонова Мария Александровна,  
обучающийся ЛОГм-1801z  
группы  
заочного отделения

\_\_\_\_\_

подпись

Научный руководитель:  
Каракулова Елена Викторовна,  
к.п.н., доцент

\_\_\_\_\_

подпись

Екатеринбург 2021

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	8
1.1. Онтогенез грамматического строя речи у детей в норме и с интеллектуальными нарушениями (умственной отсталостью).....	8
1.2. Психолого-педагогическая характеристика обучающихся, имеющих интеллектуальные нарушения (умственную отсталость) .....	13
1.3. Характеристика грамматического строя речи у обучающихся младшего школьного возраста, имеющих интеллектуальные нарушения (умственную отсталость).....	18
ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ.....	24
2.1. Принципы, организация и методика логопедического обследования обучающихся младшего школьного возраста .....	24
2.2. Анализ результатов логопедического обследования обучающихся младшего школьного возраста, имеющих интеллектуальные нарушения (умственную отсталость) .....	29
ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ИМЕЮЩИХ ИНТЕЛЛЕКТУЛЬНЫЕ НАРУШЕНИЯ.....	52
3.1. Теоретическое обоснование и принципы логопедической работы по коррекции нарушений грамматического строя речи у обучающихся младшего школьного возраста, имеющих интеллектуальные нарушения (умственную отсталость) .....	52

3.2. Содержание логопедической работы по коррекции нарушений грамматического строя речи у обучающихся младшего школьного возраста, имеющих интеллектуальные нарушения (умственную отсталость) .....	55
3.3. Контрольный эксперимент и анализ его результатов .....	66
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	70
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ .....	73
ПРИЛОЖЕНИЕ .....	80

## ВВЕДЕНИЕ

*Актуальность проблемы* исследования заключается в том, что необходимо формировать языковую личность, владеющую русским языком как средством общения в различных сферах жизни. Для обучающихся с интеллектуальными нарушениями важным является своевременность и комплексность коррекционной работы. Отмечается необходимость логопедической коррекции нарушений грамматического строя речи у младших школьников с интеллектуальными нарушениями не только на уроках русского языка, но и на логопедических занятиях для профилактики и коррекции нарушений устной и письменной речи.

Важно отметить, что данная тема недостаточно изучена в теоретическом и практическом направлениях.

*Методологическую и теоретическую основу исследования составили:*

Особенности общего и речевого развития умственно отсталых детей в психологическом аспекте изучены многими авторами Л. С. Выготский, В. И. Бельтюков, А. Н. Гвоздев, В. Петрова, М. Певзнер, И. Карлин, М. Стразулла, К. Лонэ, С. Борель-Мезонни, Шлезингер, М. Зеeman, В. И. Лубовский и другие. Создание специальных условий в процессе обучения младших школьников с интеллектуальными нарушениями традиционно рассматривается, как один из решающих факторов их успешного психического и речевого развития (А. К. Аксенова, В. В. Воронкова, Г. М. Дульнев, В. Занков, К. К. Карлеп, О. И. Кукушкина, Н. Н. Малофеев, В. Г. Петрова, Ж. И. Шиф).

**Объект исследования** — уровень сформированности грамматического строя речи у обучающихся младшего школьного возраста, имеющих интеллектуальные нарушения (умственную отсталость).

**Предмет исследования** — процесс логопедической работы по коррекции нарушений грамматического строя речи у обучающихся младшего

школьного возраста, имеющих интеллектуальные нарушения (умственную отсталость).

**Цель исследования** — выявить нарушения грамматического строя речи и спланировать, провести и оценить эффективность логопедической работы по коррекции нарушений грамматического строя речи у обучающихся младшего школьного возраста, имеющих интеллектуальные нарушения (умственную отсталость).

**Задачи исследования:**

1. Охарактеризовать уровень разработанности проблемы формирования и коррекции нарушений грамматического строя речи у младших школьников с интеллектуальными нарушениями на основе анализа литературы.

2. Определить особенности грамматического строя речи у обучающихся младшего школьного возраста, имеющих интеллектуальные нарушения (умственную отсталость).

3. На основе теоретического анализа литературы и полученных результатов констатирующего эксперимента разработать и реализовать логопедическую работу по коррекции нарушений грамматического строя речи у обучающихся младшего школьного возраста, имеющих интеллектуальные нарушения (умственную отсталость), а также проанализировать динамику на основе специально разработанных критериев оценки.

**Гипотеза исследования:** предполагаем, что для качественного формирования грамматического строя речи у младших школьников с интеллектуальными нарушениями необходима специально разработанная и научно-обоснованная коррекционная работа, направленная на коррекцию навыков словообразования и словоизменения. Для этого требуется система коррекционной работы, позволяющая дополнить используемые упражнения, оптимизировать процесс обучения, а также закрепить связь между уроками русского языка и логопедическими занятиями, что позволит выявить

потенциальные возможности и будет способствовать положительной динамике коррекции нарушений грамматического строя речи.

**Методики обследования были выбраны с учетом объекта и предмета изучения, а также цели и задач исследования:**

1. Обследование грамматического строя речи: составление предложений по карточке с изменением соответствующей грамматической формы слова. Исправление деформированных предложений (Г.В. Чиркина).

2. Обследование навыков словообразования и словоизменения, а также навыков согласования, управления и примыкания (Н.М. Трубникова).

3. Обследование связной речи (В.К. Воробьева).

**Практическая новизна исследования** определяется тем, что получен новый материал, который дополнит имеющиеся сведения о нарушениях грамматического строя речи у младших школьников с интеллектуальными нарушениями. В данной диссертации:

- Разработанная методика коррекции нарушений грамматического строя речи у обучающихся младшего школьного возраста, имеющих интеллектуальные нарушения, направлена на совершенствование навыков словообразования и словоизменения.

- Предложенная система заданий направлена на развитие речевых и познавательных способностей обучающихся.

**Структура работы:** ВКР состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы и приложения.

Для первой главы ВКР «Теоретический обзор литературы по проблеме исследования» был проведен теоретический анализ источников литературы по данной проблеме.

Для второй главы ВКР «Констатирующий эксперимент и анализ его результатов» были подобраны диагностический инструментарий и база исследования.

Третья глава ВКР «Логопедическая работа по коррекции грамматического строя речи у обучающихся младшего школьного возраста, имеющих интеллектуальные (умственную отсталость)».

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

## 1.1. Онтогенез грамматического строя речи у детей в норме и с интеллектуальными нарушениями (умственной отсталостью)

*Грамматический строй речи* – это устройство грамматических категорий и форм, определенные парадигматические, синтагматические и деривационные связи морфем, слов и предложений в рамках морфемики (словообразования), морфологии и синтаксиса [43, 67].

Освоение грамматическим укладом речи означает приобретение необходимых компетенций в области продуцирования и восприятия слов, предложений и текста. У ребенка должно быть сформировано умение продуцировать и воспринимать грамматически правильную речь [43].

В литературе множество исследований посвящены этапам нормативного развития речи. В работах В. И. Бельтюкова, Л. С. Выготского, А. Н. Гвоздева, Т. А. Гридиной, Н. И. Жинкина, И. А. Зимней, А. А. Леонтьева, Ж. Пиаже, Н. Х. Швачкина, Д. Б. Эльконина и других специалистов [9, 16, 20, 31].

Свойства речевого формирования у детей с интеллектуальными нарушениями в психологическом аспекте изучены многими авторами С. Борель-Мезонни, М. Зеeman, И. Карлин, К. Лонэ, М. Певзнер, В. Петрова, М. Стразулла, Шлезингер, и другие.

Л.С. Выготский считал, что речь и мышление взаимосвязаны и подчиняются общей программе стадийного развития психики, в которой параллельно поддерживают и обуславливают друг друга. Овладение грамматически верной речью влияет на познавательное формирование ребенка. Он начинает правильно излагать мысли, анализировать наиболее логично и систематично, переходит от конкретного к обобщению [5, 17]. Поэтому, К. Д. Ушинский считал грамматику «логикой языка».

А. Н. Гвоздевым выделяются такие этапы развития грамматической системы русского языка:

1) стадия синтаксиса, которые состоят из бесформенных слов – корней и всегда употребляются в неизменном виде (1 год 3 месяца–1 год 10 месяцев);

2) стадия сознания грамматической системы синтаксиса, сопряженный со становлением общеграмматических групп и их наружного проявления, продуктивное формирование словообразования и словоизменения (один год десять месяцев – три года);

3) стадия сознания морфологической структуры родного языка, свойственный сознанием видов словоизменения именных частей речи (склонений) и смена слов-действий по временам, числам, лицам и родам (спряжений). В этом периоде прежде сознание структуры флексий, далее структура перемен в основах (3 года – семь лет) [5].

Характерным для детей с ментальными расстройствами оказывается позднее формирование речи. Значительное запаздывание отмечается прямо в стадии доречевых вокализаций. В том случае, когда обычно возникновение первых слов у детей происходит в 10-18 месяцев, то при легкой степени ментального отставания основные слова возникают только после трёх лет, в моменте от двух с половиной до пяти лет. Дети с интеллектуальными нарушениями в достаточной степени рано и верно есть реакция на интонацию обращающегося к ним человека, но и много в более позднее время, чем это случается обычно, принимают осознать обращенную к ним речь. Следовательно, инициатива, вопросы, объяснения продолжительный период не влекут за собой свойственных не только речевых, но и двигательной обратной связи [41]. Огромная задержка наблюдается в становлении фразовой речи, для обычно развивающихся детей появление фразовой речи характерно к концу 2 периода (А. Н. Гвоздев), то есть к 3 годам. В три года у ребенка начинается усвоение языка, а именно морфологических категорий и форм при энергичном пользовании

бессознательных выражений, составленных из одного-двух предложений [5, 10]. Наряду с этим временной промежуток между возникновением первых слов и фразовой речи у детей с ментальными нарушениями более длинный, чем у обычно развивающихся детей [13]. Таким образом, обычно у ребенка к первому моменту третьего года начинает развиваться грамматический строй речи.

В развитии осознания грамматического строя речи выявляются сложности не только у детей с интеллектуальными нарушениями, но и у нормально развивающихся, так как данный процесс неразрывен с аналитико-синтетической устройством коры головного мозга. Познавательное формирование необходимо для того, чтобы ребенок смог заметить и применить признаки речи, свойственные грамматические значения. Осознание грамматических форм берет начало с тех признаков, которые проще остальным замечаются ребенком [58].

В 4 года появляется образование слов (словообразование) и словотворчество в тесной связи с усовершенствованием словаря. В пять лет у ребенка происходит осознание простых языковых закономерностей, что и выражается в словотворчестве [5, 65]. Словотворчество это признак интенсивного освоения грамматического структуры речи [5]. Появляются неологизмы - новое соединение элементов на предметах разнообразных категорий речи. Также, обнаруживается синтез, соединение особенных составных частей речи и языка. Многие неологизмы от самого простейшего — добавляются к знакомой единице речи (слову), подлинный аффикс — содержит синтезирующее устройство. Есть одно положение развития синтезированных слов, которое предполагает объединение словесных структур с такими же частями, в которых в течение их ступенчатого говорения возникает переход с одной конструкции на иную с помощью такой же части [58]. У детей с умственной отсталостью нет способности к образованию новых слов, для них не характерно словотворчество.

Грамматика – это вид особой формы динамического речевого стереотипа (И. П. Павлов, С. И. Карпова). При этом, воспроизведение динамического стереотипа становится легче с его устойчивостью, то есть запоминанием правильного образца. Например, ребенок постепенно усваивает закономерности родного языка к концу дошкольного возраста.

В завершении дошкольного этапа (5-7 лет) должно быть сформировано языковое чутьё, которое обеспечивает уверенное использование всех грамматических категорий, самостоятельное высказывание также характеризуется сформированностью уверенного восприятия речи, то есть правильного восприятия грамматических форм, лексических единиц и конструирования смыслового содержания [54]. Важно отметить, детям с умственной отсталостью характерно на разнообразных возрастных этапах и в разной степени особенно стойкие и постоянные нарушения смыслового уровня, наблюдаются значительные отклонения в речевой регуляции [41].

Следовательно, шесть-семь лет – это период становления системы грамматически верного строения полных связных утверждений [5]. Особенности этого этапа не типичны для детей с ментальными нарушениями, у них медленнее происходит становление речи [41].

Недостаток в речи у детей с интеллектуальными нарушениями приобретает системный характер. Не развернуты все действия вербальной деятельности: упадок мотивации, сокращение необходимости в вербальном взаимодействии, сильно повреждено программирование вербальных действий, становление скрытых замыслов вербальной деятельности, продукция вербальной программы и слежение за речью, сопоставление итога с изначальным замыслом, его соотношение с мотивом и целью речевой деятельности [13].

Необходимо сказать, что не существует прямой, непосредственной связи между уровнем снижения умственного развития и степенью вербального развития. Известно, что в числе детей с интеллектуальной недостаточностью легкой степени попадают дети как с крайне низкой

степенью вербального формирования, с разными речевыми нарушениями, следовательно, и в большей степени с высшей степенью овладения речью. Степень развития речи множества детей с интеллектуальными нарушениями значительно ниже, чем способствует развитие их познавательной деятельности. У детей с нарушениями познавательной деятельности проявляются разнообразные клинические проявления речи (дислалия, дизартрия, ринолалия, дисфония, дислексия, дисграфия, заикание и т.д.). Характерным для детей с ментальными нарушениями является то, что Особенность речевых расстройств у умственно отсталых детей состоит в том, что самым распространенным в системе становится смысловое нарушение речи [29].

В понимание грамматической структуры речи входит три направленности: синтаксис, морфология, словообразование. Также, следует отметить мнение авторов М. М. Алексеевой и А. А. Леонтьева, которые отмечают, что положительная языковая среда – одно из главных условий правильной, грамотной речи ребенка. Исходя из того, что детям характерно повторять за взрослыми, следовательно, они извлекают и верные, и ошибочные формы слов, речевые обороты, а ещё стиль речи [1, 30].

У детей с умственной отсталостью вербальные трудности имеют системный характер, речь повреждается как целостная функциональная структура. При ментальных нарушениях страдают все компоненты речи: ее фонетико-фонематическая сторона, словарь, грамматический строй. У данной категории детей выявляется несформированность как понимания, так и активного использования речевых единиц [29, 30].

Таким образом, можно сделать вывод, что грамматическая структура речи обычно формируется к завершению дошкольной стадии, дети овладевают полной фразовой речью, которая в звуковом содержании, словарно грамматически верно структурирована. Для детей с интеллектуальными повреждениями свойственным является грубое

нарушение грамматических структур, которое проявляется в разной степени с различными формами вербальными нарушениями.

## **1.2. Психолого-педагогическая характеристика обучающихся, имеющих интеллектуальные нарушения (умственную отсталость)**

Для клинической картины нарушения речи как системы у ребенка с умственной отсталостью, отмечает В. В. Ковалев и другие исследователи, характерно снижение объёма внимания, памяти и интеллектуальной продуктивности; инертность психических и интеллектуальных процессов; церебральная истощаемость при минимальной физиологической и психической работе; сложности смены энергичного внимания и его узость; аффективные трудности — лабильность, раздражительность, возбудимость в одних случаях, эйфорический фон настроения, перемежающийся с дисфориями, нередко апатия и безразличие; расстройства волевой сферы — слабость побуждений, вялость или расторможенность поведения, болтливость, усиление примитивных влечений, повышенная психическая истощаемость; социальная дезадаптация [13, 14].

В отечественной и зарубежной литературе принято считать, что «умственно отсталый ребенок» - это самый разнообразный пласт детей (это больше 2% от всей детской популяции). Они связаны тем, что в структуре их дефекта главным является органическое повреждение мозга, которое имеет диффузный - широко распространенный, то есть повсеместный характер [7].

При умственной отсталости на ребенка воздействуют два фактора: биологический и социальный. Для биологического фактора самое важное – время наступления нарушения, появление связанных дефектов и уровень поражения, а также его строй. Это определяет скорость и свойство формирования детей, которое проявляется в индивидуальных особенностях. У детей первичный дефект ведет к появлению вторичных и третичных нарушений. Но данные факторы не нужно причислять только к негативным

последствиям. Они характеризуют и особые положительные перемены, которые происходят в организме ребенка по мере его становления. Биологические нарушения у детей это ещё одна сложность в понимании общечеловеческой культуры. Но роль социальных факторов очень велика, так как при благоприятных условиях они могут помочь снизить у ребенка его нарушения, помочь в его развитии познавательной деятельности и формировании личности, но могут и напротив, усугубить нарушения. Данные факты говорят о том, что биологические факторы находятся в тесной взаимосвязи с социальными факторами, с их направленностью и силой воздействия [22, 41].

Под психолого-педагогической характеристикой понимается анализ продуктов действия учителя в период наблюдения за обучающимися в разнообразных областях жизни – обучении, коммуникации, социальном поведении.

Составлению психолого-педагогического заключения (характеристики) предваряет необходимый этап – отвлеченное слежение (наблюдение) за обучающимися и познание их ментальной деятельности, качеств личности, индивидуально-психологических своеобразных черт. Также, рассматриваются свойства освоения знаний по предметам, следствия трудностей в освоении знаний (Аксенова М. А).

Рассмотрим следующие критерии: *восприятие, внимание, воля, память, мышление, особенности личностного и эмоционального развития.*

*Восприятие* детей с ментальными нарушениями: бегло обзрывают окружающую обстановку, разделено понимают меньше предметов в отличии от обычно развивающихся детей. Это становится трудностью в быстром ознакомлении с предметами в поле зрения, осознать их и вычлениить из их ряда наиболее значимые для изучения. Характерна узость зрительного восприятия, низкое разграничение (часто не точно узнают цвет, особенно сложным предоставляется различие цветовых оттенков, объект воспринимают глобально, без свойственного распределения для него частей,

построения и уникальности построения). Характерна неполнота, обрывочность восприятия, низкое направление процессов анализа и сопоставления. Это сокращает способности узнавания внешнего мира. Острота зрения у обучающихся с интеллектуальными нарушениями, как правило, снижена. Следовательно, окружающий мир является для обучающихся монотонным, однообразным, без своеобразных форм, предметы в дали не входят в поле зрения, не способствует обучающимся младших классов разглядеть в изучаемом объекте его формирующие части и следовательно не преподносит образ присущей ему особенности. Характерна слабая ориентировка в пространстве, на тетрадном листе [41].

Обучающимся сложно понять причину и следствие в связях и взаимоотношениях, которые есть у персонажей сюжетной картинки, а также целостно оценить ситуацию. В. И. Лубовский пишет о том, что всем детям отличным от нормы характерен низкий темп и качества поступления и обработки полученной информации, узость и неполноценность развития образов и понятий, таким образом, огромную роль играет применение осязания [32, 41].

В формировании *внимания* детей с умственной отсталостью многие психологи указывают на значимые нарушения. Множество обучающихся с нарушениями интеллекта не способны сконцентрировать свое внимание, и это выражается в отвлекаемости от осуществляемого действия и переходе на иные объекты. Нарушение внимания – особый признак интеллектуального нарушения у ребенка. Необходимо указать на плотную зависимость умственной деятельности детей с интеллектуальными нарушениями со слабостью их непринужденного и обоснованного внимания [1, 31].

Выраженный упадок *волевых процессов* детей с интеллектуальными нарушениями, который, по мнению Э. Сегена, является главным признаком, который обуславливает их положение. К. Левин говорил, что в частности от нарушения и недостаточной сформированности *эмоционально-волевой сферы*

обуславливается умственная недостаточность детей с интеллектуальными нарушениями.

Волевая активность крайне понижена. Можно констатировать непродолжительный по времени и упадок усилий воли конкретного вида детей. В продолжительный период времени младшие и средние школьники цель деятельности сложно сохраняют, дети бросают начатое дело и не доводят его до конечного этапа, им необходима поддержка и помощь со стороны или педагога.

Особенностью таких детей является отсутствие инициативы и самостоятельности, упадок скрытых инициатив, доверчивость и упадок мотивации [31, 32, 41].

Память характеризуется существенным отставанием и своеобразием. Нарушены все виды памяти: и логическая, и механическая память. Снижен объем запоминания. Случайное запоминание происходит при отсутствии необходимости в запоминании. Обычно такое происходит, когда, младшие школьники помнят что-то яркое, знакомое, интересное и, следовательно, это достаточно сильно привлекает их внимание. Рассмотрев предмет, они могут вербально назвать его признаки. Случайное запоминание текста может случиться, если его содержание театрализовать с помощью персонажей – игрушек [41]. Л. С. Выготский считает, что важным аспектом является формирование свободного запоминания, так как трансформация у детей к такому запоминанию – это показатель его познавательного формирования [16].

У обучающихся с интеллектуальными нарушениями мыслительные процессы формируются так же, как и у обычных детей. Важно отметить, что показателем отставания у детей будет то, что мышление развивается с опозданием и в крайнее время. Стадии формирования мыслительных процессов чрезмерно растягиваются. Виды мышления, а больше всего вербально-логическое у детей с умственным нарушением не показывают ступени нормально развивающихся сверстников.

Действия мышления происходят с некоторыми особенностями: отмечается фрагментарность рассмотрения отдельных сторон (анализа) связи обобщения (и синтеза), сопоставление объектов по незначительным свойствам, слишком большое увеличение или иначе узость синтеза. Выявлено несовершенство операции сравнения у детей с умственной неполноценностью: не способны поэтапно называть и соотносить свойства сопоставляемых объектов, второй объект может игнорироваться. Отношения сходства устанавливаются упрощенно. Обращают большее внимание на свойства, отличающие предметы и не определяют их такие же свойства [32]. Характер течения умственных действий у школьников с интеллектуальными нарушениями и её итоги крайне подчиняются возможностям детей. К примеру, способность к критической оценке своего итога работы. Особенное свойство умственной деятельности – это критичность мышления – [41].

Формирование личности у ребенка с интеллектуальной недостаточностью идет также как и у нормально развивающихся детей [16]. В силу умственной неполноценности данное развитие проходит особенно.

В общей сложности разнообразных свойств индивидуума значительную роль играют эмоции. Последние оказывают действия на все выражения инициативности у людей.

У детей с интеллектуальными нарушениями эмоциональная сфера показана в перспективе индивидуальных свойств, которые помогают социальной адаптации (К. С. Лебединская).

Важными свойствами эмоциональной сферы являются незрелость и существенное недоразвитие, которое связано с недостатком в развитии произвольных психических процессов. Даже младшие школьники не оставляют без внимания слушание понятных текстов, которые эмоционально окрашены педагогом [41].

Следовательно, для данной категории детей характерна фрагментарность, обедненность внимания, восприятия и мышления, краткое

по времени и слабость волевых усилий, слабая направленность процессов анализа и сравнения, крайне низкий объем памяти.

Важно отметить, что развитие высших психических функций умственно отсталых младших школьников формируется так же, как и в норме, но в более поздние сроки.

### **1.3. Характеристика грамматического строя речи у обучающихся младшего школьного возраста, имеющих интеллектуальные нарушения (умственную отсталость)**

Данные исследования разных авторов М. Ф. Гнездилова, Р. И. Лалаевой, В. Г. Петровой, Е. Ф. Собонович, М. П. Феофановой, А. П. Федченко показали крайнее отставание в развитии грамматического строя речи у детей с интеллектуальными нарушениями. Данное нарушение выражается в затруднении исполнения некоторых заданий, а в самой речи часто отмечаются аграмматизмы, требующие грамматических обобщений. Эта категория детей показывает низкое формирование и морфологических форм изменения и образования новых слов, и недостатки синтаксической структуры предложения [29, 30, 41].

Окружающий мир представляет собой такое место, о котором обучающиеся имеют недостаточные представления. Незрелость интересов, отсутствие коммуникации, низкая необходимость в вербальной коммуникации являются особенными свойствами, которые обуславливают медлительность и аномальное формирование речи у детей с интеллектуальными нарушениями [7, 13].

В. Г. Петрова проводя анализ речи умственно отсталых школьников, определила комплекс разнообразных фактов, которые обуславливают нарушения речи. Важно отметить, что главная причина аномального развития и нарушений речи у детей – это нарушение познавательных способностей. Недоразвитие умственной деятельности ведет к сложностям

понимания семантической стороны языка, следовательно, умственно отсталые школьники с трудом овладевают грамматическими формами (например, сложноподчиненными предложениями с придаточными цели, причины и др.) [41].

Нарушения речи у умственно отсталых детей отмечаются стойкостью, они с большим трудом устраняются, сохраняясь вплоть до старших классов школы. Семантический и языковой уровни развития у этих детей полностью не достигают нормы [29], но важно отметить, что обучение и логопедические занятия выявляют положительные изменения в развитии грамматического строя речи [3].

Обучающиеся с интеллектуальными нарушениями в первом классе значительно различаются друг от друга по уровню развития речи. Многие из них недостаточно осознают задаваемые вопросы и обращенную к ним речь, мало и непонятно выражают свои мысли. Важно отметить, что отдельные дети в некоторой степени легко используют речевые средства в коммуникации. Данные отличия имеют разнообразные причины: глубиной и качественным своеобразием структуры дефекта, степенью нарушения особых речевых возможностей, а именно склонностью к звукоподражанию, эмоционально-волевым особенностям, а также тем социальным окружением, в котором оказался ребенок до поступления в школу [13, 41].

Можно выделить у этих детей фрагментарность, структурное отсутствие оформления предложений, отсутствие главных членов предложения (например, «На, кошка, сидит»). Причина этого в том, что у них страдает первичное семантическое устройство вербализации. Во многих случаях недоразвитие глубинно-семантической строения высказывания у ребенка выявляется при относительно сформированной морфологической системе языка, отсутствии аграмматизмов во внешней речи, верном подборе форм слова. Школьники, верно, связывают некоторые слова и предложения, верно, применяют простые предлоги, падежные окончания [29].

Обучающиеся легко используют в высказываниях 1-й и 2-й типы предикации, иными словами, верно, определяют название субъекта, действия. Но лишь в отдельных стечениях обстоятельств у них выявляется 3-й тип предикации (выражение некоторого качества). Они используют элементарные (простые) типы предложений, иногда структурно согласованные не верно. Самым трудным для них становится использование сложноподчиненных предложений [29].

Множество трудностей выявляется при использовании творительного падежа и предложно-падежных конструкций единственного числа. Достаточно часто творительный падеж путается детьми с разными падежными формами: именительным падежом («Девочка поливает лейка»), родительным («под стола», «под кровати»), предложным падежом («Кошка прыгает над столе»). Винительный падеж может применяться вместо предложного падежа («Девочка катается на лыжи») [29].

Недостатки в конструкции предложно-падежных соединений выявляются в отсутствии, подмене предлогов, искажении флексий. Неверное использование падежей с предлогами отмечается у данной категории крайне часто, чем неверное осознание тех же конструкций с предлогом. Обследование осознания конструкций с предлогами: *за, перед, около* показывает отличительные сложности, смешивание предлогов *на и над, под и в*. Активный пропуск предлогов отмечается часто, а именно предлогов *в, из, над, около, перед, за, между, через*. Предлоги заменяются *на и над, под и по, на и в* («на тумбе» вместо над тумбой, «по столе» вместо под столом). Часто в речи опускают сложные предлоги *из-за, из-под* [12, 28].

У детей младших классов замечены недостатки в строении сочетаний слов из наречия «*много*» и существительного, в применении падежных форм множественного числа, кроме именительного падежа, неверное согласование существительного и прилагательного, особенно в среднем роде, существительного и числительного [28].

Выполнение пробы обозначить единственный объект и множество объектов обучающиеся допускают ошибки в применении формы родительного падежа множественного числа существительных. Многие случаи употребления с наречием «много» отмечается именительный падеж множественного числа («много книжки», «много петухи»), предложный падеж («много лисятах»). В отдельных моментах путаются флексии родительного падежа множественного числа разнообразных склонений («много собков» по аналогии с «много котов»). Детям свойственны недостатки при исполнении проб на согласование прилагательного и существительного в роде, числе и падеже. Наиболее трудным становится согласование прилагательного и существительного в среднем роде («коричневая пальто», «зеленая поле», «синий озеро»), это говорит о затруднении в усвоении категории среднего рода. К особым трудностям, при исполнении данных проб, можно отнести применение краткой формы прилагательного вместо полной формы («зелены трава», «желты одуванчик»). Выделяются замены именительным падежом прилагательного в косвенных падежах («на котике тоненький»).

Ещё большее недоразвитие выявляется в использовании функции словообразования, чем применение изменения слов. Отмечаются сложности в изменении прилагательных от формы существительного (стол из дерева — «дереванный», компот из яблок — «яблочинный», лапа медведя — «медведина») [13].

Суффиксальный способ словообразования школьники применяют часто. Но число суффиксов, применяемых при образовании слов, крайне мало (-ик, -очек, -чик, -енок, -ок, -ят, -к).

Следовательно, у умственно отсталых детей чрезвычайно бедны и нечетки морфологические обобщения, понятия о морфологическом свойстве слова [29].

Таким образом, грамматический строй речи у младших школьников с интеллектуальными нарушениями характеризуется значительным

недоразвитием, проявляющимся в аграмматизмах. Проявляется фрагментарность, структурная неформленность синтаксиса, нарушение построения словосочетаний, пропуск главных членов предложения. Нарушения построения предложно-падежных конструкций проявляются в пропуске или замене предлогов, искажении окончаний, а также в неправильном употреблении падежей.

#### **Вывод по 1 главе:**

1. Грамматический строй речи – это система грамматических категорий и форм, определенные парадигматические, синтагматические и деривационные связи морфем, слов и предложений в рамках морфемике (словообразования), морфологии и синтаксиса. Грамматическая сторона речи в норме формируется к концу дошкольного периода, дети владеют развернутой фразовой речью, которая фонетически, лексически и грамматически правильно оформлена. В процессе усвоения грамматического строя речи проявляются трудности не только у умственно отсталых детей, но и у нормально развивающихся, так как данный процесс связан с аналитико-синтетической деятельностью. Для детей с умственной отсталостью характерно значительное недоразвитие грамматического строя, которое проявляется в разной степени с различными формами речевых нарушений.

2. Для обучающихся с интеллектуальными нарушениями характерно снижение внимания, памяти и интеллектуальной деятельности; инертность психических и интеллектуальных процессов; церебральная истощаемость при незначительных физических и психических нагрузках; трудность переключения активного внимания. Для младших школьников с интеллектуальными нарушениями характерна фрагментарность, обедненность внимания, восприятия и мышления, кратковременность и слабость волевых усилий, слабая направленность процессов анализа и сравнения, сниженный объем памяти. Важно отметить, что становление высших психических функций умственно отсталых

обучающихся развивается по тем же законам, что и в норме, но в более поздние сроки.

3. Грамматический строй речи у младших школьников с интеллектуальными нарушениями характеризуется значительным недоразвитием, проявляющимся в аграмматизмах. У умственно отсталых детей отмечается фрагментарность, структурная неоформленность предложений, нарушение построения словосочетаний, пропуск главных членов предложения. Нарушения построения предложно-падежных конструкций проявляются в пропуске или замене предлогов, искажении окончаний, а также в неправильном употреблении падежей.

Теоретический обзор литературы по проблеме исследования показал, что для положительной динамики речевого развития младших школьников с интеллектуальными нарушениями важное место имеют логопедические занятия по коррекции нарушения грамматического строя речи.

## ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И АНАЛИЗ ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ

### 2.1. Принципы, организация и методика логопедического обследования обучающихся младшего школьного возраста

Констатирующий эксперимент проводился на базе ГБОУ СО «Екатеринбургская школа-интернат № 12, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы». Для эксперимента было отобрано 10 обучающихся 3 класса с легкой степенью умственной отсталости. Обучающиеся были отобраны на основе протоколов ПМПК и логопедического заключения: несформированность языковых и речевых средств речи.

В ходе констатирующего эксперимента, для получения наиболее точной информации, проводилось изучение документации, беседы с учителями, воспитателями и родителями.

*Направления констатирующего эксперимента:*

1. изучение медицинской и педагогической документации, имеющейся на обучающегося;
2. исследование состояния общей моторики, моторики пальцев рук, артикуляционного аппарата (его анатомических и двигательных особенностей);
3. обследование фонетической стороны речи (звукопроизношения и просодической организации речи);
4. обследование фонематических процессов;
5. изучение лексико-грамматического строя речи.

После логопедического обследования на каждого обучающегося составлялась речевая карта, в которую записывались полученные данные.

Важно отметить, что для анализа результатов логопедического обследования были выбраны следующие принципы:

*1. Принцип развития.* Необходимо оценивать у обучающихся не только результаты первичного дефекта, но и его влияние на формирование речевых и познавательных функций. Анализ речевых нарушений с позиций развития позволяет выделить ведущий дефект и связанные с ним вторичные нарушения.

*2. Принцип системного подхода,* который основывается на системном строении и системном взаимодействии различных компонентов речи: звуковой стороны, фонематических процессов, лексико-грамматического строя. Отметим, что взаимосвязь различных компонентов речи отчетливо выражена в процессе ее развития. Фонетическое развитие способствует накоплению словаря и расширению грамматических средств, что в дальнейшем влияет на формирование фразовой и связной речи. Таким образом, принцип системного подхода в анализе речевых нарушений обоснован как системным взаимодействием между различными компонентами языка, так и нейрофизиологическими данными о формировании функциональной речевой системы.

*3. Принцип рассмотрения речевых нарушений во взаимосвязи речи с другими сторонами психического развития* ребенка. Речь развивается в тесной взаимосвязи с формированием мыслительных процессов. Ребенок при помощи речи получает новую информацию и приобретает возможность ее по-новому усваивать. При анализе речевых нарушений логопед учитывает и особенности общего состояния здоровья ребенка, его двигательной сферы, зрения, слуха и интеллекта, темперамента, его конституцию.

Следовательно, для анализа речевых нарушений на основе взаимосвязи речи с другими сторонами психического развития ребенка необходим комплексный подход в изучении детей.

Таким образом, логопедическое обследование позволяет выявить структуру и тяжесть фонетико-фонематического нарушения и выявить особенности формирования лексико-грамматического строя речи, сопоставив

их с тяжестью поражения артикуляционной и общей моторики, а также с общим психическим и речевым развитием ребенка.

Для исследования состояния общей моторики, моторики пальцев рук, артикуляционного аппарата было выбрано пособие Н. М. Трубниковой «Структура и содержание речевой карты». Для обследования фонетической стороны речи и фонематических процессов был выбран «Альбом для логопеда» О. Б. Иншаковой. Обследование лексико-грамматической стороны речи проводилось на материалах Е. Ф. Архиповой.

Результаты констатирующего эксперимента оценивались количественно и качественно. Для данного оценивания была разработана четырех балльная система:

*4 балла* - правильное выполнение задания;

*3 балла* - отмечаются лишь единичные ошибки (1-2 ошибки), которые исправляются самостоятельно;

*2 балла* - небольшая часть задания выполняется с ошибками (2-3 ошибки), которые исправляются после стимулирующей помощи;

*1 балл* - большая часть задания выполняется с ошибками (больше 3 ошибок), которые исправляются после подсказки, либо не исправляются.

По результатам исследования у обучающихся с интеллектуальными нарушениями можно выделить группы по уровню знаний: достаточный, средний и низкий.

Достаточный уровень – 4 балла, правильное самостоятельное выполнение задания, обучающийся допускает единичные ошибки, которые исправляются самостоятельно.

Средний уровень – 3,5 – 2,5 баллов, небольшая часть задания выполняется с ошибками, которые исправляются после стимулирующей помощи. Неправильный порядок слов, пропуск одного-двух членов предложения негрубые аграмматизмы.

Низкий уровень – меньше 2,5 баллов, большая часть задания выполняется с ошибками, которые исправляются после подсказки, либо не

исправляются после помощи, пропуск более двух членов предложения; грубые аграмматизмы, существенное упрощение синтаксической схемы предложения, сочетание нескольких ошибок.

**Обследование неречевых функций:** состояние общей моторики, состояние органов артикуляционного аппарата, обследование лицевой и мелкой моторики. Обучающимся предлагались статические и динамические пробы на удержание определенной позы. Далее делается вывод о качестве выполнения заданий.

### ***Обследование речевых функций***

I. Исследование фонетической стороны речи: звукопроизношение и просодика.

При обследовании звукопроизношения учитывается произношение гласных и согласных звуков. Учитывается, как обучающийся произносит звук изолировано, в слогах, словах и в самостоятельной речи. На основе полученных результатов делается вывод о характере нарушения звукопроизношения: мономорфное или полиморфное нарушение. Также оценивается состояние просодических компонентов: мелодико-интонационная окраска речи, темп, ритм, громкость.

II. Обследование состояния функций фонематического слуха.

Фонематический слух необходим для того, чтобы воспринимать и различать звуки речи. Данные пробы исследования используются для определения того, как ребенок воспринимает и различает звуки: опознание фонем, различение фонем близких по способу и месту образования, по акустическим признакам, повторение слогового ряда, выделение звука среди слогов и слов, название слова с заданным звуком, определение наличия звука в названии картинок, определение отличий в названиях, определение места звука в словах, раскладывание картинок в два ряда.

III. Исследование пассивного словаря: определяется объем пассивного словаря существительных, глаголов, прилагательных.

IV. Исследование активного словаря: определяется объем активного словаря существительных, глаголов, прилагательных.

III. Исследование семантической структуры слова и лексической системности:

- классификация семантически далеких предметов: необходимо разложить картинки на две группы и назвать их;

- классификация семантически близких предметов: раскладывание картинок на две группы и называние данных предметов;

- группировка слов;

- подбор синонимов к словам;

- подбор антонимов к словам;

- объяснение значения слов.

IV. Исследование словообразования: образование уменьшительно-ласкательных существительных, относительных, качественных, притяжательных, уменьшительно-ласкательных прилагательных, образование названий детенышей животных, дифференциация глаголов совершенного и несовершенного вида, словообразование профессий женского рода, словообразование по дефиниционному типу.

V. Обследование грамматического строя речи

*Обследование синтаксического оформления высказывания:*

- повторение предложений;

- составление простой модели предложений по картинкам;

- составление сложной модели предложений с предлогами;

- составление предложений повышенной сложности с прямым и косвенным дополнением;

- составление предложений из слов в начальной форме;

- верификация предложений;

- дополнение предложения предлогами;

- завершение союзного предложения словосочетанием;

- составление сложного предложения по двум картинкам с использованием союзов.

*Управление (выявление морфемных аграмматизмов):* употребление именительного падежа, родительного падежа, дательного падежа, винительного падежа, творительного падежа, предложного падежа.

*Согласование имени прилагательного с именем существительным* в роде, числе, падеже. *Согласование глагола с именем существительным*, с местоимением: изменение глаголов в прошедшем времени по родам, по числам, согласование глагола и местоимения в настоящем времени. *Согласование имени существительного с притяжательным местоимением.* *Составление словосочетаний и предложений.* *Согласование имени существительного и числительного в именительном и родительном падежах.*

## **2.2. Анализ результатов логопедического обследования обучающихся младшего школьного возраста, имеющих интеллектуальные нарушения (умственную отсталость)**

Для рассмотрения нарушений грамматической стороны речи во взаимосвязи с другими речевыми функциями у обучающихся с интеллектуальными нарушениями (умственная отсталость) было проведено обследование: общей, мелкой и артикуляционной моторики; фонетической стороны речи; функций фонематического слуха, импрессивного и экспрессивного словаря, грамматической стороны речи.

### ***Обследование неречевых функций***

#### **1. *Обследование состояния общей моторики***

При обследовании *общей моторики* нами выявлено:

- Обследование статической организации движений показало, что нарушения есть у всех обучающихся. Обучающиеся раскачиваются в разные стороны, балансируют руками и туловищем. Например, при выполнении пробы вытянуть руки в стороны, а ноги по одной линии Ада, Оливия и

Никита раскачивались из стороны в сторону, придерживались за стол, Дима, Саша, Данил, Илья, Даша не могли устоять в заданной позе и сходили с места.

- Обследование динамической организации движений. При выполнении пробы чередование шага и хлопка останавливались, делали по образцу логопеда, неправильно соблюдали чередование, например, Ада, Оливия, Данил, Илья, Егор, Полина делали шаг и хлопок одновременно, Саша и Дима делали эту пробу замедленно, проговаривая вслух, то действие, которое собираются выполнить.

- Исследование произвольного торможения: обучающиеся (Ада, Егор, Полина, Оливия, Никита, Дима, Данил) не останавливались по речевой инструкции, вовремя останавливались только тогда, когда им был предложен образец выполнения задания.

- Исследование пространственной организации движений выявило: то, что обучающиеся путаются при поворотах на право-лево, все обучающиеся не могут выделить ведущую руку.

- Исследование двигательной памяти выявило, что у обучающихся медленное переключение с одного действия на другое.

- Исследование темпа выполнения заданий показало, что Егор, Даша, Оливия, Никита, Ада, Илья, Данил (7 из 10) выполняют задания в замедленном темпе, а Полина, Саша, Дима (3 из 10) выполняют в ускоренном темпе.

- Воспроизведение ритмического рисунка: выполняют задания в быстром, либо замедленном темпе, нарушают количество элементов ритмического рисунка.

Таким образом, у обучающихся с интеллектуальными нарушениями страдает статическая координация движений и динамическая организация движений. В большей степени страдает двигательная память, переключаемость движений и самоконтроль, а также произвольное торможение движений.

При обследовании *моторики органов артикуляционного аппарата* у всех обучающихся с интеллектуальными нарушениями отмечалась повышенная двигательная истощаемость, сложность удержания артикуляционной позы, содружественные движения, тремор, саливация.

При исследовании *мелкой моторики пальцев рук* у Ады, Димы, Даши, Оливии, Егора, Данила и Никиты в движениях наблюдалась скованность, моторная неловкость, тремор. Допускали ошибки при выполнении последовательности движений.

### ***Обследование речевых функций***

#### ***1. Результаты обследования фонетической стороны речи*** (Приложение № 1).

Отмечается в речи ротацизм у 6 обучающихся (Даша, Данил, Ада, Дима, Никита, Оливия) звуки [р] и [р'] – недостаточно автоматизированы, горловое произношение. Звуки [р], [р'] – в речи отсутствуют (Полина). У двоих обучающихся звукопроизношение норма, без особенностей (Илья, Саша). В речи Димы отмечается межзубный сигматизм – недостатки произношения шипящих [ш], [щ], [ж], [ч], а у Оливии и Полины эти звуки отсутствуют; недостатки произношения свистящих (межзубный сигматизм) [с], [с'], [з], [з'] звуков (Дима). В речи стойкие замены шипящих на свистящие (2 из 10), например, звуки [с], [с'], [з], [з'] заменяют на [ш], [ж] (Оливия, Ада). У одного обучающегося в речи отмечаются замены, звук [з] заменяет на [ж], звук [с] заменяет на [ш], отмечается ламбдацизм - недостатки произношения звуков [л] и [л'] (Никита). Один обучающийся искаженно звук [п] заменяет на [т], отмечаются нарушения звукослоговой структуры слова - пропуски согласных (Данил). У одного обучающегося искаженное произношение звуков [ш], [щ], [ц], заменяет их соответствующими мягкими звуками, [ч] заменяет на [т], в речи отмечаются дефекты смягчения твердых согласных звуков (Егор). Заменяет звук [ч] на [т'с'] (Полина).

У 4 обучающихся из 10 голос тихий, сиплый (Никита, Илья, Дима, Егор), у 3 обучающихся голос звонкий (Саша, Ада, Полина), у 2 обучающихся голос громкий, крикливый (Даша, Данил), назализированный (Дима, Данил). У всех обучающихся (10 из 10) мелодико-интонационная сторона речи монотонная, маловыразительная. Темп речи замедленный у 6 обучающихся (Никита, Даша, Илья, Данил, Ада, Егор) у 4 обучающихся темп речи ускоренный, быстрый (Дима, Саша, Полина). Дыхание спокойное у 2 обучающихся, у 8 обучающихся дыхание прерывистое. У всех обучающихся отмечается слабый физиологический и речевой выдох (10 из 10).

Таким образом, результаты исследования фонетической стороны речи показали, что у обучающихся с интеллектуальными нарушениями звукопроизношение страдает не равномерно: не нарушены группы звуков, нарушена одна группа звуков, либо страдает несколько групп звуков. Наименее нарушенными оказались гласные звуки и дефекты смягчения и озвончения. В большей степени у обучающихся страдают свистящие звуки, шипящие звуки, аффрикаты и сонорные звуки.

Обследование показало, что у 2 обучающихся из 10 звукопроизношение – норма, без особенностей, у 1 обучающегося из 10 мономорфный дефект звукопроизношения (страдает одна группа звуков), у 7 обучающихся из 10 полиморфный дефект звукопроизношения (страдают несколько групп звуков).

Таким образом, у обучающихся с интеллектуальными нарушениями в большинстве случаев страдают группы звуков – полиморфное нарушение звукопроизношения, фонологический дефект. Просодическая сторона речи у всех обучающихся сформирована с нарушениями: голоса, темпа речи, мелодико-интонационная сторона речи маловыразительная, нарушения дыхания.

**2. Результаты обследования состояния функций фонематического слуха** (Приложение № 2).

Обучающиеся допускали единичные ошибки при опознании фонем. Все обучающиеся допускали ошибки при различении фонем, близких по способу и месту образования, по акустическим признакам. Обучающиеся затруднялись при повторении слогового ряда: опускали слоги, повторяли в неправильной последовательности.

Таким образом, у обучающихся с интеллектуальными нарушениями функции фонематического слуха сформированы недостаточно. По результатам исследования фонематического слуха у обучающихся с интеллектуальными нарушениями можно выделить группы по уровню знаний: средний у Ильи, Даши и Димы и низкий у Ады, Данила, Полины, Егора, Никиты, Оливии, Саши.

При выделении звука среди слогов и слов обучающиеся допускали единичные ошибки, была необходима стимулирующая помощь. Обучающиеся придумывали слова с заданным звуком, допускали ошибки, была необходима направляющая помощь. При определении наличия звука, в названии картинок, обучающиеся определяли искомый звук в начале слова, допускали ошибки при нахождении звука в середине и в конце. Обучающиеся определяли отличия в названиях слов, но не могли объяснить отличительный признак, допускали ошибки. Все обучающиеся допускали ошибки при определении количества звуков в слове и определении последовательности звуков в слове.

Таким образом, можно сделать вывод, что у всех обучающихся с интеллектуальными нарушениями функции фонематического восприятия и фонетического восприятия сформированы недостаточно.

### ***3. Результаты обследования лексико-грамматической стороны речи***

#### ***4. Исследование пассивного словаря (Приложение № 4, 5, 6).***

Обучающиеся правильно показывали картинки с названиями высокочастотной лексики. Также, не вызвало затруднений понимание названия жилищ, частей тела, времен года, суток и явлений природы, 10 из

10 обучающихся показывали картинки верно. 6 обучающихся из 10 допустили ошибки при показывании предметов среднечастотной лексики (форточка, локоть). Полина, Оливия, Егор, Никита, Даша, Ада, Полина, Саша допустили ошибки при определении частей предмета. Все обучающиеся (10 из 10) допустили ошибки при показе предметов на материале низкочастотной лексики (редко употребляющейся в быту, например, памятник, половник). Следует отметить, что в большинстве заданий обучающиеся продолжительный период искали подходящую картинку. В ходе выполнения проб была оказана стимулирующая помощь и подсказки.

Таким образом, у обучающихся с интеллектуальными нарушениями наиболее страдает понимание малочастотной лексики, в меньшей степени нарушено понимание среднечастотной лексики, понимание названия жилищ, частей предметов.

У обучающихся не вызвало затруднение в определении действий человека, 10 из 10 обучающихся верно показывали картинки. Егор, Оливия, Никита, Ада допускали ошибки в показе действия совершаемого животным, продолжительное время искали подходящую картинку, необходима была направляющая помощь. Обучающиеся правильно находили картинки с предметом, которым выполняется действие. Все обучающиеся (10 из 10) допускали ошибки при определении действий человека какой-либо профессии.

Важно отметить, что обучающимся требовалось повторение инструкции, предлагалось совершение действия по аналогии с предыдущим заданием, оказывалась направляющая помощь, наводящие вопросы.

У обучающихся с интеллектуальными нарушениями наиболее страдает понимание деятельности профессий и действий животных.

Таким образом, не было выявлено затруднений в определении формы и цвета, обучающиеся понимают названия, которые обозначают вкусовые, температурные и тактильные ощущения, понимают названия обозначающие толщину, высоту, длину и ширину. Ада, Оливия, Полина, Данил и Никита

допускали ошибки при определении веса и величины, так как в основном оперировали понятиями «большой» и «маленький». В ходе выполнения проб требовалась направляющая помощь и повторение инструкций.

Обследование показало, что у обучающихся с интеллектуальными нарушениями наиболее страдает понимание названий величины и веса.

По результатам исследования пассивного словаря у обучающихся с интеллектуальными нарушениями можно выделить группы по уровню знаний: достаточный и средний.

Констатирующий эксперимент показал, что у обучающихся с интеллектуальными нарушениями на достаточном уровне сформирован пассивный словарь у 5 обучающихся, на среднем уровне у 5 обучающихся.

#### **5. *Исследование активного словаря*** (Приложение № 7, 8, 9).

Обучающиеся правильно называют домашних животных, допускают ошибки при показе насекомых, Ада, Оливия, Никита, Полина, Саша путают домашних птиц (например, гусь – индюк), допускают ошибки при назывании диких птиц (10 из 10), Ада, Полина, Оливия и Егор неправильно называют экзотических животных. Все обучающиеся допускали ошибки при назывании морских животных. Не вызвало затруднений название ягод. Обучающиеся затруднялись в назывании некоторых фруктов (например, не помнят названия фрукта слива). Все обучающиеся допускали ошибки при назывании цветов (например, мак называли розой, некоторые названия цветов дети не знают). Ада, Полина, Егор, Оливия, Никита, Саша, Ада, Данил (8 из 10) допускали ошибки при назывании обуви (не знают названия ботинок, валенок), затруднялись в определении названий головных уборов. Ада, Полина, Оливия, Данил, Егор, Полина, Никита допускали ошибки при назывании мебели (например, кресло называют диван), не знают названия некоторой посуды. Все обучающиеся правильно называют времена года, Ада, Никита, Полина и Егор не различают время дня: вечер – ночь. Не было выявлено затруднений при назывании видов транспорта. Обучающиеся затруднялись назвать виды одежды.

Важно отметить, что обучающиеся при назывании предметов продолжительное время вспоминали названия, дети нуждались в направляющей помощи, подсказках, на вопрос «что это?» не называли предмет, а начинали описывать для чего нужно и где применяется.

Таким образом, у обучающихся при употреблении в речи существительных наиболее страдают слова, обозначающие диких птиц, рыб, насекомых и морских животных, фруктов, ягод, грибов, деревьев, цветов, название обуви, головных уборов, мебели и посуды. В меньшей степени страдает употребление названий времен года, суток, явлений природы, транспорта, а также названия одежды и частей тела.

10 из 10 обучающихся затруднялись в назывании действий животных и человека определенной профессии, у всех были выявлены единичные ошибки при определении действия, воспроизводимого животными и действия производимого предметом.

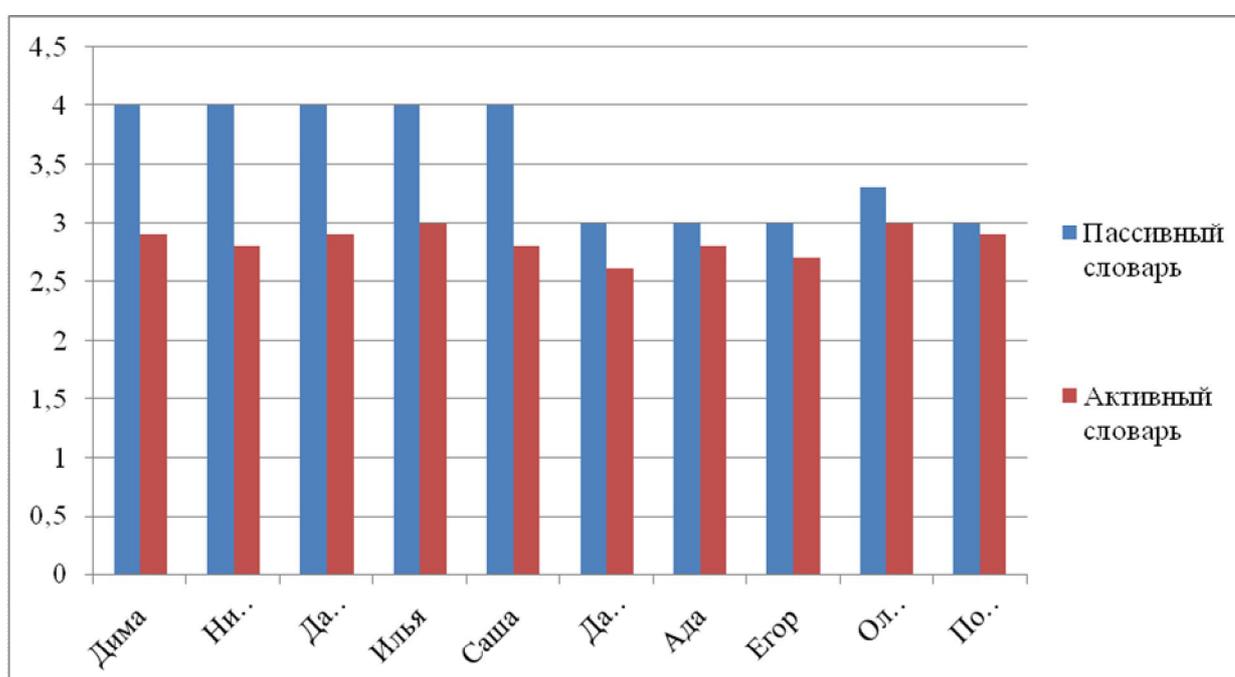
Таким образом, у обучающихся с интеллектуальными нарушениями в большей степени страдает употребление глаголов, обозначающих действия, совершаемые животными, действия людей и животных, а также, действия, совершаемые предметом.

Все обучающиеся правильно определяют прилагательные, обозначающие цвет. При назывании прилагательных, обозначающих вес и величину, Аде, Полине, Никите, Данилу и Даше нужен был повтор инструкции, дети допускали единичные ошибки. Обучающиеся правильно называют прилагательные, обозначающие вкус, температуру, тактильные ощущения, высоту, толщину, длину и ширину. При выполнении данных проб Даша, Данил, Егор, Оливия, Полина, Никита, Дима, Илья (8 из 10) была необходима постоянная направляющая помощь, подсказки, образец выполнения задания.

Следовательно, у обучающихся с интеллектуальными нарушениями в большей степени страдает употребление прилагательных, обозначающих вес и величину.

Таким образом, у большинства обучающихся с интеллектуальными нарушениями отмечается бедность словарного запаса. Обучающиеся употребляют в своей речи одни и те же слова для обозначения предметов, действий с этими предметами и признаков для их описания. Особенно ограничен запас малоупотребляемых существительных, словарь действий, признаков и качеств предметов.

По результатам исследования активного словаря у обучающихся с интеллектуальными нарушениями все обучающиеся (10 из 10) показали средний уровень знаний.



**Рис. 1** Сопоставление результатов обследования пассивного и активного словаря у обучающихся с интеллектуальными нарушениями

Таким образом, сопоставление результатов обследования активного и пассивного словаря показало, что у обучающихся с интеллектуальными нарушениями пассивный словарь страдает в меньшей степени, чем экспрессивный. Обучающиеся допускают единичные ошибки, когда показывают предметы, действия или признаки.

**6. Исследование семантической структуры слова и лексической системности** (Приложение № 10).

У обучающихся вызвало затруднение определение лишнего слова на слух. Ада, Никита и Егор не понимали задание, допускали ошибки с направляющей помощью и подсказками. Данил, Илья, Даша, Оливия, Дима, Полина, Саша (7 из 10) после направляющей помощи правильно находили слово, но не могли объяснить, почему это слово лишнее. На материале глагольной лексики и слов, обозначающих признаки предметов, все обучающиеся допускали ошибки в выборе лишнего слова.

Таким образом, у обучающихся с интеллектуальными нарушениями страдает в большей степени выделение лишнего слова из прилагательных, глаголов и существительных.

Обучающиеся допускали ошибки при образовании синонимов и антонимов. Сложности в назывании похожего или противоположного по значению слова возникали и с направляющей помощью. В предложениях, когда нужно было придумать похожее или противоположное по значению слово, где был контекст, обучающимся было легче придумывать слова (холодный зимний день, а как наоборот? – «жаркий день»). На выполнение данных заданий требовалось много времени и постоянная направляющая помощь. При объяснении обобщающего слова Ада, Оливия, Егор, Дима, Полина, Данил, Никита и Саша (8 из 10) не называли главный критерий обобщения предметов в группу, а перечисляли названия предметов. При объяснении значения существительного, обучающиеся неправильно подбирали предмет к обобщающему слову (огурец – это овощ), а начинали описывать: «это такой зеленый, можно купить в магазине». При объяснении значения прилагательных (высокий, маленький, широкий и т.д.) Ада, Оливия, Егор, Дима, Полина, Данил, Никита и Саша (8 из 10) объясняли значения жестами, сопровождая их словами «это вот такой». При выполнении пробы «добавление одного общего слова к двум словам» обучающиеся не правильно подбирали форму глагола. Задания предъявлялось по образцу с направляющей помощью. Большинство обучающихся неправильно подбирали к глаголу существительные. Правильно заканчивали предложение

признаком на простом материале, с усложнением материала появлялись ошибки, была необходима направляющая помощь.

Таким образом, по результатам обследования семантической структуры слова и лексической системности у обучающихся было выявлено, что в большей степени страдает подбор противоположных по значению слов – антонимов, подбор близких по значению слов – синонимов, дополнение последнего слова в предложении, добавление обобщающего слова к двум словам, дополнение к глаголу – подбор предметов подходящих под определенное действие. Обучающиеся затруднялись в объяснении смысла прилагательных, глаголов и существительных.

По результатам исследования семантической структуры слова и лексической системности все обучающиеся показали низкий уровень знаний. Низкий уровень - большая часть задания выполняется с ошибками, которые исправляются после подсказки, либо не исправляются, необходима дополнительная направляющая помощь.

## **7. *Исследование словообразования***

В таблице 11 представлены результаты обследования образования существительных (Приложение № 11).

Большинство обучающихся выполнили задание после стимулирующей помощи. Обучающиеся при употреблении одной уменьшительно-ласкательной формы переносили этот образец на другие пробы, вследствие чего допускались ошибки. Важно отметить, что некоторые обучающиеся при назывании предметов сразу называют их «ласково». Всем обучающимся была нужна направляющая помощь при образовании профессий женского рода (учитель – учительница). Словообразование по дефиниционному типу образовывали по одному образцу вследствие чего в следующих пробах допускали ошибки (играет в теннис – теннисист, а водит поезд? «поездист»). Обучающимся была необходима направляющая помощь и постоянный образец выполнения задания.

*Оценивание полученных результатов исследования словообразования существительных:*

4 балла - все задания по словообразованию выполнены, верно, самостоятельно.

3 балла – задания по словообразованию выполнены правильно, обучающийся допускает 1-2 ошибки, наличие самостоятельной коррекции.

2 балла - обучающийся допускает 2-3 ошибки, которые исправляются после стимулирующей помощи, большинство ответов - неверно образованная форма.

1 балл – обучающийся допускает больше 3 ошибок, которые выполняются после стимулирующей помощи. Большинство ответов - неверно образованная форма.

Таким образом, обучающихся с интеллектуальными нарушениями в большей степени страдает образование существительных по дефиниционному типу, словообразование существительных, обозначающих профессии в женском роде. В меньшей степени страдает словообразование уменьшительно-ласкательной формы существительного и словообразование названий детенышей животных.

В таблице 2 представлены результаты обследования образования прилагательных (Приложение № 12). Ада, Егор, Данил, Никита и Оливия допускали ошибки при образовании относительных и качественных прилагательных. Егор, Ада, Полина, Саша, Данил, Никита допускали ошибки при образовании притяжательных прилагательных (лапа чья? Ответы детей: «лиса, лисы»). Обучающимся предлагалась направляющая помощь. После этого Аде, Полине, Оливии и Даше напоминалось, как правильно образовать притяжательные прилагательные, были необходимы дополнительные подсказки. При образовании уменьшительно-ласкательной формы прилагательных (лиса рыжая, а лисенок...) дети допускали ошибки, не изменяли прилагательные.

*Оценивание полученных результатов исследования словообразования прилагательных:*

4 балла - все задания по словообразованию выполнены, верно, самостоятельно.

3 балла – задания по словообразованию выполнены правильно, обучающийся допускает 1-2 ошибки, наличие самостоятельной коррекции.

2 балла - обучающийся допускает 2-3 ошибки, которые исправляются после стимулирующей помощи, большинство ответов - неверно образованная форма.

1 балл – обучающийся допускает больше 3 ошибок, которые выполняются после стимулирующей помощи. Большинство ответов - неверно образованная форма.

Таким образом, у обучающихся с интеллектуальными нарушениями страдает образование уменьшительно-ласкательной формы, словообразование притяжательных прилагательных, качественных прилагательных, относительных прилагательных.

В таблице 13 представлены результаты обследования образования глаголов (Приложение № 13). Все обучающиеся допускали ошибки при дифференциации глаголов совершенного и несовершенного вида (этот мальчик пишет, а этот уже... Ответ Ады: «будет не писать»). Все обучающиеся допускали ошибки при дифференциации глаголов, образованных префиксальным способом. Всем обучающимся была необходима направляющая помощь.

*Оценивание полученных результатов исследования словообразования глаголов:*

4 балла - все задания по словообразованию выполнены, верно, самостоятельно.

3 балла – задания по словообразованию выполнены правильно, обучающийся допускает 1-2 ошибки, наличие самостоятельной коррекции.

2 балла - обучающийся допускает 2-3 ошибки, которые исправляются после стимулирующей помощи, большинство ответов - неверно образованная форма.

1 балл – обучающийся допускает больше 3 ошибок, которые выполняются после стимулирующей помощи. Большинство ответов - неверно образованная форма.

Следовательно, при образовании глаголов у обучающихся с интеллектуальными нарушениями страдает в одинаковой степени дифференциация глаголов совершенного и несовершенного вида и дифференциация глаголов, образованных префиксальным способом.

По результатам исследования словообразования у обучающихся с интеллектуальными нарушениями можно выделить группы по уровню знаний: средний и низкий.

Констатирующий эксперимент показал, что на среднем уровне сформировано словообразование у 3 обучающихся (Димы, Даши и Ильи), на низком уровне у 7 обучающихся с интеллектуальными нарушениями (Полина, Ада, Оливия, Егор, Данил, Никита и Саша).

Таким образом, можно сделать вывод, что при образовании новых слов у обучающихся с интеллектуальными нарушениями особенно страдает образование глаголов с различными префиксами, образование признаков и качеств предметов.

## ***I. Обследование грамматического строя речи***

### ***1. Обследование синтаксического оформления высказывания (выявление структурных аграмматизмов)***

В таблице 14 представлены результаты обследования синтаксического оформления высказывания (Приложение № 14). Обследование показало, что при повторении простых распространенных предложений из шести - десяти слов обучающиеся повторяли их, путали слова местами и называли в неправильном порядке, пропускали слова. Составляли предложения в основном по модели: подлежащее + сказуемое, без простого дополнения

(слово добавлялось после наводящих вопросов). Обучающиеся составляли предложения с простыми предлогами. Ада, Оливия и Саша (3 из 10) описывали, что изображено на картинке без использования предлога, пропускали предлоги. Все обучающиеся составляли предложения из слов в начальной форме с направляющей помощью. Дети пропускали слова, заменяли предложенные слова на другие, предложения строили с нарушением порядка слов, аграмматично согласовывали: неправильно изменяли существительные, глаголы и прилагательные по родам и падежам, опускали предлоги. При исправлении деформированных предложений все обучающиеся не замечали ошибок, Егор, Никита, Полина, Даша и Ада (5 из 10) не исправляли предложения с направляющей помощью и подсказками. Все обучающиеся ошибались, при дополнении предложений предлогами (Деревья шумят ... ветра. Какой предлог пропущен? От чего деревья шумят?). Даша, Илья, Дима, Никита, Егор и Саша (6 из 10) правильно завершали союзные предложения словосочетанием (девочка надевает плащ, потому что идет дождь), отвечали не полным ответом, всем обучающимся была необходима направляющая помощь. При составлении сложных предложений по двум картинкам с использованием союзом обучающиеся строили предложения с направляющей помощью.

*Оценивание полученных результатов обследования синтаксического оформления высказывания:*

4 балла - правильное выполнение;

3 балла - неправильный порядок слов, пропуск одного-двух членов предложения;

2 балла - негрубые аграмматизмы, параграмматизмы, пропуск более двух членов предложения;

1 балл - грубые аграмматизмы, существенное упрощение синтаксической схемы предложения, сочетание нескольких ошибок из предыдущих пунктов.

*Пробы:* 1 - повторение предложений, 2 - составление предложений по картинкам (простой модели), 3 - составление предложений по картинкам (сложной модели), 4 - составление предложений по картинкам (модели повышенной сложности), 5 - составление предложений из слов в начальной форме, 6 - верификация предложений, 7 - дополнение предложения предлогами, 8 - завершение союзного предложения словосочетанием, 9 - составление сложного предложения по двум картинкам с использованием союзов.

Следовательно, обследование синтаксического оформления высказывания выявило, что у обучающихся с интеллектуальными нарушениями в большей степени страдает повторение предложений за педагогом, исправление деформированных предложений, дополнение предложений предлогами, составление предложений по сюжетным картинкам всех моделей, составление предложений из слов в начальной форме. В наименьшей степени страдает завершение союзного предложения словосочетанием и составление сложного предложения по двум картинкам с использованием союзов.

Таким образом, обучающиеся затрудняются в правильном употреблении глаголов, неправильно использовали, либо пропускали предлоги. У обучающихся с интеллектуальными нарушениями отмечается аграмматизм, который проявляется в неправильности употребления склонений, спряжений личных местоимений, согласования и управления, обучающиеся в неправильном порядке расставляют слова в предложениях, пропускают слова.

## *2. Управление (выявление морфемных аграмматизмов).*

В таблице 15 представлены результаты обследования употребления обучающимися подчинительной связи – управление (Приложение № 15).

Обследование показало, что большинство обучающихся: Дима, Полина, Ада, Оливия, Егор, Данил, Никита и Саша (8 из 10) допускали ошибки при изменении именительного падежа единственного числа в

множественное число (лоб – лобы, друг – други). У Егора, Ады и Никиты (3 из 10) наблюдались ошибки при изменении существительного именительного падежа в родительный падеж с предлогами для отрицания. Все обучающиеся допускали ошибки при употреблении существительных в родительном падеже с предлогами для обозначения места. Даша, Дима, Полина, Ада, Оливия, Егор, Данил, Никита, Саша (9 из 10) правильно изменяли существительные дательного падежа в единственном числе, допускали ошибки при изменении в множественное число. Обучающиеся допускали ошибки при употреблении винительного падежа во множественном числе и с предлогами для обозначения места. Ада, Илья и Полина допускали ошибки при употреблении существительных в творительном падеже с предлогами для обозначения орудийности и для обозначения места совместности. Дима, Егор, Ада и Саша допускали ошибки при употреблении существительных в предложном падеже с предлогами для обозначения места и объекта.

*Критерии оценки употребления в речи подчинительной связи (управление):*

4 балла - правильное выполнение задания;

3 балла - отмечаются при выполнении 1-2 ошибки, которые исправляются самостоятельно;

2 балла - задания выполняется с 2-3 ошибками, которые исправляются после стимулирующей помощи;

1 балла – больше 3 ошибок при выполнении задания, которые исправляются после подсказки, либо не исправляются после помощи.

Пробы: 1. именительный падеж - единственное и множественное число; 2. родительный падеж - единственное и множественное число; 3 - родительный падеж с предлогами *у, из, от, с, со, без, после, для, позади, до, вместо*; 4 - дательный падеж с предлогами *к, по*; 5. дательный падеж - единственное и множественное число; 6. винительный падеж - единственное и множественное число; 7. винительный падеж с предлогами *на, в, под, за*; 8.

творительный падеж; 9. творительный падеж с предлогами *с, за, под, над*; 10. предложный падеж с предлогами *в, на, о*.

Таким образом, у обучающихся с интеллектуальными нарушениями в большей степени страдает изменение именительного падежа единственного числа в множественное число; изменение существительного в родительный падеж единственное и множественное число, родительный падеж с предлогами. В наименьшей степени страдает изменение существительных в дательный падеж с предлогами, дательный падеж - единственное и множественное число; винительный падеж - единственное и множественное число, винительный падеж с предлогами, творительный падеж, творительный падеж с предлогами, предложный падеж с предлогами.

*1. Согласование имени прилагательного с именем существительным в роде, числе, падеже*

В таблице 16 представлены результаты обследования подчинительной связи – согласование (Приложение № 16). Обследование показало, что Дима, Полина, Ада, Оливия, Данил, Никита и Саша (7 из 10) допускали ошибки при согласовании имени прилагательного среднего рода в единственном и множественном числе. Обучающимся свойственно не договаривать окончания в женском, мужском и среднем роде, поэтому задавались уточняющие вопросы и была необходима направляющая помощь. При изменении существительных в родительном падеже Егор и Ада допускали ошибки в употреблении женского и мужского рода; Ада, Оливия, Илья, Егор, Данил, Саша (6 из 10) неправильно употребляли существительные родительного падежа среднего рода. Дима, Полина, Даша, Ада, Оливия, Егор, Данил и Саша (8 из 10) допускали ошибки при употреблении дательного падежа множественного числа. Даша, Полина, Ада, Оливия, Егор, Илья, Никита (7 из 10) неправильно употребляли имена существительные винительного падежа и единственного числа, и множественного числа. Большинство обучающихся (8 из 10) правильно употребляли в речи существительные творительного падежа с направляющей помощью; Аде и

Никите требовалось повторение инструкции. При употреблении существительных предложного падежа допускали ошибки Ада, Полина, Егор и Даша.

*Критерии оценки употребления в речи согласования прилагательных с именем существительным в роде, числе и падеже*

4 балла - правильное выполнение задания;

3 балла - отмечаются при выполнении 1-2 ошибки, которые исправляются самостоятельно;

2 балла - задания выполняется с 2-3 ошибками, которые исправляются после стимулирующей помощи;

1 балла – больше 3 ошибок при выполнении задания, которые исправляются после подсказки, либо не исправляются после помощи.

Таким образом, у обучающихся с интеллектуальными нарушениями при согласовании прилагательных с именем существительным в роде, числе и падеже в наибольшей степени страдает согласование имени прилагательного среднего рода в единственном и множественном числе, имени существительного винительного падежа единственного числа, и множественного числа. В наименьшей степени страдает согласование в родительном падеже, в дательном падеже, в творительном падеже и в предложном падеже.

*2. Согласование глагола с именем существительным, с местоимением*

В таблице 17 представлены результаты обследования употребления в речи согласования глагола с именем существительным и с местоимением (Приложение № 17).

Все обучающиеся с направляющей помощью правильно изменяли глаголы в прошедшем времени в женском и мужском роде. Ада, Оливия и Полина допускали ошибки при изменении числа глагола, остальным была нужна направляющая помощь. Обучающиеся правильно согласовывали глагол с местоимением.

*Критерии оценки употребления в речи согласования глагола с именем существительным и с местоимением:*

4 балла - правильное выполнение задания;

3 балла - отмечаются при выполнении 1-2 ошибки, которые исправляются самостоятельно;

2 балла - задания выполняется с 2-3 ошибками, которые исправляются после стимулирующей помощи;

1 балла – больше 3 ошибок при выполнении задания, которые исправляются после подсказки, либо не исправляются после помощи.

Таким образом, у обучающихся с интеллектуальными нарушениями в большей степени страдает изменение глагола по числам и изменение глагола в прошедшем времени по родам.

3. *Согласование имени существительного с притяжательным местоимением* (Приложение № 18).

При составлении словосочетаний: имя существительное + притяжательное прилагательное мужского и женского рода, множественного числа, все обучающиеся допускали единичные ошибки. При составлении предложений с согласованием имени существительного с притяжательным местоимением все обучающиеся отвечали неполными ответами, была необходима направляющая помощь (Моё пальто висит на вешалке, дополнительные вопросы: Где? На чем?).

Таким образом, у обучающихся с интеллектуальными нарушениями в больше степени страдает составление предложений на согласование имени существительного с притяжательным местоимением. В меньшей степени страдает составление словосочетаний: имя существительное с притяжательным местоимением.

4. *Согласование имени существительного и числительного* (Приложение № 19).

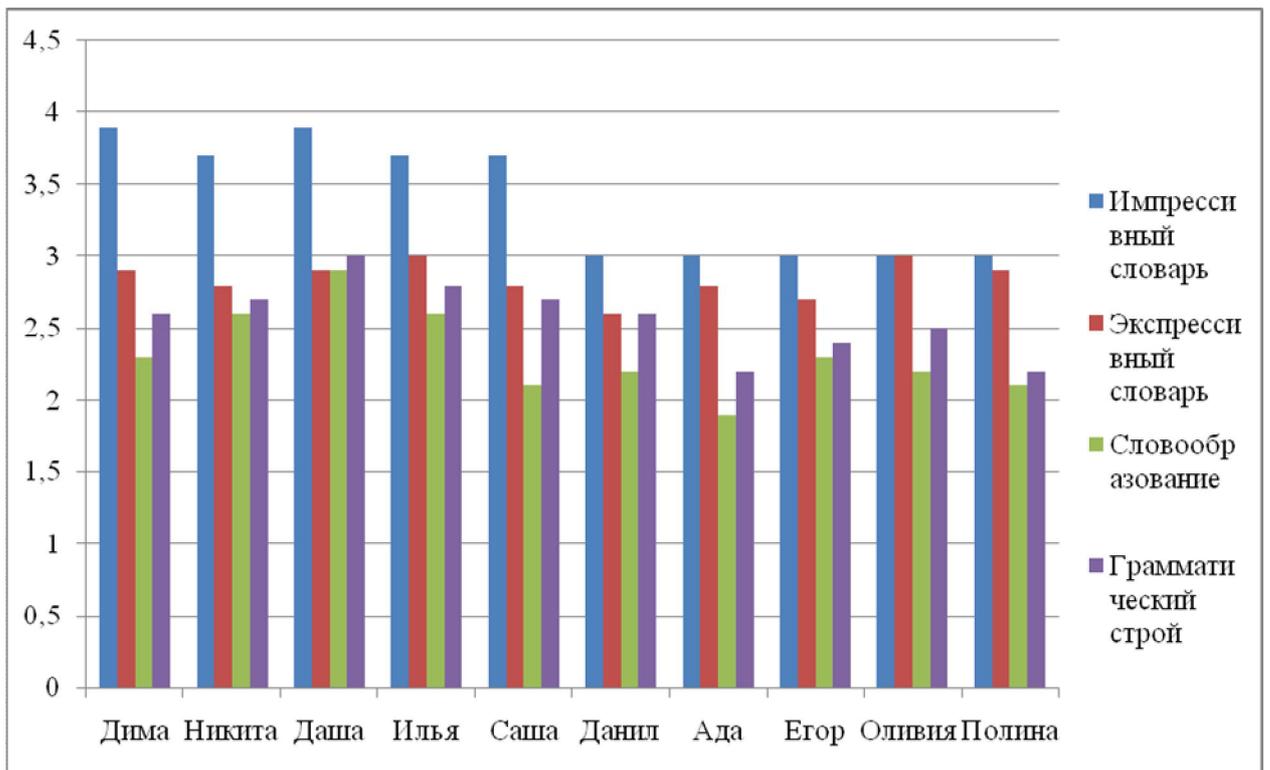
При выполнении пробы изменение имени существительного при счете от одного до пяти: Ада, Егор, Полина, Никита, Саша, Данил и Дима (7 из 10)

допускали ошибки в согласовании существительного с цифрой пять («пять карандашов, пять карандаше, пять яблоко, пять тетрадь»), у Полины, Ады, Никиты и Даши (4 из 10) ошибки при счете начинались с числительного «два» («двое карандашов, два карандашов, две уши» - два уха). Дима, Полина, Егор, Ада, Оливия, Данил, Никита и Саша (8 из 10) допускали ошибки при счете предметов в родительном падеже (чего не хватает? «Одного карандашов»).

Таким образом, у обучающихся с интеллектуальными нарушениями страдает согласование имени прилагательного с числительным в именительном падеже и в родительном падеже.

По результатам исследования грамматического строя речи у обучающихся с интеллектуальными нарушениями можно выделить группы по уровню знаний: средний и низкий.

Констатирующий эксперимент показал, что на среднем уровне сформирован грамматический строй речи у 7 обучающихся, на низком уровне у 3 обучающихся с интеллектуальными нарушениями.



**Рис 2. Сопоставление результатов обследования словаря и грамматического строя речи у обучающихся с интеллектуальными нарушениями**

Таким образом, у обучающихся с интеллектуальными нарушениями страдают все компоненты речевой деятельности. Речь страдает как целостная функциональная система, что отражается в подборе средств общения и формировании связного высказывания. У обучающихся нарушены все компоненты речи: фонетико-фонематическая сторона, лексика, грамматический строй. Обучающиеся с интеллектуальными нарушениями не понимают и сложно усваивают грамматическое значение слов: род, число, падеж, следовательно, у них медленнее накапливается словарный запас. Важно учитывать, что при проведении констатирующего эксперимента обучающиеся часто отвлекались, быстро утомлялись, была необходима постоянная направляющая и стимулирующая помощь, требовалось многократное повторение инструкций.

### **Вывод по 2 главе:**

1. При обследовании обучающихся с интеллектуальными нарушениями необходимо проводить диагностику как речевых, так и неречевых функций для того, чтобы выявить взаимосвязь речевых нарушений для определения целостной картины дефекта. Определить в какой мере нарушение познавательных функций влияет на формирование речевых функций. При обследовании необходимо применять принцип системного подхода: проводить исследование и влияние всех компонентов речи (фонетической, фонематических процессов и лексико-грамматического строя речи).

2. Констатирующий эксперимент показал, что у обучающихся с интеллектуальными нарушениями оказались наиболее нарушены следующие категории грамматического строя: род, число и падеж. У обучающихся отмечается бедность словарного запаса: существительных, словарь действий, признаков и качества предметов, подбор антонимов и синонимов. Следовательно, страдает образование существительных, прилагательных уменьшительно-ласкательной формы, притяжательных, качественных и относительных прилагательных; употребление подходящих предлогов или их пропуск, изменение глаголов. Неправильное употребление склонений, спряжений личных местоимений, согласования и управления. Ошибки в изменении слов по падежам, особенно изменение существительного в родительный падеж множественное число, согласование прилагательных с именем существительным в роде, числе и падеже, особенно имени прилагательного среднего рода в единственном и множественном числе, имени существительного винительного падежа множественного числа.

### **ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА, ИМЕЮЩИХ ИНТЕЛЛЕКТУЛЬНЫЕ НАРУШЕНИЯ**

#### **3.1. Теоретическое обоснование и принципы логопедической работы по коррекции нарушений грамматического строя речи у обучающихся младшего школьного возраста, имеющих интеллектуальные нарушения (умственную отсталость)**

Анализ результатов констатирующего эксперимента и изучение научно-методической литературы по проблеме исследования позволили определить направления и принципы коррекционной работы с обучающимися младшего школьного возраста, имеющими интеллектуальные нарушения (умственную отсталость) по коррекции грамматического строя речи.

Изучение различных источников по вопросу исследования показал, что данная тема недостаточно изучена в теоретическом и практическом направлениях.

В ходе констатирующего эксперимента у обучающихся с умственной отсталостью было выявлено недоразвитие фонетико-фонематической стороны речи, нарушения лексико-грамматического строя речи, недоразвитие общей, мелкой и артикуляционной моторики. Нарушены все компоненты речевой деятельности: фонетико-фонематическая сторона, лексика, грамматический строй. Речь страдает как целостная функциональная система, что отражается в подборе средств общения и формировании связного высказывания, что выражается в неправильном подборе: рода, числа, падежа.

Учитывая вышеизложенное в логопедической работе по коррекции нарушений грамматического строя речи мы опирались на следующие принципы:

1. Принцип взаимосвязи коррекции фонетической стороны речи с развитием моторной сферы (М. М. Кольцова).

2. Принцип деятельностного подхода. Для школьника с интеллектуальными нарушениями ведущая деятельность – учебная, но важно учитывать и элементы игровой деятельности для повышения результативности на коррекционных занятиях (Д. Б. Эльконин).

3. Принцип системности (Р. Е. Левина), так как процесс коррекции речи предполагает воздействие на все ее компоненты (сенсорные и моторные функции), находящиеся в тесном взаимодействии, а также на высшие психические функции обучающихся.

4. Принцип поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин). Работу над умственными действиями следует начинать с использованием вспомогательных материализованных средств опоры.

5. Принцип опоры на закономерности онтогенетического развития предполагает проведение работы над коррекцией звукопроизношения с учетом последовательности их появления в онтогенезе.

6. Принцип зоны ближайшего развития (Л. С. Выготский) предусматривает, что переходить к сложному материалу следует после того, когда умственное действие будет усвоено на простом материале.

7. Дифференцированного подхода. Проведение коррекционной работы предполагает учет этиологии, механизмов, симптоматики нарушений, возрастных и индивидуальных особенностей каждого ребенка.

Таким образом, логопедическая работа по коррекции нарушений грамматического строя речи у обучающихся младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями (умственную отсталость) строится с

соблюдением принципов, которые учитывают особенности данной категории детей.

*В отечественной литературе существуют разные методики работы по коррекции нарушений грамматического строя речи:*

- А. Г. Аршуновой в книге «Речь и речевое общение детей» подробно рассматривает методику грамматической работы с детьми: формирование структуры предложений, морфологической стороны речи, словообразования, игры и упражнения с грамматическим содержанием, взаимосвязь грамматической работы с развитием разных сторон языка и форм речи у детей разного возраста;

- В. К. Воробьевой в пособии «Методика развития связной речи» рассматривает методы исследования и способы формирования связной речи детей;

- В. В. Зиминной, которая в своей работе отмечает задачи и направления по коррекции нарушений лексико-грамматического строя речи, а также описывает принцип наглядного моделирования (использование таблиц, схем, пиктограмм, символов), метод синквейна (создание нерифмованных стихотворений) и применение информационно-коммуникативных технологий для повышения эффективности логопедических занятий;

- Р. И. Лалаевой, которая в пособии «Логопедическая работа в коррекционных классах» подробно рассматривает особенности школьников с умственной отсталостью и приводит перечень игр и упражнений по коррекции нарушений лексико-грамматического строя речи.

Таким образом, на основе изученной литературы для данного исследования нами были определены принципы и направления логопедической работы по коррекции нарушений грамматического строя речи у младших школьников, имеющих интеллектуальные нарушения (умственную отсталость).

### **3.2. Содержание логопедической работы по коррекции нарушений грамматического строя речи у обучающихся младшего школьного возраста, имеющих интеллектуальные нарушения (умственную отсталость)**

По результатам констатирующего эксперимента, проведенного в ГБОУ СО «Екатеринбургская школа-интернат № 12». Была сформирована одна экспериментальная группа (10 человек). Формирующий эксперимент проводился с экспериментальной группой в сроки с 28.10.2019 по 7.02.2020 г. В нем принимали участие обучающиеся (10 человек), имеющие интеллектуальные нарушения. В ходе эксперимента было проведено 36 подгрупповых занятий по коррекции нарушений лексико-грамматического строя речи. Обучающиеся были разделены на подгруппы по 2 человека в зависимости от уровня сформированности лексико-грамматического строя речи. Уровень определялся по количественным и качественным результатам констатирующего эксперимента (средний и низкий).

Для определения содержания и методов коррекционной логопедической работы мы учитывали особенности нарушений моторной сферы, фонетико-фонематической стороны речи и лексико-грамматического строя речи.

*Цель обучающего эксперимента:* теоретически обосновать содержание работы по коррекции нарушений грамматического строя речи у обучающихся, имеющих интеллектуальные нарушения; разработать и провести формирующий эксперимент по коррекции нарушений грамматического строя речи у обучающихся данной категории и проанализировать эффективность проведенной коррекционной работы.

Для реализации этой цели решались следующие задачи, объединенные в направления коррекционной работы:

*1. Первое направление – нормализация моторной сферы:*

1) нормализация тонуса артикуляционной, мимической, пальцевой и общей мускулатуры (с целью уменьшения – спастического пареза, гиперкинезов);

2) формирование кинестетического и кинетического ощущения общих, ручных и артикуляционных движений; развитие артикуляционного и ручного праксиса.

*2. Второе направление – коррекция нарушений фонетической стороны речи:*

1) нормализация просодической стороны: общего и речевого дыхания, голоса (мелодико-интонационных и темпо-ритмических характеристик речи, формирование силы, продолжительности, звонкости, управляемости голоса в речевом потоке);

2) формирование правильного звукопроизношения: постановка, автоматизация и дифференциация звуков.

*3. Третье направление – формирования функций фонематического слуха и фонематического восприятия:*

1) опознание фонем, дифференциация фонем на разном речевом материале;

2) формирование умения выделения гласного и согласного звуков из разных позиций в слове (начало, середина, конец); определение количества звуков, последовательности звуков и слогов в словах.

*4. Четвертое направление – коррекция нарушений лексико-грамматического строя речи:*

1) формирование представлений об окружающей действительности (предметах и явлениях) и познавательной деятельности; развитие лексики: обогащение словарного запаса (особенно предикативного) и уточнение значения слова номинативного словаря, расширение семантики слова, формирование представлений о словах обобщающего значения, уточнение слов-синонимов.

2) грамматический строй речи: формирование глубинной и поверхностной структуры предложения; развитие навыков словоизменения и словообразования и развитие связной речи.

Перечисленные направления работы реализовывались в разных сочетаниях на подгрупповых занятиях по логопедической коррекции. На каждого обучающегося был составлен индивидуальный план программы, включающий конкретные коррекционно-логопедические задачи на ближайшее время.

Для реализации формирующего эксперимента применялась, утвержденная в образовательном учреждении, программа логопедической коррекции для обучающихся с легкой интеллектуальной недостаточностью. Занятиям соответствовали еженедельные лексические темы.

Сочетались различные виды и формы работы при проведении эксперимента. Всего было проведено 36 подгрупповых занятий. Комплексы занятий были разработаны с использованием трудов известных авторов Алмазовой, Е. С., Архиповой, В. В., Воробьёвой, В. К., Зиминой, В. В., Мазановой, Е. В., Лалаевой, Р. И., Соковых, С. В.

В таблице 20 представлено тематическое планирование занятий по логопедической коррекции нарушений лексико-грамматического строя речи.

*Таблица 20*

***Тематическое планирование на 2019 – 2020 учебный год***

<b>№</b>		<b>Темы занятий</b>	<b>Количество часов</b>
1	<b>Сентябрь 1-2 неделя</b>	Диагностика (первичное обследование речи).	2
2	<b>Сентябрь 3-4 неделя</b>	Осень	1
3		Труд людей осенью	1
4	<b>Октябрь</b>	Ягоды	1
5		Грибы съедобные и ядовитые	1
6		Фрукты	1
7		Овощи	1
8	<b>Ноябрь</b>	Деревья	1
9		Кустарники	1
10		Мебель	1

11		Посуда	1
12	<b>Декабрь</b>	Одежда	1
13		Обувь	1
14		Зима	1
15		Зимние забавы	1
16		Птицы зимующие	1
17	<b>Январь</b>	Домашние животные и их детеныши	2
18		Дикие животные и их детеныши	1
19	<b>Февраль</b>	Сравнительное описание диких и домашних животных	1
20		Домашние птицы	1
21		Семья	1
22		<b>Март</b>	Транспорт
23		Весна	1
24		Дом	1
25	<b>Апрель</b>	Насекомые	1
26		Лето	1
27		Человек	1
28	<b>Май</b>	Цветы садовые и полевые	1
29		Итоговая работа	1
30		Диагностика	2

**Основные виды учебной деятельности обучающихся:** участие в устной беседе и беседе по картинкам; слушание объяснений учителя-логопеда; наблюдение за демонстрационными материалами; просмотр учебных презентаций, мультимедиа, фильмов; объяснение наблюдаемых явлений; анализ проблемных ситуаций; работа с раздаточным материалом; составление словосочетаний, предложений, описательных рассказов; самостоятельная работа.

Все виды упражнений и игр по каждому направлению размещены в таблице № 20 (Приложение № 20).

### ***1. Первое направление – нормализация моторной сферы.***

Целью данного направления коррекционной работы являлось снятие мышечного напряжения, формирование свободы и координации общих, артикуляционных движений и движений кистей и пальцев рук обучающихся. Упражнения А. Л. Сиротнюк «Марионетки», «Тянемся к солнышку», «Раскачивающееся дерево»). Для активизации (торможения или усиления) необходимых афферентных импульсов у обучающихся применялись приемы дифференцированного самомассажа индивидуально и одновременно с группой. С этой целью нами использовались методические разработки Е. Ф.

Архиповой, М. В. Ипполитовой, Е. М. Мастюковой, А. Л. Сиротнюк. Выполняя упражнения «Недотрога», «Повернись так, как я скажу», «Встань так, как я скажу», дети учились: двигаться в заданном направлении, занимать положение в пространстве по заданному условию, ориентироваться относительно других объектов. Затем закрепляли полученные знания о сторонах тела в речи. Для стимуляции речевой деятельности проводилась пальчиковая гимнастика и самомассаж специальными массажными мячиками.

В работе по формированию фонетической стороны речи у обучающихся большое внимание уделяли работе над речевой моторикой. Формирование артикуляционного праксиса начинали с выполнения артикуляционной гимнастики для языка, упражнений для губ, мягкого нёба и нижней челюсти. Особое внимание уделялось специальной артикуляционной гимнастике, которая была направлена на закрепление артикуляционных укладов тех звуков, которые находились на этапе постановки и автоматизации. Например, у Димы и Полины для автоматизации шипящих звуков были подобраны специальные статические упражнения на отработку верхнего положения языка: «кошечка» - широким языком облизать верхнюю губу, проводит языком по нёбу изнутри к зубам, «лесенка» - открыть рот, положить язык на верхнюю губу, затем на верхние зубы, и занести за верхние зубы, «грибок» - улыбнуться (зубы видны), приоткрыть рот, присосать широкий язык к нёбу и открыть рот, «чашечка» - открыть рот, широкий расслабленный язык поднять к верхней губе. Также для общей артикуляционной гимнастики применялось пособие «Артикуляционная гимнастика в считалках» Т. А. Куликовской. После выполнения артикуляционной позы обучающимся напоминалось о необходимости сглатывания слюны.

**2. Второе направление: коррекция нарушений фонетической стороны речи.**

Цель данного направления: достижение у детей чистого голоса и желаемого тона, а также правильного физиологического и речевого выдоха, работа над мелодико-интонационной стороной речи.

Для формирования навыков управления дыханием использовали методику формирования речевого дыхания Л. И. Беляковой. Выработывая длительный фонационный выдох, обучающиеся дули на вату и на воду, надували шары (упражнения «хлопушка», «футбол», «игра с мячом»).

Работа по развитию мелодико-интонационной стороны речи осуществлялась по программе дополнительного коррекционного курса по методическим пособиям Алмазовой Е. С. и Голубевой Г. Г.

Для Никиты, Ильи, Димы и Егора предлагались упражнения по развитию силы голоса: пропевание гласных, произношение гласных звуков на твердой атаке, пропевание гласных в низкой и высокой тональности – упражнение «Баба Яга – Золушка».

Для постановки и автоматизации проблемных звуков у обучающихся с интеллектуальными нарушениями опирались на звуки, которые ребенок правильно произносил. Важно отметить, что при коррекции звукопроизношения соблюдалась последовательность появления звуков в онтогенезе. Для Димы был выбран такой порядок коррекции звукопроизношения: [с], [л], [с'], [л'], [ш], [р], [ж], [р'], [щ].

Для того, чтобы поставить и автоматизировать эти звуки мы опирались на звуки, которые обучающийся произносил правильно. В зависимости от звука, над которым работали, подбирался соответствующий речевой, иллюстративный и дидактический материал. На этапе автоматизации звуков детей объединяли в подгруппу (например, для автоматизации шипящих звуков, подгруппа из двух обучающихся - Дима и Полина).

### ***3. Третье направление – формирования функций фонематического слуха и фонематического восприятия:***

1) Оpozнание фонем, дифференциация фонем на разном речевом материале: сначала обучающихся учили узнавать и различать слова с

определенным звуком среди других слов, слоги с данным звуком среди других слогов и звуки речи среди других звуков. Например, для Димы и Ады использовали игры И. А. Кравченко «Комары и Осы» (и другие игры), инструкция: "Услышите песенку комара з-з-з, помашите крылышками, а когда услышите песенку осы с-с-с, то пальцами покажите, как она ползет". При выполнении заданий обучающиеся подавали сигнал (хлопали в ладоши, топали ногой, поднимали определенный предмет) показывая, что услышали данный звук.

Обучающихся учили различать фонемы, близкие по способу и месту образования и акустическим признакам, для Димы, Никиты, Даши, Ильи, Данила, Ады предлагалось упражнения: повтори звуки, повтори слоги. Проводились различные упражнения в виде физкультминуток, например, логопед называет твердый согласный звук и бросает мяч ребенку. Поймав мяч, ребенок называет пару заданного звука (маленького "братца") и бросает мяч ведущему: [б]- [б'], [н] - [н'], [м] - [м'].

2) Для формирования умения выделения гласного и согласного звуков из разных позиций в слове (начало, середина, конец), определения количества звуков, последовательности звуков и слогов в словах обучающиеся учились проводить звуко-слоговой анализ слов: сначала Ада, Егор, Полина и Оливия учились выделять звуки, которые они произносят правильно, используя методы выделения фонем с помощью фишек. Данная работа начиналась с выделения гласных звуков (из начала слова), затем давались задания на выделение последнего согласного. После выделения звука обучающиеся закрепляли навык: произведения анализа (положение губ, зубов, языка, воздушной струи, голосовых связок) и характеристики звука (по акустическим и артикуляционным признакам). Затем приступали к обучению способам сложного звукового анализа и синтеза. Обучение определению количества и места звуков начинали со слов, состоящих из 3-х звуков, далее использовался более сложный речевой материал.

#### ***4. Четвертое направление – коррекция нарушений лексико-грамматического строя речи.***

Цель данного направления: коррекция нарушений лексико-грамматического строя речи. С этой целью были использованы методические разработки А. Г. Аршуновой, В. К. Воробьёвой, В. В. Зиминной, Р. И. Лалаевой. По каждой лексической теме отрабатывался речевой материал, закреплялись обобщающие слова.

Обучающиеся на этапе закрепления пройденного материала подбирали к словам анонимы, образовывали пары слов: маленький – большой, высокий – низкий, широкий – узкий и т. д. (Оливия, Дима). Выполняли задание «добавление одного общего слова к двум словам» обучающиеся не правильно подбирали форму глагола: поехать, пойти, поспать (Ада, Данил, Егор). Проводилось словообразование уменьшительно-ласкательной формы слов, например: таз – тазик, одеяло – одеяльце, дерево – деревце (Саша). Затруднения вызывали задания на образование относительных прилагательных. При описании календаря погоды: «Какой день, если днем жарко?» (жаркий, ветреный, туманный, солнечный) для Саши, Ады, Оливии, Никиты, Егора сначала давался образец правильного ответа, после этого обучающиеся по образцу сами отвечали на вопросы.

Для *актуализации словаря по лексической теме* предлагалась игра «чей, чья, чьё?». Обучающимся нужно правильно подобрать притяжательное прилагательное. Например: хвост кошачий, ухо медвежье. Дима, Саша, Данил и Ада выполняли это упражнение, особенно уделяя внимание среднему роду. Никита, Даша, Егор, Оливия, Полина выполняли упражнение «Чей дом? Чей хвост?», например, дупло белки – беличье дупло, хвост рыбы – рыбий хвост, следы волка – волчьи следы.

Для *образования уменьшительно-ласкательных прилагательных* использовались дидактические картинки животных: волк – волчонок, лиса – лисенок и т.д. Саша и Никита выполняли упражнение, подбирая подходящее прилагательное, например, лиса рыжая, а лисенок рыженький. Для

дифференциации глаголов совершенного и несовершенного вида использовались сюжетные картинки, обучающиеся Никита, Илья, Саша, Данил, Ада, Егор и Оливия учились называть действия, которые уже ребенок закончил делать, например, этот пишет, а этот уже написал, этот снимает, а этот уже снял. Со всеми обучающимися проводилось словообразование профессий женского рода по предметным картинкам с изображением профессий. Для словообразования по дефиниционному типу обучающимся Диме, Никите и Илье предлагались словосочетания, например, чинит сапоги – сапожник.

В дальнейшем проводилась *дифференциация глаголов, образованных префиксальным способом* Саше, Аде, Егору и Оливии предлагались сюжетные картинки и пары слов, нужно было подобрать подходящий глагол, например, мама (стирает, моет) белье.

Работу над *синтаксическим оформлением высказывания* начинали с повторения предложений. Дима, Егор, Оливия и Полина повторяли предложения: «В саду много яблок». Постепенно в эти предложения добавлялись признаки. Например, «красных яблок», для Никиты, Даши, Ильи, Саши, Данила, Ады предлагались более сложные предложения на повторение. Например: «Дети катали из снега комки и делали снежную бабу. Коля сказал, что он не пойдет гулять, потому что холодно». Далее дети сами составляли предложения по сюжетным картинкам сначала простой модели, например: «Девочка моет руки», затем сложной модели с предлогами: «Мальчик играет в футбол. Солнце выходит из-за туч». Затем предлагались предложения повышенной сложности для Димы и Даши, составлялись предложения по сюжетным картинкам: «Мальчик уступил место бабушке в трамвае». Для составления предложений из слов в начальной форме на доску вывешивались слова, и обучающимся нужно было правильно согласовать эти слова в предложении, например: «Доктор, лечить, дети – Доктор лечит детей. Груша, бабушка, внучка, давать – Бабушка дала грушу внучке». При дополнении предложений предлогами детям предлагались предложения с

пропущенными предлогами: «Лена наливает чай ... чашки. Птенец выпал ... гнезда». Для завершения союзного предложения словосочетанием Аде и Полине предлагались сюжетные картинки, на которых было изображено несколько действий: «Мальчик промочил ноги, потому что ... (ходил по лужам). Девочка надевает плащ, потому что ... (идет дождь)». Для составления сложного предложения по двум картинкам с использованием союзов использовались парные картинки с изображением разных событий, например: «Мальчики читают ... Девочки рисуют - Мальчики читают, а девочки рисуют».

*Коррекцию морфемных аграмматизмов* начинали с именительного падежа, множественного числа. Илья, Никита, Ада, Егор, Оливия, Полина учились образовывать такие слова, как: «коза - ... козы, лоб - ... лбы, друг - ... друзья» и т.д. Затем отрабатывались единственное и множественное число имен существительных в родительном падеже. Дима, Саша, Данил, Ада и Полина учились образовывать слова: «Стол - ... нет стола. Стул - ...нет стула. Окна - нет окон». Далее с обучающимися отрабатывался родительный падеж с предлогами для обозначения места (у, из, от, с, со, без, после, для, позади, до, вместо). Обучающимся предлагалось ответить на вопрос по картинке: «Откуда вылезает собака? ... Из конуры. Откуда вышла курица? Из-за конуры». На занятия для Димы, Даши, Саши, Ады и Полины выбирался один-два предлога, для остальных обучающихся два-три предлога. Для отработки дательного падежа с предлогами к, по для обозначения лица, к которому направлено движение, и места движения обучающимся предлагались устные задания, ответить на вопрос: «К кому пришел врач? ... к маме. Где едут машины? ... по дороге. Где плывет пароход? ... по морю». Для отработки дательного падежа множественного и единственного числа давалась инструкция: «Ответь на вопрос по картинке: кому принесли еду?» Ответы детей: кошке – кошкам, зайцу – зайцам и т.д. Для закрепления употребления винительного падежа единственного и множественного числа для обозначения объекта обучающимся предлагались предметные картинки,

задавался вопрос: «Кого (что) ты видишь?» (слона – слонов, медведя – медведей, озеро – озёра, зеркало – зеркала). Для закрепления правильного употребления винительного падежа с предлогами на, в, под, за для обозначения места предлагалось посмотреть на картинку и ответить на вопрос: «куда?» (Куда укатился мяч? ... под диван. Куда положили мяч? ... на диван. Куда закатился мяч? ... за диван), для Димы, Данила, Егора, Оливии и Полины употребление данного предлога проводилось сначала с опорой на предметы. Для закрепления творительного падежа с предлогами с, за, под, над для обозначения места, совместности обучающимся предлагалось посмотреть на картинку и ответить на вопросы: «где? ... с кем? ... с чем?» (Где растёт гриб? ... под елкой. Где растут грибы? ... под ёлками). Последним в речи детей закреплялось употребление предложного падежа, предлагалась картинка, и нужно было ответить на вопрос: «Посмотри на картинку и ответь: Где? О чем?» (Где стоит ваза? На столе. Где плавают рыбки? В аквариуме. Где лежат книги? На полке).

*Для согласования прилагательных с именем существительным в роде числе и падеже* использовали приемы для Димы, Ильи, Саши, Данила, Ады, Егора, Оливии, Полины предлагалось посмотреть на картинку и сказать: какой предмет нарисован? Какие предметы нарисованы? Именительный падеж: синяя лента - жёлтые ленты; родительный падеж: большой кружки - больших кружек; дательный падеж: рыжей кошке, рыжим кошкам; винительный падеж: большого слона, больших слонов; творительный падеж для Димы, Данила, Ады, Егора и Полины предлагалась картинка, ребенку нужно было ответить на вопрос: Гладят белье - чем? ... каким? - горячим утюгом; отработка предложного падежа для Димы, Никиты, Саши, Данила, Ады, Егора, Полины предлагалась инструкция: Стоит ваза - где? ... на каком? - на круглом столе.

*В работе по согласованию глагола с именем существительным и с местоимением* обучающимся предлагались задания, где нужно было посмотреть на картинку и ответить на вопрос: что делала девочка? Мыла,

пела. Что делал мальчик? Мыл, пел» - изменение глаголов в прошедшем времени по родам (Дима, Данил, Саша, Ада, Егор, Оливия, Полина); задания на изменения числа глагола предлагались сюжетные картинки, обучающимся нужно было ответить на вопросы: «кто? что делает? кто? что делают?» (Человек ... стоит; Певец ... поет Люди ... стоят Певцы ... поют).

*Для согласования имен существительных с притяжательным местоимением* обучающимся предлагалось посмотреть на картинку и ответить на вопрос: «о каких предметах можно сказать - мой, моя, моё, мои?» (мой самолет, моя книга, моё полотенце, мои очки); для согласования имени существительного с числительным предлагалась инструкция: «назови сколько предметов на картинке» (один стул, два стула, три стула, четыре стула, пять стульев).

Таким образом, в каждое коррекционное подгрупповое занятия включались разные задания, которые способствовали коррекции нарушений грамматического строя речи.

### **3.3. Контрольный эксперимент и анализ его результатов**

С целью оценки эффективности проведенной коррекционной работы и для выявления динамики изменений грамматической стороны речи у обучающихся, имеющих интеллектуальные нарушения (умственную отсталость) нами был проведен контрольный эксперимент. На протяжении обследования изучаемых обучающихся применялась та же методика, что и на этапе констатирующего эксперимента. В таблице 23 представлены сводные таблицы контрольного эксперимента с качественными и количественными результатами обследования. Обследование грамматического строя речи показало, что обучающиеся группы набрали незначительно большее количество баллов, чем на этапе констатирующего эксперимента.

**Значения результатов сформированности грамматического строя речи у обучающихся с интеллектуальными нарушениями на этапах констатирующего и контрольного экспериментов**

№ п/п	Группа обучающихся	Импрессивный словарь	Экспрессивный словарь	Словообразование	Грамматический строй
		Средний балл			
1.	Экспериментальная группа на момент начала обучения	3,5	2,8	2,3	2,5
2.	Экспериментальная группа на момент конца обучения	3,7	3,1	2,5	2,7

Обследование грамматического строя речи показало, что обучающиеся с интеллектуальными нарушениями набрали больше баллов на момент конца обучения, чем на момент начала.

Оливия и Ада стали допускать меньше ошибок при определении частей предмета. Для всех обучающихся вызывают сложности определения предметов на материале низкочастотной лексики (редко употребляющейся в быту). Следует отметить, что в большинстве заданий обучающиеся продолжительный период искали подходящую картинку. В ходе выполнения проб была оказана стимулирующая помощь и подсказки. Полина, Егор и Данил стали правильно показывать действия, совершаемого животным. У всех обучающихся вызвало сложности определение действий людей разных профессий. Илья начал правильно определять величины предметов.

Все обучающиеся стали правильно называть фрукты, домашних птиц, цветов. Никита стал правильно называть некоторые виды обуви (например, ботинки). Все обучающиеся стали правильно определять время дня: вечер – ночь. Обучающиеся испытывают сложности при употреблении прилагательных, обозначающих вес и величину, при определении лишнего слова на слух. Дима, Егор и Даша стали лучше подбирать синонимы к словам. Сложности вызывают название противоположного по значению

слова. У всех обучающихся улучшился критерий – обобщение. Дима, Никита, Илья, Даша безошибочно могут определить общее слово для предметов (например, слива – фрукт, куртка – одежда и т.д.). Сложности остались в употреблении уменьшительно-ласкательной формы, при образовании профессий женского рода. Саша стала лучше образовывать притяжательные прилагательные (например, лапы лисьи, уши волчьи).

Все обучающиеся стали лучше различать глаголы совершенного и несовершенного вида. Обучающиеся при построении простого предложения стали самостоятельно дополнять его подходящим дополнением. Дима безошибочно составляет предложения с предлогами. Обучающиеся испытывают сложности при составлении сложных предложений. Неправильно согласуют существительные с прилагательными. Данил и Никита стали правильно дополнять предложения предлогами.

Даша стала лучше изменять существительные в именительном падеже единственного числа в множественное число (например, друг – друзья). Для всех обучающихся остается сложным правильное употребление существительных в родительном падеже с предлогами для обозначения места, при употреблении винительного падежа во множественном числе и с предлогами для обозначения места, существительных в предложном падеже с предлогами для обозначения места и объекта. Также сложности проявляются при согласовании имени прилагательного среднего рода в единственном и множественном числе. Оливия стала допускать меньше ошибок при употреблении существительных родительного падежа среднего рода.

Все обучающиеся стали лучше выполнять пробы изменения имени существительного при счете от одного до пяти.

Важно отметить, что обучающимся требовалось повторение инструкции, предлагалось совершение действия по аналогии с предыдущим заданием, оказывалась направляющая помощь, наводящие вопросы.

### **Выводы по 3 главе:**

1. На этапе констатирующего эксперимента нами было выявлено нарушение грамматического строя речи у всех обучающихся с интеллектуальными нарушениями. В связи с данными результатами была разработана и апробирована программа логопедической коррекции нарушений грамматического строя речи у данной категории детей.

2. Программа логопедической коррекции включила в себя несколько направлений по коррекции нарушений: артикуляционной, мелкой, общей моторики, фонематического слуха и восприятия, произносительной стороны речи детей и дыхания, с учетом уровня сформированности данных сторон. Занятия проводились в подгрупповой форме, с подбором доступных подражательных образов, от более простых – к сложным, с постепенным увеличением нагрузки. Все задания для коррекции нарушений лексико-грамматического строя речи сопровождались использованием ярких наглядных пособий. Частая смена деятельности позволяла обучающимся быстро не утомляться и в конце занятий правильно подвести итоги работы.

3. Результаты коррекционной работы показывают эффективность предложенного использования программы по коррекции нарушений лексико-грамматического строя речи в целом. У детей улучшились показатели сформированности импрессивного словаря, экспрессивного словаря, навыков словообразования, словоизменения и грамматического строя речи.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Данное исследование посвящено проблеме коррекции нарушений грамматического строя речи у обучающихся, имеющих интеллектуальные нарушения (умственную отсталость). Анализ специальной научной и методической литературы (Р. И. Лалаева, Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова, Е. Ф. Собонович и др.) по проблеме коррекции нарушений лексико-грамматического строя речи у данной категории детей свидетельствуют о недостаточной изученности вопросов повышения результатов коррекции. В связи с этим, особую актуальность приобретает создание модели коррекции грамматического строя речи, позволяющей повысить эффективность логопедической работы, которая учитывает общие закономерности и особенности развития школьников с легкой степенью умственной отсталости.

В первой главе представлен анализ изучения: закономерностей и особенностей развития грамматического строя речи в онтогенезе и детей с умственной отсталостью. Анализ данных литературы позволил сделать следующие выводы: для усвоения грамматической стороны речи необходима сохранность центральной нервной системы. Для детей с умственной отсталостью характерно значительное недоразвитие грамматического строя, которое проявляется в разной степени с различными формами речевых нарушений.

Во второй главе определены и описаны: цель, задачи и методы исследования, организация и методика проведения констатирующего эксперимента, который был направлен на изучение: моторной сферы, фонетической стороны речи, фонематического слуха и восприятия и лексико-грамматического строя речи.

В результате констатирующего эксперимента, который проходил на базе ГБОУ СО «Екатеринбургская школа-интернат № 12» с 10

обучающимися с интеллектуальными нарушениями. У детей наблюдалось нарушение всех компонентов речи в разной степени.

Таким образом, экспериментальное изучение состояния грамматического строя речи у школьников, имеющих интеллектуальные нарушения на констатирующем этапе подтвердило зависимость между уровнем сформированности лексической и грамматической сторонами речи.

В третьей главе нами представлены: теоретическое обоснование, основные принципы, цель, задачи и этапы коррекционно-развивающей работы, проведен анализ результатов формирующего эксперимента в количественном и качественном аспектах. Уровень сформированности грамматического строя речи явился важным фактором в определении дифференцированного подхода в логопедической работе с данной категорией детей. Принимая во внимание общедидактические и специальные принципы, анализ специальной научной и методической литературы, а так же результаты констатирующего эксперимента.

Таким образом, учитывая структуру клинического и речевого дефекта, уровень сформированности грамматического строя речи и особенности каждого ребенка, в формирующем эксперименте были выделены следующие направления: 1) *нормализация моторной сферы;* 2) *коррекция нарушений фонетической стороны речи;* 3) *формирования функций фонематического слуха и фонематического восприятия;* 4) *коррекция нарушений лексико-грамматического строя речи.*

Чтобы выявить эффективность используемой технологии были отобраны 10 обучающихся в возрасте 10-11 лет. Сравнивались результаты констатирующего и контрольного экспериментов всех обучающихся, так как коррекционная работа проводилась со всеми детьми.

Основное внимание на подгрупповых занятиях уделялось обогащению словарного запаса и формированию у обучающихся умения грамотно формулировать свои мысли при ответах на вопросы и составлении рассказов. Обучающимся напоминалось о необходимости отвечать на вопросы полными

ответами. Также внимание уделялось формированию у детей мелкой и общей моторики. Проводилась работа по развитию дыхания, мелодико-интонационной стороны речи, по формированию функций фонематического слуха и восприятия. Итогом коррекционной работы был формирующий эксперимент, включающий диагностику грамматического строя речи у обучающихся с интеллектуальными нарушениями.

Таким образом, анализ и сопоставление данных констатирующего и контрольного экспериментов подтвердили выдвинутую гипотезу о том, что для качественной коррекции нарушений грамматического строя речи у младших школьников с интеллектуальными нарушениями необходима специально разработанная и научно-обоснованная программа коррекционной работы, направленная на коррекцию навыков словообразования и словоизменения по актуальным, базовым лексическим темам. Для этого в коррекционной работе использовались упражнения, которые оптимизировали процесс обучения, а также закрепляли связь логопедических занятий с уроками русского языка. Следовательно, данное исследование показало незначительную положительную динамику коррекции нарушений грамматического строя речи.

На протяжении всего исследования были разработаны и опубликованы тексты статей:

1. Статья «Характеристика грамматического строя речи у детей в норме и с интеллектуальными нарушениями (умственной отсталостью)» (Кузнецова М.А., УрГПУ Институт специально образования, г. Екатеринбург, 2019 год).

2. Публикация конспекта занятия «Дифференциация звуков [ш] и [ж]», 4 класс («Обучение и воспитание обучающихся школ, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы», учебно-методическое пособие / под ред. Ю. Ф. Кузнецова – Екатеринбург, 2019 год).

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абкович, А. Я. Изучение внимания у детей с ограниченными возможностями здоровья / А.Я. Абкович. – Екатеринбург : Специальное образование, 2014. – № 4. – с 5-9.
2. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. Заведений / М. М. Алексеева, В. И. Яшина ; М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.
3. Алексина, Л. С. Динамика речевого развития умственно отсталых учащихся с нарушениями речи : автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. психол. наук / Л. С. Алексина. – М. : [б. и.], 1977. - 22 с.
4. Арушанова, А. Г. Речь и речевое общение детей. Формирование грамматического строя речи / А.Г. Арушанова. – М. : МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2005. — 296 с.
5. Багичева, Н. В. Формирование грамматического строя речи и грамматических понятий: период дошкольного детства / Н. В. Багичева. – Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : [б. и.], 2004. – Вып. 11. – 16-27 с.
6. Балакирева, А. С. Логопедия. Ринопалия / А. С. Балакирева. – М. : Секачѳв, 2011. – 208 с.
7. Бгажнокова, И. М. Воспитание и обучение детей и подростков с тяжелыми и множественными нарушениями развития / И. М. Бгажнокова. – М.: ВЛАДОС, 2007. – 342 с.
8. Белоусова, Е. Г. Особенности устной речи детей с аутистическими расстройствами и с выраженной умственной отсталостью / Е. Г. Белоусова, А. В. Кубасов ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : [б. и.], 2013. – 40-45 с.
9. Бельтюков, В. И. Взаимодействие анализаторов в процессе восприятия и усвоения устной речи / В. И. Бельтюков. – М. Педагогика, 1977. – 176 с.

10. Бондаренко, А. А. Индивидуальные особенности в освоении грамматики детьми 2-5 лет : дис. канд. филол. Наук / А. А. Бондаренко ; гос. пед. ун-т. Им. А.И Герцена. – Санкт-Петербург : 2011. – 365 с.
11. Ваганова, О. Г. Формирование грамматического строя речи детей среднего дошкольного возраста / О. Г. Ваганова ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : [б. и.], 2017. – 103 с.
12. Виноградова, В. В. Русский язык: грамматическое учение о слове / В. В. Виноградова. – М. : Высшая школа, 1986. – 719 с.
13. Волкова, Л. С. Логопедия / Л. С. Волкова, С. Н. Шаховская. – М. : ВЛАДОС, 1998. – 680 с.
14. Волкова, Г. Л. Психолого-логопедическое исследование детей с нарушениями речи / Г. Л. Волкова. – СПб. : Сайма, 1993. – 61 с.
15. Воробьева, В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи / В. К. Воробьева. – М. : АСТ. Астрель: Транзиткнига, 2006. – 158 с.
16. Выготский, Л. С. Собрание сочинений / Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – 433 с.
17. Гладковская, Л. М. Развитие грамматического строя речи у детей с ОНР на логоритмических занятиях / Л. М. Гладковская. – М. : Методическая гостиная. – 2009. – 28-33 с.
18. Громова, О. Е. Развитие речи ребенка: от первых слов до первых фраз / О. Е. Громова. – М. : «Просвещение» 2007. – 56 с.
19. Грибова, О. Е. Формирование грамматического строя речи учащихся начальных классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи : Пособие для учителя / О. Е. Грибова, Т. П. Бессонова, Н. Л. Ипатова. – М. : Просвещение, 1992. – 96 с.
20. Гридина, Т. А. Диагностика грамматико-словообразовательных умений детей с общим недоразвитием речи как основа коррекционной работы / Т. А. Гридина, Н. И. Коновалова ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : Специальное образование, 2016. – 39-50 с.

21. Гриншпун, Б. М. Развитие коммуникативных умений и навыков у дошкольников в процессе логопедической работы над связной речью / Б. М. Гриншпун, В. И. Селиверстов ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : Дефектология, 1988. – 81-84 с.
22. Доброва, Г. Р. О влиянии социальных и биологических факторов на особенности освоения языка детьми / Г. Р. Доброва ; Рос. гос. пед. ун-т А.И Герцена – Санкт-Петербург : [б. и.], 2013. – 19-28 с.
23. Зими́на, В. В. Использование современных подходов при формировании лексико-грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста / В. В. Зими́на ; Белоярский : [б. и.], – 2015. – 9 с.
24. Зенкова, Е. А. Подготовительная работа по освоению грамматического строя речи дошкольниками через игру / Е. А. Зенкова ; Томск : Педагогическое образование, 2018. – 120 с.
25. Калмыкова, Л. А. Работа по формированию грамматического строя речи / Л. А. Калмыкова. – М. : Дошкольное воспитание : [б. и.], – 1982. – 8-10 с.
26. Кроткова, А. В. Особенности формирования лексико-грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня / А. В. Кроткова, Е. Н. Дроздова ; Логопед : [б. и.], 2004. – 26-34 с.
27. Кузнецова, Н. А. Использование моделей при формировании грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи / Н. А. Кузнецова. – Дошкольная педагогика : [б. и.], – 2013. – 33-36 с.
28. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб. : СОЮЗ, 1999. – 160 с.
29. Лалаева, Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах / Р. И. Лалаева – М. : ВЛАДОС, 2004. – 224 с.
30. Лалаева, Р. И. Некоторые особенности лексико-грамматического строя речи у умственно отсталых детей с дислексиями / Р. И. Лалаева ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : Дефектология, 1976. – 9-12 с.

31. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М. : Либроком, 2014. – 216 с.
32. Лубовский, В. И. Специальная психология : учебное пособие для студентов дефектологических факультетов педагогических вузов / под ред. В. И. Лубовского, Т. В. Розановой, Л. И. Солнцевой. – М. : 2006. – 484 с.
33. Львов, М. Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах / М. Р. Львов. – М. : Академия, 2012. – 30 с.
34. Львов, М. Р. Развитие грамматического строя письменной речи четвероклассников / М. Р. Львов. – М. : Академия, 1974. – 41- 46 с.
35. Мастюкова, Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии: ранняя диагностика и коррекция / Е. М. Мастюкова. – М. : Просвещение, 1992. – 95 с.
36. Матросова, Т. А. Формирование лексико-грамматического строя речи у дошкольников с задержкой психического развития : автореф. дис. канд. пед. наук / Т. А. Матросова ; Моск. гос. открытый пед. ун-т. — М. : [б. и.], 2006. – 24 с.
37. Михайлова, Н. Ю. Речевой онтогенез в теории и эксперименте : автореф. дис. канд. филол. наук / Н. Ю. Михайлова ; Моск. гос. открытый пед. ун-т. – М. : [б. и.], 2006. – 566 с.
38. Назарова, Н. М. Специальная педагогика / Н. М. Назарова. – М.: АСАДЕМА, 2000. – 186 с.
39. Нигаев, А. Н. Основы коррекционной педагогики и специальной психологии : опыт словаря-справочника / А. Н. Нигаев, О. Л. Алексеев, Е. В. Шиврина. – Екатеринбург, 2003. – 118с.
40. Павлова, Н. В. Формирование функционально-семантической стороны качественной лексики младших школьников с нарушением интеллекта : дис. канд. пед. наук / Н. В Павлова ; М. : [б. и.], 2002. – 252 с.
41. Петрова, В. Г. Психология умственно отсталых школьников : учебное пособие / Г. В. Петрова. – М. : Академия, 2002. – 160 с.

42. Правдина, О. В. Логопедия : учебное пособие для студентов дефектолог. факультетов педагогических институтов / О. В. Правдина. – М. : Просвещение, 1973. – 272 с.
43. Русская грамматика : в 2-ух т. Т. 1 : Фонетика, фонология, ударение, интонация, словообразование, морфология / под ред. Н. Ю. Шведова, Н. Д. Артюнова, А. В. Бондаренко, В. В. Иванов, В. В. Лопатин, И. С. Улуханов. – М. : Наука, 1980. – 792 с.
44. Сахарный, Л.В. Введение в психолингвистику / Л. В. Сахарный. – Л. : Издательство ленинградского университета, 1989. – 184 с.
45. Сизова, О. Б. Порождение именных форм в речи детей дошкольного возраста: взаимодействие синтагматического и парадигматического аспекта автореф. дис. ... кандидата филол. наук / О. Б. Сизова. – Санкт-Петербург, - 2008. – 266 с.
46. Скоробогатова, Н. В. Особенности грамматического строя речи у детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста / Н. В. Скоробогатова, Д. И. Лоханева. – Шадринск : Вестник, – 2014. – 5 с.
47. Соковых, С. В. Формирование грамматического строя речи у детей с общим недоразвитием речи / С. В. Соковых. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. – 279 с.
48. Сохин, Ф. А. Начальные этапы овладения ребенком грамматическим строем языка : автореф. дис. ... кандидата психологических наук / Ф. А. Сохин. – М. , 1955. – 15 с.
49. Спирова, Л. Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи / Л. Ф. Сохин. – М. : Педагогика, 1980. – 192 с.
50. Суркова, М. М. Обследование грамматического строя речи у детей 8-10 лет с умеренной и выраженной степенью умственной отсталости / М. М. Суркова А. В. Мамаева ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : [б. и.], 2011. – с 122.

51. Сыропятова, Е. Е. Совершенствование грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста / Е. Е. Сыропятова ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : [б. и.], 2011. – с 117.
52. Тенкачева, Т. Р. Онтогенез формирования грамматической стороны речи у дошкольников : науч. метод. журн / Т. Р. Тенкачева ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : Специальное образование, 2013. – с 66 – 72.
53. Тенкачева, Т. Р. Особенности грамматического строя речи у различных категорий детей старшего дошкольного возраста : научн. метод. журн. / Т. Р. Тенкачева ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : Специальное образование, 2014. – 68 – 78 с.
54. Тенкачева, Т. Р. Работа по формированию грамматического строя речи у дошкольников в условиях инклюзивного образования / Т. Р. Тенкачева ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : [б. и.], 2014. – 34 с.
55. Тенкачева, Т. Р. Словообразование как основа для формирования грамматического строя речи у дошкольников / Т. Р. Тенкачева ; Урал. гос. пед. ун-т ; – Екатеринбург : [б. и.], 2013. – 151-154 с.
56. Трубникова, Н. М. Структура и содержание речевой карты: учебно-методическое пособие / Н. М. Трубникова. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 1998. – 51 с.
57. Ушакова, О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста : учеб.-метод. пособие для воспитателей дошк. образоват. учреждений / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина ; М. : ВЛАДОС, 2004. – 288 с.
58. Ушакова, Т. Н. Принципы развития ранней детской речи / Т. Н. Ушакова. – Екатеринбург : Дефектология, 2004. – 4-16 с.
59. Федосеева, Н. Н. Формирование грамматического строя речи у детей дошкольного возраста на логопедических занятиях / Н. Н. Федосеева. – М. : Дошкольная педагогика. – 2016. – 38-41 с.
60. Филичева, Т. Б. Обследование детей с ОНР и ФФНР : пособие для логопедов и студ. дефект. фак. пед. вузов / под ред. Л. С. Волковой. – М.: Владос, 2003. – 76 с.

61. Филичева, Т. Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста : автореф. дис. ... д-ра пед. Наук / Т. Б. Филичева. – М. : Коррекционная педагогика, 2000. – 148 с.
62. Филичева, Т. Б. Основы логопедии : учеб. пособие для студентов пед. институтов по спец. психологии и педагогике / Т. Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М. : Просвещение, 1989. – 223 с.
63. Цейтлин, С. Н. Язык и ребенок: лингвистика детской речи : учебное пособие / С. Н. Цейтлин. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
64. Чиркина, Г. В. Методы обследования речи детей : пособие по диагностике речевых нарушений / под ред. Г.В. Чиркина.– М. : АРКТИ, 2003. – 240 с.
65. Чуковский, К. И. От двух до пяти. / К. Чуковский – М. : 1957. - 387 с.
66. Шадринцева, О. В. Направления коррекционной работы по формированию грамматического строя речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня / О. В Шадринцева ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : [б. и.], 2009. – с 224-229.
67. Шашкина, Г.Р. Логопедическая работа с дошкольниками : учебн. пособие для студентов высш. проф. образования / Г. Р. Шашкина, Л. П. Зернова, И. А. Зимина.. – М. : Академия, 2014. – 256 с.
68. Barsalou, L. W. Grounding conceptual knowledge in modality-specific systems / Lawrence W. Barsalou, W. Kyle Simmons, Aron K. Barbey and Christine D. Wilson. – Department of Psychology, Emory University, Atlanta, USA, 2003. – 103 с.
69. Gary, S. Stages in sentence production: An analysis of speech error data. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior / S. Gary, A. Reich ; USA : Volume 2010, 611-629 с.

## ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение № 1

Таблица № 1

### Результаты обследования звукопроизношения

	Гласные	Свистящие	Шипящие	Аффрикаты	Сонорные	Глухие и звонкие парные	Твердые и мягкие	Средний балл
Дима	3	1	1	1	1	3	4	1,6
Никита	3	2	1	1	1	1	4	1,5
Даша	3	4	4	4	2	4	4	3,5
Илья	4	4	4	4	4	4	4	4
Саша	3	4	4	4	4	4	4	3,9
Данил	1	3	2	2	1	3	3	2
Ада	3	1	1	1	1	3	2	1,7
Егор	3	3	1	1	2	2	1	2
Оливия	3	1	1	1	2	3	3	1,8
Полина	3	3	1	1	1	3	2	2
Средний балл	2,9	2,6	2	2	1,9	2,8	3,1	

Приложение № 2

Таблица № 2

### Результаты обследования фонематического слуха

	Опознание фонем	Различение фонем	Повторение слогового ряда	Средний балл
Дима	3	1	1	2,3
Никита	3	2	1	2,4
Даша	3	2	1	2,4
Илья	3	2	2	2,6
Саша	3	3	1	2,5
Данил	2	2	1	2,2
Ада	2	1	1	1,9
Егор	2	2	1	2
Оливия	3	2	1	2,5
Полина	2	2	1	1,9
Средний балл	2,6	1,9	1,1	

**Результаты обследования фонематического и фонетического  
восприятия**

	Выделе ние звука среди слогов	Выде ление звука среди слов	Опреде ление количе ства звуков	Опреде ление послед овател ьности звуков	Опред еление места звука	Опреде ление количес тва слогов	Придумы вание слов из звуков и слогов	Средн ий балл
Дима	2	3	3	3	2	3	2	2,3
Никита	2	3	3	3	2	2	2	2,4
Даша	3	2	4	3	2	3	2	2,4
Илья	2	3	3	3	3	3	2	2,6
Саша	2	3	4	2	2	2	3	2,5
Данил	2	3	3	3	2	2	2	2,2
Ада	2	3	2	2	2	2	2	1,9
Егор	2	3	2	2	2	2	2	2
Оливия	3	2	3	3	2	3	3	2,5
Полина	2	2	2	2	2	2	2	1,9
Средний балл	2,2	2,7	2,7	2,6	2,1	2,4	2,6	

**Результаты обследования пассивного словаря (существительные)**

	Высокок астотная лексика	Среднеча стотная лексика	Малочас отная лексика	Времена года и суток, явлений природы	Части предмет ов	Назва ния жили щ	Част и тела	Средний балл
Дима	4	3	2	4	4	4	4	3,6
Никита	4	3	2	4	3	4	4	3,4
Даша	4	4	3	4	4	4	4	3,9
Илья	4	4	3	4	4	4	4	3,9
Саша	4	4	2	4	3	4	4	3,6
Данил	4	3	2	4	4	3	4	3,4
Ада	4	3	2	4	3	4	4	3,4
Егор	4	3	2	4	3	3	4	3,3
Оливия	4	4	2	4	3	3	4	3,4
Полина	4	2	1	4	3	3	4	3
Средни й балл	4	3,5	2,1	4	3,4	3,6	4	

**Результаты обследования пассивного словаря (глаголы)**

	Действия человека	Действия животных	Деятельность профессии	Действие предмета	Средний балл
Дима	4	4	3	4	3,8
Никита	4	4	3	4	3,7
Даша	4	4	3	4	3,8
Илья	4	4	3	4	3,8
Саша	4	3	3	4	3,5
Данил	4	3	3	4	3,5
Ада	4	3	3	4	3,4
Егор	4	3	3	4	3,5
Оливия	4	3	3	4	3,4
Полина	4	3	3	4	3,5
Средний балл	4	3,2	3	4	

**Результаты обследования пассивного словаря (прилагательные)**

	Понимание названий формы и цвета	Понимание названий величины и веса	Понимание названий вкусовых, температурных, тактильных ощущений	Понимание названий, обозначающих высоту, толщину, длину, ширину	Средний балл
Дима	4	3	4	4	3,8
Никита	4	4	4	4	4
Даша	4	4	4	4	4
Илья	4	4	4	4	4
Саша	4	4	4	4	4
Данил	4	4	4	4	4
Ада	4	3	4	4	3,8
Егор	4	3	4	4	3,8
Оливия	4	3	4	4	3,8
Полина	4	4	4	4	4
Средний	4	3,6	4	4	

балл					
------	--	--	--	--	--

Приложение № 7

Таблица 7

**Результаты обследования активного словаря (существительные)**

	Домашние и дикие животные и птицы	Рыбы, насекомые, морские животные	Фрукты, ягоды, овощи, деревья, цветы	Обувь, головные уборы, мебель, посуда	Времена года, время суток, явления природы, транспорт	Одежда, части тела человека	Средний балл
Дима	3	3	2	3	3	3	2,8
Никита	2	2	3	3	3	3	2,3
Даша	3	3	3	3	4	4	3
Илья	3	3	2	3	4	4	3,2
Саша	2	2	2	2	3	4	2,5
Данил	3	2	3	3	3	3	1,7
Ада	2	2	2	2	2	2	2,8
Егор	2	2	2	2	3	3	2,3
Оливия	2	2	2	2	2	3	2,2
Полина	2	2	2	2	3	3	2,3
Средний балл	2,4	2,3	2,3	2,5	3	3,2	

Приложение № 8

Таблица 8

**Результаты обследования активного словаря (глаголы)**

	Действия людей и животных	Действия, совершаемые животным	Действия, совершаемые предметом	Средний балл
Дима	2	3	3	2,6
Никита	3	3	3	3
Даша	3	3	3	3
Илья	3	2	3	2,6
Саша	3	2	3	2,5
Данил	3	3	3	3
Ада	2	2	3	2,3
Егор	3	2	3	2,5
Оливия	3	3	3	3

Полина	3	3	3	3
Средний балл	2,8	2,6	3	

*Приложение № 9*

*Таблица 9*

***Результаты обследования активного словаря (прилагательные)***

	Вес, цвет, величина	Вкус, температуру, тактильные ощущения	Высота, толщина, длина, ширина	Средний балл
Дима	3	3	3	3
Никита	3	3	2	2,9
Даша	4	3	3	3,3
Илья	3	3	2	2,9
Саша	4	3	3	3,1
Данил	3	2	3	2,9
Ада	3	3	3	3
Егор	3	2	3	2,9
Оливия	3	3	2	2,7
Полина	3	2	3	2,8
Средний балл	3,3	3	2,7	

*Приложение № 10*

*Таблица 10*

***Результаты обследования семантической структуры слова и лексической системности***

	Подбор синонимов	Подбор антонимов	Объяснение значения слов			Добавление общего слова к двум	Дополнение к глаголу	Дополнение последнего слова	Средний балл
			существительные	глаголы	прилагательные				
Дима	2	1	3	2	2	2	2	2	2

Никита	1	1	2	2	2	2	3	2	1,9
Даша	2	2	3	3	2	2	3	2	2,4
Илья	2	2	3	2	2	2	3	2	2,3
Саша	2	1	3	2	1	2	2	2	1,9
Данил	1	2	2	1	2	1	2	1	1,5
Ада	1	1	2	2	2	2	2	1	1,6
Егор	2	1	2	2	1	2	2	2	1,8
Оливия	1	2	2	2	2	1	2	1	1,6
Полина	1	1	2	1	1	2	2	1	1,5
Средний балл	1,5	1,2	2,4	1,9	1,7	1,8	2,3	1,6	

*Приложение № 11*

*Таблица 11*

***Результаты обследования образования существительных***

	Уменьшительно-ласкательные существительные	Названия детенышей животных	Профессии женского рода	Словообразование по дефиниционному типу	Средний балл
Дима	3	3	2	2	2,5
Никита	3	3	3	3	3
Даша	4	4	3	3	3,5
Илья	3	4	3	2	3
Саша	3	3	2	2	2,5
Данил	2	3	3	2	2,5
Ада	2	2	2	2	2
Егор	2	3	2	2	3
Оливия	3	3	2	2	2,4
Полина	2	3	2	2	2,3
Средний балл	2,7	3,1	2,4	2,2	

*Приложение № 12*

*Таблица 12*

***Результаты обследования образования прилагательных***

	Относительные прилагательные	Качественные прилагательные	Притяжательные прилагательные	Уменьшительно-ласкательные прилагательные	Средний балл
Дима	2	3	2	1	2
Никита	3	3	2	2	2,5
Даша	3	3	3	2	2,7
Илья	3	2	2	3	2,5
Саша	2	2	2	1	1,9
Данил	3	2	2	1	2

Ада	2	2	2	1	1,8
Егор	2	2	2	2	2
Оливия	2	2	2	2	2
Полина	2	2	2	2	2
Средний балл	2,4	2,3	2,1	1,7	

Приложение № 13

Таблица 13

**Результаты обследования образования глаголов**

	Дифференциация глаголов совершенного и несовершенного вида	Дифференциация глаголов, образованных префиксальным способом.	Средний балл
Дима	3	2	2,5
Никита	2	3	2,5
Даша	3	2	2,5
Илья	2	3	2,5
Саша	2	2	2
Данил	2	2	2
Ада	2	2	2
Егор	2	2	2
Оливия	2	2	2
Полина	2	2	2
Средний балл	2,2	2,2	

Приложение № 14

Таблица 14

**Результаты обследования синтаксического оформления**

**высказывания**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Средний балл
Дима	1	2	2	3	2	1	2	3	3	2,1
Никита	2	3	2	2	2	2	2	3	3	2,3
Даша	2	3	3	3	2	2	3	4	3	2,7
Илья	2	3	3	2	2	2	2	3	3	2,5
Саша	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2,2
Данил	2	1	2	2	2	1	1	3	3	2
Ада	2	2	1	2	2	1	2	2	2	1,7
Егор	1	1	2	1	2	2	1	3	3	1,8
Оливия	1	2	1	2	2	1	2	3	3	2

Полина	1	1	1	1	2	1	2	2	2	1,6
Средний балл	1,6	2	1,9	1,8	2	1,5	1,8	2,9	2,8	

*Приложение № 15*

*Таблица 15*

**Результаты обследования употребления в речи подчинительной связи (управление)**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Средний балл
Дима	3	2	2	3	3	3	3	4	3	3	2,9
Никита	2	3	3	4	4	4	4	4	3	4	3,5
Даша	3	3	2	4	4	3	4	4	4	4	3,5
Илья	2	3	3	4	3	3	4	4	3	3	3,2
Саша	3	2	2	3	3	3	4	4	4	3	3,1
Данил	3	2	3	4	3	3	3	3	4	3	3,1
Ада	2	2	2	3	3	3	3	3	3	2	2,6
Егор	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2,8
Оливия	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2,7
Полина	2	2	2	3	3	3	3	3	3	2	2,6
Средний балл	2,4	2,5	2,5	3,4	3,2	3,1	3,4	3,5	3,3	2,8	

*Приложение № 16*

*Таблица 16*

**Результаты обследования согласования прилагательных с именем существительным в роде, числе и падеже**

	Именительный падеж	Родительный падеж	Дательный падеж	Винительный падеж	Творительный падеж	Предложный падеж	Средний балл
Дима	2	3	3	2	3	2	2,5
Никита	3	3	3	2	4	3	3
Даша	3	3	3	3	4	4	3,3
Илья	2	3	3	2	4	4	3
Саша	2	3	3	2	4	3	2,8
Данил	2	3	3	2	3	3	2,6
Ада	2	2	3	2	2	2	2,2

Егор	2	3	3	2	3	2	2,5
Оливия	2	3	3	3	4	3	3
Полина	2	2	3	2	2	2	2,2
Средний балл	2,2	2,8	3	2,2	3,3	2,8	

*Приложение № 17*

*Таблица 17*

***Результаты обследования употребления в речи согласования глагола с именем существительным и с местоимением***

	Изменение глаголов в прошедшем времени по родам	Изменение числа глагола	Согласование глагола и местоимения в настоящем времени	Средний балл
Дима	3	3	4	3,3
Никита	4	3	4	3,5
Даша	4	3	4	3,6
Илья	4	3	4	3,6
Саша	3	3	4	3,3
Данил	3	3	4	3,3
Ада	3	2	4	3,1
Егор	3	3	4	3,3
Оливия	3	2	4	3,1
Полина	3	2	4	3
Средний балл	3,3	2,7	4	

**Результаты обследования согласования имен существительных с  
притяжательным местоимением**

	Составление словосочетаний: имя существительное с притяжательным местоимением	Составление предложений на согласование имени существительного с притяжательным местоимением	Сред ний балл
Дима	3	2	2,5
Никита	3	2	2,5
Даша	3	2	2,5
Илья	3	2	2,5
Саша	3	2	2,5
Данил	3	2	2,5
Ада	3	2	2,5
Егор	3	2	2,5
Оливия	3	2	2,5
Полина	3	2	2,5
Средний балл	3	2	

**Результаты обследования согласования имени прилагательного с  
числительным**

	Именительный падеж	Родительный падеж	Средний балл
Дима	2	3	2,5
Никита	1	2	1,5
Даша	2	3	2,5
Илья	2	2	2
Саша	2	3	2,5
Данил	1	2	1,5
Ада	1	1	1,1
Егор	2	1	1,5
Оливия	1	2	1,5

Полина	1	1	1
Средний балл	1,5	2	

Приложение № 20

Таблица 20

**Упражнения и игры по коррекции нарушений грамматического строя речи у обучающихся младшего школьного возраста, имеющих интеллектуальные нарушения (умственную отсталость)**

№	Направление коррекционной работы	Содержание деятельности
1.	<b>Развитие лексики</b>	<p>1) Назвать одним обобщающим словом.</p> <p>2) Назвать конкретные предметы: овощи, фрукты и т.д.</p> <p>3) Подобрать к одному слово обобщающее слово и наоборот: <i>яблоко — фрукты, свекла — ..., чашка — ...,</i> или наоборот: <i>фрукты — груша, овощи — ..., посуда — ...</i> и т.д.</p> <p>4) Найти лишнюю картинку (сначала группы семантически далекие (морковь, лук, самолет, капуста), затем семантически близкие (лук, картошка, репа, груша).</p> <p>5) Разложить картинки на две группы: сначала картинки на семантически далекие слова (животные, растения), затем семантически близкие (домашние и дикие животные).</p> <p>6) Отгадывание загадок с использованием обобщающих слов (например: что за птица? Красные лапки, щиплют за пятки).</p> <p>7) Придумывание обучающимися загадок с использованием обобщающих слов (например: это домашнее животное, маленькое, пушистое).</p> <p>8) Развитие предикативного словаря (игры):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>кто как голос подает</i> (голубь воркует, корова мычит, воробей чирикает, кошка мяукает, петух кукарекает, собака лает, курица кудахчет, свинья хрюкает, гусь гогочет, мышка пищит, утка крикает, волк воет, кукушка кукует, медведь рычит);</li> <li>- <i>какие звуки издает</i> (дверь скрипит, ветер свистит, машина гудит, дождь шумит, листья шелестят, ручей журчит);</li> <li>- <i>кто как ест</i> (кошка лакает молоко, заяц грызет морковку, теленок сосет молоко, собака грызет кость, корова жует сено, курица клюет зерно и т. д.);</li> <li>- <i>кто что делает</i> (учитель учит, доктор лечит, повар варит, уборщица убирает, маляр красит, художник рисует, продавец продает, парикмахер стрижет, шофер водит машину).</li> </ul> <p>9) Дифференциация глаголов, близких по семантике (<i>шить — вязать, класть — ставить, строить — чинить, чистить — подметать, нести — везти, мыть — стирать, лежать — спать, лежать — стоять</i>).</p>

		<p>10) Дифференциация возвратных и невозвратных глаголов: <i>умывает — умывается, купает — купается, качает — качается, прячет — прячется, обувает — обувается, причесывает — причесывается, одевает — одевается.</i></p> <p>11) Дифференциация глаголов, противоположных по значению: <i>одеть — снять, поднять — опустить, бросить — поймать, найти — спрятать, положить — убрать, дать — взять.</i></p> <p>Для закрепления в экспрессивной речи дети составляют предложения. Например: <i>Птица, самолет летают</i> или <i>Лягушка, заяц скачут.</i></p> <p>12) Овладение прилагательными со слов, обозначающих основные:  - цвета (<i>белый, черный, красный, синий, зеленый, желтый</i>);  - величину (<i>большой — маленький</i>);  - форму (<i>круглый, овальный, квадратный, треугольный</i>).  - высоту (<i>высокий — низкий</i>), толщину (<i>толстый — тонкий</i>), длину (<i>длинный — короткий</i>), ширину (<i>широкий — узкий</i>), вкусовые качества (<i>сладкий, горький, соленый, кислый, вкусный</i>), качества поверхности (<i>колючий, гладкий, пушистый</i>), вес (<i>тяжелый, легкий</i>).</p> <p>13) Работа над прилагательными, которые образуются от существительных с помощью суффиксов (<i>дерево — деревянный, береза — березовый, стекло — стеклянный, фарфор — фарфоровый, бумага — бумажный, железо — железный, мех — меховой</i> и т.д.).</p> <p>14) Уточнение значения прилагательных, сложных по семантике (например оценочных, обозначающих внутренние качества человека: <i>добрый, злой, ленивый</i> и т.д.).</p> <p>15) Добавление прилагательных в предложение, нужно закончить предложение (например: <i>груша сладкая, а лимон .... Огурец овальный, а помидор ... . Лента узкая, а река .... Дерево высокое, а куст .... Молоко жидкое, а сметана ... и т.д.</i>).</p> <p>16) Обогащение словаря осуществляется и за счет местоимений, числительных, наречий и других частей речи.</p> <p>17) Уточнение значений слов на материале слов-антонимов: существительными (<i>день — ночь, радость — печаль</i>), прилагательными (<i>высокий — низкий, длинный — короткий</i>), глаголами (<i>радуется — грустит</i>), наречиями (<i>далеко — близко</i>).</p> <p>18) Уточнение значений слов-синонимов.</p>
2.	<p><b>Коррекция нарушений грамматики чешского строя речи</b></p>	<p><b>1. Формирование глубинной и поверхностной структуры предложения</b></p> <p>При построении предложения необходима опора на внешние схемы, графические схемы с помощью значков и стрелок для символизации предметов и отношений между ними.</p> <p>1) метод составления предложения по наглядным схемам (фишкам) на материале 1—2 предложений. Например, предлагается картинка, на которой нарисована идущая девочка. С помощью вопросов определяется субъект (кто?), предикат (что делает?). Каждый из выделенных элементов обозначается фишкой. Логопед уточняет, что слово, которое обозначает предмет и отвечает на вопрос кто или что?, будем обозначать кружком, а слово, которое обозначает действие и отвечает на вопрос что делает?, будем обозначать стрелочкой. Фишки соотносятся с предметом и действием, изображенными на картинке. Дети выкладывают схему предложения под</p>

	<p>картинкой, составляют предложение. Затем те же фишки соотносятся с изображениями на других картинках (кошка спит, мальчик рисует, девочка умывается). К каждой картинке с опорой на фишки дети составляют предложение самостоятельно.</p> <p>2) Далее используются различные графические схемы предложений: из двух элементов (<i>Девочка умывается</i>), из трех элементов (<i>Мальчик гладит собаку; Девочка рвет цветы</i>), из четырех элементов (<i>Девочка гладит платье утюгом; Книга лежит на столе</i>) и др.</p> <p>Виды заданий с использованием графических схем:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- подбор предложений к данной графической схеме;</li> <li>- запись предложений под соответствующей схемой;</li> <li>- самостоятельное придумывание предложений по данной графической схеме;</li> <li>- составление обобщенного представления о значении предложений, соответствующих одной графической схеме. Предложения <i>Девочка бежит, Мальчик рисует</i> можно свести к одному обобщенному: <i>Кто-то что-то делает</i> (выполняет какое-то действие).</li> </ul> <p>На основе обобщенного представления о предложении в дальнейшем даются задания придумать аналогичные предложения. Например, предлагается составить предложение из двух слов, в котором кто-то выполняет какое-то действие.</p> <p>3) После усвоения обобщенного значения нескольких структур предложения рекомендуется выбрать предложения, имеющие одинаковое (сходное) с данным значение. Например, среди предложений: <i>Девочка читает книгу; Мальчик ловит бабочку; Девочка гладит платье утюгом; Дети катаются на горке; Мальчик рисует дом</i> просят указать только те предложения, которые сходны по значению и структуре с предложением <i>Девочка рвет цветы</i>.</p> <p>Используются и такие виды заданий, как ответы на вопросы, самостоятельное составление предложений.</p> <p>Рекомендуется следующая последовательность формирования глубинной структуры высказываний:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• субъект — предикат (<i>Кошка лежит</i>),</li> <li>• субъект — предикат — объект (<i>Девочка рвет цветы</i>),</li> <li>• субъект — предикат — локатив (<i>На столе стоит ваза</i>),</li> <li>• субъект — предикат — объект — объект (<i>Девочка гладит платье утюгом; Дедушка дает коньки внуку</i>) и др.</li> </ul> <p>4) Работа над смысловым содержанием ситуации, изображенной на картинке. Детей учат выделять субъект действия (по вопросу кто это? что это?), объект действия и отношения между ними. Важно научить детей строить предикативное высказывание, т.е. прежде всего определять отношения между изображенными на картинке предметами. В этом плане полезно задание составить предложение с помощью слов, обозначающих предметы. Такое задание способствует актуализации предикатов. Например, предлагается придумать предложения со словами: <i>девочка, платье, утюг; корова, молоко; заяц, морковь</i>.</p> <p><i>Предлагаются следующие упражнения:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Логопед показывает предметы на картинке в определенной последовательности и называет их, а дети придумывают предложение.</li> <li>• Логопед только показывает предметы на картинке, а дети</li> </ul>
--	--

	<p>придумывают предложение.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Логопед только называет слова, обозначающие пред меты (без использования картинки), а дети придумывают различные предложения.</li> </ul> <p>5) Овладение поверхностной структурой предложения (должна учитывать последовательность овладения различными типами предложения в онтогенезе) проводится в следующем порядке:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Двусоставные предложения (подлежащее — сказуемое), включающие существительное + глагол 3 лица настоящего времени (<i>Дерево растет</i>).</li> <li>• Другие двусоставные предложения (<i>Это дом; Дом большой</i>).</li> <li>• Распространенное предложение из 3—4 слов:       <ol style="list-style-type: none"> <li>а) подлежащее — сказуемое — прямое дополнение (<i>Девочка моет куклу</i>);</li> <li>б) подлежащее — сказуемое — прямое дополнение — косвенное дополнение (дательный падеж существительного), например: <i>Бабушка дает ленту внучке</i>;</li> <li>в) подлежащее — сказуемое — прямое дополнение — косвенное дополнение (творительный падеж со значением орудия действия), например: <i>Девочка рисует дом карандашом</i>;</li> <li>г) подлежащее — сказуемое — обстоятельство места (предложно-падежная конструкция), например: <i>В лесу растут грибы</i>;</li> <li>д) подлежащее — сказуемое — обстоятельство места, времени, образа действия, выраженное наречием (<i>Солнце светит ярко</i>).</li> <li>е) распространение предложения с помощью слов, обозначающих признаки предмета (<i>Бабушка дает внучке ленту; Бабушка дает внучке красную ленту</i>).</li> </ol> </li> </ul> <p><b>2. Развитие навыков словоизменения и словообразования</b></p> <p>Проводится работа по изменению существительного по числам, падежам, на употребление предлогов, согласование существительного и глагола, существительного и прилагательного, изменение глагола прошедшего времени по лицам, числам и родам и т.д. Порядок работы определяется последовательностью появления форм слова в онтогенезе.</p> <p>Работа над усвоением форм слова проводится с использованием игровых приемов, картинок, вопросов и т.д.</p> <p><b>Этапы формирования грамматической формы:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>2) определение значения грамматической формы на материале ряда словоформ;</li> <li>3) выделение звукового обозначения морфемы на основе сравнения ряда словоформ;</li> <li>4) буквенное обозначение выделенной морфемы;</li> <li>5) самостоятельное конструирование словоформы (с использованием картинок, исходной формы слова).</li> </ol> <p>1) Для закрепления формы множественного числа предлагаются следующие задания:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Образование формы множественного числа слов с использованием картинок, на которых изображен один пред мет (машина, парта, сосна, гора, дуб, береза). При этом подбираются такие картинки, которые дают возможность образовывать форму множественного числа слов с окончанием <i>ы</i>.</li> <li>• Игра "Измени слово". Логопед называет слово в единственном</li> </ul>
--	--

	<p>числе и бросает мяч одному из детей, который должен назвать форму множественного числа.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Придумывание слов, обозначающих несколько предметов.</li> </ul> <p>2) <i>Дифференциация единственного и множественного числа существительных:</i> сначала детям предлагается ряд картинок, на которых изображены один или несколько предметов (слон, столы, слоны, стол, тазы, вазы, ваза, таз, дом). Одно из слов дается лишь в одной форме, чтобы исключить угадывание. Уточняется семантика этих слов: "Покажи, где слон, где столы, вазы, слоны" и т.д. Далее предлагается выбрать только те картинки, на которых изображено много предметов. Дети называют соответствующие картинки (слоны, столы, вазы, тазы). Логопед предлагает еще раз послушать эти слова и сказать, какой звук слышится в конце этих слов (звук <i>ы</i>). Затем дети соотносят звук с буквой <i>ы</i> и ставят ее около картинок с изображением нескольких предметов.</p> <p>3) <i>При уточнении формы винительного падежа:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Игра "Кто самый наблюдательный". Дети должны назвать, что они видят: "Я вижу стол, стул, окно" и т.д.</li> <li>• Ответы на вопросы, требующие постановки существительного в винительном падеже:       <ol style="list-style-type: none"> <li>а) Что ты возьмешь на урок физкультуры? на урок рисования? на урок ручного труда?</li> <li>б) Что ты любишь?</li> <li>в) Что ты нарисуешь красным карандашом? зеленым карандашом? желтым карандашом? и т.д.</li> </ol>       Например:       <p>- Беседа по содержанию стихотворения "Цветные карандаши":          Карандаши цветные умеют рисовать          Трубу, часы стенные, корову и кровать,          Луну, картошку, дождь и дым,          И сад зимой и летом.          Лишь надо знать, когда, каким          Писать все это цветом.          Дети заучивают стихотворение, а затем отвечают на вопрос, что умеют рисовать цветные карандаши.</p> <p>- Беседа по картинке, на которой изображен художник, срисовывающий букет. Логопед задает вопрос: "Какие цветы еще не нарисовал художник?" (Ромашку, астру, гвоздику, розу.)</p> </li> </ul> <p>4) <i>Уточнение формы дательного падежа:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Игра "Кому нужны эти вещи". Детям предлагаются картинки, на которых учитель без указки, маляр без кисти, парикмахер без ножниц, охотник без ружья, рыболов без удочки, продавец без весов и т.д., а также изображения предметов. Дети рассматривают картинки и называют, кому что нужно (указка нужна учителю, удочка нужна рыболову и т.д.).</li> <li>• Заучивание стихотворения "Кому что" и беседа по его содержанию: Иголке — нитка, Супу — картошка, Забору — калитка, А книжке — обложка, Мышке — нора, Солнышко — лету, А братишке — сестра, Стихи — поэту. Уткам — пруд, И всем воскресенья. А лентяю — труд, Нужны без сомненья.</li> <li>• Ответы на вопросы по картинке (кто кому что дает?). Например: Бабушка дает внучке ленту; Папа дарит маме цветы; Мама</li> </ul>
--	--

	<p>дает дочке куклу.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Игра "Гости". На картинке изображен стол, на котором тарелки с различными угощениями (яблоко, рыбка, морковь, кость, грибы). Логопед объясняет: "Медвежонок ждет гостей. На тарелках он приготовил угощение для своих гостей: яблоко, рыбку, грибы, морковь, косточку. Как вы думаете, кому приготовлено какое угощение? Кому морковь? (морковь — зайчику) и т.д.</li> </ul> <p>5) <i>Уточнение формы родительного падежа:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• "Угадай, чьи это вещи". Детям предлагаются картинки, на которых изображены: бабушка в платке, мама в халате, девочка в шубе, мужчина в шляпе и др., а также картинки с изображением отдельных предметов (платок, халат, шляпа, шуба и др.). Сначала дети рассматривают картинки. Логопед называет один из предметов. А дети называют, кому принадлежит этот предмет (Это платок бабушки; Это халат мамы; Это шуба девочки и т.д.).</li> <li>• Игра "Угадай, чьи это хвосты". На одной картинке даны изображения животных без хвостов, на другой — изображения хвостов. Логопед показывает изображение хвоста и спрашивает, кому принадлежит этот хвост.</li> <li>• Игра "Чей клюв?"</li> <li>• Для закрепления формы родительного падежа множественного числа с наречием много можно рекомендовать игру "Назови пять предметов". Детям даются карты, на которых изображено неодинаковое количество различных предметов (например, два голубя, три зайца, четыре морковки, пять помидоров), Логопед задает вопрос: "У кого пять предметов?" Дети отвечают: "У меня пять помидоров" (или пять огурцов, или пять петухов).</li> </ul> <p>6) <i>Уточнение формы творительного падежа:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ответы на вопрос «кто чем работает?» по картинкам (парикмахер — ножницами, маляр — кистью и т.д.).</li> <li>• Добавить слово к глаголу: рисовать карандашом, мести метлой, писать ручкой, копать лопатой, пилить пилой, причесываться расческой, шить иголкой, резать ножом.</li> <li>• Назвать, с чем пьют чай (с печеньем, с конфетами, с вареньем, с булкой, с пирожным и т.д.).</li> <li>• Назвать пары предметов по картинкам: книжка с картинками, кошка с котятками, чашка с блюдцем, корзина с грибами, ваза с цветами.</li> </ul> <p>7) <i>Уточнение формы предложного падежа:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Выполнение действий, требующих понимания различных предложных конструкций, в том числе и предложного падежа (положить карандаш на книгу, в книгу, под книгу; карандаш лежит в книге, на книге, под книгой).</li> <li>• Употребление различных предложных конструкций при обозначении действия. Например, логопед кладет карандаш в пенал. Дети должны ответить, где лежит карандаш.</li> <li>• Составление предложения с предложными конструкциями по специально подобранным картинкам (ложка в стакане, на стакане, под стаканом).</li> <li>• Ответы на вопросы по картинкам и без картинок: где что лежит? где что хранится? (посуда, одежда, книги и т.д.), где что</li> </ul>
--	---

	<p>покупают? (лекарство, хлеб, газеты, молоко), где что изготавливают? (ткани, машины), где что растет? (грибы, овощи, фрукты, пшеница, клюква, клевер и т.д.).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Игра "Помоги животным найти свой домик". Предлагаются две группы картинок: на одних изображены животные, на других — их жилища. Логопед предлагает детям помочь животным найти свой домик, вспомнить, кто где живет. Отвечая на вопрос, дети кладут изображение животного рядом с изображением его жилища.</li> </ul> <p>8) <i>Развитие словоизменения глаголов:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Образование настоящего времени глагола по данной форме прошедшего и наоборот.</li> <li>• Дифференциация глаголов совершенного и несовершенного вида в импрессивной и экспрессивной речи (Мальчик рисует дом; Мальчик нарисовал дом).</li> <li>• Дифференциация пар с возвратными глаголами (мыть — мыться, причесывать — причесываться, прятать — прятаться, качать — качаться, катать — кататься, вытирать — вытираться и т.д.).</li> <li>• Согласование существительного и глагола настоящего и прошедшего времени (Мальчик спал, девочка ..., дети ... . Заяц бежал, лиса ..., звери ...).</li> </ul> <p>9) <i>Задания по закреплению согласования прилагательного с существительным:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Игра в лото: «Какого цвета?» Игру можно проводить в двух вариантах: I вариант. Детям предлагаются карточки с изображениями предметов различного цвета. Логопед достает маленькие карточки с названиями предметов и читает их. Дети должны найти предмет и назвать его цвет, например: "У меня красный шар", "У меня синий шар" и т.д. II вариант. Логопед называет цвет. Дети находят на карточках предметы этого цвета и называют их ("У меня синий шар"; "У меня синее ведро"; "У меня синее платье").</li> <li>• Игра в лото: "Какой формы предмет?" Детям предлагаются карты, на которых слева вертикально изображены фигуры различной формы (круг, квадрат, овал). Дети должны взять по одной картинке с изображением предметов и назвать форму предмета (репа круглая, яйцо овальное, сумка квадратная и т.д.), затем положить картинку около сходной фигуры.</li> <li>• Ответы на вопросы о признаках предметов: Какие по цвету? (Огурец и помидор.) Какие по вкусу? (Лимон и малина.) Какие по величине? (Дом и конура.) Какие по толщине? (Столб и карандаш.) Какие по высоте? (Дерево и куст.) Какие по длине? (Пальцы и ногти.)</li> </ul> <p>10) <i>Формирование умений словообразования:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• образовать уменьшительно-ласкательные формы существительного (дом — домик, солнце — солнышко, лиса — лисичка);</li> <li>• образовать уменьшительно-ласкательные формы прилагательного (рыжая — рыженькая, пушистый — пушистенький);</li> <li>• образовать прилагательное из существительного с по мощью картинок из лото "Из чего сделано?" (дерево — деревянный, железо — железный, солома — соломенный);</li> <li>• образовать глаголы с различными приставками (налил —</li> </ul>
--	---

		вылил, выходят — входят, перешел — подошел); • выбрать родственные слова среди слов, сходных по звучанию (лес, лесной, вылез, лесник, лестница и др.)
--	--	--