

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(Н И У « Б е л Г У »)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
**Кафедра дошкольного и специального (дефектологического)
образования**

**ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ СЛОВАРЯ
СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

Выпускная квалификационная работа
обучающегося по направлению подготовки 44.03.03 Специальное
(дефектологическое) образование, профиль Логопедия
очной формы обучения, группы 02021306
Шенцевой Анны Александровны

Научный руководитель:
к.философ.н., доцент
Садовски М.В.

БЕЛГОРОД 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СЛОВАРЯ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ.....	6
1.1. Развитие словаря в онтогенезе	6
1.2. Особенности лексического запаса у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью.....	16
1.3. Анализ методических работ по развитию словаря существительных у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.....	23
ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ.....	32
2.1. Организация и методика изучения словарного запаса существительных младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.....	32
2.2. Анализ результатов обследования словарного запаса существительных младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.....	37
2.3. Методические рекомендации по развитию словаря существительных у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью	42
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.	55
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	57
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	64

ВВЕДЕНИЕ

Требования современной действительности предполагают наличие у детей грамотной, коммуникативной речи. Для овладения такой речью необходимо развитие активного словаря. Активный словарь - это понимание значения слов и употребление их в речи. Над этой проблемой работали Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелёва, Г. В. Чиркина. Методики обследования разработаны, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, А.В. Ястребовой. Работы современных педагогов и психологов раскрывают особенности психофизического развития детей с нарушением интеллекта. Умственная отсталость - это стойкое, необратимое нарушение преимущественно познавательной деятельности, а также эмоционально-волевой и поведенческой сфер, обусловленное органическим поражением коры головного мозга, имеющим диффузный характер. Следовательно, дети с нарушением интеллекта - особая категория, для которой постижение речи является ежедневной нелегкой работой.

Актуальность данной работы определяется тем, что развитие речи ребенка, начинается со словаря существительных и является неотъемлемой частью постижения мира и формирования знаний об окружающей действительности. Особенности интеллектуального и речевого развития учащихся с интеллектуальной недостаточностью ограничивают возможности этих детей в понимании речи окружающих, адекватном изложении собственных мыслей и приводят к неполноценности социально-бытовой ориентировки. Обладая относительно небогатым запасом существительных, ребенок практически отделен от сверстников, затруднено его обучение элементарным умениям и навыкам, исключены коммуникативные повседневные контакты. Бедность, недифференцированность значений существительных, приводит к нарушению норм словоупотребления, что значительно ограничивает возможности детей в самостоятельном познании окружающего мира и затрудняет процесс обучения.

Следовательно, необходимость развития словаря существительных, характеризующегося достаточностью и полноценностью, с точки зрения объема словарного запаса и семантики, определила актуальность выбранной темы исследования.

Цель исследования: выявление особенностей развития словарного запаса существительных младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

Объектом исследования: процесс развития словаря существительных.

Проблема: совершенствование логопедической работы по развитию словаря существительных у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью средствами опытно-практической деятельности.

Предметом исследования: уровень развития словаря существительных.

Для достижения поставленной цели требовалось решение следующих **задач:**

1. Изучить состояние проблемы по литературным источникам.
2. Осуществить подбор диагностического инструментария для экспериментального изучения сформированности словарного запаса существительных младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.
3. Осуществить экспериментальное исследование, направленное на изучение словаря существительных у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.
4. Проанализировать результаты исследования состояния словаря существительных у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью
5. Обобщить и оформить результаты исследования.

Гипотеза исследования: направления логопедической работы по развитию словаря существительных у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью будет зависеть от следующих условий: – поэтапного и систематического проведения занятий по развитию словаря существительных у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью;

- взаимодействия с семьёй с целью актуализации словаря существительных;
- взаимодействия с педагогами общеобразовательного учреждения.

Методы исследования:

- теоретические: анализ литературы по проблеме исследования;
- эмпирические: педагогический эксперимент (констатирующий этап);
- количественный и качественный анализ результатов.

Теоретико-методологической основой явились работы по изучению сформированности словаря существительных у детей с интеллектуальной недостаточностью и созданию методик коррекционной работы А.Г. Зикеев, В.Г. Кузнецова, Р.И. Лалаева, К.С. Лебединская, Е.М. Мастюкова, Л.Г. Пармонова, В.Г. Петрова, С.Г. Шевченко и др.

База исследования: Муниципальное казённое общеобразовательное учреждение «Общеобразовательная школа № 30» г. Белгорода.

Структура работы: выпускная квалификационная работа состоит из оглавления, двух глав, списка использованной литературы и приложения.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ.

1.1 Развитие словаря в онтогенезе.

Богатство словаря есть признак высокого развития речи ребенка. Обогащение словарного запаса является необходимым условием для развития коммуникативных умений детей. В школьном возрасте ребенок должен владеть таким словарем, который позволил бы ему общаться со сверстниками и взрослыми, успешно обучаться в школе и понимать литературу.

Словарь - это слова (основные единицы речи), обозначающие предметы, явление, действие и признаки окружающей действительности. Различают словарь активный и пассивный.

Активный словарь - это слова, которые говорящий не только понимает, но и употребляет. В активный словарь ребенка входит общеупотребительная лексика, но в отдельных случаях - ряд специфических слов, повседневное употребление которых объясняется условиями жизни ребенка.

Пассивный словарь - слова, которые говорящий понимает, но сам не употребляет. Пассивный словарь значительно больше активного, сюда относятся слова, о значении которых ребенок догадывается по контексту.

Развитие словаря происходит очень быстро как в количественном, так и в качественном отношении.

По данным А. Штерна, количественное развитие словаря характеризуется следующими средними цифрами, к году - несколько слов, к двум годам - 200-300 слов, к трем годам - 1500-2000 слов (62).

Рост словаря зависит от условий жизни и воспитания ребенка, поэтому в пределах средних цифр отмечается значительное колебание.

Качественный рост словаря происходит по двум направлениям:

- а) по содержанию - обогащение и дифференциация смыслового содержания употребляемых слов и понятий, обозначаемых ими;
- б) по форме - постепенное овладение все усложняющейся ритмико-интонационной, звуковой и слоговой структурой слов (46).

Указанное развитие происходит с определенной постепенностью и последовательностью. Так усвоение частей речи (в чем выражается дифференциация смыслового содержания слов) происходит со следующей последовательностью:

- сначала появляются существительные - первые слова используются в именительном падеже (именно так взрослый называет предметы, игрушки и т.д.), затем начинает появляться множество существительного, винительный падеж. С увеличением словаря появляются первые изменения форм слов по аналогии;
- глаголы появляются почти одновременно с существительными;
- количество прилагательных растет медленнее, и используются они в ограниченном количестве. Это объясняется тем, что взрослые обычно уделяют недостаточно внимания знакомству с качествами, свойствами предметов;
- числительные усваиваются во всем своем объеме очень длительно (с развитием счета) и появляются значительно позже, как и их согласование с существительным.

По данным О.В. Правдиной речевое развитие ребенка можно разделить на четыре периода (46):

Первый период. Словарь очень невелик, его составляют так называемые лепетные слова, т. е. слова-звукоподражания (ам-ам, му-му и т. п.), и слова, состоящие из одного слога.

Первые слова являются аморфными (бесформенными), неизменяемыми словами корнями, когда один и тот же звуковой комплекс служит для обозначения самого предмета (часто даже и нескольких предметов), действия с ним или одного из качеств данного предмета.

Употребление этих слов обычно сопровождается мимикой и жестом, несколько уточняющими их значение. Так, звукосочетание имеет следующие значения: а) кошка, мех, волосы (сопровождается обычно жестом поглаживания), объединение этих понятий говорит о выделении общего для них качества мягкости, пушистости; б) царапается, лакает молоко (сопровождается жестами, изображающими эти действия).

Таким образом, наблюдается многозначность многих «лепетных слов», а наряду с этим и суженность их содержания по сравнению со словами взрослого человека (46).

Появляющиеся двусложные слова состоят из двух повторяющихся слогов с ударением на первом слоге (мама, папа и т. д.).

У некоторых детей в этом периоде наблюдается преобладание развития ритмико-интонационной структуры слова над звуковым его оформлением (титити - бисквиты и титити - кирпичи).

Появление первых слов совпадает с началом употребления первых предложений. Первое предложение в речи ребенка - это аморфное слово. Первый шаг в дальнейшем развитии предложения состоит в объединении сначала двух, а затем и трех-четырех бесформенных слов: Мама каша дать, тата пать (спать).

Развитие предложения у ребенка и состоит во все большем усложнении предложений в отношении количества включаемых им элементов (слов) и разнообразия взаимоотношений этих элементов между собой (46).

Второй период. Словарь быстро растет количественно (последовательность овладения различными частями речи уже была указана). С ростом словаря и усложнением его ритмико-интонационной структуры, и уточнением его звукового

оформления, появляются и количественно нарастают различные виды искажений слоговой структуры слова, перестановки (говала-голова), сокращения слов (моко-молоко), вставки лишних слогов. Эти искажения часто обозначаются термином литеральные парафазии, но, в отличие от парафазий как явления патологического, детские парафазии довольно быстро самостоятельно изживаются под влиянием речи окружающих и оказываются проявлением активного словотворчества ребенка.

Этот период характеризуется быстрым ростом разных типов как простого, так и сложного предложения.

Начинается он с перехода от аморфных слов-корней к словам, морфологически расчлененным на элементы, причем этот процесс сразу охватывает ряд грамматических категорий (для существительного - единственное и множественное число, именительный, винительный, родительный падежи и уменьшительные формы; для глагола - повелительное, изъявительное, сослагательное наклонение, настоящее и прошедшее время повелительного наклонения) (46).

Уже в этом периоде появляется и постепенно развивается контроль над собственной речью, и критическое отношение к речи окружающих, что относится больше к звуковой стороне речи.

Последовательность грамматизации тесно связана со значением изучаемых категорий; овладение этими категориями опережает усвоение внешнего выражения значения. Иллюстрацией, подтверждающей это положение, являются следующие факты:

а) раннее усвоение существительных и глаголов, имеющих среди других частей речи наиболее конкретное значение; б) позднее усвоение прилагательных, обозначающих свойства, качества предметов, что является уже абстракцией более высокого уровня, а также употребление предлогов, появляющихся после усвоения

соответствующих флексий, а, следовательно, и после появления понимания их значения (46).

В это время очень характерным является то, что формы слов употребляются всегда правильно по значению (по смыслу) и синтаксически, но в то же время нередко представляют нарушения морфологического характера.

Третий период. Период усвоения морфологической системы. Формы становятся устойчивыми.

Этот период характеризуется обширным словарным запасом, овладением слоговой структурой (сначала слова из четырех-пяти слогов, а вскоре и более сложные слова). Одновременно с накоплением и усложнением словарного запаса происходит и развитие смысловой стороны речи - от конкретного значения к абстрактному (46).

Одновременно усваиваются все части речи, последовательность усвоения обусловлена все меньшей и меньшей конкретностью их значения.

Четвертый период. Уровень овладения языком очень высок: вся сложная система грамматики (синтаксического и морфологического порядка) освоена. Но это относится только к разговорно - бытовому стилю. Усвоение элементов литературного языка падает на школьный возраст - возраст овладения письменной речью (причастия, деепричастия, многие суффиксы отвлеченных понятий).

Развитие словаря ребенка тесно связано с одной стороны, с развитием мышления и других психических процессов, а с другой стороны, с развитием всех компонентов речи: фонетико-фонематического и грамматического строя речи.

Развитие лексики в онтогенезе обусловлено также развитием представлений ребенка об окружающей действительности. По мере того как ребенок знакомится с новыми предметами, явлениями, признаками предметов и действий, обогащается его словарь (36). Освоение окружающего мира ребенком происходит в процессе неречевой и речевой деятельности при непосредственном

взаимодействии с реальными объектами и явлениями, а также через общение с взрослыми (46).

По наблюдениям М.М. Кольцовой, в конце первого - начале второго года жизни ребенка постепенно все большую силу начинает приобретать словесный раздражитель. Однако в этот период развития слова не разграничиваются друг от друга, реакция ребенка происходит на весь комплекс слов со всей предметной ситуацией (25).

На начальной стадии реакция на словесный раздражитель проявляется в виде ориентировочного рефлекса (поворот головы, фиксация взгляда). В дальнейшем на основе ориентировочного рефлекса формируется так называемый рефлекс второго порядка на словесный раздражитель. У ребенка развивается подражательность, многократное повторение нового слова, что способствует усилению слова как компонента в общем комплексе раздражителей. В этот период развития в речи ребенка появляются первые нерасчлененные слова, так называемые лепетные слова, представляющие собой фрагмент услышанного ребенком слова, состоящие в основном из ударных слогов (25).

В дальнейшем, в возрасте от 1,5 до 2 лет, у ребенка происходит расчленение комплексов на части, которые вступают между собой в различные комбинации. В этот период у ребенка начинает быстро расти запас слов, который к концу второго года жизни составляет около 300 слов различных частей речи. В возрасте от 1,5 до 2 лет ребенок переходит от пассивного приобретения слов от окружающих его людей к активному расширению своего словаря в период использования вопросов типа «что это?», «как это называется?». В процессе формирования лексики происходит уточнение значения слова и развитие структуры значения слова (56).

Вначале значение слова полисеманлично, его значение аморфно, расплывчато. Слово может иметь несколько значений. Одно и то же слово может обозначать и предмет, и признак, и действие с предметом. Слово сопровождается определенной интонацией, жестами, которые уточняют его значение.

Параллельно с уточнением значения слова происходит и развитие структуры значения слова (9). На значение слова оказывает влияние и связь с другими словами: унылая пора, веселая пора, короткая пора, пора мечтаний. Слово приобретает различное значение и в зависимости от интонации. Слово прекрасно может обозначать высшую степень похвалы, иронию, сарказм, издевку в зависимости от интонации. В качестве основных выделяются следующие компоненты значения слова (по А.А. Леонтьеву, Н.Я. Уфимцевой и др.): денотативный компонент т.е. отражение в значении слова особенностей денотата (стол - это конкретный предмет); понятийный, или концептуальный, или лексико-семантический компонент, отражающий формирование понятий, отражение связей слов по семантике; коннотативный компонент - отражение эмоционального отношения говорящего к слову; контекстуальный компонент значения слова (холодный зимний день, холодный летний день, холодная вода в реке, холодная вода в чайнике) (35).

Исследования показывают, что ребенок, прежде всего, овладевает конкретным предметом и его обозначением. Понятийный, концептуальный компонент значения слова усваивается ребенком позднее по мере развития операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения. Постепенно ребенок овладевает и контекстуальным значением слова. Так, ребенок дошкольного возраста с большим трудом овладевает переносным значением слова, афоризмами (51). На первых стадиях знакомства со словом ребенок еще не может усвоить слово в его «взрослом» значении. Отмечается при этом феномен неполного овладения значением слова, так как первоначально ребенок понимает слово как название конкретного предмета, а не как название класса предметов.

В процессе развития значения слова, в основном у детей от 1 до 2,5 лет, отмечаются явления сдвинутой референции, или «растяжения» значений слов. При этом отмечается перенесение названия одного предмета на ряд других ассоциативно связанных с исходным предметом (9). Ребенок вычленяет признак

знакомого ему предмета и распространяет его название на другой предмет, обладающий тем же признаком. Ребенок использует слово для называния целого ряда предметов, которые имеют один или несколько общих признаков (форма, размер, движение, материал, звучание, вкусовые качества и др.), а также общее функциональное значение предметов. При этом обращает на себя внимание то, что ребенок объединяет одним словом признаки, которые являются психологически более значимыми для него на данном этапе психического развития (35).

По мере развития словаря «растяжение» значения слова постепенно сужается, так как при общении со взрослыми дети усваивают новые слова, уточняя их значения и корректируя употребление старых.

Л.П. Федоренко (52) выделяет несколько степеней обобщения слов по смыслу. Нулевой степенью обобщения являются собственные имена и названия единичного предмета. В возрасте от 1 года до 2 лет дети усваивают слова, соотнося их только с конкретным предметом. Названия предметов, таким образом, являются для них такими же именами собственными, как и имена людей.

К концу 2-го года жизни ребенок усваивает слова первой степени обобщения, то есть начинает понимать обобщенное значение наименований однородных предметов, действий, качеств - имен нарицательных.

В возрасте 3 лет дети начинают усваивать слова второй степени обобщения, обозначающие родовые понятия (игрушки, посуда, одежда), передающие обобщенно названия предметов, признаков, действия и форме имени существительного (полет, плавание, чернота, краснота) (29).

По данным А.Н. Гвоздева, в словаре четырехлетнего ребенка наблюдается 50,2% существительных, 27,4% глаголов, 11,8% прилагательных, 5,8% наречий, 1,9% числительных, 1,2% союзов, 0,9% предлогов и 0,9% междометий и частиц (9).

Примерно к 5 в годам дети усваивают слова, обозначающие родовые

понятия, то есть слова третьей степени обобщения (растения: деревья, травы, цветы; движение: бег, плавание, полет; цвет: белый, черный) которые являются более высоким уровнем обобщения.

Анализируя словарный состав разговорной речи детей в возрасте от 6 до 7 лет, А.В. Захарова выделила наиболее употребительные знаменательные слова в речи детей: существительные (мама, люди, мальчишка), прилагательные (маленький, большой, детский, плохой), глаголы (пойти, говорить, сказать) (21). Среди существительных в словаре детей преобладают слова, обозначающие людей. Исследование словаря детей с точки зрения распространенности имен прилагательных показало, что на каждые 100 словоупотреблении приходится в среднем лишь 8,65% прилагательных. Среди наиболее частотных прилагательных, регулярно повторяющихся в речи детей, выявляются прилагательные с широким значением и активной сочетаемостью (маленький, большой, детский, плохой, мамин и др.), антонимы из самых употребительных семантических групп: обозначение размера (маленький - большой), оценки (хороший - плохой); слова с ослабленной конкретностью (настоящий, разный, общий); слова, входящие в словосочетания (детский сад, Новый год), по А. В. Захаровой. Важное место среди групп прилагательных детского словаря занимают местоименные прилагательные (21).

А.И. Лаврентьева, наблюдая становление лексико-семантической системы у детей от 1 года 4 мес. до 4 лет, выделяет 4 периода развития системной организации детского словаря (29).

В первом периоде словарь ребенка представляет собой набор отдельных слов (от 20 до 50). При этом набор лексем является неупорядоченным.

В начале второго периода словарный запас ребенка начинает быстро увеличиваться. Вопросы ребенка о названиях окружающих его предметов и явлений свидетельствуют о том, что в его сознании формируется некоторая система слов, относящихся к одной ситуации, образуются их группы. Называние

одного слова из данной группы вызывает у ребенка название других элементов этой группы. А.И. Лаврентьева называет этот этап ситуационным, а группы слов - ситуационными полями (29).

В третий период ребенок начинает осознавать сходство определенных элементов ситуации и объединяет лексемы в тематические группы. Это явление характеризует формирование лексической системы. Организация тематических групп слов вызывает развитие лексической антонимии (большой - маленький, хороший - плохой).

Особенностью четвертого периода развития лексической системы в онтогенезе является преодоление этих замен, а также возникновение синонимии. В этот период системная организация словаря ребенка приближается по своему строению к лексико-семантической системе взрослых (29).

На основании анализа характера вербальных ассоциаций у младших школьников 5-8 лет, Н.В. Серебряковой выделены следующие этапы организации семантических полей (32).

Первый этап характеризуется несформированностью семантического поля. На этом этапе ребенок опирается на чувственное восприятие окружающей ситуации и в качестве слов-реакций преобладают названия окружающих ребенка предметов (собака мяч). Лексическая системность не сформирована.

Значение слова включается в значение словосочетаний. Большое место занимают синтагматические ассоциации (собака - лает).

Второй этап. На этом этапе все значительно отличающихся друг от друга по семантике, но имеющих ситуативную, образную связь. Это проявляется в преобладании тематических ассоциаций, которые опираются на определенные образы (представления): дом - крыша, высоко - дерево и т. д. На этом этапе имеет место образный, мотивированный характер связей. Семантическое поле еще структурно не организовано, не оформлено.

Третий этап. На этом этапе формируются понятия, процессы

классификации. В ассоциативном эксперименте на смену образным связям приходят связи между словами, семантически близкими, которые отличаются лишь одним дифференциальным семантическим признаком, что проявляется в преобладании парадигматических ассоциаций (дерево - береза, высоко - низко). Происходит дифференциация структуры семантического поля, наиболее характерными отношениями которого, являются группировки и противопоставление (32).

Таким образом, развитие детской речи представляет собой сложный и многообразный процесс. Одни языковые группы усваиваются раньше, другие значительно позже. Поэтому на различных стадиях развития детской речи одни элементы языка оказываются уже усвоенными, а другие еще не усвоенными или усвоенными только частично. По мере развития психических процессов обогащения сенсорного опыта, изменения деятельности, формируется и словарь ребенка в количественном и качественном аспектах.

1.2. Особенности словарного запаса у детей младшего школьного возраста с интеллектуальной недостаточностью.

Проблема развития речи учащихся школы VIII вида - одна из главных в специальной психологии, педагогики, логопедии. Речевое развитие детей с интеллектуальной недостаточностью отличается своеобразием, поэтому к обучению в школе эти дети оказываются неподготовленными.

Интеллектуальная недостаточность - это стойкое, необратимое нарушение познавательной деятельности, вызванное органическим поражением головного мозга. Именно эти признаки: стойкость, необратимость нарушения и его органическое происхождение должны в первую очередь учитываться при диагностике детей. Следует отметить, что понятие «интеллектуальной недостаточности» является более общим. Оно включает в себя олигофрению и

другие (различные по причинам) состояния выраженного интеллектуального недоразвития (42).

Наша работа опирается на исследование детей с диагнозом легкая степень умственной отсталости и умеренная степень умственной отсталости.

Умственная отсталость - врожденная или приобретенная в раннем возрасте задержка, либо неполное развитие психики, проявляющаяся нарушением интеллекта, вызванная патологией головного мозга и ведущая к социальной дезадаптации.

У умственно отсталых детей отмечаются дефекты произношения, лексики, грамматического строя речи, а также неумение излагать свои мысли. Это приводит к тому, что дети испытывают большие трудности при обучении грамоте, в понимании обращенной к ним речи тоже имеются серьезные затруднения. Это препятствует общению друг с другом, страдает не только развитие познавательной деятельности, но и развитие личности в целом.

Особенности словарного запаса умственно отсталых детей привлекали внимание многих авторов (Г.М. Дульнев (13), В.Г. Петрова (43), Н.В. Тарасенко (50), и др.), которые отмечали, что нарушения познавательной деятельности накладывают отпечаток на формирование пассивного и активного словаря.

Р.И. Лалаева отмечает, что у детей с умственной отсталостью встречаются все формы нарушений речи, как и у нормальных детей (дислалия, дизартрия, ринолалия, дислексия, дисграфия, заикание и др.) (31). Преобладающим в структуре системного речевого нарушения является семантический дефект. Расстройства речи у детей с олигофренией проявляются на фоне грубого нарушения познавательной деятельности, аномального психического развития в целом.

Нарушения речи у умственно отсталых детей носят системный характер, т.е. отмечается недоразвитие речи как целостной функциональной системы. При умственной отсталости нарушаются все компоненты речи: фонетико-

фонематическая сторона, лексика, грамматический строй речи. Отмечаются нарушения как импрессивной, так и экспрессивной речи; устной и письменной речи (42).

По данным Р.И. Лалаевой у детей с интеллектуальными нарушениями в той или иной степени оказываются несформированными все операции речевой деятельности: имеет место слабость мотивации, снижение потребности в речевом общении, грубо нарушено программирование речи, создание, реализация речевой программы и контроль за речью, соответствие результата мотиву и цели речевой деятельности (31).

Нарушения речи у умственно отсталых детей имеют сложную структуру дефекта, разнообразны по своим проявлениям, механизмам, уровню нарушения, требуют дифференцированного подхода при их анализе, характеризуются стойкостью, устраняются с большим трудом, сохраняясь вплоть до старших классов специальной (коррекционной) школы VIII вида.

Характерной особенностью речевого развития детей с интеллектуальными отклонениями является позднее развитие речи.

Резкое отставание в развитии словарного запаса у умственно отсталых детей можно наблюдать уже в раннем возрасте. Лепет до года, по данным ряда авторов, появляется лишь у 50% детей. Согласно исследованиям Л.В. Занкова, М.С. Певзнер, первые слова у этих детей появляются на 2-3 году жизни, фраза - после 3-х лет (в норме появление первых слов фиксируется в возрасте от 10 до 18 месяцев) (16).

Исследования Г.В. Кузнецовой показали, что только у 4,8% детей с интеллектуальной недостаточностью фраза формируется в возрасте от 3 до 4 лет, у 7,7% - в возрасте от 4 до 5 лет и у 9,5% - от 5 до 6 лет. Время появления речи зависит от степени умственной недостаточности и колеблется от 18 месяцев у детей, имеющих легкую степень интеллектуальной недостаточности, до 54 месяцев - у детей с глубокой степенью умственной отсталости (28).

Т.К. Ульянова также работала над нарушениями лексической системы языка у умственно отсталых. Прежде всего на всех возрастных этапах она отмечала ограниченность словарного запаса. Основной причиной недоразвития словаря является сам интеллектуальный дефект (51). Словарь ребенка с умственной отсталостью не только беден, но и качественно изменен. К особенностям лексики данной категории детей также относятся неточность употребления слов, трудность актуализации словаря, более значительное, чем в норме, преобладание пассивного словаря над активным, а также несформированность структуры значения слова, нарушение процесса организации семантических полей. Наиболее важными причинами бедности словарного запаса у этих детей является низкий уровень их умственного развития, ограниченность представлений и знаний об окружающем мире, несформированность интересов, снижение потребности в речевых и социальных контактах, а также слабость вербальной памяти (51).

По данным В.Г. Петровой, умственно отсталые школьники первого класса не знают названий многих предметов, которые их окружают (перчатки, будильник, кружка), особенно названий отдельных частей предметов (обложка, страница, рама, подоконник) (43). В словаре детей преобладают существительные с конкретным значением, отсутствуют слова обобщающего характера (мебель, посуда, обувь, одежда).

В активном словаре умственно отсталых детей отсутствуют многие глаголы, обозначающие способы передвижения животных (скачет, ползает, летает). Ученики 1 - 2 классов говорят «лягушка идет», «змея идет», «птичка идет». Глаголы с приставками заменяют бесприставочными глаголами (пришел, перешел - шел). Умственно отсталые дети употребляют лишь незначительное количество слов, обозначающих признаки предмета: цвет (красный, синий, зеленый), величину (большой, маленький), вкус (сладкий, горький, вкусный). Противопоставления же по признакам «длинный - короткий», «толстый - тонкий» и т.д. используются очень редко (19).

По данным Н.В. Тарасенко, умственно отсталые школьники младших классов редко употребляют прилагательные, обозначающие внутренние качества человека (50). Количество наречий в слове весьма ограничено (здесь, там, туда, потом). Встречается неточное употребление слов, парафазии. Преобладающими являются замены слов по семантическому сходству. Характерными являются замены слова с диффузным, расплывчатым значением (скачет, ползает - «идет», толстый, высокий - «большой»). Наблюдаются смешения слов одного рода, вида.

Так, словом ботинки дети называют сапоги, туфли, галоши; словом рубашка - кофту, рубашку, свитер, куртку. Причинами неточности в употреблении слов у умственно отсталых детей являются трудности дифференциации, различения как самих предметов, так и их обозначений. Умственно отсталые школьники вследствие слабости процесса дифференцировочного торможения легче воспринимают сходство предметов, чем их различие, поэтому они усваивают прежде всего общие и наиболее конкретные признаки предметов (28). Таким общим и конкретным признаком может быть, назначение предметов (ложка, вилка). Различия предметов не усваиваются, а обозначения не разграничиваются. Пассивный словарь умственно отсталых детей больше активного, но он с трудом актуализируется, часто для воспроизведения слова, требуется наводящий вопрос. Трудности вызываются, с одной стороны, склонностью умственно отсталых детей к охранительному торможению в коре головного мозга, с другой - особенностью формирования семантических полей.

По степени выраженности недостаточности интеллектуальных способностей в МКБ-10 выделяется:

- Легкая степень умственной отсталости (дебильность);
- Умеренная степень умственной отсталости (варианты имбецильности легкой и средней степени);
- Тяжелая степень умственной отсталости (тяжелые варианты имбецильности);

– Глубокая степень умственной отсталости (идиотия).

При легкой степени интеллектуальной недостаточности дети приобретают элементарные речевые навыки и овладевают способностью использовать речь в повседневных целях и поддерживать беседу. Для них характерна ограниченность лексика, недостаточность понимания слов, неточное знание употребляемых слов. Активный лексикон крайне ограничен, перегружен штампами. Фразы бедные и односложные. Имеются затруднения в оформлении своих мыслей (19).

При умеренной степени умственной отсталости понимание и использование речи развиваются медленными темпами, запаздывают на 3- 5 лет, а окончательное формирование речи ограничено. Пассивный словарь весьма ограничен. Под влиянием педагогов словарный запас расширяется, но, несмотря на это, он очень беден и состоит из наиболее часто употребляемых слов в быту слов и выражений.

При тяжелой степени интеллектуального недоразвития речь глубоко недоразвита, ее появление существенно запаздывает (11). В очень редких случаях развивается речь, которая представляет поток бессмысленных эхолалических повторений. Пассивный словарь постепенно обогащается, однако понимание остается ограниченным.

При глубокой степени интеллектуальной недостаточности доступны лишь рудиментарные формы невербальной коммуникации. Понимание и использование речи в лучшем случае ограничивается выполнением основных команд и выражением элементарных просьб. Речь часто заменяется отдельными нечленораздельными звуками.

Исследование семантических полей на основе ассоциативного эксперимента, проведенное А.Р. Лурия и О.С. Виноградовой, показало их недостаточную сформированность. В норме выбор слова-реакции осуществляется на основе смысловых ассоциаций т. е. смысловому сходству (высокий - низкий, яблоко - груша, скрипка - смычок). У умственно отсталых он осуществляется часто по случайным, иногда звуковым, ассоциациям (врач - грач), что

свидетельствует о недостаточной сформированности у них семантических полей, лексической системности (37).

Отмечается замедление темпа формирования и качественное своеобразие структуры значения слова, длительное время преобладает «предметная соотнесенность» слова, когда оно является лишь обозначением конкретного предмета. Многие слова так и не становятся понятиями. Выявляются искажения в употреблении падежей. Наиболее сформированными оказываются формы именительного, винительного и родительного падежей имени существительного (42). Большое значение придается проблеме психологической подготовки детей с умственной отсталостью к специальному обучению, в решении которой одну из главных ролей играет развитие словарного запаса, он очень важен при общении со взрослыми, которое является центральным звеном когнитивного и волевого развития ребенка. Учитывая значимость достаточного уровня развития словарного запаса для успешного обучения в школе и для развития познавательной деятельности ребёнка, а также неразработанность этого вопроса следует считать проблему формирования словарного запаса у дошкольников с умственной отсталостью актуальной (19).

Общение у умственно отсталых тоже имеет свои особенности, так как расстройство коммуникативных навыков является одной из основных проблем в психическом развитии у детей с умственной отсталостью. В процессе их социализации специалисты фиксируют у них неумение самостоятельно налаживать и поддерживать контакты с разными людьми. Характерными особенностями умственно отсталых детей являются низкая мотивация общения, инактивность на фоне стойкого нарушения когнитивных функций. Эти причины обуславливают наличие неадекватных коммуникативных реакций, неспособность осознать характер своих отношений с окружающими людьми (28).

Таким образом, у детей с умственной отсталостью отмечаются нарушения в развитии речевой деятельности и других психических процессов, определяющих

своеобразии лексической системы. Наиболее существенными и выраженными признаками недоразвития лексики этих детей является несформированность структуры значения слова, несоответствующий возрасту уровень организации семантических полей и несовершенство поиска слова, т.е. трудности актуализации словаря.

1.3. Анализ методических работ по развитию словаря существительных у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

Словарный запас, которым располагают умственно отсталые учащиеся, особенно в младших классах, весьма ограничен. Это говорит о недостатках познавательной деятельности, слабом умении осмысливать, обобщать и отражать в речи окружающую действительность, а также свидетельствует о своеобразии общего психического развития. Бедность словаря детей с умственной отсталостью обусловлена многими причинами, среди которых основной, несомненно, является низкий уровень умственного развития. Существенную роль играют также ограниченность их социальных и вербальных контактов, недостаточная сформированность интересов и низкий уровень словесно-логической памяти (В.Г. Петрова (43), А.И. Лалаева (31), З.Н. Смирнова (48) и др.).

Ограниченность словарного запаса младших школьников с умственной отсталостью отчетливо обнаруживается при назывании детьми предметов и явлений окружающего мира, их внешних и функциональных свойств, выполняемых действий. Дети далеко не всегда знают названия многих, постоянно встречающихся объектов (Г.М. Дульнев (13), Л.В. Занков (20) и др.).

Анализ специальной научной и учебно-методической литературы показал, что вопрос, касающийся проблемы формирования лексической стороны речи у

младших школьников с нарушениями, освещен недостаточно полно и требует дальнейшей методической разработки специалистов.

В рамках этой задачи, мы ознакомились с работой Ю.В. Круподеровой, Л.Ю. Ястребовой, в которой был рассмотрен ряд авторских методик, направленных на формирование лексической стороны речи у детей указанной категории (26).

А.Г. Зикеев, в своих работах, предлагает систему обучения по расширению и уточнению словаря, где привлекается внимание детей к оттенкам значения слов, некоторым способам словообразования, предлагаются различные упражнения, нацеленные на активизацию имеющего словарного запаса (22). Как отмечает А.Г. Зикеев, «овладение детьми с дефектами в развитии лексической основой языка требует решения таких вопросов, как определение места работы над лексикой в системе обучения языку и определения принципов ее отбора. Поэтому одной из первоочередных задач, которые стоят при отборе словарной работы с учащимися, является формирование или коррекция лексико-семантической стороны их речи» (22). Методика развития словарного состава, по мнению А.Г. Зикеева, должна предусматривать различные уровни педагогического воздействия, которые зависят от характера отклонений в развитии, от этапа работы и индивидуальных речевых возможностей ребенка. Исходя из этого, он выделил пять уровней в работе над лексической стороной речи, которые взаимодействуют и дополняют друг друга в зависимости от речевых возможностей детей. Представим краткую характеристику каждого из уровней:

1. Формирование словаря. Это словарная работа в условиях глубокого недоразвития речи, когда учащиеся имеют минимальный словарный запас и не в состоянии производить звукобуквенное структурирование слова.

2. Лексико-семантическая коррекция словарного запаса. У детей имеется словарь в рамках отдельных предложений, но слова употребляются неправильно

по своим лексико-грамматическим характеристикам (смещение значений слов, замещение частей речи и др.).

3. Уточнение словаря. Развитие у детей точности и выразительности при использовании словарного запаса; уточнение значений словообразующих структур, устранение ошибок в лексических сочетаниях и при употреблении многозначных слов.

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

5. Активизация словаря за счет использования его коммуникативных возможностей при включении в диалогическую речь, пересказы, изложения и другие виды связной речи. Для активизации лексического состава слово должно быть правильно воспринято в контексте, должны быть поняты оттенки его значения; слово должно войти в активный словарь ребенка и воспроизводиться в нужных случаях при общении.

Р.И Лалаева, в своей методике по формированию лексики в школе VIII вида, включает следующие направления: обогащение словарного запаса, уточнение значения слова, расширение семантики слова. Начиная с первого класса, проводится обогащение и уточнение словаря существительных (31). Особенно важной является работа по усвоению слов обобщающего значения, которые очень медленно усваиваются умственно отсталыми детьми.

Работа над уточнением значения слова во вспомогательной школе тесно связана с формированием представлений умственно отсталых детей об окружающих предметах и явлениях, с овладением классификацией предметов, с работой по становлению лексической системы. Классификация предметов может проводиться как в неречевом плане, так и с использованием речи. По мнению Р.И. Лалаевой в 1-2 классах вспомогательной школы на логопедических занятиях

следует уточнять значение таких слов, как: овощи, фрукты, одежда, обувь, посуда, мебель, транспорт, растения, деревья, цветы, домашние и дикие животные и другое (31).

Так же мы рассмотрели статью Е.А. Ефремовой, Л.Р. Лизуновой, в которой для развития лексической стороны речи младших школьников с нарушениями интеллекта, обучающихся во 2 классах, авторы предлагают программу логопедического кружка, которая основана на реализации системы дидактических игр, учитывающих особенности данной категории обучающихся (15). Данная программа рассчитана на один год и включает в себя по три кружковых занятия в неделю. Программа содержит пояснительную записку, учебно-тематический план, описание содержания, методических условий реализации, планируемых результатов, диагностические материалы, а также список литературы, использованной при ее составлении и рекомендуемой для работы по данной программе. Фрагмент пояснительной записки.

Целевая установка программы: формирование словарного запаса учащихся 2 класса специальной (коррекционной) школы. Задачи программы: уточнение, систематизация, обогащение словарного запаса учащихся по лексическим темам; коррекция и развитие грамматического строя речи; развитие внимания, памяти; развитие мыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения, обобщения; воспитание коммуникативных умений.

Принципы, определяющие построение, реализацию программы и организацию работы по ней:

1) Общедидактические принципы: принцип доступности, принцип наглядности и др.

2) Специфические принципы: принцип системности, принцип связи речи с другими сторонами психического развития ребенка.

Учебно-тематический план включает в себя название лексических тем, разделов, определяет условия их реализации, а также проведение обследований

учащихся и работу с родителями. В учебно-тематическом плане указано количество занятий, отводимых на каждый раздел или лексическую тему. Например, в первом полугодии представлены следующие разделы и лексические темы:

- обследование, «Школа», «Улица», «Транспорт»;
- «Осень», «Сезонные изменения осенью», «Природа», «Деревья»;
- «Овощи», «Фрукты», «Ягоды»;
- «Чему мы научились», «Продукты питания», «Как оставаться здоровым»;
- «Зима», «Сезонные изменения зимой», «Зимние забавы»;
- «Чему мы научились», обследование.

Работа с родителями учащихся должна быть регулярной на протяжении обучения в школе. Раздел программы «Неделя для родителей» предусматривает обобщение кружковой работы за год и рекомендации на летние каникулы. Учитель-логопед может рекомендовать определенные дидактические игры, в которые можно играть с детьми в летние каникулы. Фрагмент содержания программы. Лексическая тема «Дом». Дидактические игры: «Строим дом», «Найди пару», «Угадай-ка». Задачи: уточнение и систематизация знаний о доме как постройке и жилище, о бытовых приборах и предметах; формирование словарного запаса по данной лексической теме. Для реализации задач потребуются предметные, сюжетные картинки, реальные предметы.

Лексический материал: стены, крыша, подъезд, двери, лифт, лестница, пол, потолок, окно, форточка, бытовые приборы, пылесос, утюг, люстра, торшер, ковер, занавески и т. д.; железный, деревянный, кирпичный, стеклянный и т. д.; подниматься, спускаться, открывать и т. д.

Фрагмент описания методических условий реализации программы. Режим проведения занятий: 3 раза в неделю (понедельник, среда, пятница) во внеурочное время, длительность - 30 минут. Количество учащихся на занятии: одновременно

4-5 учащихся. Структура занятия: вводная часть, основная часть (дидактическая игра), заключительная часть.

В своих исследованиях И.А. Иванова и В.Ф. Морскова говорят о том, что для эффективности работы, способствующей формированию основных лексических умений младших школьников в процессе изучения имен существительных необходимо последовательно и системно использовать упражнения лексического характера, которые должны быть достаточно разнообразными (23). Так же авторы указывают на то, что изучению имени существительного отводится значительное место, поскольку имя существительное - это разряд слов, имеющий богатые семантические возможности и выполняющий разнообразные синтаксические функции в предложении. Система работы над этой темой представляет собой целенаправленный процесс, предполагающий последовательность изучения части речи и систематическую самостоятельную работу.

В своих исследованиях О.А. Лунева указывает на то, что в развитии детей с интеллектуальными нарушениями огромную роль играет формирование лексического строя речи, в первую очередь словаря существительных, т.к. только при наличии в языке ребенка до сотни существительных появляются первые образования форм слов, богатый словарь существительных является пусковым механизмом к развитию грамматического строя речи (36). Так же О.А.Лунева советует при планировании коррекционно-развивающих занятий использовать лексический подход, поскольку он позволяет организовывать коммуникативные ситуации, в которых педагоги могут управлять когнитивным и речевым развитием детей, такой подход обеспечивает концентрированное изучение материала, многократное повторение речевого материала, что очень важно как для восприятия речи, так и для ее актуализации (36).

Автор описывает структуру занятия по развитию словаря существительных у детей 2-3 лет с умственной отсталостью. Занятие должно представлять собой коррекционно-развивающий комплекс, включающий следующие блоки:

1 блок - «Артикуляционная разминка», которая направлена на укрепление артикуляторного аппарата, расширение активного и пассивного словаря детей;

2 блок - «Дыхательная разминка», которая обеспечивает развитие речевого дыхания;

3 блок - «Слуховая разминка», помогает развивать слуховое восприятие, внимание, речевой слух;

4 блок - «Мыслительная разминка», направлен на активизацию высшей психической деятельности, увеличение объема памяти, развитие воображения, эмоциональной сферы;

5 блок - «Пальчиковая разминка», обеспечивает развитие мелкой моторики, зрительно - моторной координации, двигательных кинестезий (36).

В каждом из перечисленных блоков, решались задачи по формированию словаря существительных: расширение активного и пассивного словаря детей (знакомство с новыми словами, уточнение значения слов и постепенное включение их в активный словарь). Итог занятия должен представлять собой рефлексию, т.е. анализ результативности и эффективности проведенного занятия. На заключительном этапе использовалась беседа, отмечались достижения каждого ребенка, малыши прощались с игрушкой и получали подарки (картинки, наклейки в соответствие с темой занятия). Активное включение родителей в коррекционно-развивающий процесс осуществляется через использование коллективных и индивидуальных форм (тематические консультации, родительские собрания с просмотром занятия, оформление информационно-методических выставок и др.), которые были направлены на:

— повышение психолого - педагогической компетентности родителей в вопросах речевого развития ребенка;

- на формирование адекватного отношения к речевым проблемам ребенка и осознание необходимости проведения коррекционной работы;
- на преемственное решение задач по развитию словаря существительных, решаемых на коррекционных занятиях, в общении с людьми ближайшего окружения.

Выводы по I главе

Теоретический анализ литературы показал, что развитие детской речи представляет собой сложный и многообразный процесс. Одни языковые категории усваиваются раньше, другие существенно позднее. Поэтому на разных стадиях развития детской речи одни элементы языка оказываются уже усвоенными, а иные еще не усвоенными или усвоенными лишь отчасти. По мере развития психических процессов обогащения сенсорного опыта, изменения деятельности, формируется и словарь ребенка в количественном и качественном аспектах.

Из-за бедного, неточного активного словарного знания, учащиеся с нарушениями интеллекта редко участвуют в беседе, меньше пользуются речью, прибегают к указательным жестам. Все это отрицательно сказывается на развитии его эмоционально-личностной сферы, и делают процесс социализации невозможным.

У детей с умственной отсталостью отмечаются нарушения в развитии речевой деятельности и других психических процессов, определяющих своеобразие лексической системы. Наиболее существенными и выраженными признаками недоразвития лексики этих детей является несформированность структуры значения слова, несоответствующий возрасту уровень организации семантических полей и несовершенство поиска слова, т.е. трудности актуализации словаря.

Словарный запас, которым располагают умственно отсталые учащиеся, особенно в младших классах, весьма ограничен. В развитии детей с интеллектуальными нарушениями огромную роль играет формирование лексического строя речи, в первую очередь словаря существительных, т.к. только при наличии в языке ребенка до сотни существительных появляются первые образования форм слов, богатый словарь существительных является пусковым механизмом к развитию грамматического строя речи.

Развитие словарного запаса, должно предусматривать различные уровни педагогического воздействия, которые зависят от характера отклонений в развитии, от этапа работы и индивидуальных речевых возможностей ребенка.

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ.

2.1. Организация и методика изучения словарного запаса существительных младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

После теоретического анализа специальной литературы нами было организовано и проведено экспериментальное исследование.

Целью экспериментального изучения является изучение словарного запаса существительных у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

Базой исследования было Муниципальное казённое общеобразовательное учреждение «Общеобразовательная школа № 30» г. Белгорода.

В исследовании приняли участие 10 детей в возрасте 9-10 лет с диагнозом умственная отсталость.

В результате проведения исследования необходимо решить следующие задачи:

1. Подобрать методики для изучения словарного запаса существительных детей младшего школьного возраста и определить критерии оценки результатов.

2. Экспериментально изучить особенности словарного запаса существительных у детей младшего школьного возраста и осуществить интерпретацию полученных результатов.

3. Проанализировать результаты экспериментального исследования и выявить особенности словарного запаса существительных у детей с нарушением интеллекта.

4. Подвести итог по результатам, сделать выводы.

Организация

Таблица 2.1.

Список обследуемых младших школьников с нарушением интеллекта

Фамилия, Имя	Возраст	Степень УО
Сергей П.	9 лет	Умеренная степень
Александр С.	9 лет	Умеренная степень
Роман Б.	9 лет	Легкая степень
Татьяна К.	9 лет	Легкая степень
Андрей М.	9 лет	Умеренная степень
Анастасия П.	10 лет	Умеренная степень
Максим А.	10 лет	Умеренная степень
Михаил С.	10 лет	Легкая степень
Сергей Г.	10 лет	Легкая степень
Елена К.	10 лет	Умеренная степень

Исходя из цели и задач исследования был подобран адекватный диагностический инструментарий:

№1. Методика И.А. Смирновой.

Цель: обследование понимания и употребления существительных по лексическим темам.

Ход проведения: Всего 9 проб по 5 предметов. Детям предлагается назвать предметные картинки по темам: игрушки (паровоз, барабан, машинка, кукла, кубики, пирамидка), одежда (рубашка, юбка, носки, брюки, майка, куртка), обувь (ботинки, кроссовки, сапоги, туфли, тапки, босоножки), мебель (кровать, стол, шкаф, кресло, трюмо, диван), посуда (кастрюля, кружка, чайник, сковорода, тарелка, стакан), овощи (огурец, помидор, капуста, лук, свекла, баклажан), фрукты (груша, виноград, апельсин, яблоко, банан, ананас), транспорт (вертолёт,

самолёт, корабль, автобус, грузовик, поезд), животные (корова, тигр, попугай, медведь, черепаха, собака).

Метод оценивания: наблюдение за выполнением и анализ результата.

№2. Диагностическая методика на базе методики психолого-логопедического обследования речи Г.А. Волковой.

Цель: обследование употребления существительных.

Ход проведения: Детям предлагается назвать предметы по описанию: «Как называется предмет, которым вытирают руки и лицо после умывания?», «Как называется предмет, которым намыливают руки?», «Как называется предмет, которым расчесывают волосы?» «... предмет, который лежит под головой, когда человек спит?», «... предмет, по которому смотрят фильмы и передачи?», «... предмет, которым рисуют красками?», «... предмет, которым вышивают?», «... предмет, на котором любят качаться дети?» «... предмет, которым мальчики играют в футбол?».

Метод оценивания: наблюдение за выполнением и анализ результата.

№3. Методика О.Е Грибовой, Т.П. Бессоновой.

Состоит из 3-х блоков:

1-ый блок включает в себя 3 задания.

Задание №1.

Цель: понимание и употребление существительных, выявление состояния структурного аспекта лексических значений слов.

Ход проведения: Всего 15 картинок, детям предлагается назвать картинки, относящиеся к заданному видовому понятию. Ягоды, Фрукты, Овощи (виноград, клубника, морковь, лук, слива, ананас, картошка, капуста, яблоко, помидор, банан, лимон, вишня, огурец, груша).

Метод оценивания: наблюдение за выполнением и анализ результата.

Задание №2.

Цель: понимание и употребление существительных, выявление состояния структурного аспекта лексических значений слов.

Ход проведения: детям предлагается перечислить, какие предметы мебели (обуви) они знают.

Метод оценивания: наблюдение за выполнением и анализ результата.

Задание №3.

Цель: понимание и употребление существительных, выявление состояния структурного аспекта лексических значений слов.

Ход проведения: детям предлагается продолжить ряд предметов, подобрать обобщающее понятие (Тарелка, чашка ...).

Метод оценивания: наблюдение за выполнением и анализ результата.

2-ой блок включает в себя 3 задания.

Задание №1.

Цель: понимание и употребление существительных, выявление состояния структурного аспекта лексических значений слов.

Ход проведения: Всего 15 картинок, детям предлагается назвать картинки относящиеся к заданному видовому понятию. домашние птицы; дикие животные; домашние животные; (курица, кабан, белка, лиса, коза, кролик, барсук, гусь, олень, овца, волк, корова, индюк, верблюд, медведь)

Метод оценивания: наблюдение за выполнением и анализ результата.

Задание №2.

Цель: понимание и употребление существительных, выявление состояния структурного аспекта лексических значений слов.

Ход проведения: детям предлагается перечислить, какие предметы транспорта (белья) они знают.

Метод оценивания: наблюдение за выполнением и анализ результата.

Задание №3

Цель: понимание и употребление существительных, выявление состояния структурного аспекта лексических значений слов.

Ход проведения: детям предлагается продолжить ряд предметов, подобрать обобщающее понятие (Тетрадь, альбом ...)

Метод оценивания: наблюдение за выполнением и анализ результата.

3-ий блок включает в себя 3 задания.

Задание №1.

Цель: понимание и употребление существительных, выявление состояния структурного аспекта лексических значений слов.

Ход проведения: Всего 15 картинок, детям предлагается назвать картинки относящиеся к заданному видовому понятию. Деревья; цветы; кустарник (калина, фиалка, ель, каштан, шиповник, колокольчик, ромашка, дуб, сирень, клен, роза, смородина, тюльпан, одуванчик, рябина).

Метод оценивания: наблюдение за выполнением и анализ результата.

Задание №2

Цель: понимание и употребление существительных, выявление состояния структурного аспекта лексических значений слов.

Ход проведения: детям предлагается перечислить профессии.

Метод оценивания: наблюдение за выполнением и анализ результата.

Задание №3

Цель: понимание и употребление существительных, выявление состояния структурного аспекта лексических значений слов.

Ход проведения: детям предлагается продолжить ряд предметов, подобрать обобщающее понятие (Кепка, берет ...).

Метод оценивания: наблюдение за выполнением и анализ результата.

№4. Диагностическая методика на базе методики психолого-логопедического обследования речи Г.А. Волковой.

Цель: обследование употребления словаря существительных.

Ход проведения: Всего предъявляют 8 слов. Детям предлагается подобрать родственные однокоренные слова к следующим словам: земля, лес, поле, вода, радость, след, скорость, зима.

Метод оценивания: наблюдение за выполнением и анализ результата.

Критерии оценки по выбранным методикам:

2 балла - правильное выполнение задания;

1 балл - затрудняется, называет не более 1 предмета (поиск, с помощью логопеда);

0 баллов - отказ, неправильное выполнение задания, далекая словесная замена.

После выполнения всех заданий, направленных на выявления уровня сформированности словаря существительных, подсчитывается суммарная оценка.

Высокий уровень – 141 - 154 баллов;

Средний уровень – 96-140 баллов;

Низкий уровень – менее 95 баллов.

2.2. Анализ результатов обследования словарного запаса существительных младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

В процессе анализа результатов констатирующего эксперимента была получена развернутая характеристика количественных и качественных особенностей словарного запаса существительных младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

Представим результаты первой методики в виде таблиц и диаграмм.

На основе протоколов обследования получаем следующие результаты по первой методике:

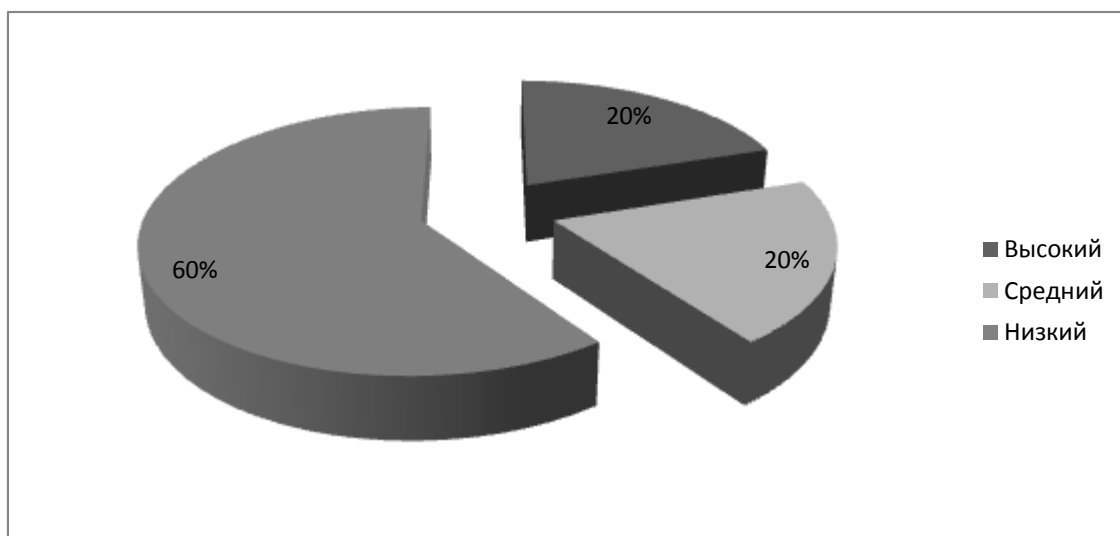


Рис. 2.1. Показатели уровня сформированности словаря существительных по первой методике.

На основе данных методики № 1, полученных в результате исследования сформированности словаря существительных у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью, мы видим, что двое из десяти детей набрали 18 баллов из 18, и имеют высокий уровень. Двое детей из десяти набрали более 12 баллов из 18, и имеют средний уровень понимания и употребления существительных. Шесть детей из десяти набрали 12 баллов и менее и имеют низкий уровень понимания и употребления существительных.

Таким образом, мы видим, что у 20% обследуемых выявлен высокий уровень развития словаря существительных. У этих детей не возникло трудностей в назывании предметных картинок по темам. Средний уровень имеют 20% обследуемых. У этих детей возникали трудности в назывании предметных картинок: дети затруднялись при назывании предмета, путали картинки со сходными чертами.

У 60% обследуемых выявлен низкий уровень развития словаря существительных. У детей возникли трудности в назывании предметных картинок по темам: не знали названий предметов, называли только обобщениями,

несколько предметов называли одним словом, путали картинки со сходными чертами (вместо ботинок - сапоги, вместо помидора - яблоко, вместо кресла - диван, вместо пиджака - куртка). Часто отмечались ошибки в названии таких картинок, как «кроссовки», «свёкла», «троллейбус», что связано с недостаточным различением сходных объектов.

Встречались замены одних слов на другие на основе сходства по признаку функционального назначения: «блюдец» - тарелка; «сковородка» - кастрюля; «кресло» - диван; «автобус» - маршрутка; «чашка» - кружка, «рубашка» - свитер.

Представим результаты второй методики в виде диаграммы.

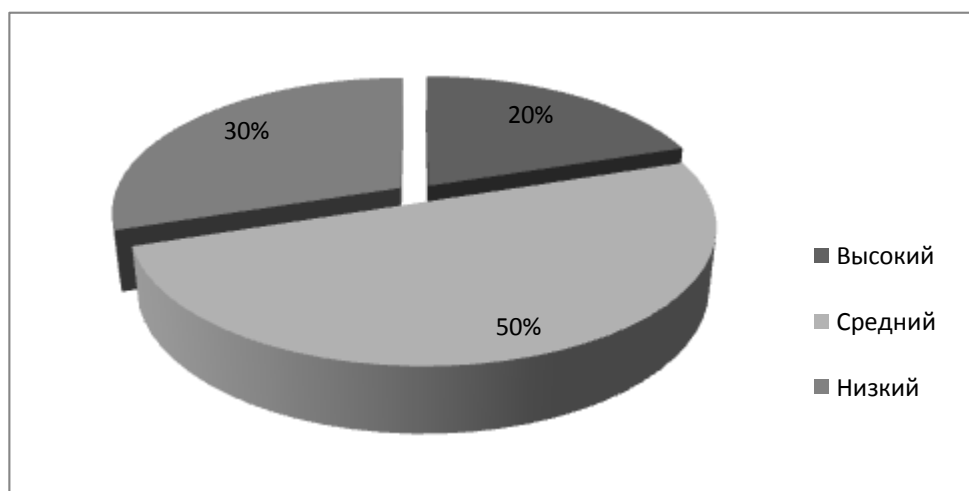


Рис. 2.2. Показатели уровня сформированности словаря существительных по второй методике.

По данным рис. 2.2. видно, что двое детей набрали 18 баллов из 18 и умеют высокий уровень распознавания слов по описанию. Пятеро детей набрали более 12 баллов из 18, и имеют средний уровень распознавания по описанию слов. Трое детей набрали менее 12 баллов и имеют низкий уровень распознавания слов по описанию.

Таким образом, мы видим, что у 20% обследуемых выявлен высокий уровень развития словаря существительных. У этих детей не возникло трудностей в назывании предметов по описанию. Средний уровень имеют 30% обследуемых. У этих детей возникали трудности в назывании предметов по описанию: дети

затруднялись при назывании предмета, называли предмет не подходящий по описанию. У 50% обследуемых выявлен низкий уровень развития словаря существительных. У детей возникли трудности в назывании предметов по описанию: не смогли подобрать предмет к описанию, отвечали только после многократного повторения описания и только с помощью логопеда.

Представим результаты третьей методики в виде диаграммы.

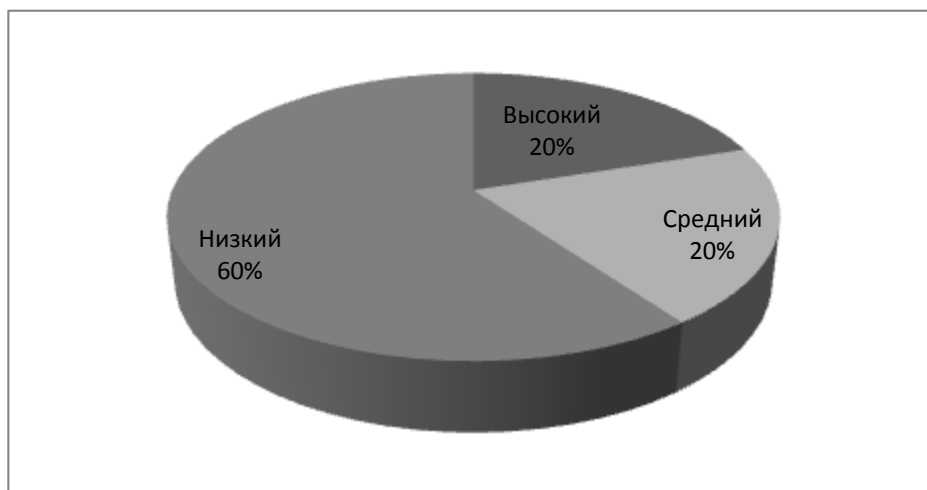


Рис. 2.3. Показатели уровня сформированности словаря существительных по третьей методике.

По данным рис. 2.3. видно, что двое детей набрали более 80 баллов из 102 максимальных, и показали высокий уровень понимания и употребления существительных, а так же высокий уровень состояния структурного аспекта лексических значений слов. Двое детей набрали более 70 баллов из 102 максимальных, и показали средний уровень понимания и употребления существительных, а так же средний показатель состояния структурного аспекта лексических значений слов. Шестеро детей набрали менее 70 баллов и показали низкий уровень понимания и употребления существительных, показатель состояния структурного аспекта лексических значений слов у этих детей находится на низком уровне.

Таким образом, мы видим, что у 20% обследуемых выявлен высокий уровень развития словаря существительных. У этих детей не возникло трудностей

в назывании картинок, относящихся к заданному видовому понятию. Средний уровень имеют 20% обследуемых. У этих детей были обнаружены трудности в назывании картинок, относящихся к заданному видовому понятию: дети затруднялись при назывании предмета, ошибочно соотносили видовое понятие и картинку.

У 60% обследуемых выявлен низкий уровень развития словаря существительных. У детей возникли трудности в назывании картинок, относящихся к заданному видовому понятию: не смогли подобрать предмет к видовому понятию, оставляли картинки не соотнесенными в нужную категорию, соотносили только после многократного повторения описания и только с помощью логопеда. Наиболее трудными темами активного словаря существительных для обследуемых явились: «Домашние птицы», «Деревья», «Цветы», «Кустарники», «Головные уборы». При ответе испытуемых по данным лексическим темам отмечались частые замены одного слова на другое: например, дети называли вместо «сосны» - «елку»; вместо «малины» - «клубника»; вместо «индюка» - «гусь»; вместо «троллейбуса» - «трамвай», «поезд», «автобус».

Чаще всего ошибки встречались в следующих существительных: «лось», «овца», «индюк», «смородина», «рубашка», «валенки», «тыква», «юбка», «кепка», «сандалии». Отсутствие этих слов в активном словаре детей с умственной отсталостью объясняется бедностью словарного запаса, малой активизацией лексики в различных видах деятельности и ограниченном запасе представлений об окружающем мире.

Представим результаты четвертой методики в виде диаграммы.

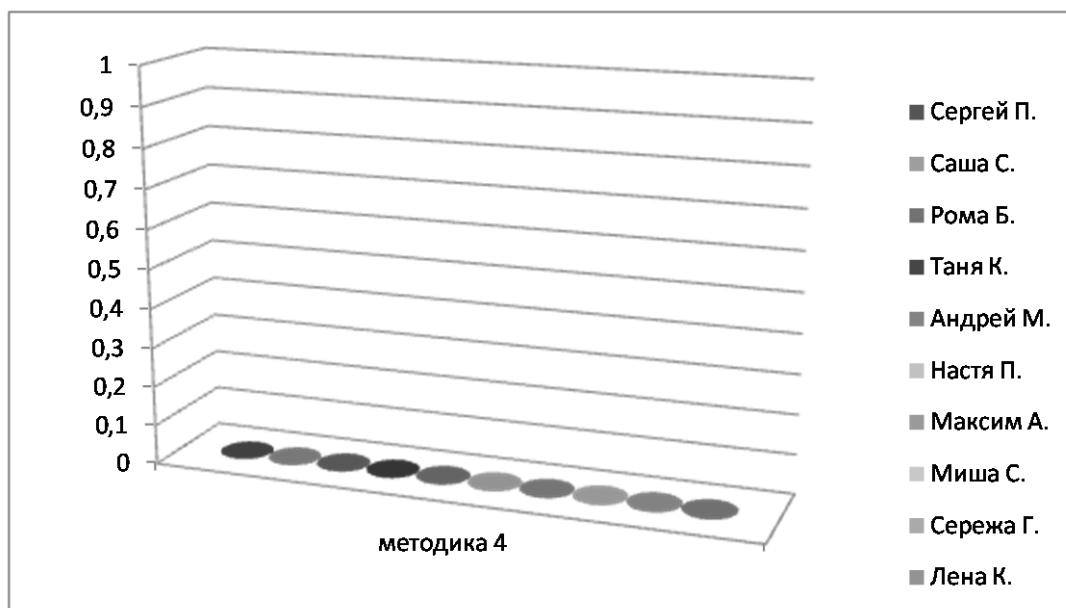


Рис. 2.4. Показатели уровня сформированности словаря существительных по четвертой методике.

По данным рис. 2.4. видно, что 10 из 10 детей набрали 0 баллов из 16 максимальных.

Таким образом, мы видим, что ни один ребенок из обследуемых не смог подобрать родственные однокоренные слова, это указывает на несформированность навыка словообразования существительных.

2.3. Методические рекомендации по развитию словаря существительных у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

При разработке методических рекомендаций по формированию словаря существительных у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью мы опирались на следующие положения и принципы.

Специфика логопедической работы в школе VIII вида обусловлена характером нарушения высшей нервной деятельности и психопатологическими особенностями умственно отсталого ребенка.

Особенность работы заключается в снижении уровня аналитико-синтетической деятельности у умственно отсталого ребенка, а так же особенностями речевого развития и структуры речевого дефекта.

Р.И. Лалаева выделяет следующие особенности логопедической работы в школе VIII вида:

– Поскольку ведущим нарушением у умственно отсталых детей является недоразвитие познавательной деятельности, то процесс логопедической работы во вспомогательной школе должен быть нацелен на формирование анализа, синтеза, сравнения и обобщения, мыслительных операций.

– При организации логопедической в школе VIII вида опираться на принцип поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин и др.), поскольку это помогает в переходе от наглядно-действенного и наглядно-образного мышления к организации действия во внутреннем плане.

Лалаева отмечает, что в логопедической работе с умственно отсталыми детьми необходим постепенный, последовательный переход от одного этапа к другому, что связано с особенностями мыслительной деятельности умственно отсталых детей. Так же важным считается и максимальное подключение анализаторов, актуализирование чувств различной модальности, эксплуатация наибольшей и многообразной наглядности.

Важное значение содержит дифференцированный подход, который подразумевает учет свойств высшей нервной деятельности (в частности, превосходство процесса возбуждения или процесса торможения): психические качества малыша, его функциональность, исключительность моторного формирования, степень несформированности речи, симптоматику речевых расстройств, их механизмы и т.д.

Содержание логопедической работы должно присутствовать в согласовании с расписанием обучения грамоте, усвоения родного языка. В ходе логопедической работы осуществляется корректировка патологий речи, фиксируются верные

речевые умения, образовывается утилитарный уровень изучения языка. Комплектность утилитарного уровня владения стилем представляет собой важным условием для изучения языковых явлений и закономерностей усвоения знания о языке.

При работе с умственно отсталыми детьми характерным является частая повторяемость упражнений, но с элементами новизны по форме и содержанию. Так же стоит учитывать быструю утомляемость и предрасположенность к охранительному торможению, поэтому важно проводить частую смену видов деятельности.

Логопедическая работа должна подготавливать детей к усвоению программы по русскому языку. Этот факт обуславливает необходимость строить содержание логопедической работы во вспомогательной школе с учетом программы по русскому языку в данном классе. При этом цели и задачи логопедической работы (практическое овладение языком) иные, чем цели и задачи уроков русского языка (осознание и анализ языковых явлений).

По программе В.В. Воронковой «Русский язык» в младших классах специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида для обучения детей с недостатками интеллекта включает следующие разделы и соответствующие программы: обучение грамоте (1 класс), чтение (2 - 4 классы), письмо (2 - 4 классы), развитие устной речи на основе изучения предметов и явлений окружающей действительности (1 - 4 классы). Послебукварный период приходится на второй год обучения (2 класс). Главным принципом, организующим все программы по основным разделам русского языка, является развитие речи.

Обучение грамоте в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях VIII вида осуществляется в 1 классе в течение всего года. Обучение ведется звуковым аналитико-синтетическим методом.

Начиная с добукварного периода, происходит формирование словаря существительных в процессе ознакомления с классом и школой, с режимом дня. Посредством бесед о том, что находится в классе. Беседы на темы: «Порядок в классе», «Учитель и ученики», «Имя и отчество учителя», «Имена и фамилии учеников», «Ученики и учителя других классов», «Перемены в школе, их назначение», «Я и моя семья», «Окружающий меня мир».

Во втором классе работа логопеда направлена на обогащение и уточнение словаря существительных. Проводится работа по:

- названию предметов;
- характеристике их по цвету, форме, размеру, вкусу, запаху;
- сравнению двух предметов, нахождение сходных и отличительных признаков;
- классификации предметов;
- обозначения групп предметов обобщающим словом;
- участию в беседе;
- обучению полным ответам на вопросы.

На каждом году обучения, по всем разделам программы, определяется уровень требований, учитывающий умственные и возрастные возможности школьников.

Программа второго класса по грамматике, правописанию и развитию речи включает следующие разделы: «Повторение», «Звуки и буквы», «Слово», «Предложение».

Раздел «Повторение» (12 часов).

Раздел «Звуки и буквы» (16 часов). Учащиеся приобретают начальные сведения по фонетике и графике: о звуках и буквах, о гласных и согласных, об алфавите, о слоге и переносе по слогам, о гласных ударных и безударных, о согласных звонких и глухих, твердых и мягких, непроизносимых и двойных и др.

Раздел «Слово» (26 часов). Проводится изучение слов, обозначающих предметы, название предметов и различение их по вопросам кто? что?

Раздел «Предложение» (37 часов). Изучение предложения имеет особое значение для подготовки умственно отсталых школьников к жизни, к общению. Понятие о предложении учащиеся получают на конкретном речевом материале в процессе разбора предложения по словам и составления предложения из слов.

Основная задача педагогической работы по развитию речи умственно отсталых школьников - это формирование правильной устной речи детей на основе овладения ими родным языком.

Главные задачи определяются, во-первых, конечной целью работы по развитию речи. Во-вторых, закономерностями формирования родной речи.

В-третьих, особенностями развития речи детей олигофренов, обусловленных их дефектом. Следовательно, ключевыми задачами работы по развитию речи являются:

1. Становление у умственно отсталых школьников посылов речевого развития.

2. Развитие основных речевых функций: коммуникативной, познавательной, регулирующей.

Выделяют специальные задачи работы, которые имеют выраженное коррекционное содержание и направлены на преодоление специфических недостатков речевого развития детей-олигофренов. К ним относятся, например, развитие смысловой стороны речи: развитие понимания речи, преодоления предметной неотнесенности слова, ситуативности речи, формирование родовых обобщений, преодоление бедности словаря, формирование фразовой речи, развитие инициативной речи и др.

В специальных (коррекционных) учреждениях VIII вида работа над развитием речи строится при учете того, что становление речи проходит по тем же законам, что и в норме.

Становление речи следует в тесной взаимосвязи с деятельностью детей, опираясь на углубления их представлений об окружающем и в процессе общения со взрослыми.

Поэтому работа по развитию речи осуществляется в двух основных формах:

- 1) На специальных занятиях.
- 2) В повседневной жизни и деятельности.

Свободное общение происходит в быту, в ходе игр, простой трудовой и продуктивной деятельности, в период праздников и других неречевых занятий.

В эти моменты создаются естественные условия для развития речи, обогащается их речевая практика. Но нужно помнить, что на неречевых занятиях нецелесообразно отвлекать детей от их главной деятельности, требуя постоянного речевого сопровождения. Например, во время обучения игре, взрослым необходимо помогать детям в попытках речевой деятельности. Они должны подсказать необходимое слово, чтобы игра не прекращалась, но не заменять одно занятие другим. Во время всех занятий необходимо:

- 1) Научить детей слушать обращенную к ним речь.
- 2) Учить выполнять инструкции, данные в словесной форме.
- 3) Рассказывать о своих действиях.

Поскольку ребенок усваивает родной язык путем подражания речи окружающих, то это в свою очередь выдвигает особые требования к речи взрослых:

- грамотность и литературность, чистота в фонетическом отношении;
- доброжелательность и спокойствие;
- эмоциональная насыщенность;
- содержание речи должно соответствовать возрасту, развитию и интересам ребенка;
- конкретность и четкость, исключая двоякого толкования;
- занятия с умственно отсталыми детьми строятся на общих принципах.

Это такие как: частая смена видов деятельности; сочетание деятельности за столом и подвижных видов; игровая форма занятия; повторяемость материала; обеспечение переноса усвоенного способа действия.

На специальных логопедических занятиях происходит упорядочение речевого материала, который дети получают на других занятиях в процессе свободной речевой деятельности, в ходе общения. Занятия ведутся согласно дидактическим принципам, речевой материал подается в определенной последовательности, постепенно усложняется и расширяется, при этом обязательно учитываются возраст и особенности детей.

Требования к проведению занятий по развитию речи:

- тщательная подготовка к занятию и его планирование;
 - обеспечение речевой и умственной активности каждого ребенка на всех этапах занятия;
 - сочетание фронтального характера и индивидуального подхода на занятии;
 - целесообразная структура занятия, правильное распределение методов и приемов обучения;
 - оптимальная интенсивность нагрузок;
 - эмоциональный характер;
 - закрепление пройденного материала на других занятиях и в других видах деятельности.
 - В основу формирования словаря школьников с умственной отсталостью должен быть положен принцип единства формирования речи и мышления.
- Из этого основного вытекают и другие принципы по формированию работы:

1) Опора при формировании словаря детей на интенсивное и эффективное познание ими находящейся вокруг реальности.

2) Взаимосвязь содержания словарной работы с равномерно развивающимися возможностями ребенка познания окружающего мира.

Обогащения словаря умственно отсталых школьников осуществляется на основе расширения и углубления представлений ребенка об окружающем мире. Основную часть лексики составляют имена существительные, глаголы, прилагательные, числительные и наречия. Это основные слова в языке, и обогащение словаря должно осуществляться, прежде всего, за счет накопления этих слов. Усвоение лексики по конкретной теме начинается с усвоения имен существительных.

Работа по развитию словаря существительных выстраивается в три этапа:

Первый этап - понимание.

Приёмы развития понимания речи:

1) Показ предмета с названием. Примером может служить дидактическая игра: «Школьные принадлежности», в которой школьник проговаривает название каждого школьного предмета.

2) Побуждение к действиям. Взрослый даёт словесную инструкцию ребёнку, предполагающую ответ действием в конкретной ситуации. Примером может служить дидактическая игра: «Собери портфель», в которой школьник из набора предметов или карточек выбирает предметы, необходимые ему для обучения в школе (на конкретном уроке).

3) Оречевление ситуации. Используя реальные ситуации повседневной жизни, режимных моментов, логопед называет предметы, которые берёт ребёнок; действия, которые выполняет; называет те ощущения, которые на данный момент испытывает ребёнок. Примером может служить дидактическая игра: «Школьные чувства», в которой логопед описывает ученикам возможные школьные ситуации, которые могут происходить с детьми, а потом предлагает школьникам назвать и показать те эмоции и чувства, которые могут возникать в этой ситуации.

4) Приём "одностороннего диалога" (собственных вопросов и ответов логопеда) используется на занятиях и в повседневной жизни. Слова педагога

совпадают с эмоциональными и сенсорными ощущениями ребенка и таким образом становятся понятными.

5) Вопрос "Где ...?". Этот приём используется на занятиях для привлечения внимания к предмету, для выделения его из окружающей обстановки, для узнавания по слову, а не для того, чтобы ребенок действительно указал и словесно обозначил местонахождение предмета.

Второй этап - уточнение.

Приёмы уточнения словаря:

- 1) Расширенное толкование (объяснение) смысла слова.
- 2) Показ предмета, действия и их изображений.
- 3) Дидактические игры и упражнения.
- 4) Включение слова в словосочетания и фразы (предложения).

Для умственно отсталых младших школьников являются важными дидактические игры и упражнения для развития понимания обобщенного значения слов (в различной степени обобщения).

Третий этап - активизация.

Приемы активизации словаря:

- 1) Беседа - основной метод, в том числе беседа по картинам, в процессе наблюдения, при рассматривании предметов.
- 2) Дидактические игры и упражнения. Они проводятся во всех возрастных группах. Это игры с предметами, картинками и словесные.
- 3) Отгадывание загадок.
- 4) Поручения, требующие от ребенка речевого высказывания.
- 5) Совместная со взрослыми или товарищами интересная деятельность.
- 6) Косвенная подсказка знакомого ребенку слова при пересказе, в беседе, составлении им рассказа.
- 7) Создание располагающей эмоциональной атмосферы на занятии.

В таблице 2.2. представлена примерная тематика по обогащению словаря существительных у младших школьников с умственной отсталостью.

Таблица 2.2.

Примерная тематика по обогащению словаря существительных.

Название	Содержание	Методические приемы и дидактические игры
Сезонные изменения в природе	Погода (ясно, пасмурно, дождь, снег). Изменения в природе, жизни растений и животных; похолодание, листопад, увядание трав, цветов, появление семян, плодов, отлет птиц и тд.	Дидактическая игра «Дерево» Дидактическая игра «Времена года» Дидактическая игра «Куда пойдём?» Дидактическая игра «Угадай, что это?»
Школа, пришкольный участок	Классы и кабинеты в школе, библиотека, школьные мастерские. Посадки во дворе школы: деревья, кустарники, газоны. Спортивная площадка, площадка для игр.	Дидактическая игра «Кто работает в школе?» Дидактическая игра «Школьные чувства» Дидактическая игра «Собери портфель» Дидактическая игра «Школьные принадлежности»
Дом, квартира, домашний адрес		Дидактическая игра «Мой адрес» Методический прием «Беседа»
Дорога в школу и домой	Как и на каком транспорте ехать. Правила дорожного движения: переход улицы по подземному переходу и на зеленый свет светофора.	Дидактическая игра «Светофор» Дидактическая игра «Что сначала, что потом?» Дидактическая игра «Самый главный»
Семья	Родители и дети. Работа родителей. Обязанности детей в семье.	Дидактическая игра «Три медведя» Дидактическая игра «Я люблю всех» Дидактическая игра «Угадай о ком я говорю?» Дидактическая игра «Как мы помогаем родным?»
Одежда	Пальто, платье, рубашка, пиджак, кофта, свитер, юбка. Одежда для	Дидактическая игра «Назови одежду и её детали»

	улицы и для дома. Одежда для мальчика и для девочки. Уход за одеждой	<p>Дидактическая игра «Найди половину одежды»</p> <p>Дидактическая игра «Одежда для мальчика и девочки»</p> <p>Дидактическая игра «Найди лишний предмет»</p>
Овощи	<p>Морковь, репа, лук.</p> <p>Цвет, форма, вкус, запах.</p> <p>Употребление в пищу.</p> <p>Выращивание лука.</p>	<p>Дидактическая игра «Что добавилось?»</p> <p>Дидактическая игра «Вершки - корешки»</p> <p>Дидактическая игра «Заготовки на зиму»</p>
Фрукты	<p>Лимон, апельсин (или другие местные). Цвет, форма, вкус, запах. Употребление в пищу.</p>	<p>Дидактическая игра «Вкусная отгадка»</p> <p>Дидактическая игра «Был один, а стало много»</p> <p>Дидактическая игра «Что где растет?»</p>
Деревья	<p>Береза, клен или другие деревья ближайшего окружения</p>	<p>Дидактическая игра «Найди по описанию»</p> <p>Дидактическая игра «Найди листок»</p>
Комнатные растения	<p>Узнавание и называние.</p> <p>Уход за комнатными растениями</p>	<p>Дидактическая игра «Что изменилось?»</p> <p>Дидактическая игра «Найди такой же»</p>
Домашние животные	<p>Кролик. Основные части тела, питание, способ передвижения.</p>	<p>Дидактическая игра «У кого пропал детеныш?»</p> <p>Дидактическая игра «Кто лишний?»</p> <p>Дидактическая игра «Праздник у животных»</p>
Дикие животные	<p>Заяц. Основные части тела, питание, способ передвижения.</p>	<p>Дидактическая игра «Назови семью»</p> <p>Дидактическая игра «Кто где живет?»</p> <p>Дидактическая игра «Кто что любит?»</p> <p>Дидактическая игра «Узнай зверя по описанию»</p>
Птицы	<p>Ворона, воробей или другие местные птицы.</p> <p>Внешний вид. Где живут, чем питаются. Какую пользу приносят человеку.</p>	<p>Дидактическая игра «Найди, кого назову»</p> <p>Дидактическая игра «Дикие и домашние»</p> <p>Дидактическая игра «Назвать птицу»</p>

Насекомые	Жук, бабочка. Узнавание и называние. Различение по внешнему виду.	Дидактическая игра «Какое насекомое, назови» Дидактическая игра «Бабочки»
Охрана здоровья	Части тела человека. Волосы, кожа, ногти. Уход за волосами (стрижка, расчесывание); уход за кожей (умывание, мытье); уход за ногтями (подстригание ногтей на руках и ногах); мытье рук и ног.	Дидактическая игра «Кто я такой?» Дидактическая игра «Подбери картинки» Дидактическая игра «Правила гигиены»

Поскольку развитие словаря существительных невозможно без взаимодействия всех участников коррекционно-педагогического процесса, то их взаимосвязь представлена в таблице 2.3.

Таблица 2.3.

Деятельность участников коррекционно-педагогического процесса.

Учитель-логопед	Педагог-психолог	Родители
<p>Формирование словаря существительных. Расширение, уточнение и активизация словаря существительных на основе систематизации знаний об окружающем в рамках изучаемых лексических тем.</p> <p>Пополнение активного словаря существительными с уменьшительно-ласкательными, увеличительными суффиксами.</p> <p>Совершенствование умения образовывать и употреблять существительные ед.ч и мн.ч. в Им. П., а так же в косвенных падежах и с предлогами (у деревьев, над деревьями, по деревьям, о деревьях).</p>	<p>Формирование положительной мотивации к речевой деятельности;</p> <p>Активизация процессов восприятия, памяти, воображения, мыслительных операций, тесно связанных с формированием устного речевого сообщения.</p>	<p>Закрепление полученных на занятиях знаний;</p> <p>Выполнение заданий логопеда в индивидуальных тетрадях;</p> <p>В доме и на прогулках расширять словарь существительных по различным лексическим темам. Показ, называние и объяснение ребенку нового предмета.</p>

Таким образом, можно увидеть, что проведение комплексной педагогической работы с детьми увеличивает показатель активного словаря существительных. Так же следует отметить, что систематическое воздействие на ребенка и применение современных методических комплексов в совокупности с системой воспитания, поможет детям с интеллектуальной недостаточностью преодолеть лексический барьер и пополнить багаж знаний.

Выводы по II главе:

Наша работа была ориентирована на исследование уровня развития словаря существительных у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью. В связи с поставленной целью мы провели диагностическое обследование на выявления уровня развития словаря существительных у детей с умственной отсталостью. На основании полученных данных мы разработали методические рекомендации по развитию словаря существительных у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью. В рекомендациях описывается поэтапность логопедической работы с младшими школьниками с умственной отсталостью, определены задачи для логопеда, психолога и родителей. В методические рекомендации были включены лексический материал и рекомендуемые игры и упражнения для логопедов. Также нами была разработана картотека игр и упражнений по обогащению словаря существительных на материале лексических тем.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Развитие и совершенствование лексики младших школьников с умственной отсталостью было и остаётся одной из перспективных психолого-педагогических проблем. Известно, что базисом речевой организации человека является словарный запас, недостатки которого значительно затрудняют процесс социальной адаптации. Особенности интеллектуального и речевого развития учащихся с умственной отсталостью ограничивают возможности этих детей в понимании речи окружающих, адекватном изложении собственных мыслей и приводят к неполноценности социально-бытовой ориентировки. Следовательно, одним из актуальных направлений работы с детьми с умственной отсталостью должно быть формирование и развитие лексики, характеризующейся достаточностью и полноценностью, с точки зрения объема словарного запаса, семантики и синтагматических характеристик. Словарный запас является не только одним из самых значимых компонентов высказывания, но и свидетельствуют о глубине дифференцированного познания окружающей действительности, об уровне сформированности речемыслительных процессов. Наличие развернутой лексики в речи школьников в определенной степени служит показателем зрелости личности в эмоциональной, морально-этической, психологической сфере, поскольку слова-оценки, слова-характеристики выражают отношение человека к миру, к окружающим и самому себе.

Перед исследованием мы поставили перед собой цель изучить особенности формирования словарного запаса существительных младших школьников с интеллектуальной недостаточностью. Для выполнения цели представили ряд задач теоретического и практического характера, подобрали соответствующий инструментарий. В ходе исследования определили состояние проблемы, подобрали методики для успешного изучения состояния словаря существительных у детей с интеллектуальной недостаточностью, осуществили

исследование, проанализировали результаты и выявили особенности словаря существительных младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

В исследовании участвовало 10 детей с диагнозом легкая умственная отсталость и умеренная умственная отсталость. Для исследования состояния сформированности словаря существительных у младших школьников с умственной отсталостью было взято 4 методики.

В результате исследования мы доказали, что для детей с умственной отсталостью характерны определенные особенности состояния словаря существительных: Пассивный словарь детей, участвующих в эксперименте развит на среднем уровне. Из заданий с «предметными картинками», где детям требовалось показать и назвать предметы данные экспериментатором, дети затруднялись в показе, многие показывали несколько картинок на название одного предмета, например: валенки, галоши, туфли, кроссовки, называли одним словом "ботинки". Некоторые дети с трудом показывали предметы, относящиеся к понятиям: ягоды, кусты. Также вызвали затруднения слова: лось, овца, барсук, галоши, валенки, пиджак. В задании с обобщением слов у детей были затруднения с понятиями: школьные принадлежности и головные уборы.

По заданию «называние предметов по описанию» дети справились достаточно успешно. Затруднения вызвали описание слов - кисточка и иголка, можно предположить, что это связано с ограниченностью знаний об окружающем мире, и не использование этих предметов в жизни, только с помощью взрослых. При обобщении результатов мы видим, что общая сформированность словаря существительных у младших школьников с умственной отсталостью находится на низком уровне.

Таким образом, с уверенностью говорим, что цель нашего исследования реализована

Перспективы дальнейшего исследования видятся в изучении состояния словаря существительных у данной категории детей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аксенова, А.К. Методика обучения русскому языку в коррекционной школе [Текст]: пособие для логопеда / А.К. Аксенова.- М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2009. – 160 с.
2. Баскакова, И. Л. Внимание школьников - олигофренов [Текст]: учебное пособие / И.Л. Баскакова. - М.: МГПИ, 1983. – 169 с. Режим доступа: <http://search.rsl.ru/ru/record/01001153838>
3. Волкова, Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики [Текст]: учебное пособие / Г.А. Волкова. - СПб.: Детство-Пресс, 2008. –134 с.
4. Воронкова, В.В. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе [Текст]: пособие для учителей и студентов / В.В. Воронкова. - М.: Школа - Пресс, 2007. –190 с.
5. Выготский, Л. С. Избранные психологические исследования [Текст] / Л.С. Выготский; под ред. Л.С. Выготского, И.И. Данилевского. – М.: Педагогика, 1983. –520 с. Режим доступа: <http://lib.mgppu.ru/>
6. Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст]: учебное пособие / Л.С. Выготский.-М.: Лабиринт,1999. –352 с.
7. Выготский, Л.С. Основы дефектологии [Текст]: учебное пособие/ Л.С. Выготский.- Спб.: Лань,2003. –654 с.
8. Гальперин, П.Я. Теория развития и формирования умственных операций [Текст] / П.Я. Гальперин; под ред. А.Г. Маклакова. – Спб.: Питер 2008. – 203 с.
9. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи [Текст]: учебное пособие/ А.Н. Гвоздев.- М.: Детство - Пресс, 2007. –235 с.

10. Гнездилов, М.Ф. Методика русского языка во вспомогательной школе [Текст]: учебное пособие / М.Ф. Гнездилов.- М.: Педагогика. 1985. – 186 с. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/368796/>
11. Граборов, А.Н. Очерки по олигофренопедагогике [Текст] : учебное пособие для студентов / А.Н. Граборов. - М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства Просвещения РСФСР, 1961. – 196 с. Режим доступа: <http://www.studfiles.ru/preview/4466024/>
12. Данилкина, Г.И. Особенности обучению русскому языку во вспомогательной школе [Текст]: учебное пособие / Г.И. Данилкина.- М.: Айрис Пресс, 2006. – 180 с.
13. Дульнев, Г.М. Проблемы воспитания умственно отсталых детей [Текст]: пособие для логопеда / Г.М. Дульнев.- М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства Просвещения РСФСР, 1960. – 260 с.
14. Егорова, Т.В. Особенности памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии [Текст]: учебное пособие / Т.В. Егорова. - М.: Айрис Пресс, 2007. – 190 с.
15. Ефремова Е.А. Дидактическая игра как средство формирования активного словаря у младших школьников с нарушениями интеллекта [Текст]: сборник научно-методических трудов/ Е.А. Ефремова, Л.Р.Лизунова .- СПб.: Питер, 2016. – 128 с.
16. Забрамная, С. Д. Отбор умственно отсталых детей в специальные учреждения [Текст]: учебное пособие / С.Д. Забрамная - М.: Просвещение, 1988. – 279 с. Режим доступа: <http://www.studfiles.ru/preview/5775011/>
17. Забрамная, С.Д. Особенности познавательной деятельности у детей - олигофренов [Текст]: учебное пособие / С.Д. Забрамная.- М.: Норма, 2009. –200 с.
18. Забрамная, С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей [Текст]: учебное пособие / С.Д. Забрамная. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2009. – 260 с.

19. Замский, Х.С. Умственно отсталые дети [Текст]: учебное пособие для вузов / Х.С. Замский. - М.: Академия, 2008. –368 с.
20. Занков, Л.В. Вопросы психологии учащихся вспомогательной школы [Текст]: учебное пособие / Л.В. Занков. -М.: Изд-во АПН РСФСР, 1976. – 270 с.
Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/1043543/>
21. Захарова А.В. Опыт лингвистического анализа словаря детской речи. - М.: Просвещение, 1972. – 123 с. Режим доступа: <http://search.rsl.ru/ru/record/01006925337>
22. Зикеев А.Г. Развитие речи учащихся специальных коррекционных образовательных учреждений [Текст]: учебное пособие / А.Г. Зикеев. - М.: Академия, 2007. – 200 с.
23. Иванова И.А. Самостоятельная работа как компонент в формировании лексических умений младших школьников при изучении имен существительных [Текст]: сборник научно-методических трудов/ И.А. Иванова, В.Ф, Морскова.- КГУ.: Славянск-на-Кубани, 2014. – 136 с.
24. Исаев, Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков [Текст]: учебное пособие / Д.Н. Исаев.- СПб.: Речь, 2007. – 391 с.
25. Кольцова, М. М. Ребенок учится говорить [Текст]: пособие для родителей / М.М. Кольцова.- Екатеринбург: У-Фактория, 2008. – 214 с.
26. Круподерова Ю.В. Обзор методик формирования лексики у детей с нарушениями интеллекта [Текст]: сборник научно-методических трудов/ Ю.В. Круподерова, Л.Ю. Ястребова .-АГПУ.: Армавир, 2015. – 136 с.
27. Кузмина, Е.С. Развитие эмоционально-волевой сферы умственно отсталых младших школьников [Текст]: учебное пособие / Е.С. Кузмина.-М.: ГОУ ВПО МГПУ, 2010. – 190 с.
28. Кузнецова, В.Г. Некоторые особенности речевого развития умственно отсталых детей младшего школьного возраста [Текст] / В.Г. Кузнецова

//Дефектология. – 1979. – № 3. – С. 7 – 15. Режим доступа:
<http://www.shishkova.ru/library/journals/items/d7903.htm>

29. Лаврентьева, А.И. Этапы становления лексико-семантической системы в онтогенезе [Текст]: учебное пособие / А.И. Лаврентьева.- СПб.: Образование, 2008. – 160 с.

30. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах [Текст]: учебное пособие / Р.И. Лалаева.-М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2009. – 223 с.

31. Лалаева, Р.И. Нарушение речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития [Текст]: учебное пособие / Р.И. Лалаева.-М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 303 с.

32. Лалаева, Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) [Текст] / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб.: СОЮЗ, 2006. – 160 с.

33. Лебединская, К.С. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей [Текст]: учебное пособие / К.С. Лебединская. – М.: Педагогика, 1982. – 127 с. Режим доступа: <http://search.rsl.ru/ru/record/01001087746>

34. Левина, Р.Е. Нарушения речи и письма у детей [Текст]: избранные труды / Р.Е. Левина. -М.: Аркти, 2005. –150 с.

35. Леонтьев, А.А. Исследования детской речи [Текст] / А.А. Леонтьев ; под ред. В.А. Ковшикова . – М.: Астрель, 2008. – 351 с.

36. Лунева О.А. Логопедическая работа по формированию номинативного словаря у детей 2-3 лет с задержкой речевого развития [Текст]: сборник трудов конференции/ О.А. Лунева.-УГПУ.: Екатеринбург, 2011. – 277 с.

37. Лурия, А. Р. Умственно отсталый ребенок [Текст]: учебное пособие / А.Р. Лурия. - М.: АПН РСФСР 1960. – 245 с. Режим доступа: <http://search.rsl.ru/ru/record/01006276335>

38. Луцкина, Р.К. Развитие устной речи учащихся вспомогательной школы в процессе обучения [Текст]: учебное пособие / Р.К. Луцкина. - Алма-Ата: Мектеп, 2009. –150 с.
39. Маллер, А.Р. Состояние и тенденции развития обучения и воспитания глубоко умственно отсталых детей [Текст] / А.Р. Маллер // Дефектология. – М.,1994. –№3.– С. 4–8
40. Мастюкова, Е.М. Дети с нарушениями умственного развития [Текст]: учебное пособие / Мастюкова Е. М., Певзнер М. С., Пермякова В. А. – Иркутск: ИГПИ, 2010. – 280 с.
41. Парамонова, Л. Г. Нарушения речи учащихся вспомогательной школы и пути их коррекции [Текст]: учебное пособие / Л.Г. Парамонова.- М.: Астрель, 2007. – 225 с.
42. Певзнер, М. С. Дети - олигофрены [Текст]: учебное пособие / М.С. Певзнер.- М.: Просвещение, 1973. –180 с.
43. Петрова В.Г. Психология умственно отсталых школьников: учебное пособие / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. –М.: Академия, 2009.– 160с.
44. Петрова, В.Г. Психология умственно-отсталых школьников [Текст] / В.Г. Петрова, А.П. Белякова. – СПб.: Речь, 2008.–160 с.
45. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребёнка [Текст]: учебное пособие / Ж. Пиаже.- М.: Римис, 2008. – 416 с.
46. Правдина, О.В. Логопедия [Текст]: учебное пособие для студентов/ О.В. Правдина.- М.: Просвещение, 1973. – 272 с. Режим доступа: <http://pedlib.ru/Books/2/0001>
47. Рубинштейн, С.Я. Психология детей с умственной отсталостью [Текст]: учебное пособие/ С.Я. Рубинштейн.- СПб.: Питер, 2006. – 384 с.
48. Смирнова, З.Н. Развитие речи учащихся вспомогательной школы в связи с изучением имени прилагательного [Текст]: учебное пособие / З.Н.

Смирнова.- М.: Просвещение, 1971. – 150 с. Режим доступа: <http://search.rsl.ru/ru/record/01007446841>

49. Стребелева, Е.А. Формирование мышления у умственно отсталых дошкольников [Текст] / Е.А. Стребелева // Дефектология. – 1994. – № 5. –С. 62 – 66.

50. Тарасенко Н.В. Обогащение устной речи учащихся младших классов вспомогательной школы [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук. / Н.В. Тарасенко.- М., 1973. – 16 с. Режим доступа: <http://search.rsl.ru/ru/record0>

51. Ульянова Т.К. Речевое развитие учащихся младших классов вспомогательной школы в связи с изучение предметов окружающей действительности [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т.К. Ульянова. – М., 1966. – 21с. Режим доступа: <http://www.childpsy.ru/dissertations/id/.php>

52. Федоренко, Л.П. Методика развития речи детей дошкольного возраста [Текст]: пособие для воспитателей и логопедов / Л.П. Федоренко, Г. А. Фомичева, В. К. Лотарев. – М: Изд-во Просвещение, 2005. – 239с.

53. Феофанов, М.П. Очерки психологии усвоения русского языка учащихся вспомогательной школы [Текст]: учебное пособие / М.П. Феофанов.- М.: АПН РСФСР, 1997. – 252с.

54. Филичева, Т.Б. Преодоление задержки речевого развития [Текст]: Кн. для логопеда / Т.Б. Филичева, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова,– М.: Просвещение, 1973. – 224 с. Режим доступа: http://www.studmed.ru/view/zhukova-mastyukova-filicheva-preodolenie-zaderzhki-rechevogo-razvitiya_c2c6a85d186.html

55. Фотекова, Т.А Диагностика речевых нарушений с использованием нейропсихологических методов [Текст]: учебное пособие / Т.А. Фотекова. - М.: Айрис - Пресс, 2007. – 96 с.

56. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок [Текст]: учебное пособие / С.Н. Цейтлин. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 320с.

57. Чевелёва, Н.А. Исправление заикания у школьников в процессе обучения [Текст]: пособие для логопедов / Н.А. Чевелёва. - М.: Просвещение, 1978. – 112 с. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/550307/>

58. Чиркина, Г.В. Основы логопедической работы с детьми [Текст] : учеб. пособие для логопедов, воспитателей дет. садов, учителей нач. кл., студентов пед. училищ / Г.В. Чиркина. - М. : АРКТИ, 2005. – 239с.

59. Шахнарович, А.М. К проблеме развития речи в онтогенезе [Текст]: / А.М. Шахнарович, В.В. Лебединский. – М.: Просвещение, 1975. – 270 с. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/695816/>

60. Шевченко, С.Г. Коррекционно-развивающее обучение. Организационно-педагогические аспекты [Текст]: / С.Г. Шевченко. - М.: Просвещение, 1999 – 250 с.

61. Шиф, Ж.И. Психологические вопросы коррекционной работы во вспомогательной школе [Текст]: учебное пособие / Ж.И. Шиф.-М.: ТЦ Сфера, 2008. –250с.

62. Штерн, А.С. Перцептивный аспект речевой деятельности [Текст]: учебное пособие / А.С. Штерн. - СПб.: КАРО, 2007. –236 с.

63. Ястребова, А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы [Текст]: учебное пособие / А.В. Ястребова.- М.: Просвещение, 1984. –158 с. Режим доступа: <http://pedlib.ru/Books/2/0143/2-0143-1.shtml>

ПРИЛОЖЕНИЕ 1**Методические приемы и дидактические игры по обогащению словаря существительных.****Упражнение «Дерево».**

Цель: формирование у детей элементарных представлений о времени года, сезонных изменениях, происходящих в живой и неживой природе.

Ход игры:

- «Сравни времена года» (сравнить весну и лето, что изменилось с наступлением лета...);

- «Когда это бывает?» (Педагог задаёт вопрос- в какое время года заяц белый, летают бабочки, дети находят на пособиях и отвечают)

- «Что лишнее?» (Педагог к зимнему времени года ставит зайца серого цвета, цветы..., ребёнок должен найти предметы, которые лишние в данном времени года);

- «Кто, где?» (на дереве и вокруг располагаются предметы, животные. Детям предлагается определить, где находится предмет вверху или внизу дерева).

Дидактическая игра «Куда пойдём»

Цели: Совершенствовать умение свободно ориентироваться в окружающем пространстве; Закреплять знания о сезонной одежде; Развитие связной речи.

Ход игры:

На каждом столе одежда для разных сезонов на одном подносе, предметы для разных дел – на другом. У каждого ребенка две куклы – мальчик и девочка. Учитель советует детям выбрать сезон и вид занятия. Потом дети начинают одевать кукол или одну из них соответственно выбранному сезону и выбирают нужный для занятия предмет. Например, для сбора ягод – сарафан, панамку, сандалии, корзинку. Для того, чтобы осенью пойти в библиотеку – плащ или пальто, зонт, книгу. Если задание выполнено правильно, куклу выставляют на демонстрационной доске. Когда все куклы выставлены, дети рассказывают,

каждый о своей. Желаящие могут дополнить рассказ. Можно использовать стихи, загадки.

Дидактическая игра « Времена года».

Цель: Учить видеть признаки сезонных изменений в погоде, растениях, поведении животных, жизни и труде людей.

Материал.

«Круглый год» – большой, размером на всю доску, вращающийся диск, разделенный на четыре сектора, оклеенных цветной фланелью (белой – зима, зеленой – весна, красной – лето, желтой – осень) Сюжетные картинки, наклеенные на фланель.

1 – я серия. Сезонные изменения в природе. Весна – солнце, проталины, распускающиеся почки. Лето – теплый, пронизанный солнечными лучами дождь, мокрые, но радостные дети под дождем.

Осень – листопад, туман, морозящий дождь. Зима – снегопад, метель.

2- я серия. Цветы: весенние – подснежники, тюльпаны, фиалки, летние – розы, ромашки, осенние – астры, георгины. Плоды: весенние – редис, зеленый лук, черешня, летние – клубника, помидоры, огурцы, груши, яблоки, арбузы, осенние – мандарины, лимоны, апельсины, яблоки.

3 – я серия. Животные: весна – птицы выют гнезда, высидывают птенцов, дикие и домашние животные с маленькими детенышами, лето – птицы кормят птенцов, птенцы учатся летать, плавать; осень – косяки птиц перед полетом, белка запасает орехи на зиму в дупло, стаи водоплавающих птиц в водоемах; зима – медведь в берлоге, птицы у кормушек.

4 – я серия. Люди. Весенние работы в саду и в поле. Летние работы в саду и в поле. Осенние работы в саду и в поле. Зимние работы в саду и в поле.

5 – я серия. Развлечения детей: весна – дети пускают кораблики в ручье; лето – дети купаются в реке, собирают ягоды в лесу; осень – дети идут в школу,

собирают ягоды, грибы; зима – катаются на санках, лыжах, коньках, развешивают кормушки для птиц.

Ход игры:

Вращаем « круглый год» под чтение стихов, загадок о сезонных изменениях в природе. Обсуждаем цвета четырех секторов круга, их соответствие разным сезонам и решаем, какой сезон будет обозначать каждый сектор. Картинки сериями размещены в разных местах класса. Из первой серии дети выбирают те, которые им больше по душе, и размещают их по секторам. Другие решают, совпадает ли сезон, изображенный на картинке, с сезонным цветом сектора. Из второй серии картинок дети также выбирают понравившиеся им и размещают их в том секторе – сезоне, когда эти цветы распускаются, а плоды созревают. Также последовательно выбирают и размещают по секторам картинки других серий. Проверка правильности расположения картинок по секторам. В результате дети убеждаются, как много разных явлений и событий связано с разными временами года. Вариант 2: Дети выбирают картинки из любой серии и размещают их в секторе в зависимости от сезона. Если картинок много, выбирать можно несколько раз. Потом вместе проверяем.

Дидактическая игра «Угадай, что это».

Цель. Закрепление словаря, обозначающего времена года и их признаки, отработка умения правильно строить предложения.

Ход игры: Учитель загадывает загадки. Учащиеся отгадывают их и называют признаки, по которым они догадались, что это такое. За каждую отгадку и правильное ее объяснение (доказывать могут разные ученики) полагаются фишки. Выигрывает тот, кто наберет больше фишек.

Дел у меня немало:

Я белым покрывалом

Всю землю укрываю,

Белю поля, дома,

Зовут меня... (зима).
 Я соткано из зноя
 Несу с тепло с собою.
 Я реки согреваю,
 Купайтесь – приглашаю.
 И любите за это
 Вы все меня. Я...(лето).
 Я раскрываю почки,
 Несу я урожай,
 В зеленые листочки Поля вновь засеваю,
 Деревья одеваю, Птиц к югу отправляю,
 Посевы поливаю, Деревья раздеваю,
 Движения полна. Но не касаюсь сосен
 Зовут меня...(весна). И елочек. Я ...(осень).

Дидактическая игра «Кто работает в школе?»

Цели: систематизировать и расширить представления детей о школе; познакомить с профессиями людей, работающих в школе; пробуждать позитивное отношение детей к сотрудникам школы.

Ход игры: *1-й вариант.* Педагог предлагает детям рассмотреть фотографии о школе, назвать профессии людей, работающих в школе. Уточнить признаки, по которым дети узнали профессию человека.

2-й вариант. Участник игры получает набор карточек. Из них ребенок выбирает те, на которых изображены предметы, соответствующие профессиям сотрудников школы.

3-й вариант. Ребенок выбирает карточку с изображением профессии, не показывая ее детям. Рассказывает об особенностях профессии. Сверстники называют профессию по описанию.

Дидактическая игра «Школьные чувства».

Цели: дать понимание того, что люди испытывают разные эмоциональные и физические состояния; учить различать, называть эмоции человека, изображать их; напомнить правила поведения в школе.

Ход игры: *1-й вариант.* Ведущий показывает детям картинки с изображением эмоций (радости, страха, гнева, обиды). Детям необходимо придумать возможные ситуации в школе, в которых ученик может испытывать подобные эмоции.

2-й вариант. Педагог описывает различные ситуации из школьной жизни, которые могут происходить с детьми. Предлагает показать мимикой, жестами вызываемые чувства, эмоции.

Дидактическая игра «Собери портфель».

Цели: обобщить знания детей о школе; вызвать интерес к школе, пробуждать позитивное отношение к обучению в школе; воспитывать собранность и аккуратность.

Ход игры: *1-й вариант.* Из набора карточек ребенок самостоятельно выбирает те предметы, которые необходимы для обучения в школе.

2-й вариант. В игре участвуют два игрока. Один ребенок рассказывает о предмете, изображенном на карточке, другой должен узнать и назвать этот предмет, после чего кладет его в портфель.

3-й вариант. Педагог предлагает рассмотреть предметы, находящиеся в портфеле, и оставить только те, которые нужны в школе.

Дидактическая игра «Мой адрес »

Цели: Повторить и закрепить знания о своём месте жительства, домашний адрес, ФИО родителей. Учить воспитанников свободно ориентироваться на плане села. Развивать зрительную, слуховую память и внимание.

Ход игры: Педагог создает игровую ситуацию в которой дети представляют, что уехали на отдых и теперь им нужно вернуться домой. Каждый

ученик должен проделать свой путь. Педагог выстраивает с каждым ребенком беседу с целью активизации и закрепления знаний о своем адресе.

Дидактическая игра «Светофор».

Цели: Познакомить с правилами безопасного дорожного движения по улице; Развивать внимательность, учить прогнозировать ситуацию.

Оборудование: модель светофора, схема проезжей части улицы, дорожные знаки.

Ход занятия: Педагог дает ученикам инструкцию: «Красный свет – хлопаем, зеленый – шагаем, оранжевый - приседаем»

- Скажите, а что такое безопасность? (Ответы детей.)

- Это значит оберегать себя от какой-либо опасности, быть осторожным, внимательным, строго выполнять установленные правила, т.е. беречь себя от опасности.

«Азбука безопасности» – обозначает то, что мы с вами, ребята, будем учить правила безопасности движения на дорогах и улицах, или сокращенно ПДД. Научившись разбираться в правилах безопасности, мы должны строго их выполнять.

- Как только ты выходишь из дома на улицу, ты сразу становишься участником дорожного движения.

- А если ты идёшь пешком, то кто ты?

- А если ты идешь по дороге пешком, то ты пешеход.

- Надо ли знать правила дорожного движения в нашем городе?

- Какие правила вы знаете?

- Есть ли у нашей школы такой знак?

- Когда ещё можно переходить дорогу?

- Какие знаки нам еще нужно знать?

Упражнение «Самый главный»

Цели: Познакомить с правилами безопасного дорожного движения по улице; Развивать внимательность, учить прогнозировать ситуацию; Различать виды транспорта.

Ход игры: Ребенок выбирает предметную картинку с изображением какого-нибудь транспорта, составляет рассказ по опорной схеме от первого лица, заканчивает его словами: «Я самый главный!»

Упражнение «Что сначала, что потом»

Цели: Познакомить с правилами безопасного дорожного движения по улице; Развивать внимательность, учить прогнозировать ситуацию.

Материал: сюжетные картинки с изображением дорожных ситуаций.

Ход игры: Педагог предлагает правильно расположить картинки, т. е. догадаться, что было сначала и что произошло потом, придумать рассказ по картинкам.

Дидактическая игра «Три медведя».

Цель: учить различать признаки членов семьи, знать обязанности каждого члена семьи.

Ход игры: Перед детьми игрушки трех медведей: большого, среднего и маленького. Педагог, рассказывая сказку про трех медведей, произносит реплики очень низким, средним или высоким голосом. Дети должны отгадать и показать, какой из медведей мог так сказать: мама-медведица, папа-медведь или сын — маленький Мишутка.

Дидактическая игра «Отгадай о ком говорю».

Цель: учить различать признаки членов семьи, знать обязанности каждого члена семьи.

Ход игры: Дети должны закончить предложения и подобрать соответствующие картинки к ним.

- О ком можно так сказать: старый, добрый, мудрый? (Дедушка). Аналогичные вопросы задаются о каждом члене семьи.

Дидактическое упражнение «Назови одежду и ее детали»

Цели: активизировать в речи детей слова, обозначающие одежду; пополнять знания и представления об одежде; учить узнавать детали от предмета

Ход игры: Педагог обращает внимание детей на одежду куклы, аналогичную одежду детей, просит назвать детали (воротник, карман, капюшон, пуговицы и т.п.)

Дидактическое упражнение «Найди половину одежды»

Цели: активизировать в речи детей слова, обозначающие одежду; пополнять знания и представления об одежде; учить узнавать детали от предмета

Ход игры: Вот вам, ребята, половинки разной одежды, найдите к ним вторые половинки, чтобы из двух частей-половинок получилось целое. После выполнения задания ребенком, Педагог спрашивает его о том, какая именно одежда у него получилась.

Дидактическая игра «Одежда для мальчика и девочки»

Цели: активизировать в речи детей слова, обозначающие одежду; пополнять знания и представления об одежде; учить узнавать детали от предмета

Ход игры: Мама выстирала одежду сыну и дочери и попросила их разложить аккуратно свою одежду в шкафы. Покажите сына, дочь. У девочки шкаф розового цвета — вот такой, а у мальчика — голубого цвета, вот такой. Помогите детям разложить одежду правильно, по своим шкафам.

Дидактическое упражнение «Найди лишний предмет»

Цели: активизировать в речи детей слова, обозначающие одежду; пополнять знания и представления об одежде; учить узнавать детали от предмета.

Ход игры: Перед вами на картинке разная одежда, но один предмет — не одежда. Накройте этот лишний предмет ладонью. Что вы накрыли? Почему? Чайник (мячик) — не одежда.

Дидактическая игра «Что добавилось?»

Цель: развивать зрительную память и внимание, активизировать словарь существительных по теме.

Ход игры: Картинки рассматривай и их запоминай, Я новые добавлю, а ты их называй. (*Предметные картинки с изображением овощей.*)

Дидактическая игра «Заготовки на зиму»

Цель: Пополнять и активизировать словарь детей на тему «Овощи».

Ход игры. Детям предлагают подумать, что можно заготовить на зиму из овощей.

Дидактическая игра «Вкусная отгадка на мою загадку»

Цель: уточнить представление детей о фруктах

Ход игры: Круглое, румяное,

Я расту на ветке:

Любят меня взрослые

И маленькие детки. (Яблоко)

На сучках висят шары,

Посинели от жары. (Слива)

Яркий, сладкий, налитой,

Весь в обложке золотой.

Не с конфетной фабрики –

Из далекой Африки. (Апельсин)

Дидактическая игра «Мы волшебники немного – был один, а стало много»

Цель: уточнить представление детей о фруктах

Ход игры: Образование множественного числа существительных:

яблоко — яблоки, груша — ..., слива — ..., персик — ..., банан —

Дидактическая игра «Найди листок».

Цели: Упражнять детей в нахождении листьев по сходству, активизировать словарь детей (названия деревьев; клен, дуб, рябина, береза), воспитывать слуховое внимание.

Ход игры: Педагог просит детей внимательно рассмотреть листья на невысоком дереве. «А теперь попробуйте найти такие же на земле», - говорит педагог.

-«Раз, два, три — ищи! Кто нашел, быстрее ко мне».

Дети с листьями бегут к воспитателю.

Дидактическая игра «Найди дерево по описанию».

Цели: Упражнять детей в нахождении листьев по сходству, активизировать словарь детей (названия деревьев; клен, дуб, рябина, береза), воспитывать слуховое внимание.

Ход игры: Педагог описывает знакомые детям деревья, выбирая из них те, которые имеют малозаметные отличительные признаки (например, ель и сосна, рябина и акация). Дети должны найти то, о чем рассказывает педагог.

Чтобы ребятам было интересно искать «по описанию», можно около дерева (или на дереве), о котором говорят, что-либо спрятать.

Упражнение «Что изменилось?»

Цели: Находить предметы по сходству, ориентироваться в растениях.

Оборудование: Одинаковые растения (по 3 -4) расставлены на двух столах.

Ход игры: Педагог показывает какое-нибудь растение на одном из столов, описывает его характерные признаки, а затем предлагает ребенку найти такое же на другом столе. (Можно попросить детей найти такие же растения в групповой комнате.) Игру повторяют с каждым из растений, находящимся на столах.

Упражнение «Найди такой же».

Цели: Находить предметы по сходству, ориентироваться в растениях

Оборудование: На двух столах ставят 3 – 4 одинаковых растения в определенной последовательности, например фикус, цветущая герань, аспарагус, душистая герань.

Ход игры: Педагог просит детей хорошо рассмотреть, как стоят растения, и закрыть глаза. В это время он меняет местами растения на одном столе. А затем просит детей переставить горшочки так, как они стояли прежде, сравнивая их расположение с порядком растений на другом столе. После некоторых повторений можно провести игру с одним набором растений (без зрительного контроля).

Дидактическая игра «У кого пропал детеныш?»

Цели: развивать зрительное внимание, зрительную память, закреплять названия детёнышей животных.

Ход игры. На доске выставлены картинки с изображениями животных и их детенышей по парам. Затем Педагог одну картинку убирает. Дети должны догадаться, какой детеныш «потерялся».

Дидактическая игра «Кто лишний?»

Цели: развивать логическое мышление, учить связному монологическому высказыванию, закреплять обобщающие понятия «дикие животные» и «домашние животные».

Ход игр: Педагог выкладывает перед детьми картинки и предлагает найти лишнее животное. Ребёнок выделяет среди животных лишнее и объясняет свой выбор. Например: *Лиса лишняя, т.к. она — дикое животное, все остальные — домашние.* Ребёнок, ответивший правильно, забирает лишнюю картинку себе. В конце игры Педагог предлагает детям сосчитать количество слогов в названии лишнего животного на картинке.

Дидактическая игра «Праздник у животных»

Цели: уточнять представления детей о том, чем питаются домашние животные, развивать связную речь.

Ход игры: На столе предметные картинки с изображением угощений для разных животных. У детей — изображения этих домашних животных. Дети должны найти угощение для своих животных.

Например:

У меня коза. Для козы сено. Коза жует сено.

Дидактическая игра «Назови семью»

Цель: познакомить детей с названиями диких животных, их семьями; развивать речь детей.

Ход игры: Папа - медведь, мама - ... (медведица), детеныш - ... (медвежонок).

Папа - волк, мама - ... (волчица), детеныш - ... (волчонок).

Папа - еж, мама - ... (ежиха), детеныш - ... (ежонок).

Папа - заяц, мама - ... (зайчиха), детеныш - ... (зайчонок).

Папа - лис, мама - ... (лисица), детеныш - ... (лисенок).

Дидактическая игра «Кто где живет?»

Цель: закрепление формы предложного падежа существительных.

Ход игры: На доске картинки с дикими животными (медведь, лиса, волк, белка, заяц и т.д.). На столе педагога картинки с их жилищами (нора, берлога, логово, дупло, куст). Дети ставят картинку с изображением жилища под картинку с соответствующим животным.

Белка живет в дупле.

Медведь живет в берлоге.

Лиса живет в норе.

Волк живет в логове.

Заяц живет под кустом.

Дидактическая игра «Найди, кого назову»

Цель: найти птицу по названию, используя дидактический материал.

Ход игры: Педагог называет птицу, а дети должны найти соответствующую картинку.

Дидактическая игра «Дикие и домашние»

Цель: закрепить умение классифицировать птиц, закрепить названия птиц, знать отличия домашних птиц от диких. активизация словаря детей.

Ход игры : Детям предлагается разделить птиц на 2 группы: домашние и дикие, назвать их, обосновать ответ.

Дидактическая игра «Подбери картинки»

Цель: уточнить представления детей о предметах личной гигиены, формировать навыки здорового образа жизни

Материал: картинки различных предметов, картинки с изображением предметов личной гигиены

Ход игры: Педагог просит выбрать только картинки с изображением предметов, помогающих ухаживать за телом (лицом, зубами, волосами)

Дидактическая игра «Правила гигиены»

Цель: закреплять культурно-гигиенические навыки (умывание, одевание, чистка зубов, причёсывание, купание), формировать умения показывать эти движения при помощи мимики и жеста и отгадывать по показу.

Ход игры: Педагог просит детей при помощи мимики и жестов показать, как они умываются (одеваются, чистят зубы и т.д.), соблюдая последовательность выполнения данных навыков. Или Педагог показывает при помощи мимики и жестов, что он делает, а дети отгадывают.