

ГЛАВА 1. ОСОБЕННОСТИ РЕЧЕВОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА И ДЕТЕЙ С НОРМАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ

1.1. Психолого-педагогическая характеристика младших школьников развивающихся в онтогенезе

«Детство – период, продолжающийся от новорожденности до полной социальной и, следовательно, психологической зрелости; это период становления ребенка полноценным членом общества» [27, с. 5].

В выпускной квалификационной работе уделено большое внимание младшему школьному возрасту, в психологии его границами принято считать от 6-7 до 9-10 лет. В данный период происходит интенсивное физическое и психофизиологическое развитие. Младший школьный возраст является сенситивным для обучения в школе.

«В биологическом отношении младшие школьники переживают период второго округления <...>, все ткани детского организма находятся в состоянии роста» [41, с. 64]. Происходит замедление роста с заметным увеличением веса, скелет постепенно костенеет, но данный процесс ещё будет продолжаться до конца периода юности и среднего возраста. Активно развивается мышечная система включая мелкие мышцы кисти, что говорит о необходимости продолжать работу по развитию мелкой моторики. Помимо развития мышц возрастает и их сила.

В данный период происходит совершенствование нервной системы, качественно изменяется работа функций больших полушарий головного мозга, особенно аналитической и синтетической функции коры. Вес мозга увеличивается примерно до веса мозга взрослого человека – 1400 г. В связи с этими изменениями происходит быстрое развитие психики, особенно это проявляется в процессах возбуждения и торможения. Новообразованием является процесс торможения. При этом у обучающихся по-прежнему

преобладает возбуждение. Органы чувств начинают работать более точно: светочувствительность повышается до 45%, качество зрительных ощущений - на 80%, суставно-мышечные ощущения - на 50%.

В области познавательной деятельности изменения заметны в процессе непосредственно обучения. В младшем школьном возрасте помимо всех физиологических новообразований добавляется и расширение сферы общения, что приводит к новой регуляции своего поведения и самоконтроля. Педагогам же необходимо выстроить свою работу в строгой направленности всего учебно-воспитательного процесса.

Таким образом, в данный период, благодаря этим новообразованиям, младшим школьникам организм «помогает» в становлении всех необходимых умений и навыков для дальнейшего обучения и развития: навык быстрого письма, овладение навыком чтения, навык саморегуляции и самоконтроля.

Проблема психологической готовности к школьному обучению. «В школьном обучении психологическая готовность – это многокомпонентное образование. Обычно выделяют следующие компоненты: личностная, интеллектуальная, двигательная готовности, уровень развития предпосылок учебной деятельности» [6, с. 141].

В личностной готовности выделяют три направления готовности к обучению: мотивация быть школьником, стремиться к получению новых знаний; следующее направление это внутренняя позиция принятия новой социальной роли: быть школьником и стать более взрослым и принять на себя новые права и обязанности и третье направление это произвольность действий, умение работать по намеченному плану и выполнять указания учителя.

В интеллектуальной готовности также рассматриваются три направления: уровень уже сформированных знаний и умений в окружающем мире; далее – работа высших психических функций, их развитость и готовность; и третье – уровень развития речи, на сколько обучающийся умеет

пользоваться речью, применять её для реализации своих личных потребностей и контактировать со сверстниками и взрослыми.

В двигательной готовности два основных направления: мелкая моторика (то есть точное выполнение мелких движений пальцев рук и ног) и общая моторика (двигательные действия всего тела и его частей). И также, в психологической готовности, рассматриваются предпосылки к учебной деятельности, то есть уровень сформированной самостоятельности, самоконтроля и способность преодолевать отвлечение во время учебного процесса.

«Ведущей в младшем школьном возрасте становится учебная деятельность. Она определяет важнейшие изменения, происходящие в развитии психики детей на данном возрастном этапе» [5, с. 87]. Ведущая роль такой деятельности проявляется в опосредовании отношений ребенка с окружающим его обществом, при этом формируются не только отдельные психические качества, но также и личность младшего школьника.

Основные психологические новообразования. «В младшем школьном возрасте у ребенка возникает множество позитивных изменений и преобразований. Это сенситивный период для формирования познавательного отношения к миру, навыков учебной деятельности, организованности и саморегуляции» [4, с. 7]. Познавательные процессы, такие как внимание, восприятие, память, претерпевают изменения. Происходит формирование произвольности этих психических функций либо стихийно, либо в виде стереотипного приспособления к условиям деятельности учения, либо целенаправленно, как интериоризация особых действий контроля.

«Внимание младших школьников непроизвольно, недостаточно устойчиво, ограничено по объему» [41, с. 65]. Но несмотря на это в младшем школьном возрасте внимание начинает интенсивно развиваться со всех его сторон: происходит увеличение объёма, повышение устойчивости, а также развитие навыков переключения и распределения. Через 2-3 года после

поступления в первый класс обучающиеся способны удерживать внимание длительное время, а также выполнять произвольно задания.

При поступлении в школу ребёнку необходимо концентрировать своё внимание на ещё малопривлекательных для ребёнка предметах, поэтому младшему школьнику необходимо самоорганизовывать своё внимание, распределять и уметь переключать его на протяжении всего рабочего дня, что и способствует всем положительным изменениям.

Восприятие, как и внимание, у детей в этом возрасте недостаточно устойчиво, но интерес и чрезмерная любознательность остаётся с дошкольного возраста. «Восприятие становится синтезирующим и устанавливающим связи, преднамеренным, целенаправленным наблюдением за объектом» [9, 153]. В процесс наблюдения включаются такие компоненты мыслительной деятельности как узнавание и различение, которые опираются на очевидные признаки наблюдаемых элементов. Наблюдают младшие школьники сначала с помощью учителя, то есть он показывает, как происходят данные процессы, что необходимо выдвинуть на первое место, а что на второй план, что можно записать и какие выводы на основе этого сделать. Таким образом, появляется первый опыт в систематизации полученных знаний через таблицы, записи и схемы.

Так как младший школьный возраст является сенситивным для познания окружающего мира, активно развиваются высшие психические функции. Особенно развивается произвольное запоминание, которое является также сенситивным периодом. В связи с этим в обучении должна присутствовать системная работа по развитию памяти. «В. Д. Шадриков и Л.В. Черемошкина выделили 13 мнемических приемов, или способов организации запоминаемого материала: группировка, выделение опорных пунктов, составление плана, классификация, структурирование, схематизация, установление аналогий, мнемотехнические приемы, перекодирование, достраивание запоминаемого материала, серийная организация ассоциации, повторение» [5, с. 101].

«Память развивается в 2-х направлениях – произвольности и осмысленности» [28, с. 136]. Работа по развитию этих двух направлений происходит следующим образом: произвольность является ведущим компонентом, и весь процесс развития основывается на ней; осмысленность развивается на основе специальных приёмов, облегчающих запоминание информации, например, запоминание через ассоциации. Важно чтобы ребёнок научился самостоятельно выделять мнемическую задачу и использовать приёмы запоминания.

Так как память становится наиболее произвольной, опосредуется и сознательно регулируется, добавляется и осмысленность запоминания, если память опирается на приемы логической обработки материала. В связи с сенситивностью развития памяти головной мозг младшего школьника настолько пластичен, что в процессе запоминания обучающиеся способны дословно воспроизводить информацию.

В связи с изменением сферы развития ребёнка такая высшая психическая функция, как мышление, выдвигается на первый план, в результате работы мышления развиваются и остальные познавательные процессы.

В познавательном развитии происходят существенные изменения. Если у детей дошкольного возраста преобладало конкретно-образное мышление, то у младших школьников происходит переход к словесно-логическому мышлению, к оперированию отвлечёнными понятиями. На основе изменения работы мышления изменяется работа и других психических функций, которые выходят на новый уровень работы: становятся контролируемыми, интеллектуализированными и произвольными.

«Складывающееся мышление может быть эмпирическим, абстрактно-ассоциативным, сводящимся к оперированию заранее заданными признаками предмета (как правило, при традиционном обучении). В системе развивающего обучения ставится задача выработки так называемого содержательно - теоретического мышления, позволяющего ученику понять

внутреннюю сущность изучаемого предмета, закономерности его функционирования и преобразования» [20, с. 151].

Появление такого новообразования как интеллектуальная рефлексия («способность к осознанию содержания своих действий и их оснований» [20, 152]) является началом развития теоретического мышления у детей младшего школьного возраста. Данное мышление проявляется в ситуациях, когда необходимо самостоятельно открывать или конструировать правила.

Кроме того, формируются научные понятия (математические, грамматические и т. д.),. Для их усвоения школьники должны знать социально-бытовые понятия. Овладение системой научных понятий позволяет развивать теоретическое мышление. Именно в этом возрасте происходит становление ведущего вида мышления: «теоретики» («мыслители») способны устно решить предложенную задачу, «практикам» нужна опора на наглядность и практические действия, у «художников» - ярко выражено образное мышление. Но «чистые» виды мышления встречаются редко, чаще всего это смешение разных видов мышления, иногда встречается равновесие, при котором ребёнок успевает во всех видах деятельности.

Помимо этого, особые изменения происходят и в поведении детей: оно становится произвольным, принимаются самостоятельные решения, которые появляются в результате частично сформированных или формирующихся нравственных понятий. Зачастую в принятии решения на первый план выходят эгоистичные мотивы, а не нравственность и мораль. Связанно это, в большинстве случаев, при нормальной самооценке, с желанием одобрения со стороны сверстников и взрослых, что говорит о том, что у детей ведущим мотивом поведения в младшем школьном возрасте является мотив достижения успеха.

«Ребенок часто приходит в школу с мотивом «стать школьником», получить новый, более взрослый статус. И на первых порах мотивирующая сила этой тенденции может быть поразительно сильна» [4, с. 29].

Высокая степень возбудимости способствует тому, что в эмоционально-волевой сфере появляются новые страхи, которые показывают, как дети воспринимают окружающий мир. Появление новых страхов связано с изменением мышления и социальной роли: дети боятся сделать что-нибудь неправильно или опасаются, что их не воспримут учителя; за недочёты в школе будут критиковать родители. Также дети боятся быть не принятыми со стороны сверстников. Здесь появляется особое поведение в осознании своих действий, в особой сдержанности и регуляции собственных чувств. Часто младшие школьники начинают копировать реакции и поведение взрослых. Самое главное, чтобы в эмоциональном плане преобладал оптимизм, необходимый для нормального развития детей.

В эмоциях начинают появляться высшие чувства нравственности, интеллектуальности, эстетики. В прямой зависимости находятся чувства и воля. Младшие школьники больше опираются на то, что чувствуют: от того, как сформирована их эмоционально-волевая сфера, зависят мотивы поведения. В 9-10 лет поведение начинает регулироваться собственной волей, которая выстраивается на основании собственных потребностей, интересов и мотивов.

Вторая сигнальная система — речь, которая для младшего школьника является важным процессом. В период школьного обучения ребёнок овладевает речью на всех уроках, но особенно на уроках русского языка, чтения и развития речи. При множественных изменениях высших психических функций речь также претерпевает положительно качественные изменения: происходит увеличение объёма и состава словаря, многие понятия с возрастом уточняются, благодаря этому обучающиеся становятся способными осознавать свои способности и речевые процессы. Также изменяется интонационная и звуко-ритмическая стороны речи. В коммуникациях младших школьников отсутствуют сложные формы общения, в большей степени это простая форма общения, которая осуществляется через повторение, называние, в диалогической речи присутствует сжатость,

непроизвольность реактивность. В формировании письменной речи нет полноценности и разнообразия, в отличие от устной речи.

Таким образом, в младшем школьном возрасте усложняется физиологическое развитие, психические функции выходят на новый уровень своего развития, наступают более сложные сенситивные периоды, которые важно не упустить.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика младших школьников с нарушением интеллекта

Важнейшей из особенностей высшей нервной деятельности у младших школьников с нарушением интеллекта является слабость замыкательной функции коры головного мозга. Это сказывается на трудности формирования новых условных связей, а также в их дифференциации. Из-за сложности формирования новых условных связей большая трудность возникает в формировании речи или особенную инертность упрочнённых словесных связей. Заметно такое нарушение больше всего в процессе учебной деятельности. Так как у детей с нарушением интеллекта присутствует органическое поражение головного мозга, а следовательно и нарушается работа всего остального, процессы возбуждения и торможения особенно слабы, что подтверждается в научной литературе.

«Поражения головного мозга могут привести к преимущественному ослаблению одного из нервных процессов – возбуждения или торможения» [46, с. 35].

Дети с поражением головного мозга имеют такое нарушение, как охранительное торможение. Это состояние носит мерцающий характер и может продолжаться длительно (неделями, месяцами, годами). Во время

такого состояния умственная способность и общая работоспособность резко снижается.

При нарушении интеллекта происходит сбой в работе первой и второй сигнальных систем. Это нарушение связано с недоразвитием второй сигнальной системы. Ученики и сотрудники профессора А.Р. Лурии эмпирически доказали влияние второй сигнальной системы на первую, а также при её замыкании появление новых связей как у нормальных, так и у умственно отсталых детей,

Таким образом, у детей с нарушением интеллекта существует слабость процессов возбуждения и торможения, они инертны. Присутствует склонность к частому охранительному торможению и недоразвитию второй сигнальной системы, нарушены ощущения, восприятие и память. «Ощущения и восприятие – первая ступень познания окружающего мира» [9, с. 81], она является важнейшей на протяжении всей жизни. При поражении нервной системы процессы ощущения и восприятия формируются медленно, в их работе проявляются особенности, которые не позволяют полноценно развиваться ребёнку с нарушением интеллекта.

Подробно изучением и описанием особенностей восприятия и ощущений детей с нарушением интеллекта занимались Э.С. Бейн, К.И. Вересотская, Э.А. Евлахова, Е.М. Кудрявцева, М.М. Нудельман, И.М. Соловьёв и др.

Благодаря исследованию К.И. Вересотской доказано, что темп зрительных восприятий у детей с нарушением интеллекта замедлен. «Исследования М.М. Нудельман, И.М. Соловьёва и других учёных доказали, что наряду с замедленностью темпа восприятий, у детей с нарушением интеллекта наблюдается значительное сужение объёма воспринимаемого материала» [46, с. 40].

У такого ребёнка ориентировка в какой-либо не привычной ситуации или в новой местности проходит тяжело. Ему сложно уловить смысл того, что происходит в данный момент, и часто случается, что ребёнок становится

дезориентированным. В исследованиях Э.А. Евлаховой было выявлено, что умственно отсталые дети не понимают, какое выражение лица на картинке у человека, не могут понять смысла, вложенного в картину, глубокий смысл для них одна из серьёзных трудностей. Существуют также экспериментальные данные, что дети с нарушением интеллекта плохо переносят полученную информацию с одного объекта на другой, то есть не могут, например, решить подобную задачу, даже если они её уже решали с учителем.

В исследованиях Ж.И. Шиф доказано, что при общем недоразвитии восприятия происходит и точечное нарушение, что проявляется, например, в неразличении цветов и их оттенков. Дети с нарушением интеллекта могут объединить в одну и ту же группу множество мало сходных оттенков. В исследованиях Н.М. Соловьёва подтверждается, что при распределении и назывании обобщённых признаков предметов дети с нарушением интеллекта чаще всего относят предмет не к категории вида, а к категории рода, что говорит об их специфическом узнавании.

Всё это подтверждает то, что у детей с нарушением интеллекта присутствует выраженная не дифференцированность ощущений и восприятий.

«Инактивность восприятия умственно отсталых лиц обнаруживается по отсутствию стремления рассмотреть, разобраться в деталях и во всех свойствах предъявляемой картинке, игрушки или другого предмета. Примером может быть неспособность опознать известные, но перевернутые перед показом картинке» [24, с. 103].

Рассмотренные особенности нарушений, на примере зрительного восприятия, относятся также и к слуховым, и к кинестетическим ощущениям и восприятиям, что в дальнейшем усугубляет нормальное развитие у ребёнка речи, мышления и физического развития.

Память – это психический процесс, функция которого отражение прошлого опыта. Она проявляется в запоминании, сохранении и

воспроизведении информации, что способствует накоплению знаний, формированию опыта и развитию умений и навыков.

«Нарушения непосредственной памяти у умственно отсталых детей проявляются в том, что они усваивают все новое очень медленно, лишь после многих повторений, быстро забывают воспринятое и, главное, не умеют вовремя воспользоваться приобретенными знаниями и умениями на практике (Х.С. Замский)» [24, с. 109]. В процессе обучения педагог выстраивает программу на основе этих особенностей: программу для нормы с первого по четвёртый класс обучающиеся с нарушением интеллекта усваивают за 7-8, а порой и за весь период обучения.

В усвоении нового материала, который связан с приобретением условных связей, у детей с нарушением интеллекта данный вид связи угасает намного быстрее, чем у детей с нормальным развитием. Поэтому многократное повторение школьного материала важно, иначе дети могут не усвоить знания, которые им даются в школе.

Часто, как описывалось ранее, охранительное торможение является физиологической основой забывчивости у детей с нарушением интеллекта. Чтобы укрепить память у таких детей необходимо организовать их день, чтобы во время него соблюдался режим дня, ребёнок получал равномерную нагрузку и мог также нормально отдыхать. В исследованиях А.Н. Леонтьева выявлено, что опосредованные приёмы запоминания малодоступны обучающимся с нарушением интеллекта.

Таким образом, у детей и подростков с нарушением интеллекта запоминание замедленно и непрочно. Такие дети быстро забывают, плохо припоминают и неточно воспроизводят полученную информацию. Наиболее выражено неразвитость логического опосредованного запоминания.

Особенности эмоционально – волевой сферы. «Интересные исследования волевых качеств проводили Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Б.И. Пинский, И.М. Соловьёв и др. Многие из них отмечают недостаток инициативы у умственно отсталых школьников, неумение руководить своими

действиями, неумение действовать в соответствии с отдалёнными целями, что связано со свойственным этим детям резким нарушением мышления» [46, с. 49].

Слабое развитие волевых процессов особенно характерно для обучающихся младшего школьного возраста в общеобразовательных учреждениях, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы. «Эти дети крайне безынициативны, не умеют самостоятельно руководить своей деятельностью, подчинить её отдельной цели, не всегда могут сосредоточить усилия для преодоления даже незначительных препятствий. Им свойственны непосредственные импульсивные реакции на внешние впечатления, необдуманые действия, неумение противостоять воле другого человека» [12, с. 12].

Несмотря на вялость и безынициативность, дети с нарушением интеллекта могут быть безудержны, также может наблюдаться непреодолимость отдельных желаний. Дети с отклонениями в развитии не могут предпочесть последующий лучший результат желаемому в настоящее время. Такие дети легко внушаемы, они не критикуют указания и советы других и не сравнивают со своими интересами, но может быть и такое, что ребёнок всеми усилиями пытается сделать всё наоборот, даже если объяснять всё ребёнку логическими и верными доводами. Умственно отсталый ребёнок будет делать всё наперекор.

«Все перечисленные контрасты проявлений воли С.Я. Рубинштейн называет мнимыми, поскольку это есть выражение незрелости личности» [46, с. 52]. Особенно незрелость личности проявляется в не сформированности духовных потребностей, которые предъявляются от окружающих его людей. Потребности в основном носят биологический характер, у обучающихся ещё не сформировано желание и стремление к познанию, и процесс обучения не возбуждает в них напряжение и волевые усилия.

В старшем возрасте у детей общеобразовательных учреждений, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы

происходит определённое развитие воли, многие из учеников обнаруживают, что могут и сами ориентироваться в бытовых и практических вопросах.

«Наряду с недоразвитием волевых качеств у школьника с нарушением интеллекта наблюдается общее недоразвитие эмоциональной сферы. Эмоции отражают смысл явлений и ситуаций и проявляются в форме непосредственных переживаний – удовольствия, радости, гнева, страха и др., они непосредственно взаимосвязаны с интеллектом. Развитие эмоциональной сферы является одним из важнейших условий становления личности. Этому способствует вся жизнь, окружающая ребёнка и воздействующая на него» [48, с. 16].

Проявление эмоций зависит от возраста и особенностей структуры дефекта, а также от социального окружения ребёнка. Они не понимают мимику и выразительные движения персонажей, которые изображены на картинках. Увиденное воспринимается на элементарном уровне, дается искаженное толкование. Даже дети старшего возраста не способны на достаточном уровне понять и отличить оттенки чувств, сложные эмоции социально–нравственного характера: совесть, чувство долга, ответственности и пр.

«Умственно отсталый ребенок, а тем более подросток, оказавшись в доступной его пониманию ситуации, способен к сопереживанию, к эмоциональному отклику на переживания другого человека и стремится оказать ему ту или иную помощь» [24, с. 131].

«Описанные выше особенности связаны в первую очередь со слабостью интеллектуальной регуляции чувств. Но специально организованное воспитание и обучение способно в значительной мере скорректировать недоразвитие эмоциональной сферы детей школьного возраста с нарушением интеллекта» [46, с. 57].

Таким образом, у всех младших школьников, имеющих нарушение интеллектуальной деятельности, психические процессы и высшая нервная деятельность имеют свои отличительные черты.

Слабость замыкательной функции коры головного мозга является основной особенностью высшей нервной деятельности, что приводит к инертности процессов возбуждения и торможения, к нарушению связи между первой и второй сигнальными системами. Всё это приводит и к нарушению ощущений, восприятий и других психических процессов.

Усвоить что-то новое для ребёнка с интеллектуальным нарушением очень тяжело, и этот процесс длится долго. Такие дети не могут воспользоваться полученными знаниями на практике, поскольку быстро забывают то, что необходимо воспринять и запомнить при помощи логической памяти и перенести полученное знание на практику. Так как процесс запоминания у таких детей замедлен и непрочен, младшие школьники усваивают нормальную школьную программу четырёх классов за семь-восемь лет, что отмечено выше.

Также присутствует и недостаточность всех форм мыслительной деятельности: наглядно-действенной, наглядно-образной и словесно-логической. В мыслительной деятельности у младшего школьника с нарушением интеллекта обнаруживается неупорядоченность, бессистемность при анализе объекта, непоследовательное название очевидных и ярко выраженных признаков. Одной из отличительных черт, которые проявляются первоначально во всей мыслительной деятельности, является тугоподвижность и стереотипность процесса мышления.

Речевое развитие. Задания, основанные на словесно-логическом мышлении (понимание текстов, которые содержат в себе причинные связи), даются детям с отклонениями очень сложно. Такие дети понимают материал только в простом варианте, могут не понимать и не связывать смысловых звеньев и менять их местами.

«Речь служит орудием мышления, средством общения и регуляции деятельности. Как отмечает О.Е. Фрейеров, чем менее глубока степень умственной отсталости, тем обычно большим числом слов и отдельных

понятий оперирует обучающийся. Однако иногда и при неглубоких степенях умственной отсталости речь может быть значительно нарушена» [30, с. 20].

«Речевое недоразвитие обнаруживается в нарушении звукопроизношений, особенно в 1-2 классах общеобразовательных учреждениях, реализующих адаптированные основные общеобразовательные программы, которые, как правило, корригируются. Это связано с более поздним и дефектным развитием фонематического слуха, с затруднениями, возникающими при необходимости совершения точных артикуляторных движений» [46, с. 71].

У умственно отсталых детей словарь отличается своей бедностью и примитивностью. Используемые значения слов часто недостаточно дифференцированы. Часто очень трудно такие дети могут использовать слова, передающие свойства и качества объектов. Конечно, с возрастом их словарь развивается, но более сложные слова, касающиеся высших эмоций и внутренних свойств, находятся в дефиците.

Отмечается и крайне низкий уровень развития диалогической речи, которая используется в социальной адаптации человека. Объединяя выше сказанное, такие дети редко являются инициаторами знакомств и общения. Часто такие дети отвечают очень сжато и немногословно, им свойственны повторения и речевые штампы.

Овладение монологической речью оказывается ещё более сложным, чем диалогической. Причина этого - нарушение мышления, так как необходимо формировать мысли внутри себя, планировать, что говорить и следовать задуманной схеме. В практике замечено, что необходимо таким детям представлять картинки или серию картинок для пересказа текста, в старших классах уже можно использовать схемы или план.

Затруднено также и овладение письменной речью: осуществление звукобуквенного анализа слов, нарушение в их написании, трудности в создании предложений и пересказов. Заметна непоследовательность в

изложении событий, они часто повторяются, предложения строятся неправильно и часто бывают неоконченными.

В регулятивной функции речи дети с нарушением интеллектуальной деятельности понимают инструкции учителя приблизительно, а вследствие этого содержание и выполнение заданных действий понимается неверно или неточно. Затруднено и усвоение сложных инструкций, в которых содержатся обобщения. Такие дети могут вообще забыть заданную последовательность и недопонимать задание.

Таким образом, «обнаруживается тесная взаимозависимость в развитии речи и мышления, патологическое формирование которых в свою очередь связано с нарушением формирования других психических процессов: восприятия, ощущений, памяти» [46, с. 65].

1.3. Значение развития словаря младших школьников с нарушением интеллекта. Направления и содержание словарной работы

Этап развития словаря является фундаментом в развитии речи. От этого периода зависит как ребёнок будет читать и писать. Объём словаря влияет на умение описывать окружающий мир, его явления, происходящие процессы и действующие механизмы.

Известный специалист в области проблем умственной отсталости профессор В.Г. Петрова указала, что нарушения коммуникативных способностей и навыков большей частью зависят от уровня развития словаря. Во многих исследованиях и работах говорится о различиях в объёме активного и пассивного словарей у детей с нарушением интеллекта. Это означает, что есть слова, которые дети понимают и часто используют в речи, и слова, которые дети понимают, но не употребляют в речи. Также одной из важнейших проблем в понимании для школьников с нарушением интеллекта

являются обобщения и абстрактные понятия. Например, всю обувь они могут называть ботинки или туфли. Если попросить их описать какой-либо предмет, то дети говорят об очевидных свойствах предмета, при этом не называя главную составляющую. Трудностью для таких детей является понимание глаголов. Особенную проблему составляют глаголы с приставками: трудность возникает как в их понимании, так и в употреблении, поскольку знакомое слово произносится иначе. В лексике практически не используются прилагательные, ограничен запас наречий, что также связано с проблемой понимания абстрактных понятий и значений. Дидактические игры для развития словаря младших школьников с нарушением интеллекта [40].

В своих исследованиях Л.С. Выготский пишет о прямой взаимосвязи развития речи и мышления, о единстве их формирования. В частности, автор отмечает, в каком состоянии будет интеллект, в таком состоянии и будет речь, и наоборот, чем лучше педагог будет развивать речь ребёнка с нарушением интеллекта, тем школьник быстрее адаптируется в окружающей среде [14].

В методике развития речи существует три следующих направления работы. Первое направление связано с обогащением словаря, а именно, дети усваивают ранее неизвестные им слова, новые значения уже имеющихся в их словарном запасе слов; обогащают речь через употребление слов при описании признаков, качеств и т.д. окружающих предметов, используемых в быту.

Вторым направлением является закрепление и уточнение словаря. Дети с нарушением интеллекта часто не имеют точного представления о названии и назначении предмета, его использовании и влиянии на другие предметы. Следовательно, во время осуществления данной задачи главным в обучении ребенка является уточнение и наполнение конкретным содержанием употребляемых слов и соотнесением их с объектами окружающего мира. При этом развивается умение пользоваться общеупотребительными словами.

Третье направление - это активизация словаря. На этом этапе работы изучаемые слова делят на два вида, которые относят к активному или

пассивному словарю. Важнейшей задачей в обучении является «перенос» слова из пассивного в активный словарь. Для того, чтобы это произошло, необходимо предложить ребёнку воспроизводить речь воспитателя, сопровождать словами определенное действие, чтобы в работе участвовал не только слуховой анализатор, но и другие анализаторы для лучшего закрепления слова в сознании ребёнка. Во время проговаривания и воспроизведения действия добавляются мускульно-двигательный и кинестетический анализаторы, что способствует лучшему пониманию и запоминанию значения слова.

Также необходимо чтобы школьники с нарушением интеллекта использовали новые слова или слова с переносным значением в контексте с общеупотребительной лексикой. Известно, что слова с переносным значением представляют большую трудность для таких детей. Поэтому пояснение этих слов и использование в речи приведёт к их пониманию и использованию в соответствующей ситуации.

Кроме того, необходимо уделить внимание употреблению антонимов и синонимов, тому, как их сопоставляют и как отличают обучаемые. Важно развивать гибкость словаря и употребление слов для связной устной речи [3].

Все описанные направления работы постоянно используются на практике в развитии речи. При качественной работе педагога дети с нарушением интеллекта добиваются больших успехов в развитии. Необходимо выполнение пошаговых действий для получения конечного результата, чтобы при столкновении с трудностями у ребёнка не возникало отворачивания к заданиям и изучаемому предмету. Важно учитывать количество повторений, т. к. при большем количестве повторений лучше закрепляется материал. Также необходимо подключать различные анализаторы, благодаря которым образ слова лучше закрепляется в сознании.

Организация работы по развитию речи обучающихся с нарушением интеллекта в образовательных учреждениях, реализующих адаптированные основные образовательные программы происходит следующим образом. Так

как основной дефект детей с умственной отсталостью - это нарушение интеллектуальной деятельности, то, следовательно, весь образовательный процесс в специальном учреждении носит коррекционную направленность. Абсолютно все программы таких школ направлены на развитие познавательной деятельности детей школьного возраста с нарушением интеллекта.

Обучающиеся образовательных учреждений, реализующих адаптированные основные образовательные программы должны овладеть некоторыми теоретическими знаниями, на основе которых более осознанно формируются практические умения. Принцип коррекционной направленности обучения в программах школы является одним из ведущих.

Таким образом, в данных учреждениях одними из основных задач являются следующие: максимальное преодоление недостатков познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы умственно отсталых школьников, подготовка их к участию в производительном труде, социальная адаптация в условиях современного общества.

В таких школах всё направлено на то, чтобы ребёнок приспособился к жизни и смог самостоятельно интегрировать в общество; как и человек с нормальным развитием интеллекта, также работать, развиваться самостоятельно, общаться с другими людьми на равных. «Образовательная организация должна обеспечить требуемые для данного варианта и категории обучающихся условия обучения и воспитания. Одним из важнейших условий обучения ребенка с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в среде других обучающихся является готовность к эмоциональному и коммуникативному взаимодействию с ними [42]».

Выводы по главе 1

Наступление младшего школьного возраста означает, что ребёнок идёт в новую для него «школьную» жизнь, при обучении у ребёнка появляется новая социальная позиция и формируется мотивация к обучению. В данном периоде учебная деятельность становится ведущей, и важно оправдать ожидания ребёнка о школе. В данном возрасте начинает развиваться теоретическое мышление, которое даёт основу для дальнейшего обучения ребёнка. От того, какая будет учебная деятельность, зависит развитие личности ребёнка. Так как по окончании данного возрастного периода ребёнок переходит в новый этап своей жизни, и он может быть, в лучшем случае, со сформированными социальными навыками, а в худшем - с заниженной самооценкой. Основными новообразованиями данного возрастного периода являются: рефлексия, произвольность и внутренний план действий.

У младших школьников с нарушением интеллекта данные виды и особенности развития запаздывают. У таких детей снижена работоспособность, возбуждение и торможение не функционируют в норме. Присутствует инактивность восприятия. Память замедлена, присутствует безынициативность и эмоциональная незрелость личности, недифференцированность и нестабильность чувств, ограниченность диапазона переживаний, крайний характер проявления радости, огорчения, веселья. «Приобретённые условные связи у детей с нарушением интеллекта угасают значительно быстрее, чем у нормальных детей, поэтому без многократных повторений учебного материала они его очень быстро забывают» [46, с. 48].

В речевом развитии известно, что при наличии интеллектуальных нарушений процесс спонтанного формирования речи не останавливается, но идёт с особыми отклонениями. В речи таких детей существуют и качественные нарушения. В развитии ребёнка с нормой употребляемые им слова имеют узкое, конкретное значение, а уже к двум годам ребёнок

овладевает обобщёнными значениями слов, что, конечно же, связано с правильным и постепенным развитием. И в дальнейшем у ребёнка без отклонений быстро формируется словарь. Отличает детей с нарушением интеллекта, поскольку их словарный запас не только медленно растёт, но и по своему значению слова имеют узкий смысл, и поэтому они эти слова употребляют неточно в соотношении с определённой ситуацией.

Таким образом, существует тесная взаимосвязь речевого развития и мышления, которое нарушено в результате органического поражения головного мозга. Такое нарушение связано с нарушением и других психических процессов.

Для умственно отсталых школьников существуют образовательные учреждения, реализующие адаптированные основные образовательные программы, которые занимаются по адаптированным программам или в условиях домашнего обучения в случаях, предусмотренных нормативно-правовыми документами. Существующие в настоящее время технологии по обучению и воспитанию детей с интеллектуальными нарушениями позволяют настолько скомпенсировать дефект ребёнка, что он практически самостоятельно может интегрироваться в обществе.

ГЛАВА 2. МЕТОДИКИ РАЗВИТИЯ СЛОВАРЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА ПРИ ПОМОЩИ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

2.1. Понятие о дидактической игре и игровой технологии

Дети много времени уделяют игре. Благодаря игре развиваются чувства сотрудничества и соперничества, приобретается личностный смысл таких понятий, как справедливость и несправедливость, предубеждение, равенство, лидерство, подчинение, преданность, предательство.

«Для того чтобы более полно понять, что представляет собой игра и игровые технологии, обратимся к словарям по педагогике и психологии.

В энциклопедии практической психологии указано: «Игра - это одна из форм обучения, когда в процессе игры дети (и взрослые) получают те знания и совершенствуют те умения и навыки, которые в будущем будут задействованы в жизни. Наиболее расположены к игре дети, но и в более позднем возрасте игровые моменты сохраняются часто в завуалированной форме» [45, с. 23].

В философской энциклопедии содержится следующее понятие: «Игра — одна из главных и древнейших форм эстетической деятельности, то есть не утилитарной, совершаемой ради нее самой и доставляющей, как правило, ее участникам и зрителям эстетическое наслаждение, удовольствие, радость» [36, с. 25].

«Игра принимает социальную окраску: дети выдумывают тайные общества, клубы, секретные карты, шифры, пароли и особые ритуалы. Роли и правила детского общества позволяют осваивать правила, принятые в обществе взрослых. Игры с друзьями в возрасте с 6 до 11 лет занимают больше всего времени» [12, с. 24].

Помимо понятия «Игра» существует такое значение, как «Дидактическая игра». «Дидактические игры — специально создаваемые или приспособленные для целей обучения игры» [56, с. 38].

Важно уметь отличать дидактические игры от обычных детских игр, в которых неконтролируемая и естественная игровая деятельность является самоцелью. Дидактические игры ограничены во времени, подчинены определённым фиксированным правилам. Исключением могут служить некоторые развивающие дидактические игры, их педагогически значимый результат может быть непосредственно связан с созданием в ходе игры материальных продуктов учебно-игровой деятельности.

Чтобы достичь определённой учебной цели, ставятся игровые задачи, через которые обучающиеся приходят к желаемому результату. Во время проведения игры педагог соединяет два вида деятельности обучающихся, которые взаимосвязаны, но в то же время существенно отличающихся друг от друга, это игровая и учебно-познавательная деятельности. В данной игре педагог стремится уже не только к достижению учебной цели, но и к сохранению и развитию увлечённости, заинтересованности и самостоятельности детей.

Дидактические принципы (principium — начало, основа, происхождение, первопричина). «Принцип является инструментальным основанием той или иной деятельности. В данном случае дидактические принципы представляют собой инструментальное основание деятельности по обучению, распространяемое на все явления в области обучения (наиболее полно изложены в педагогических трудах Я.А. Коменского «Великая дидактика»). Эпитет «великая», употребленный им, подчеркивал ту огромную роль, которую играет дидактика в организации разумной жизни человеческого сообщества, и тот масштаб влияния, который оказывает образование на все стороны жизни человека. Понятие дидактических принципов введено в педагогику А.К. Дистервегом к дидактическим принципам относятся истинность (научность), ясность, четкость,

последовательность изложения, самостоятельность, заинтересованность, наглядность и т.д.» [50, с. 21].

В.М. Монахов писал: «Игровая технология – это продуманная во всех деталях модель совместной деятельности педагога и обучаемого по проектированию, организации и проведения учебного процесса для достижения поставленных учебно-воспитательных целей посредством игры».

Составной частью педагогических технологий являются игровые технологии. Вопрос об их применении не перестаёт волновать уже многие поколения педагогов в их теоретической и практической деятельности. Разработкой теории игры, ее методологических основ, выяснением ее социальной природы, значения для развития обучаемого в отечественной педагогике занимались, в частности, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.

В.П. Беспалько отмечал: «Педагогическая технология — это содержательная техника реализации учебного процесса».

Важным моментом является проявление внимания и уважения к ребёнку. «Базальная потребность – уважение. Любой младший школьник высказывает претензию на уважение, на отношение к нему как ко взрослому, на признание его суверенитета. Если потребность в уважении не будет удовлетворена, то невозможно будет строить отношения с этим человеком на основе понимания» [20, с. 29].

Следует не забывать о том, что дети желают постоянного разнообразия, чего-то нового, и то, что педагог постоянно может предлагать одну и ту же игру, может усугубить использование дидактических игр.

«Одни игры затеваются самими школьниками, другие — учителями на уроках для осуществления определённой дидактической цели. Первые так сильно отличаются от вторых, что идея сравнить их друг с другом может вызвать у некоторых учителей недоумение. Тем не менее, если подлинные детские игры сравнивать с дидактическими, то первые оказываются и более живыми, и более долговечными. Тогда как дидактические игры на уроках

быстро «тускнеют», теряют привлекательность и вместо планируемого учителем оживления интереса начинают, наоборот, гасить в учениках его последние проблески. Поэтому педагогам довольно часто приходится сменять одну «отработанную» игру на какое-то новое игровое изобретение, которое в свою очередь оказывается столь же недолговечным» [10, с. 8].

Важно правильно применять и использовать принципы детских уличных игр в учебно-воспитательном процессе, их активность и способы мышления, определять, что больше интересно ребёнку и каким образом следует подходить к изучению определённого материала при помощи игр.

Из описанного можно сделать следующий вывод: детям в младшем школьном возрасте, которые только что пришли в школу, ещё не успели отвыкнуть от ведущей деятельности дошкольного возраста, им ещё хочется играть и получать от игры удовольствие. И как раз-таки главной задачей педагога является найти правильный подход, способы заинтересовать ребёнка, при этом уважая его интересы и потребности.

2.2. Дидактические игры для развития словаря младших школьников с нарушением интеллекта

Чтобы ребёнок мог строить связную речь, необходимо провести этап подготовительной работы.

«Одна из важных целей подготовительного периода — развитие словаря. Предполагается, что словарный запас обучающихся после некоторого уточнения позволит начать целенаправленную работу над фразой. В процессе этой работы словарь (активный и пассивный) будет продолжать расти и уточняться, что в свою очередь будет стимулировать фразовую речь» [19, с. 11].

«Развитие — это процесс и результат количественных и качественных изменений человека» [8].

Словарь — совокупность понятий, которые имеются в сознании человека. Различают активный и пассивный словарь.

Основная часть заданий в дидактической игре основана на речевом выполнении, ребёнок должен больше проговаривать слова. В процессе работы с детьми, имеющими нарушение интеллекта, необходимо основываться на эмоциональном и доступном материале, с использованием наглядности.

Дидактические игры представлены в приложении 1.

В подборе дидактических игр важно учитывать цели развития и коррекции речи обучающихся. На основе использованной литературы и выявленных проблем в лексическом развитии младших школьников с нарушением интеллекта отобраны дидактические игры, основанные на подборе и дифференциации существительных. Особенно актуальным в развитии речи умственно отсталых (с нарушением интеллекта) детей является подбор антонимов и синонимов для наилучшего понимания обучающимися окружающих их людей. Важно и нужно развивать словарь глаголов и прилагательных, так как он является наиболее ограниченным и бедным. И это актуально не только для того чтобы ребёнка принимали, но и чтобы он был способен сам понимать то, что говорят ему окружающие. Многие педагоги отмечают важность работы над словообразованием, что положительно сказывается на мышлении, воображении и представлении окружающих явлений.

Существует множество методик для обследования активного словаря младших школьников с нарушением интеллекта, но нет методик для обследования пассивного словаря обучающихся с нарушением интеллекта.

Пассивный словарь – запас слов человека, не употребляемый в речи, но понимаемый при восприятии данных слов, произносимых другим человеком. Данный вид словаря необходимо обследовать для выявления общего уровня

развития младших школьников и построения в дальнейшем коррекционной работы. На основе представленных дидактических игр и анализа литературы по обследованию словаря детей дошкольного возраста, развивающихся в онтогенезе, разработана методика для обследования пассивного словаря младших школьников с нарушением интеллекта. Множество методик основаны на том, чтобы в предлагаемом задании написать ответ. Поскольку, у детей с нарушением интеллекта присутствуют нарушения в речи, то нарушено и написание слов. В связи с этим методика «переведена» в форму игры с дидактическими карточками и наклейками, в которой присутствуют как конкретные, так и отвлечённые понятия.

Дидактические игры, используемые для составления методики обследования пассивного словаря:

«Поехали-поехали».

Цель. Развитие умения выделять в речи слова, обозначающие предметы.

Ход игры. Обучающиеся изображают движение поезда, учитель называет слова. Если слово обозначает предмет, обучающиеся хлопают в ладоши — остановка. Если называется другая часть речи, обучающиеся продолжают двигаться, а учитель произносит: «Проехали мимо, поехали дальше».

Комментарий для учителя. Игра проводится в умеренном темпе. Необходимо, чтобы ученики понимали причину остановки. Для лучшего осмысления учитель иногда просит доказать, почему это слово — название предмета.

«Найди ошибку».

Цель. Развитие умения выделять в речи слова, обозначающие предметы.

Ход игры. Учитель называет ряд слов, обозначающих названия предметов, и допускает одну «ошибку». Ученик должен определить, какое

слово лишнее в названном ряду, и доказать почему. Правильно выполнивший задание получает фишку. Выигрывает тот, у кого больше фишек.

Примерный материал.

1. Кукла, дом, море, вышла, ученик.
2. Парта, солнце, железный, дверь, моряк.
3. Девочка, мел, больше, карандаш, лягушка.
4. Замок, тяжело, петух, тарелка, вишня.
5. Бежит, книга, окно, ветер, слон.» [1, с. 87-90]

«Наоборот».

Цель. Активизация словаря; развитие умения подбирать слова, противоположные по значению.

Ход игры. Учитель называет слово, ученики должны найти другое с противоположным значением. Подобравший правильно слово получает фишку. Выигрывает тот, кто набрал большее количество фишек.

Примерный материал. Слова: мир — война, шум — тишина, утро — вечер, день — ночь, холод — жара, храбрость — трусость, небрежность — аккуратность, враг — друг, болезнь — здоровье, радость — грусть, слабость — сила, старость — молодость, чистота — грязь, злость — доброта, вежливость — грубость, потеря — находка, ложь — правда, труд — безделье, горе — счастье.

«Не подводи товарища».

Цель. Активизация словаря; развитие умения выделять слова, близкие по значению.

Оборудование. Карточки со словами-синонимами.

Ход игры. Учитель раздает карточки каждому ученику. Первый из играющих выходит к доске, прочитывает свое слово и спрашивает, у кого его пара. Если пара найдена, другое слово прочитывается, и обе карточки выставляются на желобок доски. Первый ученик садится на место, а второй вызывает любого из товарищей по классу, который зачитывает свое слово и тоже спрашивает пару. Если пара не объявляется, карточка остается у него, а

игру продолжает другой обучающийся класса. Выигравшими считаются все, кто нашел свою пару. В конце игры разбираются слова, оставшиеся у детей.

Примерный материал. Слова: стужа, мороз; педагог, учитель; смелость, отвага; беседа, разговор; несчастье, горе; страх, боязнь; метель, пурга; труд, работа; товарищ, друг; радость, веселье; жара, зной; грусть, печаль [1, с. 95].

«Задание 1. Обследование активного тематического словаря. По Парамановой.

- ▲ определение обобщающего слова (животные, одежда и т.д.) для заданных слов);
- ▲ называние действий одного и того же животного, по заданной картинке;
- ▲ называние голоса животного, насекомого, птицы (корова мычит, волк воет).

Задание 2. Обследование активного словаря через подбор к заданным словам антонимов. «Все наоборот» (- Скажу я слово «далеко», а вы мне слово – ... («близко»)). Скажу я слово «высоко», а вы мне слово – ... («низко»)).

Задание 3. Обследование активного словаря через подбор к заданным словам синонимов. По Баландиной ("Превращения". К слову дождливое постепенно подбирая слова, превратить дождливое в солнечное (пасмурное, серое, затянутое, облачное, проясняющееся)). <...>

Задание 5. Обследование активного словаря через игру с рифмами, подбор похоже звучащих слов (кошка – картошка, ложка – серёжка). Сочинение скороговорок (ись- ись- ись- поскорее извинись и т. д.).

Задание 6. Обследование активного словаря посредством лексико – грамматических игр. По Баландиной. Викторина «Игра – ответы». Обучающимся необходимо отвечать на вопросы педагога по заданной картинке. (Кто это? Назовите части тела и т.д.)» [22, с. 7-8].

Методика представлена в приложении 2, а также представлена работа одного из обучающегося с нарушением интеллекта.

Выводы по 2 главе.

У обучающихся с нарушением интеллекта имеются трудности в развитии речи, в первую очередь это касается используемого словаря. Как известно, словарь таких детей является бедным. обучающиеся с нарушением интеллекта не могут самостоятельно производить перенос слов из пассивного словаря в активный, что представляет огромную трудность в дальнейшем при развитии речи, адаптации в обществе и коммуникациях. Данный вывод подтверждается проведённым констатирующим экспериментом.

Одним из способов решения этой проблемы является использование дидактических игр в обучении. Так, при использовании игры в начальной школе снимается ряд трудностей в изучении и закреплении материала на уровне эмоционального осознания, что приводит в дальнейшем к появлению познавательного интереса к учебным предметам.

Многие из педагогов-дефектологов подчёркивают, что дидактические игры занимают особое место на уроках русского языка. Во время урока мыслительная нагрузка на ребёнка должна быть дозирована. Если это правило нарушается, то игра для умственно отсталого ребёнка становится либо непонятной, либо превращается в рутину.

Вид дидактической игры следует определять по необходимым целям, содержанию, воспитательным и коррекционным задачам обучения.

Замечено, что очень часто дидактические игры применяют для повторения и закрепления материала. Если обучаемые находятся в возбуждённом состоянии, то игру лучше проводить в конце урока.

Интерес к русскому языку можно развить, если постоянно накапливать увлекательные и интересные дидактические материалы, которые могут привлечь внимание каждого ученика.

Если игра имеет стихотворную форму, у ребёнка развивается интерес к языку, такая игра влияет на темп и ритм речи. Многие из педагогов во время работы на уроке для запоминания слов применяют вопросы, загадки, кроссворды и игры.

При проведении игры, на каждом этапе должно быть то, что интригует и увлекает детей, а самое главное - развивает познавательную деятельность. Для того чтобы активизировать внимание, расширить и обогатить словарный запас обучающихся, многие из учителей используют лексические и грамматические игры.

В процессе дидактической игры дети получают общие умения и навыки, в их сознании формируются высокие чувства, такие как ответственность, честность, взаимопонимание.

Многие из исследователей замечали, что благодаря дидактической игре активизируется учебно-воспитательный процесс, дети усваивают материал лучше и прочнее, а самое главное - умственная нагрузка распределяется равномерно.

ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ СЛОВАРЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА ПРИ ПОМОЩИ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

3.1. Организация и результаты констатирующего эксперимента

В процессе постановки констатирующего эксперимента опорой являлись теоретические выводы исследователей О.С. Ушаковой, А.Г. Зинкеева.

Цель констатирующего эксперимента – исследование лексической стороны словаря младших школьников с нарушением интеллекта.

Задачи констатирующего эксперимента:

- ▲ исследование понимания действий, изображенных на картинках;
- ▲ Исследование атрибутивного словаря;
- ▲ Исследование объёма предикативного словаря;
- ▲ исследование объёма номинативного словаря;
- ▲ выделение из общего набора слов глаголов;
- ▲ исследование сукцессивной стороны развития.

Эксперимент проводился на базе двух образовательных учреждений: Государственного казённого общеобразовательного учреждения Свердловской области "Екатеринбургская школа № 5, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы", и на базе Специальной коррекционной общеобразовательной школы №73 в городе Екатеринбурге, с обучающимися 3 класса. Эксперимент проводился в двух формах: исследование пассивного словаря, при котором необходимо выполнить тест, адаптированный автором данной работы на основе дидактических игр; и обследование активного словаря путем описания предметов с использованием методики Н.М. Трубниковой (см. Приложение

4). Для достоверности проведённой работы выделены две группы: контрольная (школа №73) и экспериментальная (школа №5).

Автором проведены анализ медицинских карт обучающихся и консультация с классным руководителем, и на основе полученных сведений установлен диагноз и составлена характеристика об интеллектуальном развитии и состоянии здоровья обучающихся.

В эксперименте участвовали 18 обучающихся, которые разделены на две группы.

Списки обучающихся контрольной и экспериментальной групп.

Контрольная группа:

1. Б. Ян - Синдром Дауна.
2. В. Сергей - Умеренная умственная отсталость (интеллектуальные нарушения).
3. Л. Виктория - Тяжёлая умственная отсталость (интеллектуальные нарушения).
4. Л. Анастасия - Умеренная умственная отсталость (интеллектуальные нарушения).
5. М. Егор - Тяжёлая умственная отсталость (интеллектуальные нарушения).
6. Н. Алена - Умеренная умственная отсталость (интеллектуальные нарушения).
7. Н. Роман - Тяжёлая умственная отсталость (интеллектуальные нарушения).
8. Р. Никита - Тяжёлая умственная отсталость (интеллектуальные нарушения).
9. Ч. Сергей - Тяжёлая умственная отсталость (интеллектуальные нарушения).

Экспериментальная группа:

Б. Роман - Тяжёлая умственная отсталость (интеллектуальные нарушения);

Начальный этап послогового чтения, говорит мало, односложными предложениями, но много знает, это проявляется при работе, не требующей речевого воспроизведения. Пишет по обводке, не пересказывает, но хорошо повторяет. Инициативен в интересующей его деятельности. Спокойный, выполняет просьбы. Проявляет чрезмерную настойчивость, если учитель мягок в предложении заданий.

З. Евгений - Умеренная умственная отсталость (нарушения интеллекта). В чтении знает все буквы, читает по слогам (открытые и закрытые слоги). В прочитанном не улавливает скрытый смысл, способен ответить на вопрос учителя. Пересказывает с помощью учителя. В русском языке приписывает, пропускает элементы букв. Копирует рукописный текст, не пишет «на слух». Видит строчку, слова не пропускает. Оформляет предложение с незначительной помощью учителя. Сильно страдает звукопроизношением, но присутствует активная мотивация к говорению. Инициативен в общении, добрый, отзывчивый, всегда готов прийти на помощь, даже если за помощью обращаются к другому ребёнку.

П. Никита - Умеренная умственная отсталость (интеллектуальные нарушения);

С программой обучения справляется в соответствии со своими возможностями. Ответственно относится к выполнению заданий учителя, может обратиться за необходимой помощью и принять её. Списывание даётся легче, начертание букв рукописное. При списывании использует как печатные, так и письменные буквы. Не соблюдает строки и установленные размеры букв. На уроках чтения всегда внимательно слушает учителя, сопереживает героям, высказывает свою точку зрения в оказании помощи героям. Сам читает по слогам (открытые и закрытые слоги). Интересен предмету, доводит до завершения начатое дело, добрый, отзывчивый, покладистый.

Т. Даша - Тяжёлая умственная отсталость (нарушения интеллекта);

Не читает, обводит буквы, написанные карандашом. Может найти букву в кассе букв. Говорит очень мало и односложными предложениями от третьего лица. Не отвечает на вопрос. Навязчива, нарушено внимание и переключаемость. Проявляет инициативу в общении только в присутствии близкого родственника. Выполняет просьбы социально-бытового характера.

К. Матвей - Умеренная умственная отсталость (нарушения интеллекта);
Инициативен, знает нормы поведения. Спокоен в поведении.

На уроках читает целыми словами, но тихо. Понимает текст, но не улавливает скрытый смысл рассказа. Может отвечать на вопрос, не пересказывает, копирует напечатанный и рукописный текст. Может поддержать разговор на интересующие его темы.

Г. Артур - Умеренная умственная отсталость (нарушения интеллекта);

При самостоятельном чтении переходит на шёпотную речь. Знает все буквы, послоговое чтение. Не улавливает скрытый смысл. Умеет отвечать на вопрос односложно. Не пересказывает. На уроках русского языка копирует и переводит с напечатанного на рукописный текст, пишет «на слух», но с большим количеством ошибок — пропускает буквы. Видит строчку, оформляет предложение с незначительной помощью учителя. Инициативен и настроен на общение. Не способен сформулировать связное высказывание в критической ситуации: если берут его вещь без спроса, начинает драться и кричать, не оречевляя своё желание, переходит на отдельные звуки.

Х. Вячеслав - Умеренная умственная отсталость (нарушения интеллекта);

Читает целыми словами и быстро, если попросить читать выразительно, читает чрезмерно выразительно и медленно. Понимает смысл прочитанного текста, но не улавливает скрытого смысла. Отвечает на вопросы, может пересказать текст по словесному плану. На письме переводит с напечатанного на рукописный текст, копирует. Допускает ошибки в замене или добавлении лишнего элемента. Видит строчку. Оформляет предложение с незначительной помощью учителя. Самостоятелен при выполнении задания.

Требует к себе много внимания, при способности самостоятельного выполнения. Гиперактивен, инициативен в общении.

П. Роман - Тяжёлая умственная отсталость (нарушения интеллекта); поведение неадекватно и в большей степени агрессивен. С учебной программой по всем предметам справляется с трудом, не желая прикладывать какие-либо усилия к освоению учебного материала. По письму даже при списывании текста допускает множество ошибок, исправлений, самостоятельно выполнить грамматическое задание не может. Списывание текста осуществляется бездумно, лишь копируя слова. Чтение текста осуществляется целыми словами, смысл прочитанного улавливает. Умеет пересказывать близко к тексту, но это перестает быть для него интересным. Перестали привлекать предметы творческого характера, большую часть времени тратит на мобильный телефон.

Б. Денис - Тяжёлая умственная отсталость (нарушения интеллекта); неосознанное отношение к учебной деятельности. Большую часть заданий не понимает и не выполняет. Несформированность приёмов умственной деятельности: сравнение, обобщение, анализ и синтез. Буквы и числа не знает, задания выполняются с учителем приёмом «рука в руке». Не владеет речью. Произносит несколько слов, хорошо получается слово «мама». При общении использует различные громкие звуки, жесты, мимику, слёзы, если его не понимают. Может работать по картинкам. Комментирует на доступном ему языке звуки. Проявляет интерес к книгам с тематикой о животных и насекомых.

Анализ полученных данных позволяет сделать вывод, что средние показатели развития интеллекта обучающихся младшего школьного возраста, участвующих в эксперименте (контрольная и экспериментальная группы), не имеют существенных отличий и соответствуют средним показателям младших школьников с нарушением интеллекта по данным других специалистов.

Для проверки уровня сформированности словаря работа разделена на два этапа:

1 этап – обследование пассивного словаря.

2 этап – обследование активного словаря.

В каждом этапе выбраны следующие критерии:

– состав словаря (т.е. соотношение разных частей речи, различных литературных оборотов);

– его объём (количество слов, их понимание);

– осознанность (точность употребления слов, умение заменять слова или противопоставлять их, а также обобщать).

1 этап – обследование пассивно словаря.

Для проведения данного эксперимента специально разработан тест для проверки пассивного словаря и адаптирован под уровень развития обучающихся. Во время проведения эксперимента младшим школьникам с нарушением интеллекта предложен тест, состоящий из 11 заданий. Работа проводилась индивидуально.

Цели заданий:

- ♣ первое и второе задание – выявить умение обобщать имена существительные по определённому критерию;
- ♣ третье задание – исследование объёма номинативного словаря;
- ♣ четвёртое – выделение глаголов из списка слов;
- ♣ пятое и шестое – исследование понимания действий и признаков, изображенных на картинках;
- ♣ седьмое – исследование атрибутивного словаря;
- ♣ восьмое и девятое – исследование объёма предикативного словаря;
- ♣ десятое – исследование сукцессии;
- ♣ одиннадцатое – составление предложений, с помощью картинок и слов.

Задания оценивались следующим образом.

В каждом задании содержалось от 4 до 12 слов, за одно задание можно получить максимально три балла. В итоге, если ученик справляется полностью с заданиями, он получает 33 балла.

Характеристика оценивания:

Высокий уровень — в заданиях где 10 слов допускается 1 ошибка, где 4 слова — 0 ошибок, где 12 слов — 1-2 ошибки.

Средний уровень — 10 слов допускается 5 ошибок, где 4 слова — 3 ошибки, где 12 слов — 6 ошибок.

Низкий уровень — 10 слов — количество ошибок больше пяти, где 4 слова — 4 ошибки, где 12 слов — более 6 ошибок.

Методика обследования пассивного словаря представлен в приложении 2.

После проведения констатирующего эксперимента в 3 классе получены результаты, которые представлены в таблице 1, 2 (см. Приложение 3).

Из таблицы видно, что общий уровень развития пассивного словаря у младших школьников с нарушением интеллекта находится на низком уровне: в контрольной группе средний уровень показал один обучающийся и низкий уровень показали остальные, что подтверждает теоретические основы об уровне развития словаря школьников с умственной отсталостью, ещё двое обучающихся отказались выполнять задания.

В экспериментальной группе один обучающийся отказался выполнить задание, двое выполнили на среднем уровне, шестеро показали низкий уровень.

Анализ лексической составляющей словаря у обучающихся выявил ниже следующие результаты. Обучающиеся понимают и воспроизводят все действия, изображённые на картинках. В задании, в котором необходимо выделить глаголы при воспроизведении их учителем возникло самое большое количество допущенных ошибок: большинство учеников либо подчёркивали все слова в подряд, либо не подчёркивали ни одного слова, аргументируя это

тем, что все слова — это действия либо утверждали, что слова-действия отсутствуют.

В атрибутивном и предикативном словаре обучающиеся способны соотнести признак и предмет. В подборе синонимов и антонимов допущено множество ошибок. В номинативном словаре практически все задания выполнены правильно, допускались лишь небольшие ошибки. И в самых сложных заданиях, в которых необходимо установить, например, последовательность месяцев, без ошибок не справился ни один ученик; в построении предложения из карточек в экспериментальной и контрольной группе с заданием на высоком уровне не справился никто.

2 этап – обследование активного словаря.

Для обследования активного словаря использована методика из раздела X «Обследование активного словаря» речевой карты (карты обследования речи) Н.М. Трубниковой. Автором подобраны картинки. В целях презентации картинки переведены в электронную версию для ускорения процесса обследования, учитывая, что современные обучающиеся проявляют больший интерес к компьютерным технологиям. Такой подход способствовал повышению интереса обучающихся к процессу обследования, проходящего в виде игры [52].

Процесс обследования проходил следующим образом: обучающимся предлагались для внимания предлагались те же картинки, которые использовались для обследования пассивного словаря; ученикам необходимо было назвать, что изображено на картинке; кроме того, самостоятельно дополнить определённый тематический ряд, отгадать загадку, назвать детёнышей различных животных, обобщить какие-либо понятия, назвать признаки предмета в форме антонимов, синонимов, описать сам предмет. Также необходимо было назвать действия людей из различных сфер профессиональной деятельности, социально-бытовые действия, названия животных и то, как они передвигаются, издают голос. В процессе обследования проверялись сукцессивные навыки при выполнении такого

задания, как назвать времена года, расставить их в правильной последовательности, подобрать синонимы и антонимы к предлагаемым словам.

Ответы учеников заносились в таблицу, ставился плюс или минус при правильном или неправильном ответе, соответственно; при правильном ответе, но в другой формулировке, в таблице в порядке примечания указывается названное слово (например, вместо «кошка» - «киса», вместо «шар» - «шарик» и т.п.).

Результаты представлены в приложении 5. Таким образом, на основе проведённой методики выявлено, что активный словарный запас у младших школьников с нарушением интеллекта ограничен. Множество знакомых картинок обучающиеся не смогли назвать, а если узнавали, например, животное, то называли его через звукоподражание: куры – ко-ко, корова – му-му и т.п. В отношении овощей и фруктов, если не могли вспомнить название, то воспроизводили только цвет. Обобщения у младших школьников находятся на низком уровне, ученики трудно справляются с глаголами и прилагательными; антонимы и синонимы практически не смог назвать ни один обучающийся. В установлении правильной последовательности слов по их значению прослеживалось множество ошибок, с заданием ни один обучающийся не справился.

Из полученных данных следует, что показатели неоднородны, и на их основе можно определить уровень развития лексической составляющей словаря младших школьников с нарушением интеллекта. В третьем классе у школьников с нарушением интеллекта наибольшую трудность представляло подобрать антонимы и синонимы к словам, выбрать глаголы и прилагательные из предложенного набора слов. Задания на обобщение, дополнение и подбор необходимого слова практически никого не затруднили, не справились лишь двое обучающихся.

Проведённый тест для проверки пассивного словаря показал, что большую часть представленных слов и понятий обучающиеся знают и верно

распределяют по названиям и обобщающим словам, но в активном словаре этих слов нет. Например, при назывании картинок с изображением домашних и диких животных одним названием животного могли назвать изображение и другого животного (волком — медведя, белку — лисой и т. п.). Некоторые слова (ёж, курица, корова) в активном словаре отсутствуют, воспроизведение может происходить при помощи звукоподражания.

Подсчитано количество слов в активном словаре обучающихся с нарушениями интеллекта экспериментальной группы из тем животные, фрукты, овощи, человек. При помощи речевой карты Н.М. Трубниковой. И в процессе наблюдений за обучающимися и записанной устной речи в таблице 4 (см. Приложение 6).

Из таблицы видно, что обучающиеся, которые говорят, в их словаре количество существительных превышает отметку 50, у не говорящих словарь существительных не достигает и 20 слов, что подтверждает скудность словаря. Объем словаря глаголов не достигает и 30 слов, в речи обучающихся это заметно, так как они используют одни и те же слова к разным действиям. В словаре прилагательных показатели ещё ниже они не достигают и 20 слов.

Всё выше описанное подтверждает теоретические данные, касающиеся знания и использования различных частей речи обучающихся с нарушением интеллекта. Таким образом, проведённый эксперимент указывает на необходимость проведения коррекционной работы, направленной на развитие словаря младших школьников с нарушением интеллекта.

3.2. Обучающий эксперимент

На основе проведённой работы и выводов о состоянии словаря младших школьников с нарушением интеллекта установлено, что необходимо

проведение коррекционно-развивающей работы. На основе полученных данных выявлены основные затруднения в словаре обучающихся с нарушением интеллекта.

Пассивный и активный словари существенно различаются. В констатирующем эксперименте прослеживается преобладание пассивного словаря над активным. Многие из известных слов, обучающиеся с нарушением интеллекта затруднялись назвать. Например, присутствует трудность в назывании глаголов и прилагательных в процессе работы. Многие слова используют неточно, происходит замена на другие.

Исходя из этого, составлена программа развития словаря младших школьников с нарушением интеллекта при помощи дидактических игр. Программа направлена на коррекцию и развитие как пассивного, так и активного словаря. Работа составлена таким образом чтобы задеть все стороны развития обучающихся, в том числе присутствует работа с родителями, которая является также необходимой при всестороннем и целостном развитии ребёнка.

В обучающем эксперименте применялись фронтальная, индивидуальная и групповая формы работы. Обучение проходило всесторонне: во время уроков развития устной речи на основе изучения предметов и явлений окружающей действительности, русского языка, чтения, на физминутках; во время перемен, а также во внеурочное время: классные часы, праздники, дополнительные занятия.

Всего проведено 25 уроков, 27 занятий во внеурочной деятельности и 6 во внеклассной работе. Тематика и дидактические игры воспроизведены в ниже следующей программе.

Адаптированная программа развития словаря младших школьников с нарушением интеллекта при помощи дидактических игр.

1. Целевой раздел

1.1. Пояснительная записка

Цель программы: развивать пассивный и активный словарь обучающихся с нарушением интеллекта при помощи дидактических игр. Через выполнение заданий во всех видах деятельности, а также проведение работы, направленной на коррекцию высших психических функций, психики и моторики (общей и мелкой).

Задачи рабочей программы:

- обогащать словарь существительных, глаголов, прилагательных во всех видах работы;
- уточнять словарь по пройденным темам;
- активизировать словарь в викторинах и конкурсах, при выполнении заданий на уроках и дополнительных занятиях, на экскурсиях;
- развивать умение обобщать понятия по определённым критериям;
- формировать умение правильно подбирать слово к определённому контексту;
- развивать представления об окружающем мире и его компонентах: продукты питания; животные; растения; человек, транспорт, профессии.
- формировать представления отношений «целое и его часть»;
- формировать знания и умения подбирать синонимы и антонимы, для более точного понимания значения слова;
- развивать успешивные навыки.

Нормативно-правовая база программы:

1. Федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

2. Примерной адаптированной основной общеобразовательной программы образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Рабочая программа развития словаря младших школьников с нарушением интеллекта при помощи дидактических игр в 3 классе составлена на основе программы, подготовленной обучающим педагогом по программе специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида (0-4 классы) под редакцией Бгажноковой И.М.

Психолого-педагогическая характеристика обучающихся с нарушением интеллекта представлена в главе 1, параграф 1.2. Характеристика обучающихся, участвовавших в контрольной и экспериментальной группах представлена в главе 3, параграф 3.1.

1.2. Общая характеристика развития речи при помощи дидактических игр

В современном обществе важно умение использовать речь в процессе общения. Особенно актуальным данное положение является для детей с нарушением интеллекта по следующим обстоятельствам. У обучающихся с нарушением интеллекта из-за органического поражения головного мозга происходит недоразвитие всех психических функций и особенно их высших звеньев, что приводит к стойкому нарушению познавательной деятельности, недоразвитию личности в целом и к социальной дезадаптации. Указанные причины влекут системное недоразвитие речи. Одним из важнейших компонентов речевого развития является лексическая сторона речи. В связи с этим необходима работа над словарём.

На уроках развития речи, русского языка, чтения используются различные приёмы и средства для создания мотивации и интереса к предмету. Трудность возникает на начальных этапах, что связано со слабостью замыкательной функции коры головного мозга. Это приводит к не

различению звуков речи, трудности в разграничении слов, которые произносят другие люди, к недостаточному восприятию речи окружающих.

в коррекционных школах одной из задач является социальная адаптация обучающихся. В связи с этим игра является одним из лучших средств взаимодействия детей, а также их подготовки к возможным жизненным ситуациям.

При развитии словаря одновременно происходит и развитие речи:

1. Выработать осмысленное отношение к употреблению в речи слов и предложений;
2. Развивать мыслительные умения: анализировать, сопоставлять, группировать и обобщать языковой материал, находить главное;
3. Познакомить обучающихся с лексическим значением слова, с многозначностью слова, синонимами;
4. Выработать навыки грамотного письма;

Главным принципом, организующим все программы по основным разделам русского языка, окружающего мира, чтения является развитие речи.

Обучающиеся с нарушением интеллекта в большинстве случаев начинают говорить значительно позже, чем их нормально развивающиеся сверстники; период их дошкольной речевой практики более короткий. Процесс овладения речью у детей этой категории существенно затруднен вследствие неполноценности их психического развития. В результате к началу школьного обучения они не достигают такого уровня речевого развития, который обеспечивал бы успешное освоение знаний и навыков в области языка.

1.3. Принципы и подходы, используемые в реализации программы

В программе применяются основные принципы воспитания, определяющие воспитательный процесс по средствам норм, правил, рекомендаций по разработке проведению воспитательной работы. В программу заложено восемь принципов:

- связь с жизнью, реализуется во всех видах деятельности, а особенно во внеклассной работе;

- принцип комплексности всех компонентов воспитательного процесса, которое реализуется через нравственное, эстетическое, духовное, семейное воспитание;

- принцип педагогического руководства и самостоятельной деятельности активности обучающихся в разнообразных видах деятельности в которых педагог стимулирует активность воспитанников сохраняя при этом руководящие позиции;

- принцип гуманизма, благодаря которому присутствует уважение к личности обучающихся в сочетании с требованиями к нему;

- принцип опоры на положительное, заключающийся в вере в положительные результаты воспитания и мотивации обучающихся на выполнение определённых заданий в результате которых раскрываются творческие способности ребёнка;

- воспитание в коллективе и через коллектив, через которое происходит воздействие на личность через коллективное отношение и деятельности;

- принцип учёта возрастных и индивидуальных возможностей;

- принцип единства требований и действий в образовательной организации, семье и общественности.

1.4. Планируемые результаты освоения обучающимися адаптированной программы развития словаря

Обучающиеся должны уметь:

- называть предметы и различать их по вопросам: кто? что? ;
- называть один предмет и несколько одинаковых предметов;
- различать основные части хорошо знакомых предметов;
- сравнивать два предмета и определять признаки различия и сходства;
- различать слова по их отношению к родовым категориям;
- устно рассказывать на тему, близкие интересам обучающихся;

- называть действия предметов по вопросам: что делает? что делают?;
- группировать действия по признаку их однородности;
- различать предметы по их действиям;
- согласовывать слова, обозначающие действия, со словами, обозначающими предметы.
- называть признаки предметов по вопросам: какой? какая? какое? какие?;
- находить слова, обозначающие признаки (качества), в тексте и правильное отнесение их к словам, обозначающим предметы;
- подбирать и называть ряд признаков (качеств) данного предмета и определение предмета по ряду признаков (качеств), сравнение двух предметов по их качествам;
- согласовывать слова, обозначающие признаки, со словами, обозначающими предметы;
- пересказывать содержание прочитанного по вопросам учителя с постепенным переходом к самостоятельному пересказу, близкому к тексту.

1.5. Система оценки достижений обучающихся планируемых результатов освоения адаптированной программы

Для оценки достижений обучающихся выделены три уровня оценивания выполняемых работ обучающимися.

Высокий уровень - работа соответствует заданной теме; аккуратно выполнена; точность в подборе картинок, выполнении определённых действий в наклеивании, лепке, рисовании и т. д.

Средний уровень - соответствие заданной теме; работа выполнена не аккуратно; картинки подобраны не точно.

Низкий уровень - работа не соответствует теме, выполнена не аккуратно и неправильно.

2. Содержательный раздел

2.1. Программа формирования базовых учебных действий

Программа направлена на то чтобы подготовить обучающихся к усвоению предоставляемой информации педагогом. В задачи которой входят:

- адаптация к взаимодействию между взрослыми и сверстниками;
- развитие и формирование учебного поведения через выполнение определённых заданий различными действиями (по образцу, по показу), концентрация внимания на педагоге и предоставляемой информации, а также использовать учебные материалы по назначению;
- формирование стремления выполнять задания от начала до конца, за определённое время и с заданными параметрами;
- развитие переключаемости с одного предмета на другой, с одного задания на другое.

В основе данных задач заложены основные общеобразовательные потребности обучающихся с нарушением интеллекта.

2.2. Программа по развитию словаря младших школьников с нарушением интеллекта при помощи дидактических игр

Программа по развитию речи включает разделы: «Урочная деятельность», «Внеурочная деятельность», «Внеклассная деятельность».

Программа урочной деятельности

Русский язык (письмо)

Тема урока	Дидактическая игра
1. Буква «Ч», «Щ». Знакомство со строчной и прописной буквой. Письмо слогов и слов.	Составить предложения по образцу: крик журавлей — журавли кричат
2. Дифференциация букв «Ч», «Щ».	Изменить предложения по образцу: Они кричат — я кричу.
3. Буква «Е», «Ё». Знакомство со строчной и прописной буквой. Письмо слогов и слов.	Дидактическая игра «Назови семью»,
4. Списывание слов с учебника с уже	«Составьте слово» (антонимы)

изученными буквами, слов из изученных букв.	
5. Буква «Ь», «Ъ». Знакомство со строчной и прописной буквой. Письмо слогов и слов.	Дидактическая игра «Мы помним месяцы»,
6. Буква «Э». Знакомство со строчной и прописной буквой. Письмо слогов и слов.	Дидактические игры карточки по теме овощи и фрукты
7. Списывание слов с учебника с уже изученными буквами, слов из изученных букв.	Дидактическая игра «Назови как можно больше признаков» (овощи и фрукты)
8. Рассматривание элементов и отгадывание букв.	Игра «Кто у кого?» (животные)
9. Списывание слов с учебника с уже изученными буквами	Дидактическая игра «Чей хвост? »
10. Буква «С». Знакомство со строчной и прописной буквой. Письмо слогов и слов.	Дидактическая игра «Когда это бывает?» (времена года), «Пять слов».
Чтение	
11. Разгадывание загадок.	Загадки на тему овощи и фрукты Дидактическая игра «Узнай зверя по описанию»
Повторение пройденного материала. Чтение	Загадки – «добавлялки» (животные)
12. слогов и слов, состоящих из пройденных букв.	Загадки на тему овощи и фрукты
Звук и буква «Ж», «Ш». Составление и	«Назови три главных слова» (время
13. чтение прямых и обратных слогов с буквой «Ж», «Ш».	года)
14. Дифференциация звуков «Ж», «Ш».	«Замени слово похожим по значению» (синонимы)
Звук и буква «Ч», «Щ». Составление и	«Антонимы»
15. чтение прямых и обратных слогов с буквой «Ч», «Щ».	
16. Дифференциация звуков «Ч», «Щ».	Игра «Подбери словечко» (животные)

Развитие речи

- | | | |
|-----|---------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 17. | Значение овощей и фруктов для правильного питания | «Отгадай по описанию» (фрукты, овощи)
Дидактические карточки фрукты
овощи |
| 18. | Сезонные изменения в природе весной | Дидактическая игра «Времена года»,
«Когда это бывает?», «Отгадать по описанию».

«12 месяцев» |
| 19. | Звери весной: лиса, белка, ёж. | Дидактическая игра «Повадки диких животных», «Что мы знаем о птицах?». |
| 20. | Гигиена тела человека. | «Как одеваемся?», «Части тела»,
«Пульс». |

Программа внеурочной деятельности

Во внеурочной работе проводились обучающие занятия; викторины, конкурсы на закрепление и повторение пройденного материала. В процессе работы проведено 15 работ: 5 викторин, 3 конкурса, 4 сказки и 3 дидактические игры на темы: «Домашние и дикие животные», «Овощи и фрукты», «Времена года», «Человек». Темы определены также в соответствии с программой. Проведенные занятия представлены в таблице, указано краткое содержание каждой игры.

Название	Содержание
1. «Дикие и домашние животные»	Обучающий урок. Животные в разных континентах, их детёныши, чем питаются, взаимодействие с человеком.
2. «Дикие и домашние животные»	Закрепление.
3. Сказка о домашних животных	Применение игр-драматизаций.

- Сказка «Какую пользу приносят домашние животные людям». [37]
4. Викторина «Домашние животные»
 - виды;
 - описание;
 - детёныши;
 - какой звук издают;
 - чем питаются;
 - как взаимодействуют с людьми.
 5. Сказка «Кто живет в лесу». Сказка «Теремок».

Применение игр-драматизаций.
 6. Викторина «Дикие животные»
 - виды;
 - описание;
 - детёныши;
 - какой звук издают;
 - чем питаются;
 - как взаимодействуют с людьми.
 7. Просмотр мультфильма «Кот, который гуляет сам по себе» и его анализ

Игры-драматизации, дифференциация диких и домашних животных.
 8. «Овощи и фрукты»

Обучающий урок
 9. «Овощи и фрукты»

Закрепление
 10. Конкурс «Кто больше»
 - лепка фруктов и овощей;
 - название;
 - признаки.
 11. Викторина «Наша еда»
 - виды;
 - описание;
 - где растут;
 - в каком виде едят;
 - как люди используют.
 12. Конкурс рисунков на тему «Полезная еда»

Организация выставки и определение победителей.

- | | | |
|-----|---------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 13. | «Времена года» | Обучающий урок |
| 14. | «Времена года» | Закрепление |
| 15. | Чтение сказки «12 месяцев» | Игры-драматизации, дифференциация четырёх времён года и определение основных признаков. |
| 16. | Викторина «Времена года» | <ul style="list-style-type: none"> - виды; - признаки; - занятия людей; - одежда людей; - занятия животных; - растения. |
| 17. | Конкурс «4 времени года» | <p>Работа в группах, у каждой своё время года и необходимо нарисовать, что характерно для данного времени года.</p> <p>Дифференцированная работа, в зависимости от тяжести интеллектуального нарушения либо раскрасить, либо дорисовать, либо нарисовать.</p> |
| 18. | «Растения» | <p>Обучающий урок.</p> <ul style="list-style-type: none"> - дикорастущие растения; - культурные растения; - где растут; - связь с человеком. |
| 19. | «Растения» | <p>Обучающий урок.</p> <ul style="list-style-type: none"> - виды деревьев; - где растут; - связь с человеком. |
| 20. | «Растения» | Закрепление |
| 21. | Викторина «Растения наши друзья или враги?» | <ul style="list-style-type: none"> - виды растений; - дифференциация дикорастущих и культурных растений; - роль в жизни человека и животных; - виды деревьев; - роль в жизни человека и животных. |

22. Дидактическая игра «Человек»
- разрезные картинки человека;
 - называние его частей тела;
 - какую функцию выполняет каждая часть тела;
 - органы человека, их функции;
 - активизация анализаторов.
23. Дидактическая игра «Внутренний мир человека»
- кости;
 - мышцы
 - органы;
 - кровь, состав, функции;
24. Викторина «Социально-бытовое обслуживание»
- закрепление основных знаний по теории на уроках СБО:
 - ЗОЖ;
 - водные процедуры;
 - питание человека;
 - одежда и уход за ней;
 - предметы домашнего быта: посуда, столовые приборы, мебель.
25. Дидактическая игра «Профессии»
- чтение стихотворения о профессиях;
 - игры-драматизации кто чем занимается и кто где работает.
26. Дидактическая игра «Машины - помощники»
- закрепление темы профессии и знакомство с машинами, которые помогают в работе;
 - виды машин, их функции;
 - «домашние машины» - стиральная машина, микроволновая печь и т. д.;
 - связь с человеком;
 - опасности и меры предосторожности;
 - влияние на окружающую среду и человека.
27. Дидактическая игра «Транспорт в нашей жизни»
- закрепление темы профессии и расширение круга знаний об общественном транспорте;
 - связь с человеком;
 - опасности и меры предосторожности;
 - влияние на окружающую среду и человека;

- игра «поехали в школу (магазин, в гости)».

Подробные конспекты работ представлены в приложении 7.

Программа внеклассной деятельности

1. Посещение общешкольного мероприятия, посвящённое Международному женскому дню 8-е Марта, подготовка танца на уроках танцевальной ритмики, проведение тематического урока «Признаки весны», «8-е Марта», «Профилактика заболеваний и безопасность времяпровождения на улице в весенний период».
2. Изготовление стенгазеты и поделок к празднику мам (8 марта).
3. Проведение беседы на родительском собрании «Роль общения в жизни школьника. Семейные ценности».
4. Посещение общешкольного мероприятия «Масленица», перед мероприятием беседа о традициях во время масленичной недели.
5. Экскурсия в Государственное бюджетное учреждение здравоохранения Свердловской области «Свердловский областной центр медицинской профилактики», г. Екатеринбург, ул. Карла Либкнехта, 8 б. На пути к учреждению проведены дидактические игры «бывает — не бывает», кто лучше расскажет о чем-либо. В учреждении - ознакомление с приборами, используемыми в медицине в различные периоды времени, закрепление знаний о строении человека.
6. Посещение Екатеринбургского государственного цирка.
7. Изготовление стенгазеты «Береги здоровье смолоду!», подготовка презентации на тему: «Здоровое питание — залог здоровья!»
8. Работа во время перемен между уроками в школе: проведение танца-игры «Буги- вуги», разучивание танцевальных движений.

3. Организационный раздел

3.1. Место программы в базисном учебном плане

На реализацию программы по развитию словаря при помощи дидактических игр в урочное время — 25 часов (5 часов в неделю):

Русский язык — 10 ч.

Развитие речи — 7 ч.

Чтение — 8 ч.

На реализацию программы по развитию словаря при помощи дидактических игр во внеурочное время — 27 часов (5 часов в неделю):

Основные содержательные линии курса:

1. Дикие и домашние животные - 7 ч.
2. Фрукты и овощи — 5 ч.
3. Времена года — 5 ч.
4. Растения — 4 ч.
5. Человек — 6 ч.

3.2. Ценностные ориентиры развития речи

Речь является одной из видов коммуникативной деятельности человека, благодаря которой в процессе речевой деятельности происходит обмен и наполнение информацией индивидуума. В процессе обучения речь является наиболее эффективным способом передачи информации. В свою очередь информация является результатом проявления высших психических функций: ощущение, восприятие, представление, эмоции, воля, внимание, воображение, память, мышление.

Этап развития словаря является фундаментом в развитии речи. От этого периода зависит как ребёнок будет читать и писать. Объём словаря влияет на умение описывать окружающий мир, его явления, происходящие процессы и действующие механизмы. В своих исследованиях Л.С. Выготский пишет о прямой взаимосвязи развития речи и мышления, о единстве их формирования. В частности, автор отмечает, в каком состоянии будет

интеллект, в таком состоянии будет и речь, и наоборот, чем лучше педагог будет развивать речь ребёнка с нарушением интеллекта, тем быстрее обучающийся адаптируется к окружающей среде.

3.3. Материально-техническое обеспечение образовательного процесса

Учебно-методический комплекс.

Программа:

- И.М. Бгажноковой «Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида (0-4 классы) под ред. Бгажноковой И.М.» [43];

- В.В. Воронковой «Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида подготовительный, 1-4 класс - под ред. В.В.Воронковой» [44].

Учебники:

- А.К. Аксенова «Русский язык. 3 класс. Учебник для специальных (коррекционных) образовательных учреждений 8 вида» [2];

- Н.С. Жукова «Букварь. Гриф МО РФ» [21];

- В.В. Воронкова «Чтение. Учебник для 4 класса специальных коррекционных школ VIII вида» [13];

- Н.Б. Матвеева «Живой мир. Учебник для 3 класса специальных коррекционных школ VIII вида» [31].

Методические пособия:

- Г.Е. Болдырева «Окружающий мир. 1 класс: поурочные планы по учебнику О-49 О.Т. Поглазовой» [7];

- Н.Ф. Дик «Веселые классные часы во 2—3-х классах» [16];

- О.В. Казакова «Универсальные поурочные разработки по курсу «Окружающий мир»: 2 класс» [23];

- М.А. Козлова «Я иду на урок в начальную школу: Природоведение: Книга для учителя» [26];

- Е.Д. Худенко «Планирование уроков развития речи в 1 классе специальных (коррекционных) школ VIII вида» [57].

3.3. Контрольный эксперимент и его анализ

На основе поставленных задач в выпускной квалификационной работе проведён второй эксперимент, проверяющий качество проведённой работы и сравнительный анализ контрольной и экспериментальной группы.

1 этап — обследование пассивного словаря (Результаты эксперимента представлены в таблицах 6, 7 (см. Приложение 8)).

2 этап — обследование активного словаря.

Работа также проходила на основе речевой карты Н.М. Трубниковой (см. Приложение 4).

На основе проведённого обследования выявлено, что обучающиеся стали называть все предложенные картинки, обобщать понятия и назвали практически все глаголы и прилагательные.

В экспериментальной группе название слов обозначающие предметы представленные на картинках, дополнение тематического ряда, определение предмета по его признаку обучающиеся назвали всё, лишь двое справились с небольшими затруднениями. Обобщения достигли высокого уровня. И если ранее обучающиеся говорили: «Не знаю», то сейчас называют нужные слова, а если сомневаются, то пытаются предположить, какие могут быть слова. В назывании признаков предметов по антонимии также повысился уровень и описание ассоциации с предметом стало наиболее полным, точным и рассказ с большим количеством правильно подобранных слов. В действиях людей и животных обучающиеся подбирали верные слова-действия, определяли точно, кто в какой профессии, что делает. Называли верно как передвигается человек и животные, допускались небольшие ошибки. По определению звуков, которые издают животные задание выполнено полностью правильно.

В обиходных действиях заметно расширился активный словарь, что отмечается в свободном назывании действий человека и их выполнении. В назывании месяцев и времен года допускались такие же ошибки, как и при обследовании пассивного словаря, то есть замены одного звука, в дополнении или пропуске звуков. Правильно определялись времена года, их признаки, и распределение месяцев в них. Улучшился и подбор синонимов и антонимов, младшие школьники с нарушением интеллекта предлагали больше синонимов и антонимов, количество допущенных ошибок уменьшилось в два раза. Также, обучающиеся сами предлагали примеры синонимов и антонимов вне слов, предложены в эксперименте. По подбору однокоренных слов обучающиеся смогли подобрать по два слова, что указывает на то, что активный словарь увеличился, а ранее обучающиеся не могли этого сделать.

В контрольной группе показатели также улучшились, но в сравнении с экспериментальной группой они ниже. Если экспериментальная группа называла все предложенные картинки, то в контрольной группе были пропуски, звукоподражание и замены слов близких по значению, но их употребление было неточным. Глаголы и прилагательные обучающиеся называли в основном верно, но допускались неточности и ошибки. В распределении месяцев ошибки были в путанице порядка и соотнесения месяцев с временами года. С подбором однокоренных слов справились только четверо обучающихся.

Таким образом результаты контрольного эксперимента показывают, что уровень пассивного словаря увеличился и стал высоким, в активном словаре произошли качественные изменения, в которых виден перевод слов из пассивного словаря в активный; улучшился объём словаря, что проявляется в количестве называемых слов; увеличился состав словаря, в котором увеличилось количество разных частей речи по представленным лексическим темам и повысился уровень осознанности словаря, то есть точный подбор и употребление слов в речи. В результате работы прослеживается мотив говорить и обмениваться информацией со взрослыми и сверстниками у

младших школьников с нарушением интеллекта. И это свидетельствует о том, что дидактические игры положительно сказываются на развитии словаря обучающихся.

Подсчитано количество слов в активном словаре обучающихся с нарушениями интеллекта экспериментальной группы из тем животные, фрукты, овощи, человек в таблице 5 (см. Приложение 6).

Анализ таблиц констатирующего и контрольного эксперимента, полученных на занятиях, позволяет говорить и о том, что уровень словаря увеличился и стал высоким. Результаты эксперимента позволяют сделать вывод о том, что проведённый обучающий эксперимент оказывает положительное воздействие на младших школьников с нарушением интеллекта в экспериментальной группе. После проведённой работы отмечено, что обучающиеся экспериментальной группы стремились отвечать на все вопросы и участвовать во всех мероприятиях. Также отмечено стремление к улучшению качества выполняемых заданий. Кроме того, отмечается, что всестороннее развитие словаря влияет не только на лексический словарь, но и на мотивацию к общению с окружающими и обучению в школе. Проведенное исследование и его результаты позволяют констатировать тот факт, что задачи выпускной квалификационной работы решены, а выдвинутая гипотеза полностью доказана.