

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНОПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»

ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ДЕТСТВА

Кафедра логопедии

Выпускная квалификационная работа

**ФОРМИРОВАНИЕ БЫТОВОЙ ЛЕКСИКИ У ЛИЦ С УМСТВЕННОЙ
ОТСТАЛОСТЬЮ (ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ)
СРЕДСТВАМИ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ**

Работу выполнила:
студентка Zs5431 группы
направления подготовки
44.03.03 Специальное
(дефектологическое) образование,
профиль «Логопедия»
Мугинова Наталья Александровна

(подпись)

«Допущена к защите в ГЭК»
зав. кафедрой О.Н. Тверская

« ____ » _____ 2017 г

Руководитель:
канд. пед. наук, доцент кафедры
логопедии
Гирилюк Татьяна Николаевна

(подпись)

ПЕРМЬ
2017

Оглавление

Введение	3
Глава I. Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования.....	6
1.1. Понятие умственной отсталости в психолого-педагогической литературе	6
1.2. Особенности психического и речевого развития детей с умственной отсталостью	12
1.3 Дидактическая игра в коррекционно-развивающей работе с лицами с умственной отсталостью (понятие, история, классификация, специфика в коррекционной работе).....	17
Выводы по главе I.....	26
Глава II. Выявление особенностей речи лиц с умственной отсталостью.....	28
2.1 Организация констатирующего эксперимента.....	28
2.2 Методика обследования словаря у лиц с умственной отсталостью...	30
2.3 Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	33
Выводы по главе II.....	47
Глава III. Дидактическая игра в коррекционно-развивающей работе по формированию словаря у лиц с умственной отсталостью.....	49
3.1 Теоретическое обоснование применения дидактической игры в коррекционно-развивающей работе по формированию словаря у лиц с умственной отсталостью.....	49
3.2 Проект «Ходилки - говорилки» как средство формирования бытового словаря у лиц с умственной отсталостью.....	52
Выводы по главе III.....	66
Заключение	67
Библиографический список	69
Приложение	71

Введение

Речь главное средство общения людей. Речь является одной из центральных, важных психических функций и имеет огромное воздействие на всестороннее развитие личности.

В настоящее время более полутора миллионов детей (т.е. каждый восемнадцатый ребенок) относятся к категории детей с ограниченными возможностями здоровья и нуждаются в специальном образовании.

Дети с нарушениями речи занимают второе место среди всех детей с недостатками развития и составляют 2,86 %.

Дети с умственной отсталостью (интеллектуальной недостаточностью) - одна из наиболее многочисленных категорий детей с отклоняющимся от нормы развитием. На современном этапе развития специального образования первоочередной задачей становится развитие личности проблемного ребенка, его адаптация и социализация.

Одним из средств, позволяющих развить не только речь, но и психические функции ребенка с интеллектуальными нарушениями, мы считаем дидактическую игру, поскольку игра – это наиболее доступный для детей вид деятельности. В игре ярко проявляются особенности мышления и воображения ребенка, его эмоциональность, активность, потребность в общении. Доказано, что в связи с особенностями развития дети с нарушениями интеллекта в еще большей мере, чем нормально развивающиеся дети, нуждаются в целенаправленном обучающем воздействии взрослого. Поэтому для организации обучения и воспитания этих детей особую роль играют такие способы воздействия, которые направлены на преодоление этих отклонений, активизацию их познавательной деятельности.

В нашей работе мы представили теоретические материалы отечественных специалистов в области дефектологии, раскрывающие проблему нарушений в психическом развитии детей умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Результат данного исследования будет интересен специалистам, работающим с лицами с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), а так же родственникам лиц с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

В нашей работе мы будем использовать следующие понятия:

Умственная отсталость — это «стойкое, необратимое нарушение преимущественно познавательной сферы, возникающее вследствие органического поражения коры головного мозга, имеющим диффузный характер», (А.А.Еремина)[15];

Бытовой словарь – названия частей тела, лица, игрушек, посуды, мебели, одежды, предметов туалета, пищи, помещений. Бытовой словарь дети осваивают первым;

Дидактическая игра — одна из форм обучающего воздействия.

Настоящая работа рассматривает значение дидактической игры в развитии бытового словаря детей с умственной отсталостью. При проведении обследования речи детей с умственной отсталостью мы остановили выбор на обследовании состояния пассивного и активного словаря.

Объект исследования: особенности развития речи детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Предмет исследования: дидактическая игра, как средство развития бытового словаря детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Цель исследования: разработка дидактической игры, направленной на развитие бытового словаря детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Изучить научно-методическую литературу по проблеме развития детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями);

2. Провести констатирующий эксперимент и провести анализ его результатов;
3. Разработать дидактическую настольно-печатную игру, направленную на развитие бытового словаря детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Контингент: подростки с умеренной умственной отсталостью от 12 до 16 лет.

Гипотеза исследования: дидактическая игра может быть эффективным средством развития речи лиц с умственной отсталостью.

Методы исследования:

- анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования;
- диагностика, наблюдение за речью обследуемых;
- констатирующий эксперимент.

Структура работы: работа состоит из введения, трех глав основной части, заключения и библиографического списка. Объем работы 70 страниц, приложение на 18 страницах.

Глава I. Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования

1.1 Понятие умственной отсталости в психолого-педагогической литературе

К лицам с нарушением умственного развития (умственно отсталым) относят лиц со стойким, необратимым нарушением преимущественно познавательной сферы, возникающим вследствие органического поражения коры головного мозга, имеющего диффузный (разлитой) характер [15].

В группу умственно отсталых лиц входят те, у кого поражение мозга возникло внутриутробно, во время или после родов в период до трех лет – в этом случае имеет место диагноз «олигофрения» (в переводе с греческого oligos-малый, phren - ум); в случае, если умственная отсталость возникла после трех лет- в результате травм, заболеваний – и произошел распад уже сформировавшихся функции – имеет место диагноз «деменция» [15].

Причины, вызывающие у ребенка умственную отсталость, многочисленны и разнообразны, их принято разделять на внешние (экзогенные) и внутренние (эндогенные). Назовем самые распространенные из них:

- внутриутробные инфекции (хронические и вирусные);
- заболевания матери во время беременности (острые и хронические);
- применение матерью во время беременности противопоказанных лекарственных препаратов;
- курение, алкоголизм, наркомания, физические и психические травмы матери во время беременности;
- иммунологический конфликт между матерью и плодом;
- биологические (нейроинфекции, вирусные инфекции).

Степень снижения интеллекта зависит от времени воздействия патогенного фактора, например, если женщина заболела краснухой в первые три месяца беременности у ребенка может быть умственная отсталость. Если заболевание произошло в более поздние сроки, последствия будут менее выражены, например, будет задержка психического или речевого развития.

Среди классификаций олигофрении, основывающихся на клинико-патогенетических принципах, в нашей стране наиболее распространенной является классификация, предложенная М. С. Певзнер, в которой выделено пять форм:

1. Неосложненная форма олигофрении характеризуется диффузным поражением головного мозга. Ребенок характеризуется уравновешенностью нервных процессов. Отклонения в познавательной деятельности не сопровождаются у него грубыми нарушениями анализаторов. Эмоционально-волевая сфера изменена нерезко. Его поведение в привычной ситуации не имеет резких отклонений.

2. Олигофрения, осложненная нейродинамическими расстройствами, характеризуется сочетанием интеллектуального недоразвития с нарушениями процессов активного возбуждения или торможения. Психическое развитие детей с преобладанием процессов активного возбуждения страдает от двигательной расторможенности, отвлекаемости, повышенной импульсивности, а также аффективной неуравновешенности. Дети с преобладанием процессов торможения вялые, замедленные, инертные.

3. Олигофрения, осложненная психопатоподобными формами поведения. У детей наблюдается резкое нарушение эмоционально-волевой сферы, отмечается недоразвитие личностных качеств. Сочетание психического недоразвития с явлениями аффективной возбудимости, расторможенностью влечений, проявляется в склонности к бродяжничеству, воровству, прожорливости, повышенной сексуальности. Критичность у таких детей снижена, имеется недоразвитие личностных компонентов, расторможенность влечений.

4. Олигофрения, осложненная тяжелыми нарушениями функций лобных долей мозга, характеризуется грубым нарушением познавательной деятельности, целенаправленности деятельности. У одних детей наблюдается вялость, двигательная заторможенность, у других - расторможенность, импульсивность. Потребность в еде, сексуальность повышены. Дети не

способны к психическому напряжению, активности, целенаправленности, слабо учитывают ситуацию.

5. Олигофрения, осложненная нарушениями в системе отдельных анализаторов. Ход интеллектуального и физического развития замедлен в связи с наличием у ребенка сложного дефекта. Общее недоразвитие мозга сочетается с нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, недоразвитием речевых систем[6].

В настоящее время в России пользуются международной классификацией умственно отсталых, принятой Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ) в 1994 г., на основании которой детей разделяют на четыре группы по степени выраженности дефекта: с легкой, умеренной, тяжелой и глубокой степенью умственной отсталости.

Сопоставление качественной характеристики снижения интеллекта (Россия) и количественной характеристики (зарубежные страны) дает следующие соотношения:

IQ	SM-III Международная система	Российская система
71 - 79	Пограничное с нормой интеллектуальное развитие	
50-70	Незначительная умственная отсталость, затруднение в учении	Дебильность
35-49	Умеренная умственная отсталость, трудности в обучении	Имбецильность
25-39	Тяжелая умственная отсталость, значительные трудности в обучении	Идиотия
20 и ниже	Глубокая умственная отсталость	

Дебильность (незначительная степень умственной отсталости). Эта группа составляет большинство среди лиц с умственной отсталостью (70 - 80%).

Дети отстают в развитии. Они, как правило, позже начинают ходить, говорить, позже овладевают навыками самообслуживания. Они неловки,

физически слабы, часто болеют, мало интересуются окружающим: не исследуют предметы, не задают вопросов взрослым, равнодушны к процессам и явлениям, происходящим вокруг. К концу дошкольного возраста их активный словарь беден. Фразы односложны. Пассивный словарь также значительно меньше по объему, чем в норме. Они не понимают конструкций с отрицанием, инструкций, состоящих из двух-трех слов, даже в школьном возрасте им трудно поддерживать беседу, так как они не всегда достаточно хорошо понимают вопросы собеседника. Без коррекционного обучения у этих детей формируется только предметная деятельность. Игровая деятельность не становится ведущей. Дети с незначительной умственной отсталостью все же имеют возможности для развития. У них в основном сохранно конкретное мышление, они способны ориентироваться в практических ситуациях, ориентированы на взрослого, у большинства из них эмоционально-волевая сфера более сохранна, чем познавательная, они охотно включаются в трудовую деятельность. С семи-восемью лет дети с незначительной умственной отсталостью поступают в специальные (коррекционные) школы VIII вида, где обучение ведется по специальным программам. Большинство юношей и девушек с незначительной степенью умственной отсталости к моменту выпуска из школы по своим психометрическим и клиническим проявлениям мало чем отличаются от нормально развивающихся людей. Они благополучно трудоустраиваются, вливаются в трудовые коллективы на производстве, создают семьи, имеют детей. Эти люди дееспособны, поэтому общество признает их способными отвечать за свои поступки перед законом, нести воинскую повинность, наследовать имущество, участвовать в выборах в органы местного и федерального управления и т. д.

Имбецильность является умеренной степенью умственной отсталости. Это нарушение выявляется в ранние периоды развития ребенка. В младенческом возрасте такие дети начинают позже держать головку (к четырем— шести месяцам и позже), самостоятельно переворачиваться,

сидеть. У них практически отсутствуют гуление, лепет, не формируется «комплекс оживления». Овладевают ходьбой после трех лет. Речь появляется к концу дошкольного возраста и представляет собой отдельные слова, редко фразы. Звукопроизношение чаще всего значительно нарушено. Навыки самообслуживания формируются с трудом из-за существенных нарушений моторики. Грубо нарушены ощущение, восприятие, память, внимание, мышление. Основной чертой, характерной для лиц данной категории, является неспособность к самостоятельному понятийному мышлению. Имеющиеся понятия носят конкретный бытовой характер, диапазон которых очень узок. Речевое развитие примитивно, собственная речь бедна, хотя понимание речи на бытовом уровне сохранно. Дети с умеренной степенью умственной отсталости (имбецильностью) признаются инвалидами детства. Эти дети способны овладеть навыками общения, социально-бытовыми навыками, грамотой, счетом, некоторыми сведениями об окружающем мире, научиться какому-либо ремеслу. В то же время они не могут вести самостоятельный образ жизни, нуждаются в опеке. В дошкольном возрасте дети могут посещать специальные детские сады для детей с нарушением интеллекта, а в 7-8 лет они могут быть приняты в специальные (коррекционные) школы VIII вида, где для них созданы специальные классы. Также они могут обучаться в школах для детей с выраженным нарушением интеллекта. По окончании школы юноши и девушки находятся в семье, они способны выполнять простейший обслуживающий труд, брать на дом работу, не требующую квалифицированного труда (склеивание конвертов, коробок и т.д.), они прекрасно справляются с сельскохозяйственным трудом, который доставляет им радость, давая возможность самореализоваться.

Идиотия — самая тяжелая степень умственной отсталости. Среди многочисленных признаков особо выделяются нарушения статических и моторных функций: задержка в проявлении дифференцированной эмоциональной реакции, неадекватна реакция на окружение, позднее появление навыков стояния, ходьбы, относительно позднее появление лепета

и первые слов, слабый интерес к окружающим объектам и игре. У взрослых резко нарушены процессы памяти, восприятия, внимания, мышления, снижены пороги чувствительности. Им недоступно осмысление окружающего, речь развивается крайне медленно и ограниченно или не развивается вообще. Наблюдаются тяжелые нарушения моторики, координации движений, пространственной ориентировки. Часто эти нарушения так тяжелы, что вынуждают к ведению лежачего образа жизни. Медленно и с трудом формируются элементарные навыки самообслуживания, включая и гигиенические. Однако, такие дети способны развиваться. Они могут научиться частично обслуживать себя, овладеть навыками общения (речевым или безречевым) расширять свои представления об окружающем мире. В России лица этой категории в основном находятся в учреждениях Министерства социальной защиты [15].

Таким образом, умственная отсталость не приводит к равномерному изменению у ребенка всех сторон психической деятельности. Материалы наблюдений и экспериментальных исследований позволяют говорить о том, что одни психические процессы у таких детей нарушенными более сильно, другие остаются относительно сохранными. Первичный дефект приводит к возникновению многих других вторичных и третичных отклонений. Нарушения познавательной деятельности и личности ребенка с олигофренией отчетливо обнаруживаются в самых различных его проявлениях. Однако наряду с недостатками этим детям присущи и некоторые позитивные качества, наличие которых служит опорой, обеспечивающей процесс развития. Вопреки расхожему мнению, умственно отсталые дети ни в коей мере не могут быть приравнены к нормально развивающимся детям более младшего возраста.

1.2 Особенности психического и речевого развития детей с умственной отсталостью

Познавательных процессы детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) имеют свои особенности формирования.

Внимание умственно отсталых детей характеризуется непродолжительностью, неустойчивостью, небольшим объемом, трудной переключаемостью. Для привлечения и удержания внимания детей с умственной отсталостью применяют самые различные средства: используются яркие предметы и картинки, краткие эмоционально-выразительные пояснения или вопросы, игрушки т.п. Низкий уровень развития внимания в значительной мере мешает их обучению, способствует появлению множества ошибок при выполнении даже таких заданий, которые по уровню развития их познавательной деятельности им вполне доступны.

Несформированность интересов умственно отсталых детей так же имеет большое значение [16].

Особенности *восприятия* умственно отсталых детей детально изучены советскими психологами (И.М. Соловьев, К.И. Вересотская, М.М. Нудельман, Е.М. Кудрявцева). Замедленность темпа восприятия сочетается у умственно отсталых детей со значительным сужением объема воспринимаемого материала. «Эта слабость обзора объясняется особенностями движения взора. То, что нормальные дети видят сразу, олигофрены – последовательно» - пишет И.М.Соловьев. Эта особенность восприятия мешает умственно отсталому ребенку ориентироваться в новой местности в непривычной ситуации.

Своеобразное узнавание объектов и явлений так же характерно для умственно отсталых детей. Они часто не видят различий в некоторой мере сходных предметах. Так, они не могут отличить кошку и белку, не видят различий между компасом и часами, объединяют в одну группу такие геометрические фигуры, как квадрат и прямоугольник.

Неумение приспособлять зрительное восприятие к изменяющимся условиям – характерная особенность детей с умственной отсталостью, например в перевернутом рисунке с изображением чашки с блюдцем они распознают гриб. Один из ярко выраженных дефектов, встречающихся при умственной отсталости - это нарушения пространственной ориентировки.

Мыслительная деятельность умственно отсталых детей дошкольного возраста характеризуется недостаточностью всех уровней. Развитие мышления страдает из-за бедности наглядных и слуховых представлений, крайне ограниченного игрового опыта, плохого развития речи.

Слабая способность к обобщению – проявление недостаточности логического мышления. Дети с олигофренией с трудом понимают любое явление в окружающем их мире. Переносный смысл фраз и слов (поговорок, пословиц) понимается с трудом или не понимается совсем [16].

Память. Как показали исследования Х.С.Замского, умственно отсталые дети «усваивают все новое очень медленно, лишь после многих повторений, быстро забывают воспринятое и, главное, не умеют вовремя воспользоваться приобретенными знаниями и умениями на практике».

Память умственно отсталых детей характеризуется замедленностью запоминания, быстротой забывания, неточностью воспроизведения, эпизодической забывчивостью, несовершенством переработки воспринимаемого материала, малым объемом.

Слабость развития памяти умственно отсталых детей особенно ярко обнаруживается на примерах запоминания вербального материала. Наглядный материал запоминается ими несколько успешнее (яркие картинки, изображающие хорошо знакомые объекты, или реальные, часто употребляемые предметы). Точность и прочность запоминания словесного и наглядного материала низкие. При воспроизведении многое пропускается, элементы одного целого переставляются местами, допускается много повторов и привносятся ненужные элементы в результате различных, часто случайных ассоциаций.

Особенности *эмоциональной сферы* данной категории детей, обусловлены в первую очередь особенностями развития их потребностей и интеллекта, незрелостью личности. «Именно в дефекте овладения собственным поведением лежит главный источник всего недоразвития умственно отсталого ребенка» - писал Л.С. Выготский.

Для эмоций таких детей характерны *однообразность*, малая дифференцированность, переживания бедны или совсем отсутствуют. Дети с олигофренией *безынициативны*, несамостоятельны, склонны к сильным аффективным реакциям по незначительному поводу.

В развитии *моторики* умственно отсталых детей наблюдаются существенные отклонения, что снижает возможности ребенка знакомиться с окружающим его предметным миром, ориентироваться в пространстве. Умственно отсталые дошкольники *неловки*, их движения плохо координированы, замедлены или наоборот чрезмерно интенсивны.

В дошкольном возрасте многие умственно отсталые дети не могут самостоятельно одеться и раздеться, правильно сложить свои вещи. Особую сложность представляет для них застегивание и расстегивание пуговиц, а также шнурование ботинок. Неловкость движений умственно отсталых дошкольников обнаруживается в ходьбе, беге, прыжках, во всех видах практической деятельности.

Специфика *нарушений речи* и их коррекция у умственно отсталых детей определяются особенностями их высшей нервной деятельности и психического развития. Позднее развитие речи характерно для таких детей, уже в период доречевых вокализаций наблюдается резкое отставание.

По исследованиям Касселя, Шлезингера, М. Зеемана у умственно отсталых детей с незначительной степенью умственной отсталости первые слова появляются позднее 3 лет. И. В. Карлин и М. Стразулла так же отмечают, что первые слова у этих детей появляются в период от 2,5 до 5 лет.

Особенности речевого развития детей с нарушениями интеллекта изучали авторы: В. Г. Петрова, М. С. Певзнер, И. Карлин, М. Стразулла, М. Зеeman, М.Е. Хватцев, Р.Е. Левина, Р.И.Лалаева и многие другие [13] .

Раиса Ивановна Лалаева отмечает, что нарушения речи умственно отсталых детей имеют системны характер, характеризуются стойкостью, устраняются с большим трудом.

В основе нарушений *звукопроизношения* лежит ряд причин:

- недоразвитие познавательной деятельности;
- несформированность речеслуховой дифференциации;
- нарушения речевой моторики;
- аномалии в строении артикуляторного аппарата.

Дети с умственной отсталостью часто могут произносить звук изолированно, но не могут использовать его в речи. В младшем школьном возрасте для данной категории детей характерны нарушения нескольких групп звуков, чаще двух-трех, реже четырех-пяти.

Наблюдается большое количество замен. Один и тот же звук ребенок может произнести правильно, пропустить или искажает его.

Искажения *слоговой структуры* слова проявляются в количестве и последовательности слогов; перестановках звуков соседних слогов (переставляются согласные, гласные воспроизводятся правильно); в пропусках слогов (в основном в начале и середине слова).

Нарушения познавательной деятельности умственно отсталых детей отражаются на формировании *пассивного и активного словаря*. Отмечается его бедность, неточность употребления слов, несформированность структуры значения слова. Пассивный словарь с трудом актуализируется. В активном словаре в основном существительные, мало прилагательных и глаголов.

Грамматическая сторона речи не сформирована. Процессы словоизменения и словообразования нарушены. Наблюдаются искажения в употреблении падежей, предлогов (смещение и пропуски), в образовании формы множественного числа, в согласовании существительного и

прилагательного. Возникают трудности в образовании прилагательных от существительных, уменьшительно-ласкательных форм, глаголов с приставками. В речи используются простые нераспространенные предложения. Связные высказывания малоразвернуты, фрагментарны. Тексты состоят из отдельных не связанных фрагментов. Речевая активность слаба и быстро истощается. Дети легче справляются с пересказом, чем с самостоятельным рассказом[13].

Таким образом, сложное взаимодействие анатомо-физиологических, психологических и социальных факторов определяет качественное своеобразие процесса речевого развития, большую распространенность и стойкость нарушений речи у детей с нарушением интеллекта, которые требуют систематической специальной работы по коррекции недостатков развития речи таких детей.

1.3 Дидактическая игра в коррекционно-развивающей работе с лицами с умственной отсталостью

(понятие, история, классификация, специфика в коррекционной работе)

Начало разработки общей теории игры следует относить к трудам Шиллера и Спенсера. Значительный вклад в развитие данной теории внесли Фрейд, Пиаже, Штерн, Дьюи, Фромм, Хейзинга и др.

В отечественной психологии и педагогике теорию игры разрабатывали К.Д. Ушинский, П.П. Блонский, Г.В. Плеханов, С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, Н.К. Крупская, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.С. Мухина, А.С. Макаренко и другие [2].

Использование дидактической игры как средства развития умственных способностей детей дошкольного возраста уходит своими корнями далеко в прошлое. Так, традиция широкого использования дидактических игр в целях воспитания и обучения детей, сложившихся в народной педагоге, получила свое развитие в трудах ученых и в практической деятельности многих педагогов прошлого М. Монтессори, А.И Сорокина.

В советской педагогике система дидактических игр была создана в 60-е годы в связи с разработкой теории сенсорного воспитания. Ее авторами являются известные педагоги и психологи: А. П. Усова, В.Н. Аванесова, Л.А Венгер.

Советский педагог В.А. Сухомлинский подчеркивал, что «Игра – это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений, понятий об окружающем мире. Игра – это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности».

Особым видом игровой деятельности является *дидактическая игра*. Она создается специально в обучающих целях, когда обучение протекает на основе игровой и дидактической задачи. В дидактической игре ребенок не только получает новые знания, но также обобщает и закрепляет их.

В создании современной системы дидактической игры следует отметить роль Елизаветы Михайловны Михеевой, разработавшей ряд игр для знакомства с окружающим и развития речи.

Структуру дидактической игры образуют основные и дополнительные компоненты. Основные компоненты: дидактическая и игровая задачи, игровые действия, правила, результат и дидактический материал. Дополнительные компоненты: сюжет и роль.

Основным компонентом дидактической игры выступает *дидактическая задача*, которая скрыта от ребенка игровой. Ребенок просто играет, но по внутреннему психологическому значению – это процесс непреднамеренного обучения. Если преобладает обучающая задача, то игра превращается в упражнение, а если игровая, то деятельность теряет свое обучающее значение.

Соблюдение *правил* выступает неизменным условием решения игровой и дидактической задачи. Дидактическая игра может состояться только при условии, когда правила становятся внутренним регулятором детской деятельности, а не выступают лишь как внешние требования взрослого. Правила направляют игру по заданному пути, объединяя дидактическую и игровую задачи, определяют последовательность игровых действий, повышают занимательность игры, позволяют воспитателю косвенно руководить ею, регулировать взаимоотношения участников и формируют межличностные отношения.

Средством решения дидактической задачи выступает дидактический материал.

Результатом дидактической игры является решение игровой и дидактической задач. Решение обеих задач – показатель эффективности игры.

Дополнительные компоненты дидактической игры – сюжет и роль необязательны и могут отсутствовать[20].

Из понимания значения дидактических игр вытекают следующие требования к ним:

1. Каждая дидактическая игра должна носить развивающий и воспитательный характер.
2. В дидактической игре обязательно наличие увлекательной задачи, решение которой требует умственного усилия, преодоления некоторых трудностей.
3. Обучение в игре должно сочетаться с занимательностью, шуткой, юмором. Увлечение игрой мобилизует умственную деятельность, облегчает выполнение задачи.

Классификация дидактических игр. В педагогической литературе не встречается единой классификации дидактических игр. Часто игры соотносят с содержанием обучения: игры по сенсорному восприятию, словесные игры, игры по ознакомлению с природой и другие.

Некоторые авторы делят дидактические игры на три вида:

- игры с предметами (игрушками, природным материалом);
- настольно-печатные;
- словесные игры.

Игры с предметами (игрушки, природные материалы и т.д.) наиболее доступны детям, так как они основаны на непосредственном восприятии, соответствуют стремлению ребёнка действовать с вещами и таким образом знакомиться с ними. Игры с предметами дают возможность решать различные воспитательно-образовательные задачи: расширять и уточнять знания детей, развивать мыслительные операции (анализ, синтез, сравнение, различение, обобщение, классификация), совершенствовать речь (умения называть предметы, действия с ними, их качества, назначение; описывать предметы, составлять и отгадывать загадки о них; правильно произносить звуки речи), воспитывать произвольность поведения, памяти, внимания.

В играх с природным материалом закрепляются знания об окружающей природной среде, формируются мыслительные процессы (анализ, синтез, классификация).

Среди игр с предметами особое место занимают сюжетно-дидактические игры и игры-инсценировки. В сюжетно-дидактических играх дети выполняют определенные роли, например, продавца, покупателя в играх типа «Магазин», пекарей в игре «Пекарня», игры-инсценировки помогают уточнить представления о различных бытовых ситуациях, о литературных произведениях («Путешествие в страну сказок»), о нормах поведения [14].

Настольно-печатные игры, также как и игры с предметами, основаны на принципе наглядности, но в этих играх детям даётся не сам предмет, а его изображение. Настольно-печатные игры разнообразны по видам: парные картинки, различные виды лото, домино; по содержанию, обучающим задачам, оформлению. Они помогают уточнять и расширять представления детей об окружающем мире, систематизировать знания, развивать мыслительные процессы.

В играх типа «Лабиринт», предназначенных для детей старшего дошкольного возраста, используются игровое поле, фишки, счетный кубик. Эти игры развивают пространственную ориентацию, умение предвидеть результат действий.

Составление разрезных картинок, складных кубиков направлено на развитие у детей умения из отдельных частей составлять целый предмет, логического мышления, сосредоточенности, внимания.

Словесные игры наиболее сложны. Они не связаны с непосредственным восприятием предмета. В них дети должны оперировать представлениями. Эти игры имеют большое значение для развития мышления ребёнка, так как в них дети учатся высказывать самостоятельные суждения, делать выводы и умозаключения, не полагаясь на суждения других, замечать логические ошибки. Словесные игры проводят в основном с детьми среднего и преимущественно старшего дошкольного возраста [11].

А. И. Сорокина выделяет следующие виды дидактических игр:

1. Игры-путешествия
2. Игры-поручения
3. Игры-предположения
4. Игры-загадки
5. Игры-беседы

1. *Игры-путешествия* всегда несколько романтичны. Цель игры-путешествия – усилить впечатление, придать познавательному содержанию чуть-чуть сказочную необычность, обратить внимание детей на то, что находится рядом, но не замечается ими. Игры-путешествия развивают внимание, наблюдательность, осмысление игровых задач, облегчают преодоление трудностей и достижение успеха.

2. *Игры-поручения*. В основе их лежат действия с предметами, игрушками, словесные поручения (собрать вместе все предметы одного цвета, разложить предметы по величине, форме).

3. *Игры-предположения*. “Что было бы...?” или “Что бы я сделал...?” и др. Дидактическое содержание игры заключается в том, что перед детьми ставится задача и создаётся ситуация, требующая осмысления последующего действия. Эти игры требуют умения соотнести знания с обстоятельствами, установления причинных связей.

4. *Игры-загадки* используются для проверки знаний, находчивости. Главной особенностью загадок является логическая задача. Способы построения логических задач различны, но все они активизируют умственную деятельность ребёнка. Разгадывание загадок развивает способность к анализу, обобщению, формирует умение рассуждать, делать выводы, умозаключения.

5. *Игры-беседы* (диалоги). В их основе лежит общение учителя с детьми, детей с учителем и детей между собой. Игра-беседа воспитывает умение слушать вопросы учителя, вопросы и ответы детей, умение сосредотачивать внимание на содержании разговора, дополнять сказанное,

высказывать суждение. Всё это характеризует активный поиск решения задачи.

В связи с особенностями развития умственно отсталые дети в еще большей мере, чем нормально развивающиеся, нуждаются в целенаправленном обучающем воздействии взрослого. Спонтанное усвоение общественного опыта, особенно в раннем возрасте, у них практически не происходит.

Катаевой А.А. и Стребелевой Е.А. выделен особый раздел дидактических игр, который ранее в сборниках дидактических игр не выделялся - игры, направленные на развитие сотрудничества со взрослым[10].

Большинство умственно отсталых детей имеет нарушение или недоразвитие мелкой моторики и зрительно-двигательной координации. Основная задача педагога состоит в том, чтобы сформировать у умственно отсталых детей раннего и дошкольного возраста поисковые способы ориентировки при выполнении задания, а на этой основе создать интерес к свойствам и отношениям предметов, к их использованию в деятельности и таким образом подвести детей к подлинной зрительной ориентировке.

У умственно отсталых детей формирование целостного образа задерживается, и без специального коррекционного воздействия оно фактически не происходит. Это в свою очередь влияет на возникновение действий по самообслуживанию, предметно-игровых действий, которые развиваются поздно и дефектно. Игры оказывают большое влияние на формирование целостного восприятия. Условно игры можно распределить на два этапа развития целостного восприятия: первый - узнавание, здесь умственно отсталые дети испытывают трудности; второй - создание полноценного образа, учитывающего все свойства предметов (форму, цвет, величину, наличие и соотношение частей и др.).

Для того чтобы психическое развитие ребенка проходило полноценно, необходимо закрепить полученные образы восприятия, сформировать на их основе представления. У умственно отсталых детей соответствующий зрительный образ могут вызвать только те слова, которые обозначают предметы: «девочка», «платье», «бант», реже — «лицо», «волосы», «глаза». Слова же, обозначающие части предмета, его действие и качества, не вызывают у них зрительного образа. Хотя именно эти слова являются своеобразными мерками-«эталоном», их следует соединять с образами восприятия. Это и составляет важную часть коррекционной работы с умственно отсталыми детьми дошкольного возраста. У них зачастую зрительные образы существуют отдельно от слова. Поэтому трудно переоценить значение игр и упражнений, направленных на соединение образа восприятия со словом, что в дальнейшем влияет на формирование представлений и становление полноценной речи.

У умственно отсталых детей наглядно-действенное мышление без коррекционного воздействия развивается очень медленно, они слабо обобщают общественный опыт, плохо ориентируются в условиях практической задачи, а проблемные задачи вообще не в состоянии решить. Благодаря дидактическим играм можно организовать деятельность умственно отсталого ребенка так, что она будет способствовать формированию у него умения решать не только доступные практические, но и несложные проблемные задачи.

Развитие тактильно-двигательного восприятия в работе с умственно отсталыми детьми приобретает особое, коррекционное значение. У умственно отсталого ребенка нет стремления к тактильному обследованию предметов, он самостоятельно не овладевает ощупывающими движениями. Игры на развитие тактильно-двигательного восприятия должны помочь коррекции указанных дефектов.

Не меньшее значение имеет и проведение дидактических игр, способствующих развитию слухового восприятия, которое помогает ребенку

ориентироваться в окружающем его пространстве, создает возможность действовать по звуковому сигналу, различать многие важные объекты и т. п. Другая сторона слухового восприятия непосредственно связана с развитием речи, так называемого «речевого» слуха. Трудности здесь связаны в первую очередь (при условии сохранности тонального слуха) с состоянием фонематического слуха, со способностью ребенка различать и воспринимать фонемы родного языка, с усвоением системы фонем, которая тоже служит сенсорным эталоном и без чего невозможно овладеть фонетической стороной речи. У умственно отсталых детей нарушения фонематического слуха бывают столь велики, что их часто принимают за слабослышащих или им ошибочно приписывают алалию (моторную или даже сенсорную). Поэтому игры на развитие слухового восприятия имеют для умственно отсталого ребенка чрезвычайное значение.

Правильная и своевременная организация работы по формированию всех видов мышления для умственно отсталого ребенка приобретает особое значение, так как нарушение интеллекта и является основным дефектом при олигофрении. В играх, способствующих формированию мышления, выделяются два направления: от восприятия к мышлению и от наглядно-действенного к наглядно-образному и логическому мышлению.

Для умственно отсталого ребенка эмоциональная сторона организации игры - важное условие. Взрослый своим поведением, эмоциональным настроением должен вызывать у ребенка положительное отношение к игре. Необходима доброжелательность взрослого, благодаря которой и появляется сотрудничество, обеспечивающее желание ребенка действовать вместе со взрослым и добиваться положительного результата [10].

В дидактической игре создаются такие условия, в которых каждый ребенок получает возможность самостоятельно действовать в определенной ситуации или с определенными предметами, приобретая собственный действенный и чувственный опыт. Это особенно важно для умственно отсталых детей, у которых опыт действий с предметами значительно

обеднен, не зафиксирован и не обобщен. Умственно отсталому ребенку для усвоения способов ориентировки в окружающем, для выделения и фиксирования свойств и отношений предметов, для понимания того или иного действия требуется гораздо больше повторений, чем нормально развивающемуся ребенку. Дидактическая игра позволяет обеспечить нужное количество повторений на разном материале при сохранении эмоционально положительного отношения к заданию. Таким образом, особая роль дидактической игры в обучающем процессе специального дошкольного учреждения определяется тем, что игра должна сделать сам процесс обучения эмоциональным, действенным, позволить ребенку получить собственный опыт.

Выводы по главе I

На основании литературных источников, рассмотренных в данной работе, следует сделать некоторые выводы и обобщения.

Количество детей с нарушениями развития велико, имеется тенденция к его увеличению.

Актуальность и значимость проблемы нарушений речи и их коррекции у детей с интеллектуальным недоразвитием определяется, прежде всего, когнитивной функцией речи, тесной связью процессов развития речи и познавательной деятельности ребенка. В специальной литературе широко представлены данные, свидетельствующие о том, что умственно отсталые дети не имея ни повреждений слуха, ни резких аномалий строения речевых органов, овладевают речью значительно позднее своих нормально развивающихся сверстников.

Формирование и улучшение речи младших школьников было и остаётся одной из многочисленных психолого-педагогических проблем. Коррекция нарушений звукопроизношения умственно отсталых детей - процесс длительный и сложный. Логопедическая работа с детьми с интеллектуальными нарушениями имеет свою специфику, которая обусловлена особенностями высшей нервной деятельности, психологическими особенностями таких детей.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме обучения детей средствами дидактической игры позволил сделать следующий вывод: дидактическая игра способствует развитию познавательных способностей, обогащению чувственного опыта ребенка. Игра помогает общению, она может способствовать передаче накопленного опыта, получению новых знаний, правильной оценке поступков, развитию навыков человека, его восприятия, памяти, мышления, воображения, эмоций, таких черт, как коллективизм, активность, дисциплинированность, наблюдательность, внимательность.

Значение игры, как ведущего, всесторонне развивающего детей вида деятельности, позволяет широко использовать игровые приемы в работе воспитателя дошкольного учреждения образования. Значительным потенциалом в этом направлении обладает дидактическая игра, поскольку в играх ребенок не просто выполняет требования взрослого, но и активно действует.

Проблема целесообразного и адекватного использования дидактических игр, игровых приемов в работе с дошкольниками имеет большое теоретическое и практическое значение.

Глава II. Выявление особенностей речи лиц с умственной отсталостью

2.1 Организация констатирующего эксперимента

Исследование проводилось на базе КГАУ «Центр комплексной реабилитации инвалидов», в отделении медико-социального обслуживания, расположенного в селе ОрдаОрдинского района Пермского края, в сентябре 2017 года.

Нами обследовано пятеро подростков с умственной отсталостью в возрасте от 12 до 16 лет.

1. Юлия В.; возраст 16 лет;

Диагноз: умеренная умственная отсталость.

2. Константин О.; возраст 15 лет;

Диагноз: легкая умственная отсталость.

3. Владимир Д.; возраст 16 лет;

Диагноз: умеренная умственная отсталость.

4. Надежда М., возраст 16 лет.

Диагноз: умеренная умственная отсталость.

5. Светлана Д., возраст 15 лет.

Диагноз: умеренная умственная отсталость.

Подростки, принимавшие участие в обследовании, согласно медицинской документации, имеют сохранный физический слух, нормальное зрение, не имеют аномалий строения речевых органов.

Цель исследования: выявить состояние пассивного и активного словаря у лиц с умственной отсталостью (нарушениями интеллекта).

Задачи исследования:

1. Выявить состояние понимания речи;
2. Обследовать активный словарь;
3. Определить заключение и составить план коррекционно-развивающей работы.

Констатирующий эксперимент проводился в виде логопедического обследования по методике Трубниковой Н.М. Программа обследования, обусловленная темой нашей работы, включила в себя три блока:

1. Обследование понимания речи:
 - а) обследование понимания номинативной стороны речи,
 - б) обследование понимания предложений,
 - с) обследование понимания грамматических форм;
2. Обследование активной речи;
3. Обследование грамматического строя.

Обследование проводилось индивидуально с каждым обследуемым. Результаты обследования заносились в протокола обследования. Для того, чтоб наглядно представить результаты обследования, мы решили воспользоваться балльной системой обработки результатов. За каждый правильный ответ обследуемому начислялся 1 балл, за неправильный ответ или отсутствие ответа – 0 баллов. Баллы заносились в таблицу обследования. По каждому из вышеуказанных блоков обследования речи, составлена отдельная таблица. Также мы составили сводную таблицу, отражающую результаты обследования в целом. Использование балльной системы позволило перевести результаты обследования в числовое выражение, а затем определить степень нарушения исследуемых речевых функций в процентном соотношении, что позволило увидеть картину нарушений исследуемых функций речи. Для большей наглядности результаты обследования представлены в виде диаграмм.

2.2 Методика обследования словаря у лиц с умственной отсталостью

Для исследования состояния словаря (пассивного и активного), и грамматического строя речи обследуемым предлагались следующие задания:

Блок «Обследование понимания речи»

- Обследование понимания номинативной стороны речи:

1. Показ называемых логопедом предметов. Обследуемому предлагалось показать окружающие его предметы;
2. Узнавание предметов по словесному описанию;
3. Дифференциация слов- паронимов;
4. Исследование понимание действий, изображенных на картинках;
5. Понимание слов, обозначающих признаки;
6. Понимание пространственных наречий.

- Обследование понимания предложений:

1. Выполнение 2-3 действий в одной просьбе, предъявленной на слух;
2. Понимание инверсионных конструкций;
3. Подбор наиболее подходящих по смыслу слов;
4. Исправление предложения;
5. Понимание сравнительных конструкций;
6. Выбор правильного предложения из двух предложенных;
7. Закончить предложение.

- Обследование понимания грамматических форм:

1. Понимание логико-грамматических отношений;
2. Понимание отношений, выраженных предлогами;
3. Понимание падежных окончаний существительных;
4. Понимание форм единственного и множественного числа существительного;
5. Понимание числа прилагательных;
6. Понимание рода прилагательных;
7. Понимание единственного и множественного числа глаголов;

8. Понимание формы мужского и женского рода глаголов прошедшего времени;
9. Понимание префиксальных изменений глагольных форм;
10. Понимание глаголов совершенного и несовершенного вида;
11. Понимание залоговых отношений.

Блок «Обследование активного словаря»

1. Обследование понимания слов, обозначающих предметы;
 - а) называние предметов, изображенных на предъявляемых картинках;
 - б) самостоятельное дополнение тематического ряда;
 - в) узнавание предмета по словесному описанию;
 - г) называние детенышей животных;
 - д) нахождение общих названий для групп предметов.
2. Называние признаков предмета;
3. Называние действий людей и животных;
4. Название времен года, их последовательности, признаков;
5. Подбор слов-антонимов;
6. Подбор слов-синонимов;
7. Подбор однокоренных слов.

Блок «Обследование грамматического строя»

1. Составление предложений по сюжетной картинке и серии сюжетных картинок;
2. Составление предложений, используя опорные слова;
3. Составление предложений по словам, расположенным вразброс;
4. Подстановка недостающего предлога в предложении;
5. Пересказ текста знакомого и незнакомого текста после прослушивания;
6. Рассказ из собственного опыта;
7. Исследования функции словоизменения:
 - а) употребление существительного единственного и множественного числа в различных падежах;

- б) образование форм родительного падежа множественного числа существительных;
 - в) преобразование единственного числа имен существительных во множественное;
 - г) употребление предлогов.
8. Словообразование:
- а) образование уменьшительной формы от существительного;
 - б) образование прилагательных от существительных;
 - в) образование сложных слов.

Таким образом, примененная нами методика обследования состоит из трех блоков: первый «Обследование понимания речи» включает в себя три подблока – понимание номинативной стороны речи, понимание предложений и понимание грамматических форм, которые в свою очередь состоят из шести, семи и одиннадцати заданий соответственно; второй блок «Обследование активного словаря» состоит из пятнадцати заданий; третий «Обследование грамматического строя» состоит из четырнадцати заданий.

Более подробно (задания, речевые пробы) методика представлена в «Протоколе обследования» (см. приложение 1).

2.3 Анализ результатов констатирующего эксперимента

После изучения состояния пассивного и активного словаря обследуемых нами был проведён качественный и количественный анализ полученных результатов.

Сначала мы обследовали понимание речи (пассивный словарь). В таблице 1 представлены результаты обследования *понимания номинативной стороны речи*.

Таблица 1

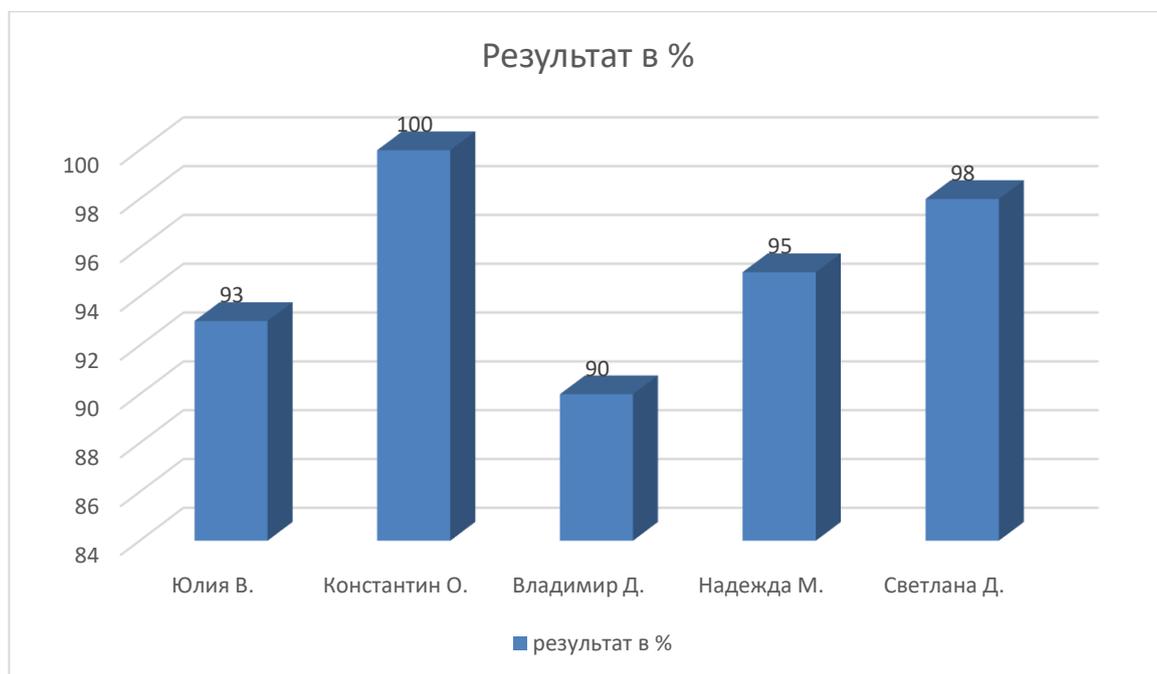
Обследуемый	1	2	3	4	5	6	Всего	
	Мах. - 10	Мах. - 5	Мах. - 5	Мах. - 6	Мах. - 13	Мах. - 4	Мах. - 43	%
Юлия В.	10	5	5	4	12	4	40	93
Константин О.	10	5	5	6	13	4	43	100
Владимир Д.	10	5	5	6	11	2	39	90
Надежда М.	10	5	5	6	11	4	41	95
Светлана Д.	10	5	5	6	12	4	42	98

Результаты обследования показывают, что понимание номинативной стороны речи у обследуемых сформировано недостаточно. Все обследуемые справились с заданием показать называемые окружающие предметы. Так же все узнали предметы по описанию, и правильно выделили нужную картинку из двух с изображением предметов с близким фонематическим звучанием. Один обследуемый выполнил задание, связанное с пониманием действий на 60%, т.е. выполнил 4 задания из 6, остальные справились полностью.

С пробой на понимание слов, обозначающих признаки (размер, цвет, форма) один обследуемый справился полностью, у остальных вызвало трудности задание с узнаванием предмета по форме (путали круг и овал, прямоугольник и треугольник). Задание на понимание пространственных наречий «вверх, в стороны, вправо, влево» вызвало трудности у одного обследуемого, он выполнил задание на 50%.

Результаты обследования понимания номинативной стороны речи представлены в виде диаграммы (см. диаграмму 1).

Диаграмма 1



В таблице 2 представлены результаты обследования *понимания предложений*.

Таблица 2

Обследуемый	1	2	3	4	5	6	7	Всего	
	Мах. - 2	Мах. - 2	Мах. - 1	Мах. - 9	%				
Юлия В.	2	0	0	0	1	0	1	4	44
Константин О.	2	1	1	1	1	0	1	7	78
Владимир Д.	2	0	0	0	0	0	1	3	33
Надежда М.	2	0	1	0	1	0	0	5	56
Светлана Д.	2	0	1	1	1	0	1	6	67

Выполнение двух и трех действий в одной просьбе, предъявленной на слух, не вызвало у испытуемых затруднений.

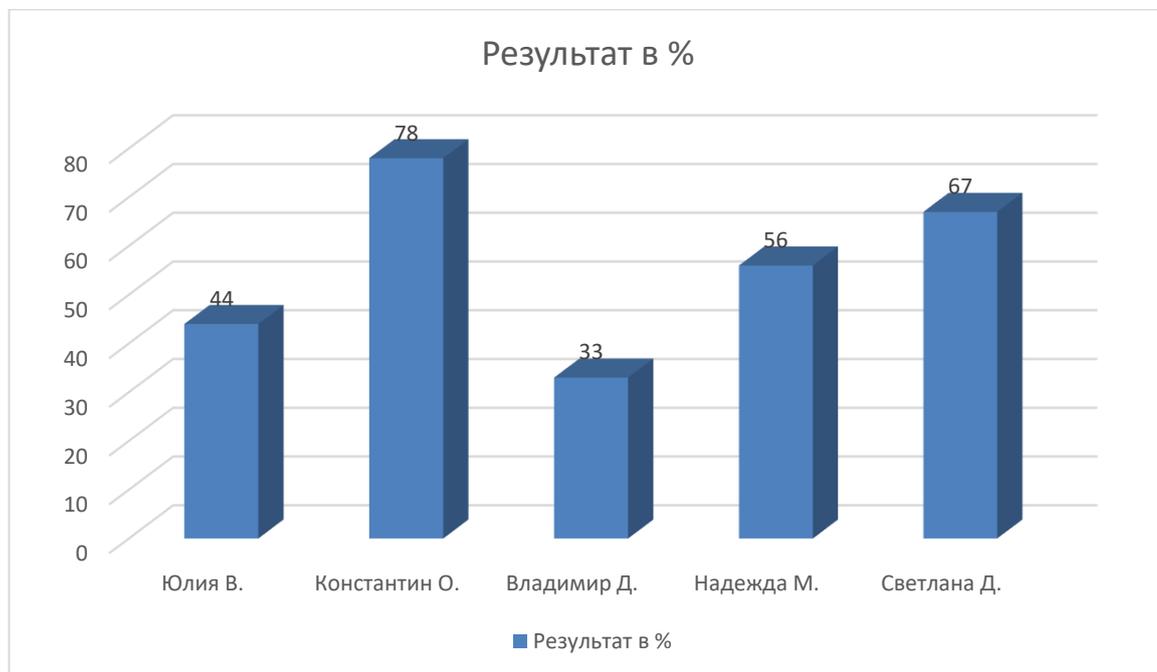
Вторая проба – понимание инверсионных конструкций, вызвала серьезные затруднения, четверо испытуемых не справились с заданием, один справился на 50%.

Третья проба: выбрать наиболее подходящее по смыслу слово- двое испытуемых не справились с заданием. Четвертая проба: исправить предложение - трое испытуемых не справились с заданием. С заданием на понимание сравнительных конструкций справились 4 испытуемых, не справился один. При выборе правильного предложения (причинно-следственные связи) ни один обследуемый не справился с заданием. С заданием закончить предложение справилось 80% исследуемых.

На основе результатов обследования нами выявлено, что обследуемые имеют достаточно низкий уровень понимания предложений.

Результаты обследования понимания предложений представлены в виде диаграммы (см. диаграмму 2).

Диаграмма 2



В таблице 3 представлены результаты обследования *понимания грамматических форм*.

Таблица 3

Обследуе мый	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Всего	
	Max .- 1	Max .- 6	Max .- 3	Max .- 3	Max .- 2	Max .- 3	Max .- 4	Max .- 2	Max .- 6	Max .- 6	Max .- 4	Max - 40	%
Юлия В.	1	2	2	3	2	0	4	2	4	4	4	28	70
Константи н О.	1	6	3	3	2	3	4	2	4	4	4	36	90
Владимир Д.	1	5	0	3	2	1	4	2	2	3	2	25	63
Надежда М.	1	5	0	3	2	0	4	2	2	3	2	24	60
Светлана Д.	1	6	3	3	2	1	4	2	4	4	4	34	85

При обследовании понимания грамматических форм мы выявили следующие результаты. С заданием на понимание логико-грамматических отношений справились все испытуемые.

Вторая проба (понимание отношений, выраженных предлогами в, под, около, перед, за, над) вызвала серьезные затруднения у одного человека – он выполнил два задания из шести, еще один испытуемый не смог определить предлог «перед».

С заданием на понимание падежных окончаний существительных экспериментальная группа справилась по-разному – от правильного выполнения всех проб до полного невыполнения: один из испытуемых при просьбе показать линейку ручкой, карандашом ручку и карандаш линейкой показывал лишь первый из названных предметов, т.е. линейку, карандаш и снова карандаш.

Задания на понимание форм единственного и множественного числа и понимание числа прилагательных затруднений не вызвали, с ними в полной мере справилась вся экспериментальная группа. Задание же на понимание рода прилагательных вызвало трудности у большинства испытуемых – два

человека смогли определить только прилагательное мужского рода (красный гриб), двое не справились с заданием совсем («все красные, красный лампа»).

С заданием на понимание единственного и множественного числа глаголов и понимание формы мужского и женского рода глаголов справились все. Задание на понимание префиксальных изменений глагольных форм (входит – выходит, наливает – выливает и т.д.) у 40% обследуемых не вызвало затруднений, остальные правильно выполнили половину из предложенных проб. Понимание форм глаголов совершенного и несовершенного вида вызвало некоторые затруднения у 40% обследуемых, они выполнили три пробы из четырех.

Аналогичные результаты мы выявили при предъявлении задания на понимание залоговых отношений (одевается – одевает, причесывается – причесывает) – те же испытуемые не справились с половиной проб.

Исходя из выше сказанного, по результатам обследования понимания речи, можно сделать следующие выводы:

Обследуемые показывают достаточно хороший уровень понимания номинативной стороны речи (процент правильного выполнения предъявляемых проб от 90 до 100);

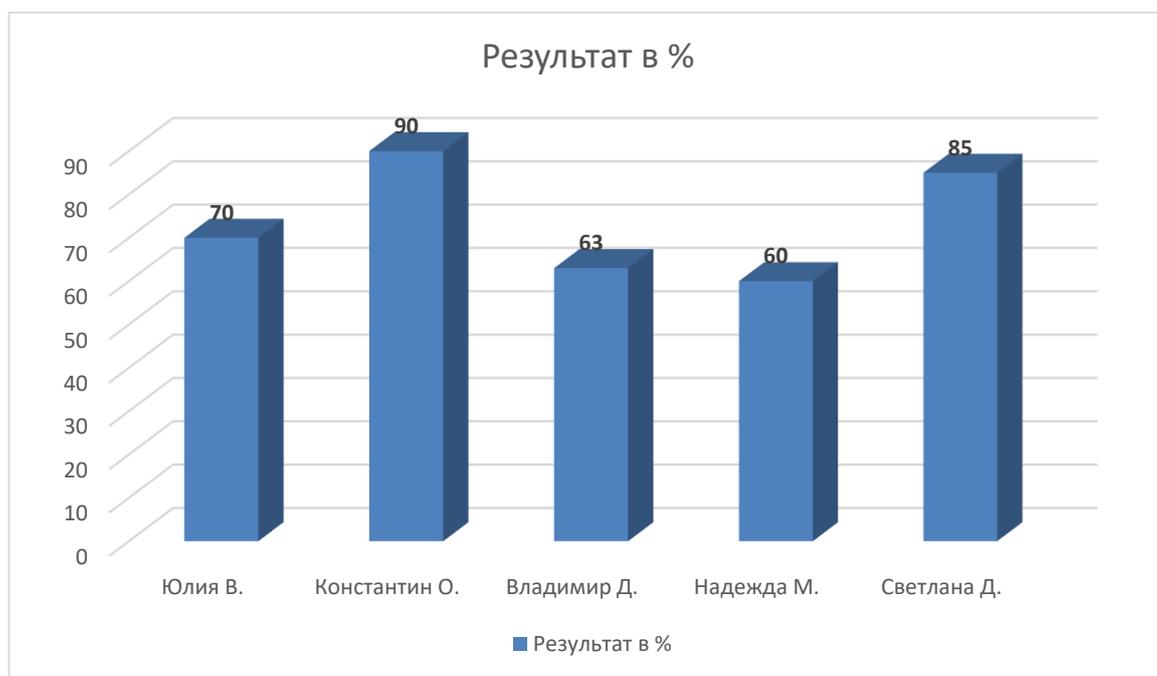
Уровень понимания предложений у экспериментальной группы существенно снижен (процент правильного выполнения предъявляемых проб от 33 до 78), особую трудность вызывает понимание инверсионных конструкций, самостоятельный подбор наиболее подходящих по смыслу слов, исправление предложений. Понимание сравнительных конструкций так же вызывает трудности у 40% обследуемых. С заданием на выявление причинно-следственных связей не справился ни один обследуемый.

Анализ результатов обследования понимания грамматических форм свидетельствует о среднем уровне его развития (процент правильного выполнения предъявляемых проб от 60 до 90). При этом у большинства обследуемых не возникает трудностей, связанных с пониманием логико-грамматических отношений, пониманием форм единственного и

множественного числа существительных, пониманием числа прилагательных, пониманием единственного и множественного числа глаголов, пониманием формы мужского и женского рода глаголов. Трудности вызывают понимание падежных окончаний существительных, понимание префиксальных изменений глагольных форм, понимание глаголов совершенного и несовершенного вида, понимание залоговых отношений. Большая часть обследуемых не справилась с заданием на понимание рода прилагательных.

Результаты обследования понимания грамматических форм представлены в виде диаграммы (см. диаграмму 3).

Диаграмма 3



В таблице 4 мы представили результаты исследования понимания номинативной стороны речи, понимания предложений и понимания грамматических форм, и вывели средний результат (в%) по блоку «Обследование понимания речи» в целом.

Таблица 4

Обследуемый	Понимание номинативной стороны речи	Понимание предложений	Понимание грамматических форм	Средний результат
Юлия В.	93%	44%	70%	69%
Константин О.	100%	78%	90%	89%
Владимир Д.	90%	33%	63%	62%
Надежда М.	95%	56%	60%	70%
Светлана Д.	98%	67%	85%	83%

Таким образом, экспериментальная группа показала недостаточный уровень сформированности импрессивной речи.

Второй задачей констатирующего эксперимента было *обследование активного словаря*. Его результаты представлены в таблице 5.

Таблица 5

Обследуемый	1					2		3				4	5	6	7	Всего	
	а	б	в	г	д	а	б	а	б	в	г					Max -122	%
	Max. - 20	Max. -10	Max. - 3	Max. - 10	Max. - 5	Max. - 2	Max. - 20	Max. - 5	Max. - 6	Max. - 4	Max. - 5	Max. - 4	Max. - 10	Max. - 10	Max. - 8		
Юлия В.	15	6	2	10	5	2	16	5	5	2	3	4	10	1	2	88	72
Константин О.	20	7	3	6	5	2	9	4	6	3	4	4	6	3	4	85	70
Владимир Д.	9	3	3	7	2	2	5	5	3	2	2	4	7	0	0	49	40
Надежда М.	9	3	2	2	2	2	9	4	6	0	2	2	3	0	0	46	38
Светлана Д.	20	7	3	7	5	2	5	5	3	2	4	4	7	1	4	79	65

При назывании слов, обозначающих предметы, трудности возникали при назывании не часто употребляемых слов, таких как *комбинезон, графин*

(«чайник какой-то»), *рысь* («кошка, но другая»), *лось* («олень»), *бобр* («грызун, бурундучок»), *табуретка* («стул»), *комод, табурет*. Как видно из таблицы, полностью справился с заданием только один человек. При самостоятельном дополнении тематического ряда (школьные принадлежности) предлагалось назвать до 10 предметов, максимально было названо 7 предметов, минимально - 3 предмета.

С названием предмета по его описанию справились 60% обследуемых, среди неверных ответов были такие как «светит, сияет, греет – это лампа, батарея, печка»).

С названием детенышей животных не справились большинство обследуемых: двое не смогли образовать три и семь проб из десяти предложенных; другие образовывали слова неправильно – «собачонок, лошадка, медвежки».

При нахождении общих названий один из испытуемых определил «боровик», как «животное какое-то».

Пробы на нахождение признаков предмета не вызвали существенных затруднений, количество подобранных обследуемыми признаков варьировалось от 5 до 16.

Называние действий людей и животных вызвало определенные трудности, например, «лягушка ползает, еж ползает, кузнечик летает», «сорока каркает»), как кричат голубь и сорока не смогли сказать большинство обследуемых.

Слова, обозначающие действия, образованные приставочным способом (входит, выходит, переходит и т.д.) вызвали трудности у всех обследуемых.

Времена года, их последовательность и признаки были названы всеми, некоторые испытывали при назывании затруднения.

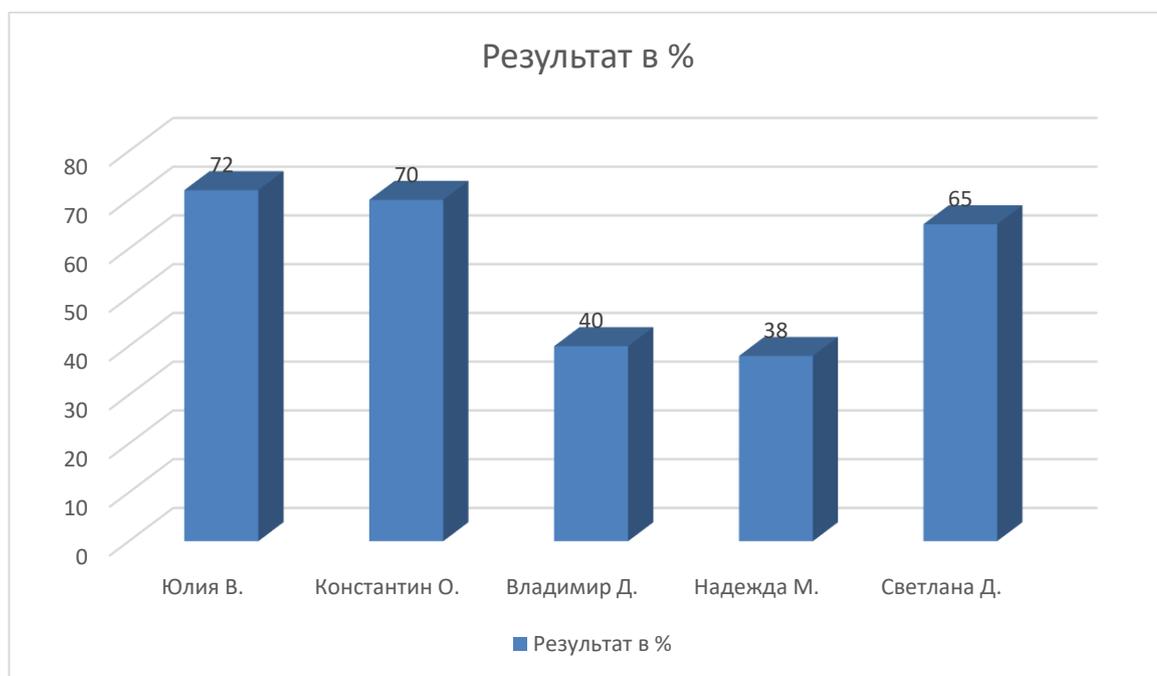
Для подбора слов с противоположным значением было предложено 10 проб. У 20% обследуемых задание не вызвало трудностей, остальные справились, выполнив задание на 60-70%. Ошибки: «широкий – большой», не смогли подобрать антонимы к словам «тупой, светлый, чистый».

Наибольшие трудности вызвали задания на подбор синонимов. Большинство обследуемых выполнили задание по подбору синонимов только на 10 – 30 %, двое не справились совсем.

Аналогичная ситуация по подбору однокоренных слов: большинство справились лишь на 20 – 40%; один человек предложил к слову «лиса» однокоренное несуществующее слово «лись», к остальным вообще не смог подобрать однокоренные слова.

Результаты обследования понимания активного словаря представлены в виде диаграммы (см. диаграмму 4).

Диаграмма 4



Таким образом, процент правильного выполнения предъявляемых проб варьируется от 38 до 72 %. Экспериментальная группа показала недостаточный уровень сформированности активного словаря.

Третья задача констатирующего эксперимента - обследование грамматического строя речи. Его результаты представлены в таблице 6.

Таблица 6

Обследуем ый	1	2	3	4	5		6	7				8			Всего	
					а	б		а	б	в	г	а	б	в	Max - 73	%
	Max. - 5	Max. - 5	Max. - 1	Max. - 1	Max. - 1	Max. - 1	Max. - 5	Max. - 15	Max. - 20	Max. - 7	Max. - 12	Max. - 7	Max. - 2			
Юлия В.	0. 5	1	1	0	0. 5	0	0. 5	3	6	8	1	1	4	0	26 ,5	36
Константи н О.	1	2	1	1	0. 5	0. 5	0. 5	4	8	15	4	7	2	0	46 ,5	64
Владимир Д.	1	1	1	0	0	0	0. 5	3	9	3	5	1	5	0	29 ,5	40
Надежда М.	0, 5	0	1	0	0	0	0. 5	4	8	3	4	8	0	0	29	40
Светлана Д.	1	1	1	1	0	0. 5	0. 5	3	9	15	5	1	5	0	43	59

Блок «Обследование грамматического строя» состоял из четырнадцати заданий, только с одним из них вся экспериментальная группа справилась на 100% - это составление предложения по опорным словам. Одному из обследуемых потребовалась подсказка в виде вопроса «Кто?».

Составление предложений по сюжетной картинке и по серии сюжетных картинок вызвало следующие трудности: обследуемые не могли составить развернутые предложения, количество предложений, составленных по сюжетным картинкам было одно, в лучшем случае два.

Трое обследуемых не смогли подставить недостающий предлог в предложение «Лампа висит ... столом».

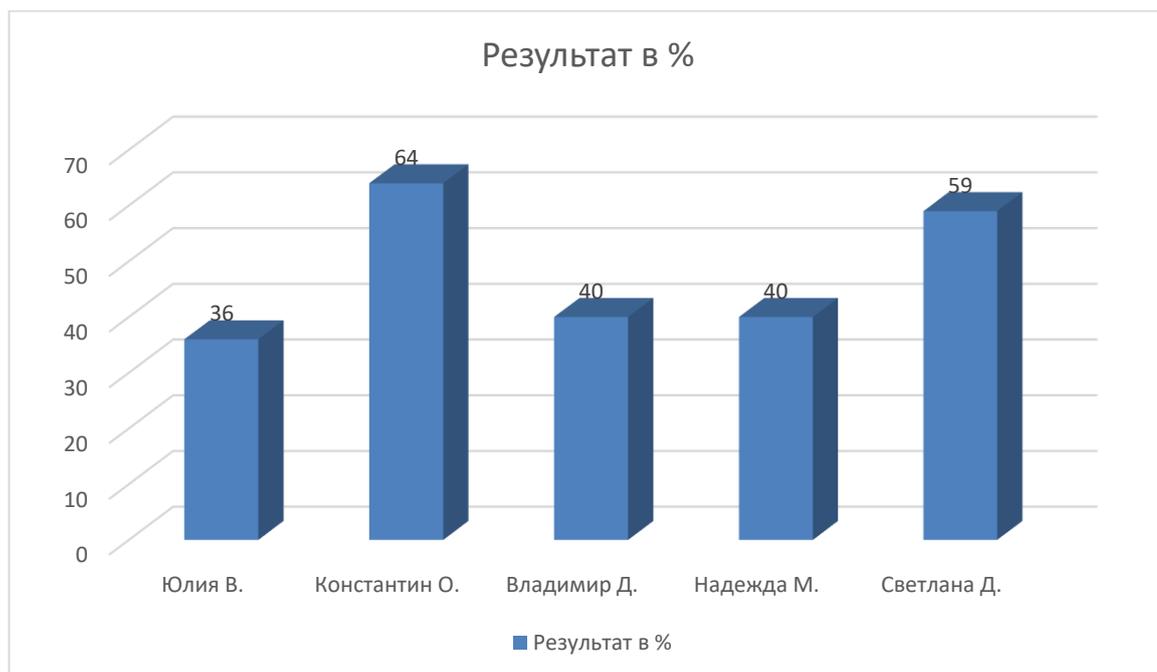
С пересказом текстов не справились 60% обследуемых, пересказы остальных были неполными, несвязными. Рассказы из собственного опыта

так же были несвязными, отсутствовала структура, использовались неполные предложения.

Словоизменение так же представило для обследуемых определенные трудности. С употреблением существительных единственного и множественного числа в различных падежах обследуемые справились на 60 – 80%. Все обследуемые справились с образованием форм родительного падежа множественного числа, но количество подобранных вариантов недостаточно. Наибольшее количество ошибок выявилось при преобразовании единственного числа имен существительных во множественное: *«глаз-глазы, глазов, стул – стули, ухо – ухи, дерево – деревцы, перо – перы, окно – окны, окошки, доктор – докторы, рог – роги, хлеб – хлебы»*. Обследуемые совсем не смогли преобразовать слово *«воробей»*. При употреблении предлогов один обследуемый выполнил только одно задание из семи, остальные выполнили от четырех до пяти проб.

Исследование функции словообразования показало низкий уровень словообразования у обследуемых. Образование уменьшительной формы существительного выявило массу ошибок: *«ковер-коверчик, гнездо-гнездовочик, голова-головочка, ведро-ведройчик, птица-птица, ухо-маленькое ухо, лоб-лобчик, маленький лоб, лоботок, воробей-вороночек, воробенок, дерево маленькое дерево, деревушко»*. При образовании прилагательных от существительных обследуемые выполнили от двух до пяти проб. Ошибки: *«шерстяновой, пуховой, снеговой, стекольный, шерстевой»*. Один не справился вовсе. Образование сложных слов из двух простых оказалось невыполнимой задачей для всех обследуемых.

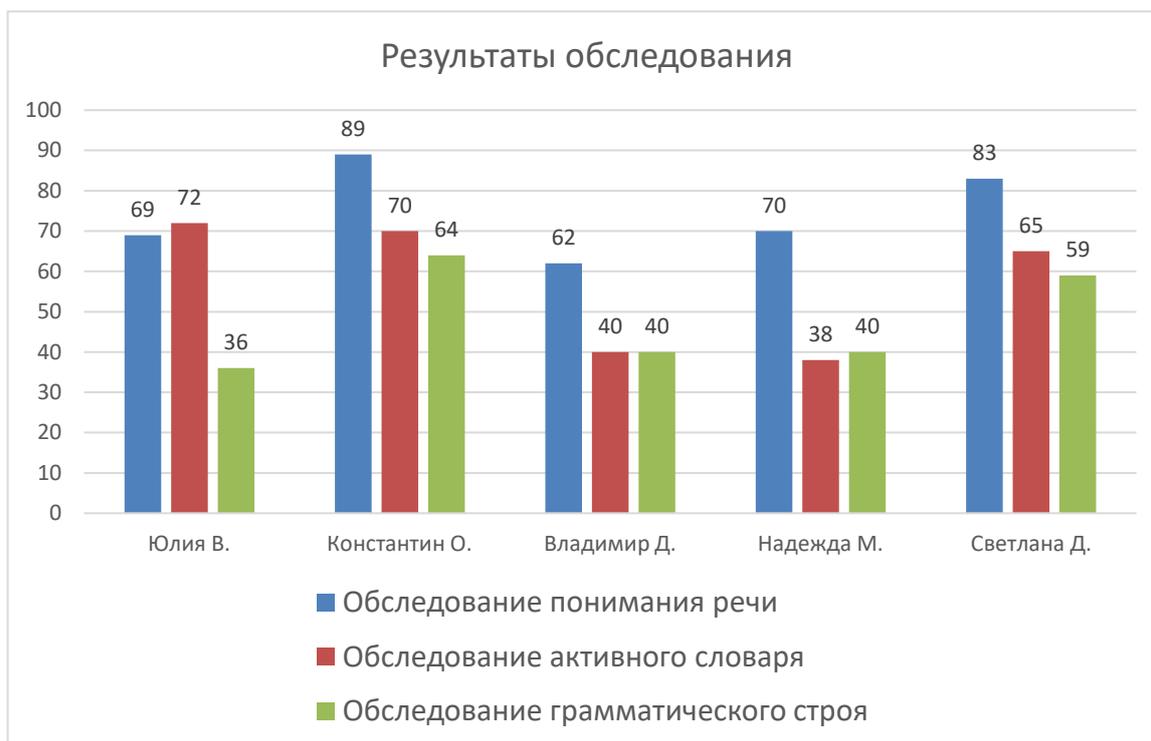
Результаты обследования понимания грамматического строя речи представлены в виде диаграммы (см. диаграмму 5).



Таким образом, процент правильного выполнения предъявляемых проб при обследовании грамматического строя варьируется от 36 до 64 %. У обследуемых наблюдается бедность словарного запаса, неточность употребления слов. Несформированность грамматической стороны речи проявляется в аграмматизме, выявляются искажения в употреблении падежей, смешение предлогов.

Речь обследуемых состоит из простых, нераспространенных предложений, часто структурно не оформленных, с пропусками главных членов. Экспериментальная группа показала низкий уровень сформированности активного словаря.

В диаграмме 6 отражены результаты констатирующего эксперимента в разрезе «Обследуемый/результаты по блокам обследования», т.е. представлен каждый обследуемый и тот результат в процентах, который мы вывели в процессе его обследования.



Так, например, у Юлии В. уровни развития пассивного и активного словаря находятся примерно на одном уровне – 69% и 72 %. Развитие грамматического строя речи существенно ниже – 36%, это самый низкий результат среди всех обследованных нами.

Константин О. показал самый высокий результат среди всех обследуемых, но и его словарь требует коррекционного воздействия. Похожие результаты у Светланы Д., но балл по каждому направлению на 4-5 единиц ниже.

Владимир Д. имеет самые низкие показатели практически по всем обследованным нами направлениям развития речи от 40% до 62%. Несколько лучше результат у Надежды М.

Если обратить внимание на результаты обследования по направлениям обследования речи, то наилучшие показатели мы увидим по блоку «Понимание речи»: от 62% у Владимира Д. до 89% у Константина О. По блоку «Обследование активного словаря» результат значительно ниже: от

38% у Надежды М. до 72% у Юлии В. Наименьший результат обследуемые показали по блоку «Обследование грамматического строя»: от 36% у Юлии В. до 64 % у Константина О.

По результатам обследования мы делаем вывод, что пассивный и активный словарь обследованных нами подростков требуют коррекции и обогащения, грамматический строй значительно нарушен и так же требует коррекционной логопедической работы.

Выводы по главе II

В целях изучения состояния пассивного и активного словаря у лиц с умственной отсталостью (нарушениями интеллекта) нами была составлена программа констатирующего эксперимента. Программа включает в себя обследование понимания речи, обследование активной речи, обследование грамматического строя по методике Трубниковой Н.М.

Анализ результатов исследования показал, что понимание номинативной стороны речи у обследуемых сформировано недостаточно. Нарушено понимание предложений, особенно конструкций инверсионного типа, сравнительных предложений, причин и следствий. Наблюдается непонимание пространственных отношений, выраженных предлогами, непонимание падежных окончаний существительных, непонимание рода прилагательных, форм глаголов (префиксальных изменений, совершенного и несовершенного вида, залоговых форм).

Экспериментальная группа показала недостаточный уровень сформированности активного словаря, у обследуемых наблюдается бедность словарного запаса, неточность употребления слов, обозначающих признаки и действия предметов. Страдают словоизменение и словообразование.

Результаты обследования понимания грамматических форм свидетельствует о низком уровне его развития. Несформированность грамматической стороны речи проявляется в аграмматизме, выявляются искажения в употреблении падежей, смешение предлогов, неспособность преобразования существительных по числам, неспособность образования уменьшительной формы существительных, образования прилагательных от существительных, образования сложных слов.

Анализ результатов констатирующего эксперимента свидетельствует о наличии у обследуемых речевых нарушений, характерных для лиц с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Выявленные нами нарушения - низкий уровень пассивного и активного словаря, нарушения грамматического строя речи - являются основанием для проведения коррекционной логопедической работы.

Глава III. Дидактическая игра в коррекционно-развивающей работе по формированию словаря у лиц с умственной отсталостью

3.1 Теоретическое обоснование применения дидактической игры в коррекционно-развивающей работе по формированию словаря у лиц с умственной отсталостью

Умственно отсталый ребенок отстает в развитии речи с младенчества. У него оказываются несформированными такие предпосылки речевого развития, как предметная деятельность, отсутствует интерес к окружающему, недостаточно проявляются эмоции, не сформирован фонематический слух, плохо развит артикуляционный аппарат.

У умственно отсталых детей слова пассивного и даже активного словаря зачастую имеют очень узкое или, напротив, слишком широкое, неточное значение. Над расширением и уточнением значения слов с умственно отсталыми детьми нужно проводить повседневную большую работу [10].

Сделать такую работу интересной и посильной для ребенка с умственной отсталостью поможет дидактическая игра. Дидактическая игра представляет собой многоплановое, сложное педагогическое явление: она является и игровым методом обучения детей, и формой обучения, и самостоятельной игровой деятельностью, и средством всестороннего воспитания личности ребенка.

При подборе, организации и проведении дидактических игр необходимо основываться на следующих *дидактических принципах*:

Принцип системности предполагает последовательно развивающуюся и усложняющуюся систему игр (по их содержанию, дидактическим задачам, по игровым действиям и правилам);

принцип повторности обусловлен индивидуальными особенностями умственной деятельности детей (не все дети одинаково успешно усваивают обучающее содержание игры, игровые действия и правила с первого раза);

принцип наглядности представлен, прежде всего, в предметах, составляющих материальный центр игры, в картинках, изображающих предметы и действия с ними; использование поощрительных значков, жетонов, фишек;

принцип добровольности - необходимо учитывать интерес и желание ребёнка;

принцип таинства игры - игра для ребёнка должна быть тайной, секретом, а значит, дидактическая задача в ней должна быть «завуалирована»;

принцип региональной направленности - по возможности следует учитывать региональный компонент;

принцип обновляемости игры внесение при повторении элемента новизны, как в содержание игры, так и в игровые действия, делает игру намного интереснее для ребёнка.

Требования к отбору дидактической игры:

1. Отражение реальной картины окружающего мира;
2. Возможность играть как одному ребёнку, так и группе детей;
3. Возможность самостоятельного выполнения правильности заданий;
4. Красочность, прочность, соответствие гигиеническим нормам.

Дидактическая игра имеет определенную *структуру*.

Структура — это основные элементы, характеризующие игру как форму обучения и игровую деятельность одновременно.

Выделяются следующие структурные составляющие дидактической игры:

- 1) дидактическая задача;
- 2) игровая задача;
- 3) правила игры;
- 4) игровые действия;
- 5) результат (подведение итогов).

Дидактическая задача определяется целью обучающего и воспитательного воздействия. Она формируется педагогом и отражает его обучающую деятельность.

Игровая задача осуществляется детьми. Она определяет игровые действия, становится задачей самого ребёнка.

Правила игры. В дидактической игре правила являются заданными. С помощью правил педагог управляет игрой, процессами познавательной деятельности, поведением детей. Правила влияют и на решение дидактической задачи — незаметно ограничивают действия детей, направляют их внимание на выполнение конкретной задачи учебного предмета.

Игровые действия — основа игры. Чем разнообразнее игровые действия, тем интереснее для детей сама игра и тем успешнее решаются познавательные и игровые задачи. Игровые действия являются средствами реализации игрового замысла, но включают и действия, направленные на выполнение дидактической задачи.

Подведение итогов (результат) — проводится сразу после окончания игры. Это может быть подсчёт очков; выявление детей, которые лучше выполнили игровое задание; определение команды-победительницы и т. д. Необходимо при этом отметить достижения каждого ребенка, подчеркнуть успехи отстающих детей.

3.2 Проект «Ходилки - говорилки» как средство формирования бытового словаря у лиц с умственной отсталостью

Преодоление выявленной в ходе констатирующего эксперимента недостаточности развития словаря у лиц с умственной отсталостью, мы считаем возможным через использование разработанной нами серии дидактических игр «Ходилки - говорилки». Игры «Ходилки - говорилки» относятся к группе дидактических настольно-печатных игр типа игра-бродилка. В основу игр-бродилок заложено передвижение фишек по игровому полю на количество «шагов», равное количеству выпавших на игровом кубике очков – 1, 2, 3, 4, 5 или 6. В процессе дидактической игры-бродилки участники выполняют различные задания. Мы предполагаем, что дидактическую игру-бродилку можно использовать в работе логопеда, наполнив её соответствующим содержанием.

Цель проекта «Дидактическая игра «Ходилки - говорилки»: формирование бытовой лексики у лиц с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Задачи проекта:

Коррекционно-образовательные задачи:

1. Обогащать и активизировать бытовой словарь;
2. Совершенствовать грамматический строй речи.

Развивающие задачи:

1. Совершенствовать произвольность поведения, умения действовать по правилам;
2. Развивать познавательную активность, память, мышление, внимание, воображение;
3. Тренировать мелкую моторику рук.

Воспитательные задачи:

1. Воспитывать положительное отношение к занятиям, контроль над собственной речью, усидчивость;

2. Воспитывать личностные качества: честность, доброжелательность, сотрудничество.

Условия применения игры: игра будет полезна в работе логопедов и дефектологов, работающих в системе коррекционного образования. Так же данная игра может быть интересна логопедам и воспитателям дошкольных образовательных учреждений для детей с нормальным развитием, родителям для занятий с ребенком дома.

Форма проведения игр: в зависимости от уровня развития детей, их индивидуальных особенностей форма проведения игры может быть как индивидуальной, так и групповой (2-4 человека).

Мы представляем четыре варианта игры разной степени сложности по лексическим темам:

1. Человек. Части тела.
2. Овощи.
3. Одежда. Времена года.
4. Дикие животные и их детеныши.

Каждая из разработанных нами игр состоит из:

1. Игрового поля, которое представляет собой плотный лист бумаги формата А2 на который нанесен рисунок в соответствии с темой игры и маршрут для передвижения фишек (см. приложение 2);
2. Игрового кубика с точками на гранях. Если играющие освоили цифры (достаточно в пределах шести) можно использовать кубик с цифрами на гранях;
3. Игровых фишек. Игровые фишки могут быть как стандартными в виде цветных конусов, или в качестве фишек можно использовать мелкие игрушки с целью лучшего запоминания ребенком своей фишки. Фишки можно изготовить совместно с детьми в виде фигурок животных или людей (например, фишки в виде «дедки, бабушки, внушки» и других персонажей сказки «Репка», которые можно использовать при изучении темы «Огород, овощи»). А

можно изготовить фишки с фото самих детей, такие точно запомнят и не перепутают.

Так же в игре может присутствовать дополнительное оборудование: жетоны, карточки с заданиями, карточки-картинки и т.д.

Дидактическая настольно-печатная игра «Я - человек»

(Лексическая тема: Человек. Части тела).

Игра предназначена для формирования, уточнения и активизации словаря лиц с умственной отсталостью по теме «Человек». Игра направлена на усвоение таких понятий как голова, рука, нога, туловище, живот, спина, ухо, шея, глаза, нос, рот, подбородок, щеки, брови.

Игра представляет собой:

- игровое поле, на котором изображена фигура человека, нанесен маршрут для передвижения игровых фишек по полю. От определенных отметок маршрута отходят стрелки-указатели, следуя которым играющие называют часть тела или лица человека (см. Приложение 2);

- игровой кубик (с точками или цифрами на гранях);

- игровые фишки (в этой игре уместно использовать фишки с фото играющих).

Технологическая карта игры «Я - человек».

Цель: уточнять и расширять значения слов-названий частей тела и лица человека.
--

Задачи:

Коррекционно-образовательные:

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Учить узнавать и называть части тела человека; 2. Учить узнавать и называть части лица. |
|---|

Коррекционно-развивающие:

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Совершенствовать произвольность поведения, умения действовать по правилам; |
|---|

2. Развивать познавательную активность, память, мышление, внимание, воображение;

3. Тренировать мелкую моторику рук.

Воспитательные:

1. Воспитывать положительное отношение к занятиям, контроль над собственной речью, усидчивость;

2. Воспитывать личностные качества: честность, доброжелательность и сотрудничество.

Оборудование: игровое поле, игровой кубик, фишки.

Правила игры	На игровое поле на отметку «Старт» выставляются фишки игроков. Игроки по очереди кидают игровой кубики переставляют свою фишку вперед ровно на столько шагов, сколько выпало очков на кубике. Если фишка игрока оказалась на отметке, выделенной красным цветом, игрок называет ту часть тела (лица) человека, на которую указывает стрелка, а затем показывает эту часть тела у себя. Побеждает тот, чья фишка первой дойдет до отметки «Финиш». Игра ведется, пока ее не закончит последний игрок.	
Игровая задача	Выполняя задания, дойти до финиша.	
Дидактическая задача (материал для усвоения детьми)	Учить узнавать и называть части тела человека: голова, рука, нога, туловище, живот, спина, ухо, шея. Учить узнавать и называть части лица: глаза, нос, рот, подбородок, щеки, брови	
Игровые действия (процесс игры)	Игроки бросают кубик, переставляют свою фишку в соответствии с количеством выпавших на кубике очков, если	Педагог обеспечивает выполнение дидактических задач и правил игры.

	<p>фишка остановиться на красной отметке – называют ту часть тела или лица человека, на которую направлена стрелка.</p>	
<p>Результат (подведение итогов)</p>	<p>Определить степень усвоения учебного материала. Отметить достижения каждого ребенка, подчеркнуть успехи отстающих детей.</p>	

Дидактическая настольно-печатная игра «Что растет на грядке?»

(Лексическая тема: Овощи).

Игра предназначена для формирования, уточнения и активизации словаря лиц с умственной отсталостью по теме «Овощи». Игра направлена на усвоение существительных «лук, морковь, свекла, помидор, огурец, редис, капуста, картофель, кабачок, тыква, репа» и прилагательных «зеленый, желтый, красный, сочный, круглый, продолговатый, крепкий, горький, сладкий, мелкий, крупный, большой, маленький, хрустящий, овощной, пупырчатый, толстокожий».

Игра представляет собой:

- игровое поле, на которое нанесен маршрут для передвижения игровых фишек по полю. На определенных отметках маршрута изображены овощи (см. Приложение 3);

- игровой кубик (с точками или цифрами на гранях);

- игровые фишки (в этой игре уместно использовать фишки с изображением персонажей сказки «Репка»).

Технологическая карта игры «Что растет на грядке?».

Цель: уточнять и расширять словарь детей по теме «Овощи».

Задачи:

Коррекционно-образовательные:

1. Учить узнавать и называть овощи;
2. Учить подбирать слова-признаки, согласовывать существительные с прилагательными в роде и числе.

Коррекционно-развивающие:

1. Совершенствовать произвольность поведения, умения действовать по правилам;
2. Развивать познавательную активность, память, мышление, внимание, воображение;
3. Тренировать мелкую моторику рук.

Воспитательные:

1. Воспитывать положительное отношение к занятиям, контроль над собственной речью, усидчивость;
2. Воспитывать личностные качества: честность, доброжелательность и сотрудничество.

Оборудование: игровое поле, игровой кубик, фишки.

Правила игры	На игровое поле на отметку «Старт» выставляются фишки игроков. Игроки по очереди кидают игровой кубик и переставляют свою фишку вперед ровно на столько шагов, сколько выпало очков на кубике. Если фишка игрока оказалась на отметке с изображением овоща (овощей), игрок называет его (их). Игрок, правильно назвавший овощ (овощи), имеет право продвинуться еще на шаг вперед, если назовет признак этого овоща, например: огурец зеленый (сочный, вкусный, хрустящий). Каждый названный признак дает право продвинуться на один шаг вперед. Побеждает тот, чья фишка первой «дойдет» до отметки «Финиш». Игра ведется, пока ее не закончит последний игрок.
Игровая задача	Выполняя задания, дойти до финиша.
Дидактическая	Учить узнавать и называть овощи: лук, морковь, свекла,

задача (материал для усвоения детьми)	помидор, огурец, редис, капуста, картофель, кабачок, тыква, репа. Учить подбирать и называть признаки: зеленый, желтый, красный, сочный, круглый, продолговатый, крепкий, горький, сладкий, мелкий, крупный, большой, маленький, хрустящий, овощной, пупырчатый, толстокожий.	
Игровые действия (процесс игры)	Игроки бросают кубик, переставляют свою фишку в соответствии с количеством выпавших на кубике очков. Если фишка игрока оказалась на отметке с изображением овоща (овощей), игрок называет его (их). Называют признак предмета – продвигаются на шаг вперед.	Педагог обеспечивает выполнение дидактических задач и правил игры.
Результат (подведение итогов)	Определить степень усвоения учебного материала. Отметить достижения каждого ребенка, подчеркнуть успехи отстающих детей.	

Дидактическая настольно-печатная игра «На прогулку»

(Лексические темы: Одежда. Времена года).

Игра предназначена для формирования, уточнения и активизации словаря лиц с умственной отсталостью по темам «Одежда. Времена года». Игра направлена на усвоение существительных «шапка, шуба, варежки, валенки, шарф, ботинки, кепка, куртка, брюки, платье, панамы, босоножки, гольфы, кофта, сапоги, плащ, платок, перчатки» и прилагательных «шерстяной, шелковый, кожаный, меховой, пуховый, вязаный, тёплый, удобный, красивый, длинный, короткий, резиновый, нарядный, модный, мягкий, зимний, демисезонный, летний, осенний».

Игра представляет собой:

- игровое поле, состоящее из четырех секторов: «Зима», «Весна», «Лето», «Осень». В каждом секторе изображен человек (девочка или мальчик) в одежде, соответствующей сезону. На игровое поле нанесен маршрут для передвижения игровых фишек по полю. От определенных отметок маршрута отходят стрелки-указатели, следуя которым играющие называют предмет одежды. На маршруте имеются дополнительные отметки «игра» для введения в игру пальчиковых игр. Тематика пальчиковых игр подобрана по временам года (см. Приложение 4);

- игровой кубик (с точками или цифрами на гранях);
- игровые фишки;
- карточки с пальчиковыми играми;
- жетоны.

Технологическая карта игры «На прогулку».

Цель: уточнять и расширять словарь детей по теме «Времена года»; расширение и активизация словаря по теме «Одежда».

Задачи:

Коррекционно-образовательные:

1. Учить узнавать по признакам времена года и называть их;
2. Учить узнавать и называть предметы одежды.

Коррекционно-развивающие:

1. Совершенствовать произвольность поведения, умения действовать по правилам;
2. Развивать познавательную активность, память, мышление, внимание, воображение;
3. Тренировать мелкую моторику рук.

Воспитательные:

1. Воспитывать положительное отношение к занятиям, контроль над собственной речью, усидчивость;

2. Воспитывать личностные качества: честность, доброжелательность и сотрудничество.	
Оборудование: игровое поле, состоящее из четырех секторов: «Зима», «Весна», «Лето», «Осень», игровой кубик, фишки, жетоны.	
Правила игры	<p>Фишки игроков выставляются на игровое поле на отметку «Старт» в секторе «Зима», «Весна», «Лето» или «Осень» в зависимости от того, в какое время года используется игра. Предварительно проходит вводная беседа о том, какое сейчас время года, какие времена года еще знают дети, знакомство с игровым полем. Игроки по очереди кидают игровой кубик и переставляют свою фишку вперед ровно на столько шагов, сколько выпало очков на кубике. Если фишка игрока оказалась на отметке, выделенной <u>красным</u> цветом, игрок называет тот предмет одежды, на которую указывает стрелка. Игрок, правильно назвавший предмет одежды, может подобрать к нему признак и получить жетон. Если фишка игрока оказалась на отметке «Игра», со всеми играющими проводится пальчиковая игра по темам «Зима», «Весна», «Лето» или «Осень» в зависимости от того, в каком секторе поля выпала отметка «Игра». Побеждают <u>тот</u>, чья фишка первой «дойдет» до отметки «Финиш» и <u>тот</u>, кто наберет большее количество жетонов. Игра ведется, пока ее не закончит последний игрок.</p>
Игровая задача	Выполняя задания, дойти до финиша.
Дидактическая задача	Учить узнавать и называть времена года - зима, весна, лето, осень и их признаки.
(материал для усвоения)	Учить узнавать и называть предметы одежды: шапка, шуба, варежки, валенки, шарф, ботинки, кепка, куртка, брюки,

детьми)	платье, панама, босоножки, гольфы, кофта, сапоги, плащ, платок, перчатки. Учить подбирать и называть признаки: шерстяной, шёлковый, кожаный, меховой, пуховый, вязаный, тёплый, удобный, красивый, длинный, короткий, резиновый, нарядный, модный, мягкий, зимний, демисезонный, летний, осенний.	
Игровые действия (процесс игры)	Игроки бросают кубик, переставляют свою фишку в соответствии с количеством выпавших на кубике очков, если фишка остановится на красной отметке – называют тот предмет одежды, на который направлена стрелка. Называют признак предмета – получают жетон.	Педагог обеспечивает выполнение дидактических задач и правил игры.
Результат (подведение итогов)	Определить степень усвоения учебного материала. Отметить достижения каждого ребенка, подчеркнуть успехи отстающих детей.	

Дидактическая настольно-печатная игра «Кто в лесу живет?»

(Лексическая тема: Дикие животные и их детеныши).

Игра предназначена для формирования, уточнения и активизации словаря лиц с умственной отсталостью по теме «Дикие животные и их детеныши». Игра направлена на усвоение существительных «волк, волчонок, заяц, зайчонок, еж, ежонок, медведь, медвежонок, лось, лосенок, лиса, лисенок, кабан, поросенок, рысь, рысенок, белка, бельчонок, бобр, бобренок», преобразование единственного числа указанных существительных во множественное; прилагательных «колючий, рыжая, серый, злой, пушистый, хитрая, бурый, трусливый, полосатый, косилапый, длинноухий».

Игра представляет собой:

- игровое поле, на котором изображены животные леса, нанесен маршрут для передвижения игровых фишек по полю. От определенных отметок маршрута отходят стрелки-указатели, следуя которым играющие называют животное (см. Приложение 5);

- игровой кубик (с точками или цифрами на гранях);

- игровые фишки;

-карточки с изображением детенышей диких животных (два комплекта для образования множественного числа существительных, обозначающих детенышей животных).

Технологическая карта игры «Кто в лесу живет?».

Цель: уточнять и расширять словарь детей по теме «Дикие животные».

Задачи:

Коррекционно-образовательные:

1. Учить узнавать и называть диких животных;
2. Учить подбирать слова-признаки, согласовывать существительные с прилагательными в роде и числе;
3. Учить узнавать и называть детенышей диких животных, упражнять в образовании существительных во множественном числе.

Коррекционно-развивающие:

1. Совершенствовать произвольность поведения, умения действовать по правилам;
2. Развивать познавательную активность, интерес к жизни диких животных,
3. Развивать память, мышление, внимание, воображение, тренировать мелкую моторику рук.

Воспитательные:

1. Воспитывать положительное отношение к занятиям, контроль над собственной речью, усидчивость;

2. Воспитывать бережное отношение к природе и диким животным.	
Оборудование: игровое поле, игровой кубик, фишки, карточки с изображением детенышей диких животных (одного и нескольких).	
Правила игры	<p>На игровое поле на отметку «Старт» выставляются фишки игроков. Игроки по очереди кидают игровой кубики переставляют свою фишку вперед ровно на столько шагов, сколько выпало очков на кубике. Если фишка игрока оказалась на отметке с изображением животного:</p> <ul style="list-style-type: none"> - игрок называет его (например: лиса), - подбирает и называет признак этого животного (рыжая, хитрая, пушистая), - из карточек с изображением детенышей, разложенных на столе, находит детеныша этого животного, называет его (например: лисенок), - находит еще карточку с изображением детеныша, называет множественное число этого существительного (например: лисята, два (три) лисенка). <p>Правильно выполненное задание дает право дополнительного хода. Побеждает тот, чья фишка первой «дойдет» до отметки «Финиш». Игра ведется, пока ее не закончит последний игрок.</p>
Игровая задача	Выполняя задания, дойти до финиша.
Дидактическая задача (материал для усвоения детьми)	<p>Учить узнавать и называть диких животных и их детенышей: волк, волчонок, заяц, зайчонок, еж, ежонок, медведь, медвежонок, лось, лосенок, лиса, лисенок, кабан, поросенок, рысь, рысенок, белка, бельчонок, бобр, бобренок и их множественное число.</p> <p>Учить подбирать и называть признаки: колючий, рыжая, серый, злой, пушистый, хитрая, бурый, трусливый,</p>

	полосатый, косолапый, длинноухий.	
Игровые действия (процесс игры)	Игроки бросают кубик, переставляют свою фишку в соответствии с количеством выпавших на кубике очков. Если фишка игрока оказалась на отметке с изображением животного, выполняют задание. Правильно выполненное задание дает право дополнительного хода.	Педагог обеспечивает выполнение дидактических задач и правил игры.
Результат (подведение итогов)	Определить степень усвоения учебного материала. Отметить достижения каждого ребенка, подчеркнуть успехи отстающих детей.	

К каждой разработанной нами игре представлено игровое поле, в бумажном и электронном вариантах. Электронный вариант распечатывается на формате А4 на принтере (функция «плакат»), части склеиваются, получается игровое поле.

Каждая из разработанных нами игр может усложняться, наращиваться новым дидактическим материалом. Новые (дополнительные) правила могут быть придуманы как педагогом, так и детьми.

Такую игру можно создавать совместно с детьми. Им будет интересно изготовить игрусамим, а потом играть в нее, внося новые правила и задания. Дети сами могут разрабатывать новые игры, рисовать игровые поля на заданную тему. Игровое поле можно нарисовать, использовать аппликацию, или создать в компьютерной программе. Игровой кубик тоже можно изготовить самостоятельно из картона, пластилина, соленого теста.

В игре можно использовать дополнительные карточки, фишки, разнообразить игру подвижными элементами – физминутками, пальчиковыми играми, чтением стихов, скороговорок, речевок.

Игры-бродилки можно использовать не только для развития и обогащения словаря, но и для коррекции звукопроизношения на этапе автоматизации звука, для формирования грамматического строя речи.

Выводы по главе III

Сложный, трудоемкий процесс развития словаря детей с умственной отсталостью может быть реализован средствами дидактической игры. Дидактическую игру можно использовать при формировании и коррекции как различных функций речи, так и различных сторон личности ребенка, т.к. игра несет образовательное, развивающее и воспитательное значение.

При подборе, организации и проведении дидактических игр необходимо учитывать такие дидактические принципы как принцип системности, принцип повторности, принцип наглядности, принцип добровольности, принцип таинства игры, принцип региональной направленности.

При проведении дидактической игры необходимо обеспечить реализацию всех ее структурных компонентов: дидактической задачи, игровой задачи, правил игры, игровых действий и этапа подведения итогов игры. Только в этом случае игра будет эффективным средством развития ребенка.

Разрабатывая дидактические игры «Ходилки-говорилки»: «Я – человек», «Что растет на грядке?», «На прогулку» и «Кто в лесу живет?», мы учитывали все вышеперечисленные принципы. Структура игр содержит все требуемые компоненты. Содержание этих игр может усложняться, наращиваться новым дидактическим материалом в зависимости от целей коррекционной работы, поставленных педагогом.

Применение разработанных нами игр позволит в занимательной, ненавязчивой форме обогатить и скорректировать бытовой словарь лиц с умственной отсталостью, развить не только речевые функции, но и личностные качества детей (подростков) с умственной отсталостью.

Заключение

В работе «Формирование бытового словаря у лиц с умственной отсталостью средствами дидактической игры» мы представили теоретические и прикладные материалы отечественных специалистов в области педагогики и дефектологии, раскрывающие проблему нарушений в психическом и речевом развитии детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Многочисленными исследованиями ученых, доказано, что в связи с особенностями развития умственно отсталые дети в еще большей мере, чем нормально развивающиеся, нуждаются в целенаправленном обучающем воздействии.

В целях изучения состояния пассивного и активного словаря у лиц с умственной отсталостью (нарушениями интеллекта) нами была составлена программа констатирующего эксперимента, включающая в себя обследование понимания речи, обследование активной речи, обследование грамматического строя по методике Трубниковой Н. М.

Анализ результатов исследования показал, что импрессивная, экспрессивная речь и грамматический строй лиц с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) сформированы недостаточно и требуют коррекционного воздействия. Для того, чтоб наглядно представить результаты обследования, мы воспользовались балльной системой обработки результатов. Все результаты обследования представлены в таблицах и диаграммах. Результаты, полученные при исследовании словаря экспериментальной группы, подтверждают особенности речевого развития детей с умственной отсталостью, представленные в методической литературе.

В третьей главе мы предложили дидактическую игру, как одно из эффективных средств в коррекционной логопедической работе. Разработанный нами проект «Ходилки - говорилки» представлен четырьмя играми «Я – человек», «Что растет на грядке?», «На прогулку» и «Кто в лесу живет?». Цель использования перечисленных игр в работе логопеда – это

обогащение и активизация словаря по лексическим темам «Человек. Части тела», «Овощи», «Одежда. Времена года» и «Дикие животные», совершенствование грамматического строя речи. Помимо образовательной, каждая из игр несет задачи развивающие и воспитательные.

Наша разработка будет полезна в работе логопедов и дефектологов, работающих в системе коррекционного образования. Так же данная игра может быть интересна логопедам и воспитателям дошкольных образовательных учреждений для детей с нормальным развитием, родителям для занятий с ребенком дома.

Таким образом, в процессе нашего исследования, мы изучили научно-методическую литературу по проблеме исследования; провели констатирующий эксперимент и провели анализ его результатов; разработали дидактическую настольно-печатную игру «Ходилки – говорилки», направленную на развитие бытового словаря детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Библиографический список

1. *Аксенова А. К.* Методика обучения русскому языку во вспомогательной школе: Учеб. для студ. дефектол. фак. ин – тов. – М.: Просвещение, 1994. – 272с. [Электронный ресурс] <http://pedlib.ru/Books/5/0076>
2. *Бабунова, Т.М.* Дошкольная педагогика: учебное пособие /Т.М. Бабунова. М.: ТЦ Сфера, 2007. - 208 с.
3. *Бадалян Л.О.* Невропатология: учебник для студ. высш.учеб.завед/ Л.О. Бадалян. –5-е изд., М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 400с.
4. *Венгер Л. А.* Игры и упражнения по развитию умственных способностей у детей дошкольного возраста / Л. А. Венгер, О. М. Дьяченко. М.: Просвещение, 2009. 176 с. Воспитание детей в игре: Пособие для воспитателя детского сада / сост. А.К. Бондаренко, А.И. Матусик. 2-е изд. М.: Просвещение, 1983.-192 с.
5. Дети с отклонениями в развитии / Под ред. Певзнер М. С. М.: «Академия», 2002. – 278с.
6. *Запорожец А. В.* Игра и её роль в развитии ребёнка дошкольного возраста/А.В. Запорожец, Т.А. Маркова. М.: Просвещение, 1978.-246 с. [Электронный ресурс] <http://i-gnom.ru/books/usova-igra/index.html>
7. *Зикеев А.Г.* Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений. Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: «Академия», 2008. – 200 с.
8. Игра и дошкольник. Развитие детей старшего дошкольного возраста в игровой деятельности: сборник / под ред. Т.И. Бабаевой, З.А. Михайловой. СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2007. - 192 с.
9. *Катаева А. А., Стребелева Е. А.* Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников: Кн. для учителя.— М.: Просвещение, 2001.— 191 с.
10. *Козлова С.А.* Дошкольная педагогика: учебник для студ. сред. проф. учеб. заведений / С.А. Козлова, Т.А. Куликова. 7-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2007. - 416 с.

11. *Лалаева Р.И.* Формирование операций порождения связных высказываний у умственно отсталых школьников // Принципы и методы логопедической работы. СПб, 2007. – 163с.
12. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2006. - 680с.
13. *Смоленцева А. А.* Сюжетно-дидактические игры / А. А. Смоленцева. М.: Просвещение, 2007.-182 с.
14. Специальная педагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / [Н. М. Назарова, Л. И. Аксенова, Т. Г. Богданова, С. А. Морозов]; под ред. Н. М. Назаровой. -11-е изд., перераб. и доп. - М.: Издательский центр «Академия», 2013. - 384 с.
15. Специальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И.Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И.Солнцева и др.; Под ред. В.И.Лубовского. - 2-е изд., испр. - М.: Издательский центр «Академия», 2005. - 464 с.
16. Справочник логопеда / М.А. Поваляева. – Изд. 9-е.- Ростов н/Д: Феникс, 2008.- 445 с.
17. *Трубникова Н. М.* Структура и содержание речевой карты: Учебно-методическое пособие / Урал, гос. пед. ун-т Екатеринбург1998. - 51 с. [Электронный ресурс] <https://www.twirpx.com/file/201444/>
18. *Урунтаева Г.А.* Дошкольная психология: учебное пособие для учащихся средних педагогических учебных заведений. – 2-е изд. – М.:Издательский центр «Академия, 2007. – 336с.
19. *Усова А. П.* Обучение в детском саду / А. П. Усова. М.: Просвещение, 2002. - 445 с.
20. *Эльконин Д. Б.* Психология игры / Д. Б. Эльконин. М.: Просвещение, 2003.- 264 с.

Приложение

Приложение 1

**ПРОТОКОЛ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ
(по методике Трубниковой Н.М.)**

I. Общие сведения

1. Дата обследования _____
2. Фамилия, имя, отчество _____
3. Дата рождения _____
4. Домашний адрес _____
5. Заключение психиатра (психоневролога) _____
6. Диагноз невропатолога _____
- 7 Состояние органов слуха и носоглотки _____
- _____
8. Данные окулиста _____
9. Заключение медико-педагогической комиссии _____
10. Посещает (посещал) ли дошкольное учреждение (указать специальное или нет) _____
11. Посещает (посещал) ли школу (специальную или нет), указать класс обучения _____
12. Краткая характеристика ребенка по данным педагогических наблюдений (устойчивость внимания, работоспособность, ориентировка в окружающем, навыки самообслуживания отношения ребенка к своему речевому дефекту) _____
- _____
- _____
13. Жалобы родственников _____
- _____
14. Данные о родителях ребенка (возраст, здоровье, профессия, социальные условия, вредные привычки) _____
- _____
- _____

II. Обследование понимания речи

Содержание задания	Используемый речевой и наглядный материал	Ответы ребенка	Характер выполнения
Обследование понимания номинативной стороны речи			
1. Показ называемых предметов	называются окружающие ребенка предметы		
2. Узнавание предметов по описанию: «Покажи, чем чистят зубы»	ложка, очки, ключ, зубная щетка, гребешок		
3. Предъявление «конфликтных» картинок (слов с близким фонематическим звучанием). Ребенка просят показать картинку с вороной среди 2 картинок	ворона и ворота корона и корова салат и халат крыса и крыша танки и санки		

4. Понимание действий, изображенных на картинках. Ребенок должен показать ту картинку, о которой говорит логопед(подбираются сюжетные картинки, изображающие действия)	Читает Умывается Пьет Пишет Моет Гладит		
5. Понимание слов, обозначающих признаки: а) логопед предлагает сравнить предметные картинки и показать: б) игра «Пирамидка». в) покажи, где	Большой-маленький, длинный- короткий, тонкий – толстый, узкая – широкая (лента), высокий – низкий (забор) Надень красное кольцо, желтое, синее, зеленое и т.д. круглый стол, а где прямоугольный; где треугольный флажок, а где прямоугольный		
6. Понимание пространственных наречий.	Подними руки вверх, отведи в стороны повернись вправо, влево		
Обследование понимания предложений			
1. Выполнение действий (2-3) в одной просьбе, предъявленной на слух в предложениях различной сложности	«Закрой, пожалуйста, дверь и выключи свет в комнате», «Достань книгу из шкафа, положи ее на стол, а сам садись на стул»		
2. Понимание инверсионных конструкций типа			
а) ребенок должен определить, что сделано раньше	Карточка с предложением: «я умылся после того, как сделал зарядку»		
б) прочитать предложение и ответить на вопрос: «Кто приехал?»	«Петю встретил Миша»		
3. Выбрать из слов, приведенных в скобках, наиболее подходящие по смыслу	Карточка с предложением: «утром к дому прилетела (стая, стайка, стадо) воробьев»		
4. Исправить предложение	«Коза принесла корм девочке»		
5. Понимание сравнительных конструкций: какое из 2 предложений правильное	«Слон больше мухи», «Муха больше слона»		
6. Выбрать правильное предложение	«Взошло солнце, потому что стало тепло», «Стало тепло, потому что взошло солнце»		
7. Закончить предложение	«Перелетные птицы улетели в теплые края,		

	потому что...»		
Обследование понимания грамматических форм			
1. Понимание логико-грамматических отношений. Ребенка просят показать, где владелец мотоцикла	Картинки, изображающие женщину с мотоциклом и мотоцикл		
2. Понимание отношений, выраженных предлогами, например: (ребенок должен показать соответствующую картинку)	птичка сидит на клетке, под клеткой, около клетки, перед клеткой, за клеткой, в клетке		
3. Понимание падежных окончаний существительных. Перед ребенком кладут ручку, линейку, карандаш	Показать: линейку ручкой, карандашом ручку и карандаш линейкой		
4. Понимание форм единственного и множественного числа существительного. Ребенок должен показать, по какой картинке нарисован шар (шары)	Картинки с изображением одного предмета и множества этого же предмета		
5. Понимание числа прилагательных. Предметные картинки с изображением 1 зеленого флажка и нескольких зеленых флажков	Показать, о какой картинке говорят: зеленый – (что?), зеленые – ?		
6. Понимание рода прилагательных. Прелгается закончить фразу, указывая при этом на соответствующую картинку:	«На картинке красное...», «На картинке красный...», «На картинке красная...»		
7. Понимание единственного и множественного числа глаголов. Ребенку говорится о картинке, а он должен показать ее	«На скамейке сидят...», «На скамейке сидит...» По дорожке идет По дорожке идут		
8. Понимание формы мужского и женского рода глаголов прошедшего времени.	Картинки с изображением одного и того же действия, выполняемого мальчиком и девочкой		
9. Понимание префиксальных изменений глагольных форм. Ребенок должен показать:	мальчик входит выходит; девочка наливает воду, выливает воду; дверь открыта, дверь закрыта		
10. Понимание глаголов совершенного и несовершенного вида. Пары картинок с изображением совершенных и совершаемых действий	девочка моет руки, а где вымыла снимает – снял, льет – разлил		

11. Понимание залоговых отношений. Ребенок должен показать, где	мальчик одевается сам, а где его одевает мама, где девочка причесывается, а где ее причесывают		
---	--	--	--

ВЫВОДЫ: ИМПРЕССИВНАЯ РЕЧЬ СФОРМИРОВАНА, СФОРМИРОВАНА НЕДОСТАТОЧНО

III. Обследование активного словаря

Содержание задания	Используемый речевой и наглядный материал	Ответы ребенка	Примечание (указать характер выполнения)
1. Обследование слов, обозначающих предметы: а) называние предметов, изображенных на предъявляемых картинках б) самостоятельное дополнение данного тематического ряда: тетрадь, ручка, учебник, ... в) называние предмета по его описанию по признакам по действиям г) название детенышей	Специально подобранные картинки с изображением предметов основных групп (одежда, обувь, фрукты, овощи, цветы, грибы, деревья, транспорт, дикие и домашние животные, птицы, мебель и т.д.) «Как называется помещение, где читают и получают книги?», «Кто косой, слабый, трусливый?» «Что светит, сияет, греет» кошки, собаки, коровы, козы, лошади, курицы, утки, волка, лисы, медведя		
д) нахождение общих названий:	стол – мебель, а чашка... (что?), сапоги – обувь, а шуба... (что?), земляника – ягода, а боровик... (что?), комар – насекомое, а щука... (кто?)		
2. Название признаков предмета:	Можно использовать картинки		
а) морковь сладкая, трава низкая, а	а редька... (какая?) дерево... (какое?)		
б) подобрать признаки к предметам:	ёлка какая? (например,		

	зеленая, пушистая, высокая, стройная), небо какое?, туча какая?, лимон какой?, часы какие?		
3. Названия действий людей и животных			
а) что делает?	Повар, почтальон, сапожник, художник, учитель		
б) кто как передвигается:	ласточка летает, а лягушка... кузнечик, щука, змея, воробей, ёж)		
в) кто как кричит:	петух кукарекает, а ворона... воробей, голубь, сорока		
г) обиходные действия	входит, выходит, переходит, подходит, отходит		
4. Название времен года, их последовательности, признаков	можно использовать картинки		
5. Подбор слов с противоположным значением к словам	Большой, холодный, чистый, твердый, тупой, мокрый, широкий, светлый, высокий, старший		
6. Подбор синонимов к словам	Боец, радость, врач, ненависть, верный, громкий, тайна, быстрый, сильный, умный		
7. Подбор однокоренных слов к	Бачок,		

словам	бочок, лиса, леса, коза, коса, земля, красить		
--------	---	--	--

ВЫВОДЫ: АКТИВНЫЙ СЛОВАРНЫЙ ЗАПАС СООТВЕТСТВУЕТ ВОЗРАСТУ; ОГРАНИЧЕН.

XI. Обследование грамматического строя

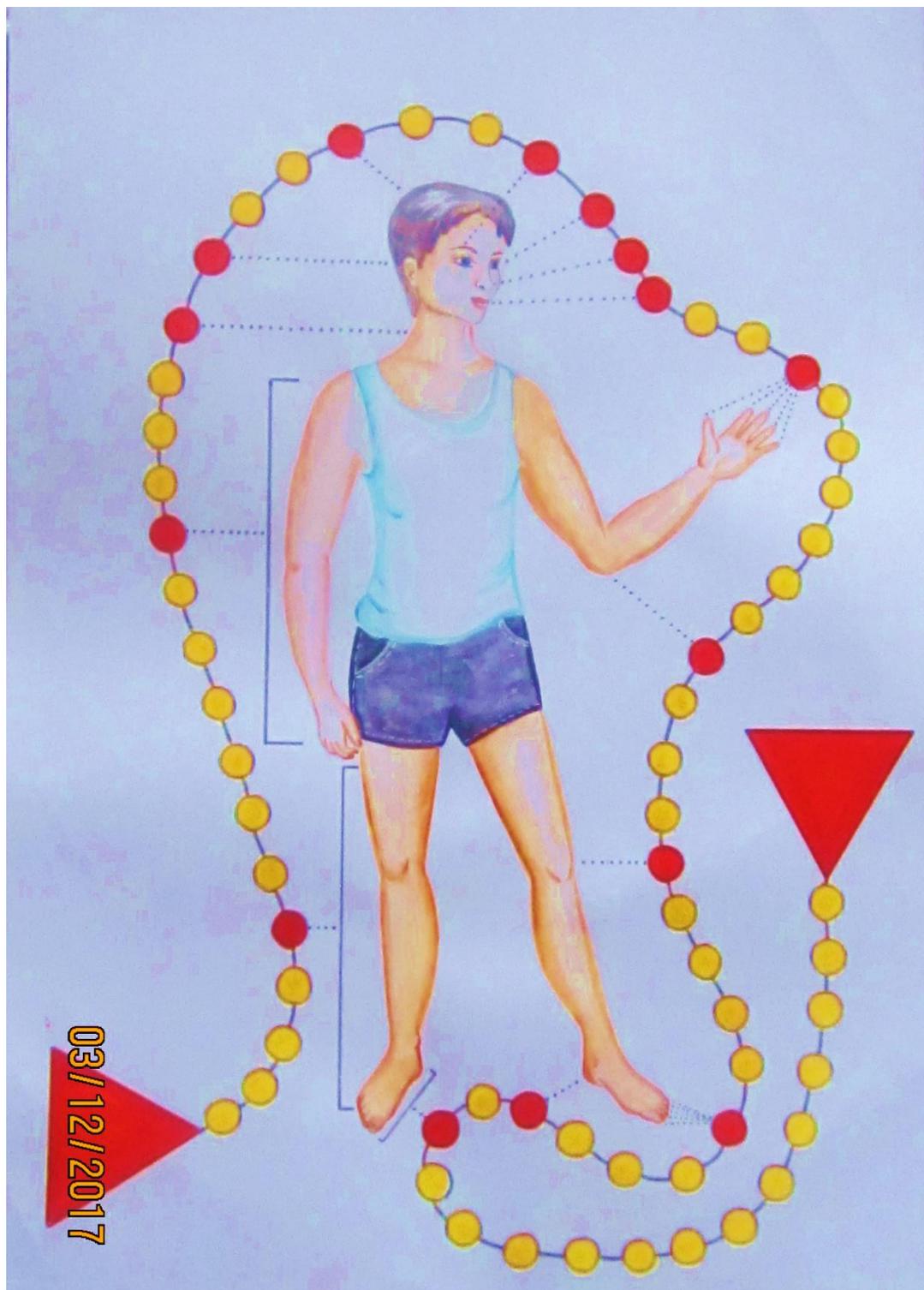
Содержание задания	Используемый речевой и наглядный материал	Ответы ребенка	Примечание (указать характер выполнения)
1. Составление предложений по сюжетной картинке 2. По серии сюжетных картинок.	Задаются вопросы, требующие ответов сложными предложениями (почему?, зачем? и т.д.)		
2. Составление предложений по опорным словам	Карточка с опорными словами: дети, лес, корзины, земляника, цветы, спелая, сладкая		
3. Составление предложений по отдельным словам, расположенным в беспорядке	Карточка со словами: на, катается, лыжах, Саша		
4. Подстановка недостающего предлога в предложении	«Лампа висит... столом»		
5. Пересказ текста после прослушивания: а) знакомый текст б) незнакомый текст	Тексты сказок, рассказов Толстого, Ушинского		
6. Рассказ из собственного опыта (о любимых игрушках, книге, животном, празднике и т.д.)			
7. Словоизменение: а) употребление	«Чем покрыт стол? Чем мальчик режет		

существительного единственного и множественного числа в различных падежах	хлеб? Кого кормит девочка? На кого смотрят дети? За чем дети идут в лес?		
б) образование форм родительного падежа множественного числа существительных.	«Чего много в лесу? (деревьев, кустов, ягод, листьев), «Чего много в саду?», «Чего много в этой комнате?»		
в) преобразование единственного числа имен существительных во множественное по инструкции: «Я буду говорить про один предмет, а ты про много» (рука – руки)	коза, глаз, стул, отряд, лоб, ухо, дерево, рот, билет, перо, окно, рукав, воробей, доктор, болото, лев, рог, хлеб, сторож, завод		
г) употребление предлогов.	«Где лежит карандаш?» (в коробке), «А теперь?» (вынуть из коробки и положить на стол), «Откуда я взял карандаш?» (из коробки), «Откуда упал карандаш?» (со стола), «Откуда ты достал карандаш?» (из-под стола), «Где лежит карандаш?» (за коробкой), «Откуда ты достал карандаш?» (из-за коробки, из-под коробки)		
8. Словообразование: а) образование уменьшительной формы существительно	ковер, гнездо, голова, сумка,		

го. «Я буду говорить про большие предметы, а ты про маленькие» (стол – столик)	ведро, птица, трава, ухо, лоб, воробей, стул, дерево		
б) образование прилагательных от существительных. Предлагается ответить на вопросы: «Из чего сделан стул (шкаф)?»	снег, бумага, стекло, пластмасса, мех, шерсть, пух		
в) образование сложных слов (из 2 слов образовать одно)	Камень дробить (камнедробилка), землю черпать (землечерпалка), сено косить (сенокосилка)		

ВЫВОДЫ: ИМЕЮТСЯ НАРУШЕНИЯ СОГЛАСОВАНИЯ И УПРАВЛЕНИЯ (АГРАММАТИЗМ).

Игровое поле к игре «Я – человек»



Приложение 3

Игровое поле к дидактической игре «Что растет на грядке?»

Игровое поле к дидактической игре «Что растет на грядке?» создано в программе PowerPoint с использованием материалов из сети Интернет (фона для презентации и картинок из поисковой системы «Яндекс картинки»).



Игровое поле к дидактической игре «На прогулку»



Пальчиковые игры к дидактической игре «На прогулку»

ЗИМА

Слова	Движения
Мы слепили снежный ком	<i>«Летим» двумя руками комок</i>
Шляпу сделали на нем	<i>Соединяем руки в кольцо и кладем на голову</i>
Нос приделали и вмиг	<i>Приставляем кулачки к носу</i>
Получился снеговик	<i>Обрисовываем двумя руками фигуру снеговика.</i>

ВЕСНА

Слова	Движения
Звенит капель,	<i>Ритмично соединять сразу все пальцы с большим</i>
журчат ручьи,	<i>Пальцы бегут по столу.</i>
И солнце прогревает.	<i>«Солнце».</i>
К нам возвращаются грачи,	<i>«Птицы».</i>
И снег повсюду тает.	<i>Прижать ладони, а затем, разъединив их, описать руками круг.</i>

ЛЕТО

Слова	Движения
Вот и лето наступает,	<i>Последовательно соединять пальцы обеих рук с большими, начиная с мизинцев.</i>
Всех на отдых приглашает,	<i>Соединять одноименные пальцы рук, начиная с больших</i>
Будем плавать, загорать	<i>Круговые движения кистями, «солнце».</i>
И на даче отдыхать.	<i>«Домик».</i>

ОСЕНЬ

Слова	Движения
Ветер по лесу летал. Ветер листики считал:	<i>Волнообразные движения пальцами</i>
Вот дубовый, вот кленовый, Вот рябиновый резной, Вот с березки – золотой,	<i>Загибание пальчиков</i>
Вот последний лист с осинки Ветер бросил на тропинку.	<i>Спокойно опустить ладони на стол</i>

Дидактические карточки к игре «Кто в лесу живет?»









