

**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(Н И У « Б е л Г У »)**

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кафедра дошкольного и специального (дефектологического) образования

**ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ГЛАГОЛЬНОГО
СЛОВАРЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ
ОТСТАЛОСТЬЮ**

Выпускная квалификационная работа
обучающегося по направлению подготовки 44.03.03 Специальное
(дефектологическое) образование, профиль Логопедия
очной формы обучения, группы 02021406
Смыковой Анастасии Алексеевны

Научный руководитель
к.филос.н., доцент
Садовски М.В.

БЕЛГОРОД 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМ РАЗВИТИЯ ГЛАГОЛЬНОГО СЛОВАРЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ.....	6
1.1. Глагол как часть речи. Развитие глагольного словаря в онтогенезе.....	6
1.2. Особенности развития речи у детей с умственной отсталостью	12
1.3. Анализ методик обучения младших школьников глагольному словарю	18
ГЛАВА II ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ГЛАГОЛЬНОГО СЛОВАРЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ	27
2.1. Организация и методы диагностики глагольного словаря у младших школьников с умственной отсталостью.....	27
2.2. Анализ результатов исследования глагольного словаря у младших школьников с умственной отсталостью.....	31
2.3. Методические рекомендации для развития глагольного словаря у детей с умственной отсталостью	39
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	45
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	49
ПРИЛОЖЕНИЕ	54

ВВЕДЕНИЕ

Важнейшее место занимает проблема развития глагольного словаря в современной логопедии, а состояние глагольного словаря при интеллектуальной недостаточности и методика его развития является одним из актуальных.

Известно, что ранний возраст для развития всех сторон речи является наиболее эффективным периодом. Трудности, которые испытывают дети с умственной отсталостью в рамках освоения школьной специальной (коррекционной) программы, связаны с недостаточным развитием интеллекта, как следствие, недоразвитие речи, которое определяется объемом и качеством словаря. Развитие лексического запаса имеет огромное значение для развития познавательной деятельности ребенка, поскольку речь - многогранный процесс, который органически связан с умственным развитием ребенка. Невзирая на то, что в последнее время проводились различные, множественные работы ученых, на сегодняшний день, проблема развития глагольного словаря остается неразрешенной, многие дети нуждаются в логопедической помощи, что говорит об актуальности и необходимости развития выбранной темы.

Методик по развитию глагольного словаря у детей на сегодняшний день не хватает, как и недостаточно комплексных методик по его исследованию. В диагностических методиках, которые имеются, например, О.Е. Грибовой, Н.В. Серебряковой, Т.А. Ткаченко, Г.В. Чиркиной, Т.Б. Филичевой, глагольный словарь входит в состав обследования лексики или лексико-грамматического строя речи. Как следствие, для обследования глагольного словаря отводится очень маленькое количество заданий, это не дает возможность выявить полноту усвоения, понять механизмы его сформированности, сложно подобрать необходимый наглядный материал для обследования и формирования глагольного словаря.

В дефектологической литературе многократно поднимался вопрос об особенностях организации лексико-грамматического строя речи детей с

разными речевыми нарушениями (Р.Е. Левина, Л.В. Лопатина, Г.В. Чиркина и др.). Рассматривая речевую деятельность детей с интеллектуальной недостаточностью, Т.Д. Барменкова, В.К. Воробьева, В.П. Глухов, В.А. Ковшиков, Л.Ф. Спирина и др. отмечают отрицательное воздействие несформированности и ограниченности языковых средств на предикативные процессы.

Таким образом, разработка темы исследования достаточно актуальна и своевременна. Полученные нами в ходе исследования результаты могут изменить некоторые теоретические положения, которые относятся к реализации методов, приемов и способов развития глагольного словаря, сформулировать методические рекомендации для практиков, которые в ходе усвоения учебного материала позволят целенаправленно развивать и закреплять формирование у младших школьников с умственной отсталостью глагольный словарь.

Проблема исследования: совершенствование логопедической работы по развитию глагольного словаря у младших школьников с умственной отсталостью.

Цель исследования: разработать методические рекомендации по формированию глагольного словаря у младших школьников с умственной отсталостью.

Объект исследования: развитие глагольного словаря младших школьников у детей с умственной отсталостью.

Предмет исследования: методические рекомендации по развитию глагольного словаря младших школьников с умственной отсталостью.

В соответствии с целью и предметом исследования были поставлены следующие **задачи**:

1. Изучить по литературным источникам состояние проблемы.
2. Отобрать диагностический материал для экспериментального изучения сформированности глагольного словаря младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

3. Провести экспериментальное исследование, направленное на изучение словаря глаголов у младших школьников с умственной отсталостью.

4. Проанализировать результаты исследования состояния глагольного словаря у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

5. Обобщить и оформить результаты исследования.

Для решения сформулированных задач исследования были использованы следующие **методы исследования**:

- анализ и изучение психолого-педагогической, научно-методической литературы по теме исследования;
- педагогический эксперимент;
- количественный и качественный анализ полученных результатов.

Теоретико-методологической основой стали работы по изучению уровня развития глагольного словаря у детей с умственной отсталостью и созданию методик коррекционной работы В.В. Виноградов, Л.С. Выгодский, Р.И. Лалаева, К.С. Лебединская, В.Г. Петрова, Н.В.Серебрякова, Г.В. Чиркина, Т.Н. Ушакова, Т.Б. Филичева и др.

Гипотеза: развитие глагольного словаря у младших школьников с умственной отсталостью станет наиболее эффективным, если разработать дополнительные методические рекомендации, которые будут использоваться в дальнейшей работе с детьми.

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

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

ГЛАВА I ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМ РАЗВИТИЯ ГЛАГОЛЬНОГО СЛОВАРЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

1.1. Глагол как часть речи. Развитие глагольного словаря в онтогенезе

В лингвистике глагол определяется как "часть речи, обозначающая процесс, т.е. представляющая признак как действие, состояние или становление" (2, стр. 47). Под процессом понимается обобщенное значение. Различные явления могут пониматься под процессом, например: действия (читать, разговаривать), мыслительные процессы (мыслить, рассуждать), передвижение в пространстве (идти, шагать), эмоциональное состояние (злиться, радоваться), физическое состояние (сидеть, стоять), речевая деятельность (говорить, выговаривать), восприятие (смотреть, слышать) и др.

Усвоение глаголов играет важную роль в речевом и умственном развитии ребенка. Сознательное оперирование этой частью речи требует относительно высокого уровня анализа, синтеза, сравнения, обобщения. Умение выделять действия и обозначать их соответствующим словом влечет за собой более быстрое развитие всех мыслительных операций, способствует появлению и развитию понятийного мышления. Количественный и качественный анализ употребления глаголов детьми свидетельствует об уровне развития их познавательной деятельности (25). Глаголы являются самой динамичной частью речи русского языка и второй по частоте употребления. Действие и состояние могут быть выражены и не глаголами (бег, скучно, болен), но только глагол способен выразить действие или состояние как процесс, протекающий во времени: бегу, буду скучать, болел. Понятие процесса предполагает те или иные изменения. Любые изменения происходят во времени. Значение времени, временной протяженности является характерным признаком любого глагола. Русский глагол отличается исключительной сложностью своего содержания,

разнообразием грамматических категорий и форм, богатством парадигматических и синтагматических связей. По мнению В.В. Виноградова глагол — самая сложная и самая емкая грамматическая категория русского языка. Глагол наиболее конструктивен по сравнению со всеми другими категориями частей речи. Глагольные конструкции имеют решающее влияние на именные словосочетания и предложения. В сравнении с остальными частями речи глагол имеет самый богатый набор грамматических категорий. У глагола больше грамматических категорий: лицо, число, категория времени, вид, наклонение и др. Это в свою очередь обуславливает разветвленную систему грамматических форм глагола (22). Лексические компоненты в глагольных значениях тесно переплетены и постоянно взаимодействуют с грамматическими и лексико-грамматическими компонентами. Овладение парадигмой глагола связано с усвоением большого числа языковых обобщений, поэтому словоизменение глагола является важным компонентом морфологической системы языка. Кроме того, усвоение глагола способствует формированию синтаксической структуры предложений, так как глагол чаще всего выступает в роли предиката в структуре предложения.

Для глагола характерно разнообразие грамматических категорий и форм. В лингвистике грамматические формы глагола делятся на два разряда: неопределенная форма глагола (инфинитив), спрягаемые формы. Инфинитив относится к неспрягаемой форме глагола (28). Спрягаемые формы выражают значения вида, лица, времени, наклонения, залога, числа. Формы прошедшего времени и сослагательного наклонения обладают значениями рода. Спрягаемые формы способны выражать значение лица.

Неопределенная форма глагола (инфинитив) обозначает процесс, действие, не указывает на лицо, которое осуществляет действие. Лингвисты, характеризуя данную форму, отмечают, что она используется в том случае, когда просто надо назвать действие. Данная форма имеет минимальную грамматическую информацию (выражает только значение вида и залога), имеет более простой состав, чем другие формы глагола. Поэтому инфинитив

определяют как исходную (начальную) форму глагола. Неопределенная форма глагола оканчивается на -ть, -ти, -чь. Самый распространенный показатель этой формы -ть.

Для ознакомления с понятием "спряжение" актуализируются знания о личных местоимениях, настоящем и будущем времени глагола, изменении глагола по числам.

Грамматическую основу формирования навыка правописания личных окончаний глаголов составляет комплекс знаний и умений: умение распознавать глагол, его лицо, число, время; перейти от временной формы к неопределенной (начальной), определить спряжение глагола по неопределенной форме; знание окончаний глаголов I и II спряжения. При формировании навыка правописания личных окончаний эти умения взаимодействуют между собой.

В настоящее время в психологической и психолингвистической литературе подчёркивается, что предпосылки развития речи определяются двумя процессами. Одним из них является неречевая предметная деятельность самого ребёнка, т.е. расширение связей с окружающим миром через конкретное, чувственное восприятие мира. Вторым важнейшим фактором развития речи, в том числе и обогащения словаря, выступает речевая деятельность взрослых и их общение с ребёнком (7).

Первоначальное общение взрослых с ребёнком носит односторонний, эмоциональный характер, вызывает желание ребёнка вступить в контакт и выразить свои потребности. Затем общение взрослых переходит на приобщение ребёнка к знаковой системе языка с помощью звуковой символики. Ребёнок подключается к речевой деятельности, сознательно приобщается к общению с помощью языка.

Возрастные нормы словарного запаса детей одного и того же возраста значительно колеблются в зависимости от социально-культурного уровня семьи, так как словарь усваивается ребёнком в процессе общения.

В конце первого и начале второго года жизни ребёнка постепенно всё большую силу начинает приобретать словесный раздражитель. Однако в этот период развития слова не ограничиваются друг от друга, реакция происходит на весь комплекс слов со всей предметной ситуацией (8).

На начальной стадии реакция на словесный раздражитель проявляется в виде ориентировочного рефлекса. В дальнейшем на основе ориентировочного рефлекса формируется так называемый рефлекс второго порядка на словесный раздражитель (5). У ребёнка развивается подражательность, многократное повторение нового слова, что способствует усилению слова как компонента в общем комплексе раздражителей. В этот период развития речи ребёнка появляются первые нерасчленённые слова, так называемые лепетные слова, представляющие собой фрагмент услышанного ребёнком слова, состоящие в основном из ударных слогов.

Т.Н. Ушакова выделяет несколько степеней обобщения слов по смыслу. Нулевой степенью обобщения являются имена собственные и названия единичного предмета. В возрасте от 1 года до 2 лет дети усваивают слова, соотнося их только с конкретным предметом. Названия предметов, таким образом, являются для них такими же именами собственными, как и имена людей (11).

К концу второго года жизни ребёнок усваивает слова первой степени обобщения, обобщающее значение наименований однородных предметов, действий, качеств – имен нарицательных.

Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина, указывает на появления звуко сочетаний ребенка («дай», «бух»), которые обозначают действия, к 2-м годам на употребление форм и лица глаголов (18).

С 3 лет дети употребляют глаголы в форме повелительного наклонения и инфинитива. Словарный запас к 4 годам возрастает до 1600–1900 слов. К 5 годам увеличивается число глаголов, обозначающих состояния и переживания. С помощью глаголов дети объясняют поступки и выражают свое отношение к людям, самостоятельно образуют глаголы от других частей речи. В возрасте от

6–7 лет, можно выделить наиболее употребительные глаголы — «пойти», «говорить» (4). Эти особенности в усвоении глаголов у детей в норме помогают оценить речевое развитие детей, а также избежать преждевременной или запаздывающей подачи лексического материала при планировании коррекционной работы на занятиях.

При анализе словаря детей этого возраста отмечается также преобладание отрицательной оценки над положительной и активное употребление сравнительной степени прилагательных.

Развитие словообразования у детей в психологическом, лингвистическом, психолингвистическом аспектах рассматривается в тесной связи с изучением словотворчества у детей, анализом детских словообразовательных неологизмов (Г. Н. Ушакова, С. Н. Цэйтлин, К. И. Чуковский, А. М. Шаханович и др.).

У детей пяти лет отмечено наибольшее число слов-неологизмов, что свидетельствует о преобладании словообразовательного уровня над лексическим, таким образом, на ранних этапах овладения языком, ведущая роль принадлежит лексическому уровню, а в дальнейшем, на первый план выступает словообразовательный уровень.

По данным Жуковой Н. С., Мастюковой Е. М., Филичевой Т. Б. (7, с. 42, 43, 48), к пяти годам речь для ребенка становится полноценным средством общения. Удлиняется и усложняется фраза, улучшается (по сравнению с ранним периодом детства) произношение. К этому возрасту, ребёнок произносит правильно почти все звуки родного языка.

Лексический запас слов достигает 2500-3000 слов. Продолжает увеличиваться как активный, так и пассивный словарь. В словаре детей уменьшается количество сокращений, перестановок, пропусков, появляется образование слов по аналогии (скобланул - царапнул). Дети приучаются активно пользоваться запасом имеющихся у них слов, усвоенных в быту и на занятиях в детском саду, учатся правильно называть окружающие предметы, их качества, явления природы, употреблять слова, обозначающие временные и пространственные понятия.

Т. А. Ткаченко считает (13, с. 4), что современный ребёнок к пяти годам должен овладеть всей системой родного языка: говорить связно, полно излагать свои мысли, легко строя развернутые сложные предложения, без труда пересказывать рассказы и сказки. Словарный запас достигает 4000... 5000 слов.

Исследования А. Н. Гвоздева, отраженные в его работе «Вопросы изучения детской речи» (1961), показали, что в активном словаре пятилетних детей появляются обобщающие слова, дети правильно называют широкий круг предметов домашнего обихода. В словах уже почти не встречается пропусков, перестановок слогов и звуков (15).

В существительных окончательно овладевают всеми типами склонений. Но имеют место нарушение согласования числительного с существительным в косвенных падежах. А также у детей идут размышления по поводу рода существительных, наблюдения над синонимами. Нарушается чередование в основах глаголов при создании новых форм. Но после пяти лет дети самостоятельно могут образовывать глаголы от других частей речи. У детей в возрасте от 4-х до 8-ми лет существительные занимают 23% всех слов, глаголы - 23,8%, а прилагательные - лишь 4,3%. По мнению автора в словаре 5-7-летних детей преобладают имена существительные с конкретным значением (89% существительных), глаголы прошедшего (50%) и настоящего (44,6%) времени, обозначающие различные виды движения (13).

Таким образом, речь детей к пятилетнему возрасту становится полноценным средством общения, т.к. лексический запас нормально развивающегося ребёнка пяти лет позволяет ему свободно общаться, высказывать свои мысли, рассказывать сказки, составлять рассказы.

Очень важную роль в речевом и умственном развитии ребенка играет усвоение глаголов. Сознательное оперирование понятиями в этой части речи требует относительно высокого уровня сформированности всех психических функций. Умение выделять действия и обозначать их соответствующим словом влечет за собой более быстрое развитие всех мыслительных операций, способствует появлению и развитию понятийного мышления. Действие и

состояние могут быть выражены и не глаголами (ходьба, весело), но только глагол способен выразить действие или состояние как процесс, протекающий во времени: ходить, веселиться. Понятие процесса предполагает те или иные изменения. Любые изменения происходят во времени. Значение времени, временной протяженности является характерным признаком любого глагола.

Глагол — самая сложная и самая емкая грамматическая категория русского языка. Глагольные конструкции влияют на именные словосочетания и предложения. В сравнении с остальными частями речи глагол имеет самый богатый набор грамматических категорий. Овладение глаголом связано с усвоением большого числа языковых обобщений, поэтому словоизменение глагола является важным компонентом морфологической системы языка. Анализируя количественные данные, мы видим своеобразие формирования словаря у детей с нормальным речевым развитием.

1.2. Особенности развития речи у детей с умственной отсталостью

С точки зрения развития речи умственно отсталые младшие школьники представляют собой весьма неоднородную категорию. Среди них имеются дети, совсем не владеющие речью, и дети с недостаточным уровнем развития речи (56). Но всех их объединяет ограниченное понимание обращенной речи, привязанность к заданной ситуации, с одной стороны, и оторванность речи от деятельности - с другой. Речь не отражает истинных интеллектуальных возможностей ребенка, не может служить полноценным источником передачи ребенку знаний.

У умственно отсталых выявляется бедность словарного запаса, неточность употребления слов, трудности актуализации словаря более значительные, чем у детей без интеллектуальной недостаточности, преобладание пассивного словаря над активным, несформированность структуры значения слова, нарушения процесса организации семантических полей (41).

Формирование и развитие глагольного словаря у данного вида детей, изучается давно, но методик не хватает для полного изучения глагольного словаря как отдельной системы (39). Ученые отмечают, что у детей с умственной отсталостью названия действий появляются несколько позже, чем названия предметов, и первоначально опускаются при построении предложений. Особенности становления глагольного словаря у дошкольников с умственной отсталостью:

1. Глагольный словарь формируется значительно позже номинативного словаря, стоит отметить, что основную часть лексики составляет номинативный словарь, по отношению к которому глагольный ничтожно мал.

2. В глагольном словаре преобладают названия обиходно-бытовых действий, с которыми ребенок сталкивается в быту ежедневно («ест», «спит», «пьет», «лежит» и т.д.).

3. Дети с трудом усваивают грамматические категории глагола (число, род, лицо).

4. Значительные трудности отмечаются при усвоении навыков словообразования глагола, а так же подбору антонимов к глаголам.

К школьному возрасту, ребенок усваивает практически всю сложную систему практической грамматики. Этот уровень практического владения языком является достаточно высоким, но позволяет ребенку перейти к осознанию грамматических закономерностей при изучении русского языка как учебного предмета (21).

Наиболее важными причинами бедности глагольного словаря у этих детей является низкий уровень их умственного развития, ограниченность представлений и знаний об окружающем мире, несформированность интересов, снижение потребности в речевых и социальных контактах, а также слабость вербальной памяти (47).

По данным В. Г. Петровой (40, с. 160), у умственно отсталых школьников 1 — 2-х классов, в их активном словаре отсутствуют многие глаголы,

обозначающие способы передвижения животных (*скачет, ползает, летает*). Ученики говорят «лягушка идет», «змея идет», «птичка идет». Глаголы с приставками заменяют бесприставочными глаголами (*пришел, перешел — шел*).

Речь умственно отсталых младших школьников настолько слабо развита, что не может осуществлять и свою важнейшую функцию - коммуникативную. К сожалению (и это характерно для умственно отсталых школьников, в отличие, например, от дошкольников с нарушением слуха), недоразвитие коммуникативной функции речи не компенсируется другими средствами общения, в частности мимико-жестикуляторными (27). Для этой категории детей характерно амимичное (лишенное мимики) лицо, плохое понимание жеста, употребление лишь примитивных стандартных жестов. Без специального дошкольного обучения и воспитания умственно отсталые дети достигают школьного возраста с существенными речевыми нарушениями.

По данным специалистов (М.Ф. Гнездилов, В.Г. Петрова и др.), у умственно отсталых страдают все стороны речи: фонетическая, лексическая, грамматическая. Отмечаются трудности звукобуквенного анализа и синтеза, восприятия и понимания речи. В результате наблюдаются различные виды расстройств письма, трудности овладения техникой чтения, снижена потребность в речевом общении. В словаре младших школьников мало слов, имеющих обобщенные значения, таких, как мебель, одежда обувь, овощи и т. п. Дети не всегда правильно понимают их значение.

Следует специально подчеркнуть, что между словом, обозначающим определенный предмет, и образом предмета у умственно отсталых детей в ряде случаев нет должного соответствия (60). Дети порой называют предмет, но не могут узнать его среди других предметов или их изображений.

Весьма ограниченный круг слов имеют умственно отсталые дети для обозначения действий.

Наблюдения показывают, что если умственно отсталый ребёнок хочет выразить в своей речи выполнение действий: отрезал, приклеил, слепил, то во всех этих случаях он обычно употребляет одно и то же слово - сделал.

Особенно большую сложность представляют для детей с недоразвитием интеллекта, усвоение и использование глаголов с приставками (19). Наблюдая за их речью, можно заметить, что дети младшего школьного возраста редко употребляют такие слова, как пришел, перешел, зашел, ушел, отошел. Их вполне удовлетворяет одна форма шел, к которой они и прибегают во всех необходимых случаях, приближенно передавая самые различные направления движения (24).

Пассивный глагольный словарь должен состоять из названий действий, которые ребенок совершает сам (сидит, стоит, ест, спит, бежит, прыгает, играет, гуляет, убирает, чистит, умывается, купается, одевается, раздевается, причесывается, подметает, копает, поливает, едет, кричит, говорит, строит, рисует, несет). Кроме того, ребенок должен знать названия действий, которые совершают окружающие его люди и которые он неоднократно наблюдал (читает, пишет, рисует, стирает, чинит, шьет, гладит и т.д.) (20). У детей с нарушением интеллекта пассивный глагольный словарь по своему объему значительно меньше предметного словаря (58). Поэтому необходимо как можно раньше начинать обучать их понимать вопросы, задаваемые по поводу происходящих действий.

В глагольном словаре школьников с нарушением интеллекта преобладают слова, обозначающие действия, которые ребенок ежедневно выполняет или наблюдает (спать, мыть, умываться, купаться, одеваться, идти, бежать, есть, пить, убирать и др.)

В заменах глаголов обращает на себя внимание неумение детей дифференцировать некоторые действия, что в ряде случаев приводит к использованию глаголов более общего, недифференцированного значения, к выбору глаголов другого значения (ползет — идет, воркует — поет, чирикает — поет, вяжет — шьет, пашет — убирает, рычит — ревет, рычит — воет, лечит

— уколы делает и т.д.). Наблюдались также замены глаголов воспроизведением звукоподражаний.

В вербальном поведении ребенка с нарушенным интеллектом особенно заметно нарушение понимания и употребления глаголов. Глагол как важнейшая лексико-грамматическая группа в словаре несет две функции — название действий и организация предложения (9). При нарушении интеллекта часто искаженно развивается и та и другая его функция.

В активном словаре умственно отсталых детей отсутствуют многие глаголы, обозначающие способы передвижения животных (скачет, ползает, летает). Ученики 1—2-х классов говорят «лягушка идет», «змея идет», «птичка идет». Глаголы с приставками заменяют бесприставочными глаголами (пришел, перешел — шел) (18).

Развитие и формирование глагольного словаря у детей с речевыми нарушениями изучалось многими учеными. Некоторые авторы указывают на трудности, испытываемые детьми с умственной отсталостью, а так же, имеющих речевые нарушения, при создании новых глаголов, что существенно обедняет возможности детей в использовании языковых средств. Для особенностей глагольного словаря у детей с речевыми нарушениями характерно: бедный активный глагольный словарь; замены, смешения звуков; замена действий жестами или словом «делает»; недостаточное понимание изменений значений слов, выражаемых приставками, суффиксами; употребление глаголов обиходного значения; трудности в изменении глаголов по числам и родам; недостаточно слов, обозначающих качества, признаки, состояния предметов и действий; ошибки в различении форм единственного и множественного числа глаголов, в понимании глаголов совершенного и несовершенного вида; трудности в овладении пересказом, составлением рассказов (4). По мнению Р.Е. Левиной, Н.Н. Трауготт и др., в устной речи детей, более развитой оказывается функция номинации по сравнению с предикативной функцией (17).

В глагольном словаре младших школьников с умственной отсталостью, преобладают слова, обозначающие действия и чаще всего встречаются в повседневной жизни ребенка (ходить, спать, есть, пить, мыть, умываться, поднимать, купаться, одеваться, идти, бежать, убирать и др.) (8). Значительно труднее усваиваются слова обобщенного, отвлеченного значения, слова, обозначающие состояние, оценку, качества, признаки и др. Затруднения в подборе глаголов, обозначающих способы передвижения животных (скачет, ползет, летает) очень редки (31). Так же имеется незначительное количество глаголов с приставками, которые чаще всего заменяются бесприставочными глаголами (пришел - шел, перешел – шел). В заменах глаголов обращает на себя внимание неумение детей дифференцировать некоторые действия, что в ряде случаев приводит к использованию глаголов более общего, недифференцированного значения (ползёт – идёт, воркует – поёт, чирикает – поёт и др.).

Особенно стойкими являются замены глаголов. Некоторые замены глаголов отражают неумение детей выделять существенные признаки действия, с одной стороны и несущественные – с другой, а также выделять оттенки значений. Нарушения актуализации словаря у младших школьников с недостатками интеллектуального развития проявляются также в искажениях звуковой структуры слова (мяукает – мяучает, кудахчет – кудакает) (43). Нарушение в овладении глагольной лексикой существенно затрудняет общение, отрицательно влияет на формирование познавательной деятельности, задерживает развитие как устной, так и в дальнейшем письменной речи, служит препятствием при овладении школьной программой (6).

Таким образом, глагольный словарь, которым располагают умственно отсталые учащиеся, особенно в младших классах, весьма ограничен. Это говорит о недостатках познавательной деятельности, слабом умении осмысливать, обобщать и отражать в речи окружающую действительность, а также свидетельствует о своеобразии общего психического развития. Бедность глагольного словаря детей с умственной отсталостью обусловлена многими

причинами, среди которых основной, несомненно, является низкий уровень умственного развития. Существенную роль играют также ограниченность их социальных и вербальных контактов, недостаточная сформированность интересов и низкий уровень словесно-логической памяти.

Ограниченность в использовании глагольного запаса младших школьников с умственной отсталостью отчетливо обнаруживается при назывании детьми действий окружающего мира, выполняемых действий. Дети далеко не всегда знают названия многих, постоянно встречающихся действий.

1.3. Анализ методик обучения младших школьников глагольному словарю

Анализ специальной научной и учебно-методической литературы показал, что вопрос, касающийся проблемы формирования глагольного словаря у младших школьников с нарушениями, освещен недостаточно полно и требует дальнейшей методической разработки специалистов.

В рамках этой задачи, мы ознакомились с методикой обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе А.К. Аксеновой, чтобы разобраться, на сколько уделяется внимания изучению глагольному словарю. Обучению русскому языку во вспомогательной школе уделяется большое внимание (1).

Умственно отсталые дети с большими затруднениями усваивают сложные системы понятийных связей и легче — простые. Поэтому программа с 1-го по 9-й класс построена на основе концентрического принципа размещения материала, при котором одна и та же тема изучается в течение нескольких лет с постепенным наращиванием сведений. Концентрическое расположение материала дает возможность разъединять сложные грамматические понятия и умения на составляющие элементы и каждый отработать отдельно. В результате постепенно увеличивается число связей, лежащих в основе понятия, расширяется языковая и речевая база для отработки умений и навыков.

Концентризм программы также создает условия для постоянного повторения ранее усвоенного материала. Например, тема «Предложение» проходит через все годы обучения начиная с 1-го класса. Первоклассники составляют предложения, ориентируясь на выполненные действия, сюжетную картину, вопросы учителя, употребляя глаголы в построении предложений. Неоднократно упражняясь в составлении предложений, школьники постепенно привыкают к термину «предложение» и начинают соотносить его с законченным отрезком речи. Сначала составляя нераспространенные предложения, первоклассники затем дополняют их именами существительными (с предлогами или без них) для обозначения места действия, его направления или объекта («был в школе», «пришел в класс», «взял книгу»), всякий раз ориентируясь на реально воспринятый объект или действие.

Во 2-м классе, уже владея навыками конструирования предложений на наглядной основе, школьники осваивают умение строить предложения на заданную учителем тему или по опорному слову с привлечением собственного опыта. В качестве второстепенных членов предложения с теми же значениями (места, направления) употребляются наречия («слева», «направо», «рядом» и др.), а также имена существительные и наречия для выражения временных отношений («сегодня», «вчера», «после уроков»).

Уже на втором году обучения школьников с помощью практической работы с деформированными предложениями (лексемы даются в нужной для продуцирования форме) подводят к выводу, что слова в предложении стоят в определенном порядке. Подобная работа повторяется в 3-м классе с использованием нового материала. Если наглядная и словесная основы для составления предложений остаются те же что и во 2-м классе, то речевая база заметно расширяется. Для распространения предложений используют 2—3 слова, выражающих ранее усвоенные или новые смысловые связи: орудийность или совместность действий; предмет мысли и речи; предмет и его качество («пишу ручкой», «иду с братом», «рассказываю о летчике», «воздушный желтый шар» и др.).

Только к 4-му классу, когда дети накапливают достаточный опыт построения предложений, им предлагают несколько теоретических обобщений, которые подводят итог практической трехлетней работы: «предложение выражает законченную мысль», «слова в предложении расположены в определенном порядке и связаны по смыслу» (50).

В 4-м классе дети продолжают упражняться в конструировании предложений, употребляя для их распространения уже не только имена существительные, но и глаголы, наречия, прилагательные в ранее отработанных или новых смысловых значениях, например для выражения цели, причины действия («поехали отдыхать», «заплакал от обиды», «сбежал за хлебом»). Кроме того, начинают проводиться упражнения на выделение главных и второстепенных членов, что в еще большей степени способствует осознанию школьниками грамматического строя простого предложения (23).

Еще более сложны для аномальных детей грамматические обобщения, имеющие исключения, так как каждое отступление от основного правила отражает признаки, прямо противоположные тем, которые характеризуют основное понятие. Это относится, например, к теме «Спряжение глаголов», поскольку правило включает целую систему коррелятов. В частности, спряжение распознается по неопределенной форме глагола, однако ее отличительные признаки (суффиксы неопределенной формы) действуют только тогда, когда личные окончания глаголов находятся в безударном положении. Но и в этом случае правило применяется непоследовательно и содержит длинный ряд исключений (4 глагола на -ать, 7 — на -еть, глаголы с архаическими окончаниями, разноспрягаемые глаголы и др.). Вот почему программа ограничивает изучение темы «Спряжение глаголов» пределами наиболее употребительных слов (56).

Умственно отсталые дети получают образование только в специальной школе, в связи с чем программа по русскому языку ориентирована на то, чтобы дать им хотя и элементарный, но законченный объем знаний и умений в области грамматики и правописания и некоторые представления о творчестве

русских классиков и современных писателей (3). Тенденция к законченности курса — также одно из проявлений практической направленности программного материала.

Так же, для сравнения, нами была рассмотрена методика обучения русскому языку в начальных классах общеобразовательной школы М.Р. Львова, Т.Г. Рамзаевой (47).

Лингвистической основой методики работы над частями речи в школах является учение о частях речи как разрядах слов, «объединенных общими грамматическими свойствами, отражающими общность их семантики».

Распределение слов по лексико-грамматическим разрядам (частям речи) осуществляется на основании трех признаков: а) семантического (обобщенное значение предмета, действия или состояния, качества и т. д.), б) морфологического (морфологические категории слова) и в) синтаксического (синтаксические функции слова) (32).

Работа должна быть направлена на осознание учащимися общности в языке определенных групп слов, их роли в общении людей.

В качестве ведущего лингво-методического положения, определяющего последовательность изучения частей речи, выступает положение о целесообразности взаимосвязанного изучения в каком-либо отношении сходных языковых явлений. В начальных классах общеобразовательной школы принят такой порядок изучения имен существительных, имен прилагательных и глаголов, согласно которому от общего ознакомления со всеми частями речи учащиеся переходят к изучению каждой из указанных лексико-грамматических групп (22). Такой подход создает благоприятные условия для сравнения частей речи уже на начальном этапе их изучения и тем самым способствует более четкому выделению основных сторон формируемых грамматических понятий.

Имена существительные, имена прилагательные и глагол учащиеся начальных классов осознают с пяти сторон:

- что обозначает слово (предмет, признак предмета или действие предмета),

- на какие вопросы отвечает,
- как изменяется или какие имеет постоянные категории,
- каким членом предложения чаще всего выступает в предложении,
- какие имеет окончания; как чаще всего образуется.

По указанным пяти параметрам учащиеся проводят и сопоставление изучаемых частей речи.

По мере изучения постепенно углубляются знания о грамматических признаках каждой части речи. 1 класс, согласно школьной программе, включает проведение классификации слов с учетом морфологического вопроса, на который они отвечают. 2 класс является центральным в формировании понятия «часть речи». Учащиеся знакомятся с совокупностью лексико-грамматических признаков, свойственных каждой части речи: роль в языке, обобщенное лексическое значение, категория рода, числа, времени (у глаголов), функция в предложении.

Лингвистические особенности глагола довольно сложны, поэтому в начальных классах учащиеся знакомятся только с некоторыми категориями, характерными для данной части речи. При отборе материала учитывается степень его необходимости для осознанного решения речевых и орфографических задач. Так, уже во 2 классе проводится элементарная работа над видом глагола (без термина). Учащиеся наблюдают над употреблением в речи глаголов, отвечающих на вопросы «что делать?» и «что сделать?», учатся правильно ставить вопрос к слову. Научить различать вид глагола с помощью вопросов важно уже во 2 классе, так как без этого невозможно изучение изменения глаголов по временам (согласно программе это также проводится во 2 классе). Глаголы совершенного вида, как известно, имеют формы настоящего, прошедшего и будущего (сложного) времени, глаголы несовершенного вида настоящего времени не имеют. Невнимание к виду глагола нередко является причиной ошибок при образовании временных форм (пример ошибки: от глагола петь учащиеся образуют настоящее время пою, прошедшее пел, будущее спою вместо буду петь).

Таблица 1.1.

**Основные отличия методик обучения в общеобразовательной школе
и специальной (коррекционной) школе**

№	Методика обучения русскому языку А.К. Аксеновой в специальной (коррекционной) школе	Методика обучения русскому языку в начальных классах общеобразовательной школы М.Р. Львова, Т.Г. Размаевой
1)	Программа с 1-го по 9-й класс построена на принципе повторения. Одна и та же тема изучается в течение нескольких лет с постепенным наращиванием информации.	В 1-м классе изучение имен существительных, имен прилагательных, глаголов происходит с общего ознакомления со всеми частями речи, после чего, изучают каждую из указанных лексико-грамматических групп. Вследствие чего, дети сравнивают части речи уже на начальном этапе изучения, у них складывается 3D - картинка, которая способствует более четкому выделению основных отличий изучаемых грамматических понятий.
2)	Во втором классе усваивают понятия имен существительных и наречий для выражения временных отношений. С помощью практической работы школьников подводят к выводу, что слова в предложении стоят в определенном порядке. Подобная работа повторяется в 3 - м классе с использованием нового материала .	Во 2 классе, имена существительные, имена прилагательные и глагол учащиеся осознают с пяти сторон . То есть , изучают эти части речи более углубленно. Уже во 2 классе проводится работа над видом глагола. Ученики наблюдают как употребляется в речи глагол, отвечающий вопрос «что делать?» и «что сделать?», учатся ставить вопрос к слову, различать вид глагола с помощью вопросов.
3)	К 4-му классу, когда дети научатся построению предложений, им предлагается теоретическое обобщение построения предложений, то есть, подводят итог практической трехлетней	

	работы.	
4)	В 4-м классе дети продолжают учиться составлять предложения, употребляя для их распространения уже не только имена существительные, но и глаголы, наречия, прилагательные, которые встречались ранее, в новых ситуациях, например для выражения цели, причины действия. Кроме этого, начинают проводить упражнения на выделение главных и второстепенных членов предложения.	Ко второму классу дети осваивают имена существительные, имена прилагательные и глагол с различных сторон, накапливают опыт определяя на какие вопросы отвечает, что обозначает слово, как изменяется или какие имеет постоянные категории, каким членом предложения чаще всего выступает в предложении. какие имеет окончания, как чаще всего образуется, учатся различать вид глагола.
В ы в о д:	Дети с умственной отсталостью могут получить образование только в специальной школе, так как программа по русскому языку ориентирована на то, чтобы дать хотя и элементарный, но законченный объем знаний и умений в области грамматики и правописания.	Уже ко второму классу дети осваивают имена существительные, имена прилагательные и глагол с различных сторон, накапливают опыт определяя на какие вопросы отвечает, что обозначает слово, как изменяется или какие имеет постоянные категории, каким членом предложения чаще всего выступает в предложении, какие имеет окончания, как чаще всего образуется. Учатся различать вид глагола.

Таким образом, мы изучили методику обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе и методику обучения русскому языку в начальных классах общеобразовательной школы. Сравнив две методики, мы видим, что детей с умственной отсталостью начинают обучать глаголам только к 4-му классу, в то время, как детей без интеллектуальных нарушений начинают обучать уже во втором классе. Так же, мы видим, что подход к изучению глаголов отличается. Дети без умственной отсталости изучают тему глаголов более расширенно.

Выводы по первой главе:

Теоретический анализ литературы показывает, что развитие детской речи представляет собой сложный процесс. Одни языковые категории усваиваются раньше, другие позднее. Поэтому на разных стадиях развития детской речи одни элементы языка оказываются уже усвоенными, а другие еще недоразвиты или частично усвоенными. В процессе развития психических процессов, изменения деятельности, формируется и словарь ребенка.

Из-за бедного активного словаря, ученики с нарушениями интеллекта стараются не вступать в беседу, меньше используют речь, чаще всего прибегают к жестике. Все это негативно влияет на развитие эмоционально-личностной сферы, вследствие чего, процесс социализации становится невозможным.

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

Словарный запас, в частности глагольный, которым располагают умственно отсталые учащиеся, весьма ограничен. Формирование лексического строя речи, в первую очередь предикативного словаря, играет огромную роль в развитии детей с интеллектуальными нарушениями, т.к. только при наличии в языке ребенка до сотни глаголов появляются первые образования слов-действий, а в развитии грамматического строя речи, богатый словарь глаголов является ключевым.

Работа над развитием глагольного словаря, должна предусматривать различные уровни педагогического воздействия, которые зависят от характера отклонений в развитии, от этапа работы и индивидуальных речевых способностей ребенка.

ГЛАВА II ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ГЛАГОЛЬНОГО СЛОВАРЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

2.1. Выявление уровня развития глагольного словаря у младших школьников с умственной отсталостью

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

Диагностика глагольного словаря младших школьников проводилась на базе МКОУ общеобразовательной школы № 30" г. Белгорода. В эксперименте приняли участие учащиеся 2 класса в количестве 10 человек, в возрасте 8-9 лет (Приложение 1).

Цель эксперимента: изучить уровень сформированности глагольного словаря у младших школьников с интеллектуальными нарушениями.

Эксперимент состоял из трех этапов:

1 этап – диагностика глагольного словаря у младших школьников.

2 этап – исследовать уровень сформированности глагольного словаря.

3 этап – анализ результатов, полученных в ходе эксперимента у младших школьников в процессе освоения глагольного словаря.

Нами были использованы методики для диагностики глагольного словаря Г.А. Волковой, М.А.Поваляевой, Н.В.Серебряковой, И.А. Смирновой, Л.С. Соломоховой, Т. Б. Филичевой. Они включают глагольный словарь в состав лексики или лексико-грамматического строя, но он не изучается самостоятельно, то есть этому уделяется недостаточно времени и заданий, чтобы выявить полноту усвоения и понять механизмы несформированности глагольного словаря. Для каждого задания разработаны собственные критерии оценки. Общим правилом при оценивании заданий всех серий является учет

степени успешности выполнения с помощью трех различий, что дает возможность получения более дифференцированного результата.

Задание №1. «Назвать действие по предъявленному предмету»
(диагностическая методика на базе методики психолого-логопедического обследования речи Волковой Г.А.)

Цель: оценить навык называть действия по предметной картинке и навыки словообразования.

Ход: Логопед использует предметные картинки (Приложение 2).

- «Что делают ручкой?»

Ответ ребёнка (или с помощью логопеда): «Пишут».

«Ножом?» ... (с продолжающейся интонацией), ребёнок: «Режут».

Далее: ножницами стригут, ложкой едят, карандашом рисуют (пишут), топором рубят, пилой пилят, молотком забивают, щеткой чистят, иголкой шьют.

Оценка результатов:

10 заданий, максимальное количество баллов за правильно выполненную пробу - 20 б.

2 балла - правильное выполнение;

1 балл - затрудняется, поиск, с помощью логопеда, находит;

0 баллов - отказ или далекая словесная замена.

Задание №2. Состояние глагольного словаря (Волкова Г.А.)

Цель: оценить состояние глагольного словаря и навыки словообразования у детей.

Ход: сказать, кто как передвигается, или в каком состоянии находится по предъявляемым картинкам (Приложение 3): корабль – плывёт, птица – летит, змея – ползёт, человек – идёт, спортсмен – бежит, девочка – прыгает, кошка – спит, дядя – загорает, тётя – сидит, мальчик – злится, ребёнок – плачет, ребёнок – смеётся, девочка – читает.

Оценка результатов:

Всего 13 проб, максимальное количество баллов за все правильно выполненные задания - 26 б.

2 балла - правильное выполнение;

1 балл - затрудняется, поиск, с помощью логопеда, находит;

0 баллов - отказ или далекая словесная замена.

**Задание №3. Употребление глаголов при ответе на вопросы
(Н.В.Серебрякова, Л.С. Соломохова)**

Цель: оценить умение ребенка употреблять глаголы в ответах на поставленные вопросы.

Ход: логопед задает ребенку вопросы:

Что ты делаешь в течении дня?

Кто как передвигается? (гусеница – ползет, птичка – летит, зайчик – скачет, волк – бежит, идет).

Кто как голос подаёт? (кот – мяукает, корова – мычит, собака – гавкает, петух – кукарекает).

Кто что делает? (с использованием названий профессий: строитель – строит, учитель – учит, доктор – лечит, продавец - продает).

Оценка результатов:

4 пробы, максимальное количество баллов за все пробы – 8 б.

2 балла - правильное выполнение, называет правильно не менее 3 действий;

1 балл – затрудняется, поиск, с помощью логопеда, называет правильно не более 1-2 действий;

0 баллов – отказ или далёкая словесная замена.

**Задание №4. «Подбор существительного по глаголу»
(Н.В. Серебрякова, Л.С. Соломохова)**

Цель: определить на сколько хорошо ребенок умеет подбирать по глаголу существительное, соответствующее по смыслу к заданному действию.

Ход: логопед задает вопросы: «Кто мычит? Кто кудахчет? Кто ползает? Кто плавает? Кто поет? Кто прыгает? Кто лает? Кто стучит? Кто мяукает? Кто скачет?»

Оценка результатов:

10 проб, максимальное количество баллов за пробу – 20 б.

2 балла - правильное выполнение;

1 балл – затрудняется, поиск, с помощью логопеда;

0 баллов – отказ или далёкая словесная замена.

Задание №5. Подбери антоним к глаголу (М.А. Поваляева)

Цель: оценить умение ребенка подбирать к заданному глаголу антоним.

Ход: логопед называет ребенку глагол, ребенок должен подобрать антоним на заданный глагол. Например: говорить (молчать), входить (выходить), работать (отдыхать), включать (выключать), приходить (уходить), открывать (закрывать), прилететь (улететь), одеваться (раздеваться), лежать (стоять), покупать (продавать).

Оценка результатов:

10 проб, максимальное количество баллов за пробу – 20 б.

2 балла - правильное выполнение;

1 балл – затрудняется, поиск, с помощью логопеда;

0 баллов – отказ или далёкая словесная замена.

Таким образом, на основе всех взятых методик можно выделить систему оценки сформированности глагольного словаря у детей:

Высокий уровень: 94 – 74

Средний уровень: 73 – 47

Низкий уровень: 46 – 0

Каждая отдельная методика имеет свою систему фиксации и отработки результатов. Рассмотрим теперь подробнее ход выполнения каждой методики в отдельности, в эксперименте было задействовано 10 учащихся вторых классов, которые имели интеллектуальную недостаточность.

2.2. Анализ результатов исследования глагольного словаря у младших школьников с умственной отсталостью

После выполнения ребенком каждой методики мы проводили обработку результатов и выявляли уровень сформированности глагольного словаря.

Диагностика проводилась с каждым ребенком индивидуально. Экспериментатор раскладывает методический материал теста на столе, садится рядом с учеником и дает инструкцию. Только после того, как ребенок полностью усвоит инструкцию можно переходить к основным диагностическим заданиям. Экспериментатор фиксировал ответы ребенка по каждому заданию. На этом основании проводилась количественная обработка результатов. Процедура проходила в игровой форме, экспериментатор каждый раз произносил ребенку текст инструкции, давал необходимые пояснения, если этот текст был ребенку непонятен. Комплекс являлся диагностическим, поэтому подсказки ответов ребенку были недопустимы. Если ребенок категорически отказывался выполнять какую - либо из предлагаемых методик, мы не настаивали.

Исходя из результатов проведенной методики «Назвать действие по предъявленному предмету» (Табл. 2.1), мы выявили, что 60% детей справились на 1 балл, 40% - 0 баллов (Рис. 2.1.). В основном дети затруднялись давать ответы, заменяли глагол на близкий по смыслу, например, дети говорили «топором стучат», «щеткой водят», у всех детей задания вызывали затруднения, требовалось много времени для выполнения заданий. У диагностируемых детей умение называть действие по предъявленному предмету сформировано недостаточно.

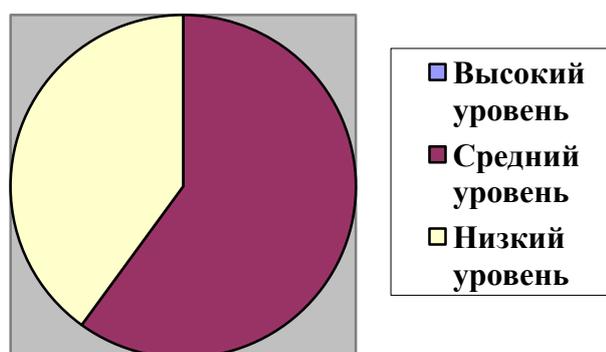
Таблица 2.1.

**Результаты проведения методики «Назвать действие по
предъявленному предмету»**

№	Дети	Методика «Назвать действие по предъявленному предмету»										Итого
		Показатели										
1.	Ксения Г	0	1	1	1	0	1	1	2	1	1	9
2.	Даниель Д	1	1	2	0	0	2	1	1	1	0	9
3.	Михаил К	2	1	2	1	1	1	0	1	1	0	10
4.	Анна Л	1	1	1	0	1	1	2	1	2	1	11
5.	Александра Л	1	2	1	0	1	0	2	2	0	0	9
6.	Дарья Ф	0	1	1	0	1	1	1	2	2	1	10
7.	Максим Х	2	1	0	1	1	1	2	1	1	1	11
8.	Арсений Ш	1	0	1	1	0	1	0	1	1	2	9
9.	София Л	1	2	1	0	1	2	0	0	1	0	10
10.	Николай В	2	1	0	1	2	2	0	1	1	0	11

Рисунок 2.1.

**Уровень сформированности навыка называть действие по
предметной картинке**



По результатам проведенной методики «Состояние глагольного словаря» (Табл.2.2.), 0% детей с умственной отсталостью, выполнили задание на 2 балла, 40% на 1 балл - были допущены ошибки, множественные наводящие подсказки со стороны логопеда, 60% детей выполнили задание на 0 баллов (Рис.2.2.), так как дети отказались выполнять задание. Например, были допущены такие ошибки: «корабль течет», «змея идет» и т.д. Исходя из данных, приведенных

нами, по проведенной методике, мы выяснили, что состояние глагольного словаря у детей с умственной отсталостью находится на низком уровне.

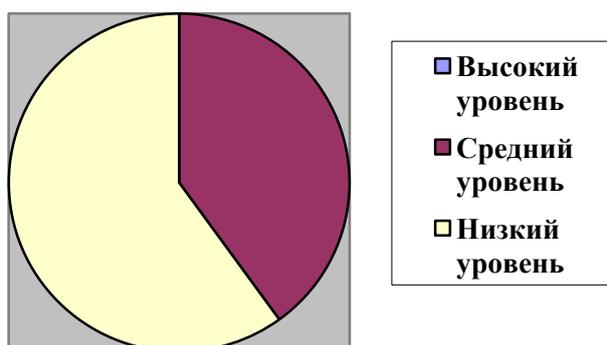
Таблица 2.2.

Результаты проведения методики «Состояние глагольного словаря»

№	Дети	Методика «Состояние глагольного словаря»													Итого
		Показатели													
1.	Ксения Г	1	1	0	1	1	1	2	0	1	0	2	0	1	12
2.	Даниель Д	1	0	1	0	1	0	2	1	1	1	1	1	1	11
3.	Михаил К	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	0	9
4.	Анна Л	1	0	1	2	1	1	1	1	1	0	1	1	1	12
5.	Александра Л	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	10
6.	Дарья Ф	1	2	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	11
7.	Максим Х	0	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	0	1	12
8.	Арсений Ш	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	11
9.	София Л	1	2	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	12
10.	Николай В	0	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	10

Рисунок 2.2.

Уровень состояния глагольного словаря и навыков словообразования у детей



Полученные нами результаты при проведении методики «Употребление глаголов при ответе на вопросы» (Табл.2.3.), 50 % детей с умственной отсталостью, выполнили задание на 1 балла, 50% на 0 баллов (Рис.2.3.) - были допущены ошибки в ходе выполнения заданий, множественные подсказки со

стороны логопеда. У них недостаточно хорошо развито умение употреблять глаголы в ответах на поставленные вопросы.

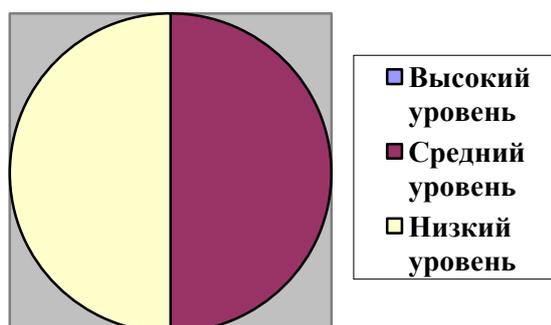
Таблица 2.3.

Результаты проведения методики «Употребление глаголов при ответе на вопросы»

№	Дети	Методика «Употребление глаголов при ответе на вопросы»				Итого
		Показатели				
1.	Ксения Г	1	1	2	1	5
2.	Даниель Д	1	0	2	1	4
3.	Михаил К	1	1	1	1	4
4.	Анна Л	1	2	2	1	6
5.	Александра Л	1	1	1	1	4
6.	Дарья Ф	1	1	2	1	5
7.	Максим Х	2	1	1	1	5
8.	Арсений Ш	1	2	0	2	5
9.	София Л	2	1	2	1	6
10.	Николай В	1	1	2	1	5

Рисунок 2.3.

Уровень умения употреблять глаголы в ответах на поставленные вопросы



При проведении методики «Подбор существительного по глаголу», мы получили результаты (Табл.2.4.), в связи с которыми мы можем сделать следующий вывод: 40% детей с умственной отсталостью, выполнили задание на 2 балла, 60% на 1 балл - были допущены ошибки и затруднения (Рис.2.4.). В

этом случае, можно отметить, что обследуемые дети не достаточно хорошо умеют подбирать по глаголу существительное, соответствующее по смыслу к заданному действию.

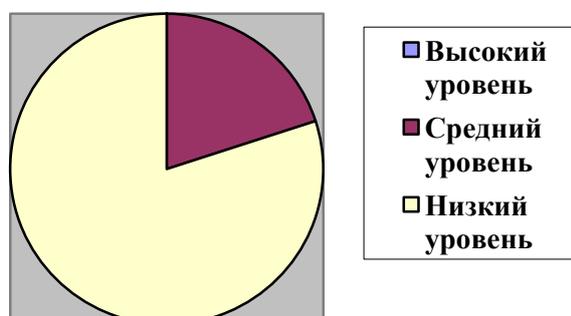
Таблица 2.4.

Результаты проведения методики «Подбор существительного по глаголу»

№	Дети	Методика «Подбор существительного по глаголу»										Итого
		Показатели										
1.	Ксения Г	1	1	0	1	2	1	1	1	1	1	10
2.	Даниель Д	1	2	2	1	0	0	1	2	1	2	12
3.	Михаил К	1	1	2	1	1	1	0	1	1	2	11
4.	Анна Л	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1	12
5.	Александра Л	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	11
6.	Дарья Ф	1	2	1	1	1	0	1	2	2	1	12
7.	Максим Х	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	12
8.	Арсений Ш	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	11
9.	София Л	2	1	2	1	1	1	1	1	1	2	13
10.	Николай В	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	12

Рисунок 2.4.

Уровень умения подбирать существительное по глаголу, соответствующее по смыслу к заданному действию



Так же была проведена методика «Подбери антоним к глаголу» (Табл.2.5.), мы выявляли умение ребенка подбирать к заданному глаголу антоним. В этом задании детям необходимо было подобрать и назвать глагол –

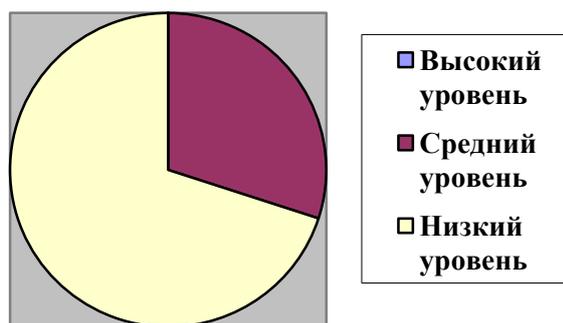
антоним для предъявленного слова-действия. В ходе проведения методик, мы получили следующие результаты: 30% детей с интеллектуальными нарушениями выполнили это задание на 1 балл, 70% справились с методикой на 0 баллов (Рис.2.5.). Допускались множественные ошибки, например: дети говорили «не включать», вместо «выключать»; «кричать», вместо «молчать» к глаголу «говорить», в основном, дети заменяли заданный глагол, на глагол с частицей «не», а так же на близкий по значению синоним для предъявленного слова-действия, у всех детей это задание вызвало большие затруднения при выполнении. Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод, что задание стало самым сложным для детей из всех проведенных нами. Можно отметить низкий уровень умения подобрать антоним к заданному глаголу.

Таблица 2.5.

Результаты проведения методики «Подбери антоним к глаголу»

№	Дети	Методика «Подбери антоним к глаголу»										Итого
		Показатели										
1.	Ксения Г	1	1	2	1	1	0	1	1	1	0	9
2.	Даниель Д	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	8
3.	Михаил К	1	1	1	0	1	1	1	0	1	2	9
4.	Анна Л	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	8
5.	Александр а Л	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	7
6.	Дарья Ф	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	8
7.	Максим Х	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	7
8.	Арсений Ш	1	0	1	1	1	0	1	1	1	0	8
9.	София Л	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	9
10.	Николай В	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9

Умение подобрать антоним к заданному глаголу



На основе результатов проведенного исследования (Табл. 2.6.), в котором мы определяли уровень развития глагольного словаря у младших школьников с умственной отсталостью, можно сделать вывод, что дети с умственной отсталостью затруднялись в выполнении, требовалось много времени на выполнение задания, а так же в некоторых заданиях дополнительное разъяснение инструкции, либо справлялись только с помощью наводящих вопросов и подсказок. Показатели позволяют судить, что у учащихся начальной школы, с умственной отсталостью сформирован глагольный словарь и навыки словообразования недостаточно. С заданием называть действия по предметной картинке справляются с трудом. Умение употреблять глаголы в ответах на поставленный вопрос, а так же, умение подбирать существительное к слову-действию по смыслу развито недостаточно. Испытывают большие трудности в подборе антонима к глаголу, дети при подборе антонима к глаголу, с трудом подбирали нужное слово, были замены на близкий по значению синоним либо использование частицы «не». Это задание вызвало у детей большие трудности.

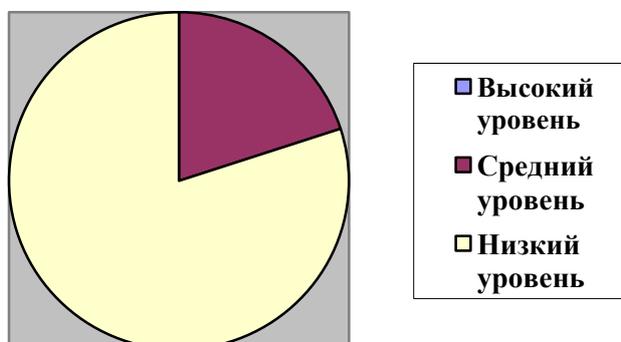
Таблица 2.6.

Определение уровня развитие глагольного словаря у младших школьников с умственной отсталостью

№	Дети	Количество баллов					Общая сумма баллов	Уровень сформированности глагольного словаря
		1	2	3	4	5		
1.	Ксения Г	9	12	5	10	9	45	Низкий уровень
2.	Даниель Д	9	11	4	12	8	44	Низкий уровень
3.	Михаил К	10	9	4	11	9	43	Низкий уровень
4.	Анна Л	11	12	6	12	8	49	Средний уровень
5.	Александра Л	9	10	4	11	7	41	Низкий уровень
6.	Дарья Ф	10	11	5	12	8	46	Низкий уровень
7.	Максим Х	11	12	5	12	7	47	Средний уровень
8.	Арсений Ш	9	11	5	11	8	44	Низкий уровень
9.	София Л	10	12	6	13	9	50	Средний уровень
10.	Николай В	11	10	5	12	9	47	Средний уровень

Рисунок 2.6.

Уровень состояния глагольного словаря у учащихся 2 класса с умственной отсталостью



Таким образом, уровень состояния глагольного словаря, по результатам проведенных методик (Рис.2.6.), свидетельствует доказательством того, что

речь является инструментом мышления. Мы можем сделать вывод, что интеллектуальные нарушения, в большей или меньшей степени влияют на речевую и умственную деятельность младших школьников. Мышление и речь, не отождествляясь, включаются в единство одного процесса. Мышление в речи не только выражается, но по большей части оно в речи и совершается.

Между речью и мышлением существует единство, в этом единстве, мышление является ведущим, а не речь. Речь и мышление возникает у человека в единстве на основе общественной практики. Следовательно, из этого, можно утверждать, что речь непосредственно влияет на мышление в целом, а значит, развитие глагольного словаря и других компонентов речи, у детей, имеющих нарушения интеллекта, будет происходить дольше и сложнее, чем у детей с нормальным развитием.

2.3. Методические рекомендации для развития глагольного словаря у детей с умственной отсталостью

Обучение и воспитание детей с умственной отсталостью это сложный процесс, который требует определенного круга знаний об особенностях общего и речевого развития детей от взрослых.

Работа по развитию глагольного словаря у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью должна проводиться в определенной последовательности:

- 1) расширение объема глагольного словаря параллельно с расширением представлений об окружающем мире, формированием познавательной деятельности;
- 2) уточнение значений слов;
- 3) активизация словаря.

Для полноценного овладения ребенком связной речью, прежде всего, необходимо сформировать у него достаточно богатый глагольный словарь, известно, что глагол является основой любой фразы, любого высказывания.

В раннем возрасте, когда происходит наиболее успешное усвоение детьми словаря, необходимо вести работу по развитию глагольной лексики. Работа по развитию глагольного словаря у младших школьников рассматривается как единая деятельность специалистов, включающая систему взаимосвязанных задач, содержание, форму ее организации, а также возможные результаты. Задачи по развитию глагольного словаря у детей с интеллектуальной недостаточностью восьми – девяти летнего возраста: введение в активный словарь глаголов по лексическим темам, развитие вариативности глагольной лексики, способствование формированию точного значения смысла глаголов, включая переносные и абстрактные значения.

Необходимо выделить следующие задачи коррекционной работы по развитию глагольного словаря у младших школьников с умственной отсталостью:

1. Обогащение глагольного словаря (усвоение новых, ранее неизвестных слов-действий).

2. Уточнение имеющегося и закрепление новых глаголов (множественное повторение для лучшего запоминания, усвоение явлений многозначности, синонимии, антонимии).

3. Активизация глагольного словаря (увеличение количества используемых в речи глаголов, значение которых точно понимается ребенком, включение глаголов в словосочетания, предложения).

В связи с результатами проведенных методик, мы выявили направления, которые целесообразно проводить в логопедической работе. На основе этих направлений, мы разработали игры, которые способствуют развитию глагольного словаря:

- 1) Развитие правильного понимания и употребления глаголов совершенного и несовершенного вида.

Логопед рассказывает шуточный стих о работе, которую он делал сегодня: ребенку предлагается назвать глаголы, которые он услышал, прослушав стихотворение.

2) Согласование действий, которое выражено глаголами прошедшего времени единственного и множественного числа женского и мужского рода.

Логопед предлагает детям ответить на вопрос «Что делал(а)?» при помощи наглядного материала, включающего в себя картинки-действия. Ребенок выбирает картинку с подходящим символом на одном игровом поле, переносит на другое и кладет рядом с объектом, поясняя: «девочка прыгала (сидела, спала)».

3) Развитие словообразования при помощи суффиксов и приставок.

Развитие словообразования глагола должно строиться с учетом развития форм словообразования в онтогенезе, характера и степени трудности различных моделей словообразования для детей с интеллектуальными нарушениями. Главная задача при формировании словообразования глагола заключается в уточнении значения наиболее эффективных форм словообразования, различия их по значению и звуковому составу. Сначала ребенку предлагают упрощенные варианты, потом задания усложняются.

4) Развитие и уточнение семантической структуры слова.

Следует учить детей различать действия, близкие по ситуации (вяжет – шьет, бегают – идет, спит – лежит). Логопед демонстрирует два действия — наливать воду и выливать воду. Обращаясь к ребятам, спрашивает: какие действие были сейчас выполнены: одинаковые или разные? Выделяя интонацией звучание приставок на-, вы- в словах, которые обозначают противоположные действия. Далее учитель-логопед спрашивает: «Что можно наливать и выливать?» Дети составляют предложения: «Девочка выливает воду. Мама наливает борщ и т.д.». По данному принципу детей знакомят с остальными глаголами, при знакомстве с новым словом, подчеркиваются различные оттенки, передаваемые частью слова. Логопед должен учить ребенка слышать близкие слова и различать на слух их значение, в зависимости от того, какая приставка звучит и как изменяется слово.

5) Развитие антонимических и синонимических отношений.

Используя специальные дидактические игры, детей можно научить различать действия, похожие по внешним признакам, которые легко демонстрируются: прибежал - убежал, дал - отдал, наливает - выливает.

Игра «Наоборот скажи и победи». Дети становятся в круг. Логопед бросает мяч или кубик в руки ребенку, называет действие с одним оттенком. Ребенок, возвращая мяч, называет действие с обратным значением (закрывает – открывает, принес – унес, дал – отдал и т.д.). Победителем считается тот игрок, кто даст большее количество правильных ответов.

Так же, нами приведен пример логопедического занятия, который способствует развитию глагольного словаря у детей с интеллектуальными недостатками (Приложение 4).

Для лучшего развития глагольного словаря требуется тесное взаимодействие учителя-логопеда, психолога, учителей, воспитателей, родителей в процессе коррекционно-развивающей образовательной деятельности, стимулирующей речевое, познавательное и личностное развитие ребёнка.

Упражнения для развития глагольного словаря можно использовать на всех занятиях, проводимых в учреждении. Например, на занятиях по изобразительной деятельности, физической культуры, литературы, на трудах, так же, упражнениями могут пользоваться воспитатели, сопровождая детей в режимных моментах детей, может знакомить с новыми глаголами, учить понимать, различать и употреблять слова в активной речи. Ребенок знакомится с названиями действий, которые он совершает, с предметами. В продуктивной деятельности глаголы усваиваются намного быстрее и легче, так как есть возможность связать выполняемое действие со словом, обозначающим данное действие. Например: взял ножницы, отрезал кусочек, пишу слово и т. д. Воспитатель при сопровождении детей, при выполнении домашнего задания, дежурства по столовой, побуждает детей к называнию выполняемых действий, это также будет способствовать развитию умения составлять простые предложения, а затем и связные рассказы о сделанной работе.

Наблюдая за окружающим миром, воспитатель знакомит детей с новыми словами, уточняет значение слов, способствует повторению их в разных ситуациях. Одновременно эта работа является и основой для проведения речевых упражнений на логопедических занятиях и способствует улучшения имеющихся речевых навыков у детей. Во время продуктивной деятельности, воспитатель или учитель часто должны употреблять глаголы и акцентировать на них внимание, проговаривать действия ребенка (рисует, сидит, пишет, переписывает и т.д.), затем стимулировать повторение за воспитателем слов - глаголов детьми. Например: «Лиза рисует лису», «Максим уже нарисовал лису». Побуждающим моментом будет вопрос учителя.

Значительное влияние на развитие словаря детей оказывают литературные произведения, поэтому на уроках литературы, во время работы с произведениями, так же можно закреплять глагольный словарь. Для этого подбираются стихи, сказки, рассказы, в которых имеются знакомые для детей слова – действия. После прочтения произведения учителем дети называют услышанные действия.

Результат коррекционного процесса возрастет, если похожие упражнения будут проводить с детьми родители в домашних условиях. Выполняя эти задания с ребенком дома (Приложение5), можно по аналогии с перечисленными упражнениями придумывать разнообразные их варианты, превращая тренировочные упражнения в интересные игры.

Таким образом, нами были выделены направления работы по развитию глагольного словаря, в связи с которыми были разработаны методические рекомендации для детей с умственной отсталостью. Данные рекомендации помогут детям в дальнейшем качественней и быстрее осваивать глагольный словарь. Обучение глагольному словарю должно носить комплексный характер, игры и рекомендации могут использоваться всеми специалистами, а так же родителями. Так, развитие глагольного словаря у детей будет носить комплексный характер, вследствие чего, развитие глагольного словаря происходить быстрее и полноценней.

Выводы по второй главе:

У детей с интеллектуальной недостаточностью возникают значительные трудности в освоении лексическими и грамматическими значениями глаголов, это обусловлено несформированностью языковых обобщений, но прежде всего низким уровнем развития мыслительных операций. Для речи данной группы детей, характерно использование, в основном, бытовой лексики, а структура предложений соответствует привычным шаблонам и выражается в простых конструкциях, которые отражают бедность смысловых связей. У детей наблюдается неправильность грамматической формы слов, их замена, пропуск, что нарушает смысл высказывания.

В исследовании нами были продиагностированы дети младшего школьного возраста (8-9 лет). Результаты исследования говорят о том, что у детей наблюдается несформированность всех мыслительных операций, а это напрямую связано с речевым развитием, овладением лексическими и грамматическими значениями глаголов, в частности.

Таким образом, у детей с умственной отсталостью глагольная лексика имеет особую специфику: в глагольном словаре младшего школьника преобладают слова, которые обозначают действия, выполняемые ребенком ежедневно; наблюдается неточность употребления глагольных слов; характерны трудности в обдумывании известного слова. В заменах глаголов выделяется неумение детей различать некоторые действия, что в ряде случаев приводит к употреблению глаголов общего значения. На основе данных констатирующего эксперимента были разработаны методические рекомендации логопедической работы по развитию глагольной лексики у детей младшего школьного возраста. Разработанные рекомендации будут способствовать быстрому и качественному овладению глагольным словарем.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проанализировав методическую и психолого-педагогическую литературу по проблеме развития глагольного словаря у детей с интеллектуальными нарушениями, а также на основе результатов констатирующего эксперимента, нами была разработана методика логопедической работы по развитию глагольного словаря у детей младшего школьного возраста.

Проведенное нами исследование было направлено на выявление особенностей сформированности глагольного словаря детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью. После чего, мы разработали методические рекомендации, которые способствуют развитию глагольного словаря у данной категории детей. На основе анализа специальной литературы, до настоящего времени встречается минимальное количество работ, в полной мере посвященной проблеме развития глагольного словаря у младших школьников с умственной отсталостью. Во всех методиках, глагольный словарь не выделяют как отдельную единицу обследования, он входит в состав обследования лексики или лексико-грамматического строя речи, что не дает в полной мере рассмотреть его развитие у детей.

В результате экспериментального анализа было выявлено, что основными предпосылками развития речи в онтогенезе является сформированное мышление, как основа всех высших функций, от этого непосредственно зависит развитие речи, в особенности развитие глагольного словаря, его обогащение и умение пользоваться глаголами. Недостаточная сформированность глагольного словаря сказывается на снижении темпов развития речи детей. Овладение процессом использования глагольной лексикой подтверждает переход на новый уровень речемыслительной деятельности. В ходе исследования было выявлено, что дети с интеллектуальными нарушениями не знают многих слов, обозначающих действия, для них характерны расхождения в объяснении значения глаголов, вместе с этим, наблюдается недоразвитие между качеством импрессивной и экспрессивной речи. Среди множественных вербальных парафазий наблюдаются замены слов, относящихся к одному семантическому

полю. В заменах глаголов обращает на себя внимание неумение детей дифференцировать некоторые действия, что в ряде случаев приводит к использованию глаголов общего значения.

Разработанные нами рекомендации помогут повысить уровень глагольной лексики детей. Активный словарь детей станет богаче, школьники станут правильно употреблять глаголы разной слоговой структуры, у них усовершенствуются навыки общения, за счет активизации глагольного словаря, дети станут активнее на занятиях, особенно по развитию речи, дети станут лучше различать не только действия предметов. Приведенные нами игры увеличат динамику развития глагольного словаря детей, дети научатся обозначать действия, совершаемые в бытовой, игровой, продуктивной деятельности. Характерной особенностью речи детей станет увеличение глагольных форм, предложения будут более развёрнутыми.

Таким образом, методические рекомендации, разрабатываемые с учетом особенностей данной категории детей, поспособствуют развитию глагольного словаря у младших школьников с умственной отсталостью.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов . - М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. - 316 с.
2. Ахутина Т.В., Фотекова Т.А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: Пособие для логопедов и психологов / Т.В. Ахутина, Т.А. Фотекова – М.: Аркти, 2002. – 136 с.
3. Бабайцева, В. В. Русский язык [Текст]. – М.: Просвещение, 2008. – 231 с.
4. Васильев Л.М. Семантика русского глагола. М.: Просвещение, 1986. – 23-36 с.
5. Виноградов В.В. Исследования по русской грамматике: избранные труды / В.В. Виноградов. М., 1975. - 559 с.
6. Волкова Т.Н. Иллюстрированная методика логопедического обследования./ Т.Н. Волковская. – Издательство: Издательский дом "Образование Плюс", Москва, 2009. – 18 с.
7. Волкова, Л. С. Логопедия: Учеб. для студ. Дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений [Текст] / Л. С. Волкова, С. Н. Шаховская. – М.: ВЛАДОС, 2002. – 680 с.
8. Вопросы комплексной диагностики умственной отсталости у детей / Под ред. Т.В. Егорова. - Иркутск, 1988. – 61 с.
9. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский // – сборник – М.: Издательство АСТ: Астрель, 2011. – 637 с.
10. Выготский Л.С. Проблема умственной отсталости // Собр. соч.: В 6 т. Т. 5. - М.: Педагогика, 1983. – 108 с.
11. Выготский Л.С. Мышление и речь. Психика, сознание, бессознательное. -М., 1934. – 502 с.
12. Выготский, Л. С. Мышление и речь [Текст]. – М, 2005. – 352 с.

13. Гагарина, Н. В. Становление грамматических категорий русского глагола в детской речи [Текст]. – СПб.: Наука, 2008. – 275 с.
14. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А. Н. Гвоздев. – СПб.: Питер, 2009. – 458 с.
15. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – М.: Детство-Пресс, 2007. – 472 с.
16. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. М.: Детство-Пресс, 2007. – 472 с.
17. Граборов А.Н. Основы олигофренопедагогики. – М.: Классикс Стиль, 2005. – 88 с.
18. Грамматика современного русского литературного языка / под ред. Н. Ю. Шведовой. М.: Наука, 1970. – 143 с.
19. Громова О.Е. Методика формирования начального детского лексикона. М.: ТЦ Сфера, 2003. – 176 с.
20. Ефименкова Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов: Кн. Для логопедов / Л.Н. Ефименкова. — М.: Просвещение, 2007. – 207 с.
21. Забрамная, С.Д. Некоторые психолого–педагогические показатели разграничения степеней умственной отсталости у детей на начальном этапе школьного обучения [Текст] / С.Д. Забрамская, Т.Н. Исаева // Коррекционная педагогика, 2008 – № 1. – 5–13 с.
22. Зикеев А.Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений. - М.: Издательский центр «Академия», 2000.
23. Ильина, С.Ю. Речевое развитие умственно отсталых школьников / С.Ю. Ильина. – М., 2005. – 240 с.
24. Ильянкова Н. Е. “Логопедические тренинги. От глаголов – к предложениям” Издат. “Гном и Д” Москва, 2004. – 55 с.
25. Борякова Н.А., Матросова Т.А. Изучение и коррекция лексико-грамматического строя речи у детей с недостатками познавательного и речевого развития. М.: Центр полиграфии АТТИКА, 2010. — 157 с.

26. Клименко А.П. Лексическая системность и её психолингвистическое изучение. М.: Изд-во МГПУ ин. яз., 1974. - 50-52 с.
27. Клюева, Н.В., Касаткина, Ю.В. Учим детей общению / Н. В. Клюева, Ю. В. Касаткина. Ярославль: Академия развития. 2008. – 321 с.
28. Коробейников И.А. О концептуальных и практических аспектах диагностики и коррекции умственной отсталости // Социальная и клиническая психиатрия. - 1993. - № 1.
29. Лалаева Р.И. Методика психолингвистического изучения нарушений устной речи у детей. М, 2004. – 23 с.
30. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). — СПб.: СОЮЗ, 1999. — 160 с.
31. Леонтьев А.А. Внутренняя речь и процессы грамматического порождения высказывания// Вопросы порождения речи и обучения языку. М.: Наука, 1967. - 6-16 с.
32. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. М.: Просвещение, 2005. 214 с.
33. Логопедия: Учеб. для студ. Дефектол.фак. пед. высш. Учеб. заведений / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской.- 3-е изд., перераб. и доп. – М.: гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 680 с.
34. Логопедия: учебник для студентов дефектол. фак. пед. ин – тов/Л.с. Волкова Р.И. Лалаева Е.М. Мастюкова и др.; Под ред. Л.С. Волковой – книга 5. – М.: ВЛАДОС, 2006. – 224 с.
35. Львов М.Р., Рамзаева Т.Г., Светловская Н.Н. Методика обучения русскому языку в начальных классах: Учебное пособие для студентов пед. институтов. – М., 1987. – С. 256 – 359.
36. Львов М.Р. Речь младших школьников и пути ее развития: Пособие для учителей. М.: Просвещение, 1975. - 176 с.
37. Малинович В.И. К вопросу об обучаемости детей с нарушенным умственным развитием // Дефектология. - 1999. - № 3. - С.18-21.

38. Мастюкова, Т.Б. Филичева – Екатеринбург: Изд-во ЛИТУР, 2011. - 316 с.
39. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (Олиго-френопедагогика): Учеб. пособие для студ, высш. пед. учеб. заведений / Б.П. Пузанов, Н.П. Коняева, Б.Б. Горский и др.; Под ред. Б.П. Пузанова. – М., 2003. – 69 с.
40. Петрова В.Г. Психология умственно отсталого школьника / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. – М., 2004. – 160 с.
41. Петрова В.Г. Роль речи в становлении мышления умственно отсталых дошкольников // Дефектология. - 1997. - № 3. - С.52-56.
42. Поваляева М.А. Справочник логопеда. – Ростов – на – Дону: «Феникс», 2006. – 448 с.
43. Процко, Т.А. Психология школьника с интеллектуальной недостаточностью (умственной отсталостью): Учебно-методическое пособие / Т.А. Процко. – Мн., 2006. – 273 с.
44. Психология аномального развития детей: Хрестоматия в 2.Т./ под ред. Лебединского В.В. и Бардышевой М.К. - М.: ЧеРо, 2002. – С. 68-71.
45. Психология умственно отсталых школьников / Под ред. В.П.Петровой. - Красноярск, 1995. – 7 с.
46. Стребелева Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии. Кн. Для педагога-дефектолога. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. 2001. – 44 с.
47. Т.Г. Рамзаева. Русский язык. 2 кл. В 2-х частях: учебник –12-е изд., дораб. –М.: Дрофа, 2011. – 36 с.
48. Ушакова О. С. Развитие речи дошкольников - М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001. – 101 с.
49. Филичева Т.Б. Особенности речевого развития дошкольников // Дети с проблемами в развитии. – 2004. - №1.

50. Фотекова, Т.А., Ахутина, Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов : пособие для логопедов и психологов. М. : АРКТИ, 2002. - 136 с.
51. Цветкова Л.С. Восстановительное обучение при локальных поражениях мозга / Л.С. Цветкова. М., 1972. 272 с.
52. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок : Лингвистика детской речи : учеб. пособие для студентов вузов. М. : Гуманит. изд. центр Владос, 2000. - 240 с.
53. Чистякова И.А. 33 игры для формирования глагольного словаря дошкольников // Книга для логопедов. Воспитателей и родителей.- СПб.: КАРО, 2005. – 96 с.
54. Шашкина Г. Р. и др. Логопедическая работа с дошкольниками: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. Заведений. — М.: Издательский центр «Академия», 2003.
55. Шашкина Г.Р., Зернова Л.П., Зимина И.А. Логопедическая работа с дошкольниками. - М., 2003.
56. Швайко Г.С. Игры и игровые упражнения по развитию речи -М., Айрис-пресс, 2006, 64 с.
57. Шерстова, О. Б. Формирование глагольной лексики у детей с общим недоразвитием речи [Текст] / О. Б. Шерстова // Образование в современной школе, АсНООР. — 2016. — № 1–2. — С. 20
58. Шипицина Л. М., Заширинская О. В., Воронова Л. П., Нилова Т. А. Алфавит общения: Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками – «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2010.- 384 с.
59. Эльконин, Д. Б. Детская психология Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений [Текст]. – М.: Академия, 2007. – 384 с.

№	Имя и фамилия	Диагноз
1.	Ксения Г	НЧП, обусл. СНР ср. ст.
2.	Даниель Д	НЧП, обусл. СНР легк. ст.
3.	Михаил К	НЧП, обусл. СНР ср. ст.
4.	Анна Л	НЧП, обусл. СНР ср. ст.
5.	Александра Л	НЧП, обусл. СНР ср. ст.
6.	Дарья Ф	НЧП, обусл. ср. ст.
7.	Максим Х	НЧП, обусл. ср. ст.
8.	Арсений Ш	НЧП, обусл. легк. ст.
9.	София Л	Тяж. СНР
10.	Николай В	НЧП, обусл. СНР легк. ст.

Табл. 2.1. Список обследуемых детей

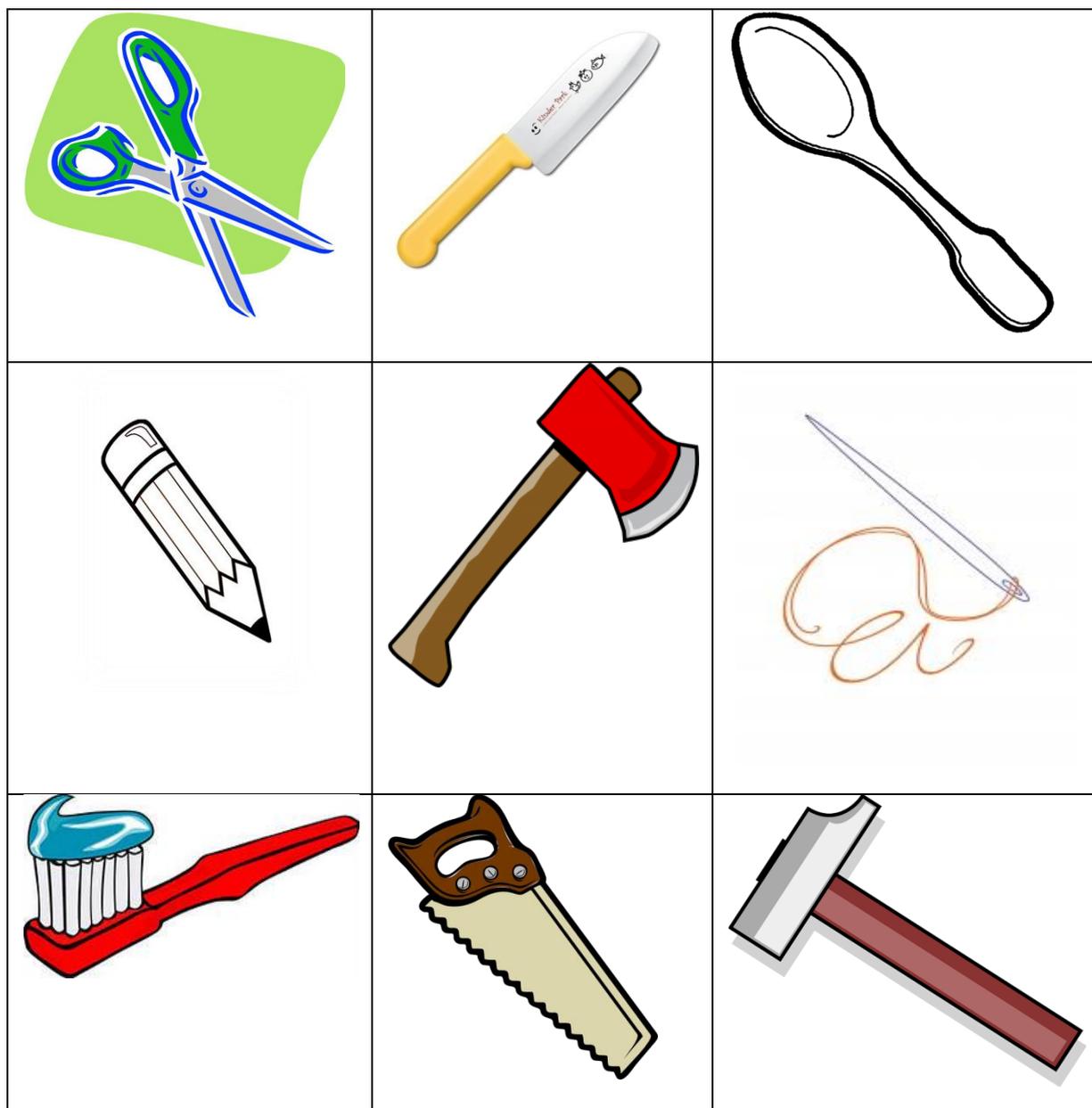


Рис.2.1. «Назвать действие по предъявленному предмету»



Рис.2.2. «Состояние глагольного словаря»

Конспект фронтального логопедического занятия

Тема: Обитатели наших лесов

Задачи:

1. Расширение и активизация номинативного и глагольного словаря детей, закрепление в речи названий диких животных наших лесов, их детенышей, жилищ.
2. Развитие мышления на материале описательных загадок.
3. Формирование умения образовывать притяжательные прилагательные от существительных, множественное число существительных.
4. Развитие общей моторики.
5. Воспитание желания помочь другому, чувства любви к обитателям наших лесов.

Оборудование: картинки диких животных.

Ход занятия:

1. Организационный момент.

Логопед рассказывает детям, что утром прилетела бабочка и принесла письмо от лесных жителей. (Дети читают письмо и решают идти в лес).

2. Развитие общей моторики.

По дороге лес логопед предлагает изобразить медведя, лису, зайца.

3. Отгадывание загадок.

1) Хвост пушистою дугой,
Вам знаком зверек такой?
Острозубый, темноглазый,
По деревьям любит лазать. (Белка)

2) Хитрая плутовка,
Рыжая головка.
Хвост пушистый – краса.

Кто же это? (Лиса)

3) Хозяин лесной
Просыпается весной.

А зимой под вьюжный вой
Спит в берлоге снеговой. (Медведь)

4) Комочек пуха,
Длинное ухо,
Прыгает ловко,
Любит морковку. (Заяц)

4. Игра «Кто где живет?»»

Логопед: где живет медведь? (В берлоге)

Где живет белка? (В дупле)

Где живет лиса? (в норе)

5. Физкультминутка «Три медведя»

Три медведя шли домой,
Папа был большой-большой,
Мама — чуть поменьше ростом,
А сынок — малютка просто,
Очень маленький он был,
С погремушками ходил.

6. Дидактическая игра « Угостим животных».

Детям предлагаются картинку с изображением животного, и они должны какое угощение они приготовили.

- Дети, нам пора возвращаться в школу. И я предлагаю вам поиграть в игру «Кого не стало на картинках?»»

7. Итог занятия

Логопед предлагает вспомнить чем занимались на занятии.

Консультация для родителей «Развитие, обогащение и активизация словаря в домашних условиях»

Неотъемлемым свойством слова как единицы языка является его значение. Понимание всего разнообразия значений слов развивается у ребенка на протяжении многих лет. Следует знакомить ребенка с разными значениями одного и того же слова, чтобы обеспечить семантическую точность его использования. Развитое у ребенка умение употреблять слова и словосочетания в соответствии с контекстом, с речевой ситуацией способствует формированию умений свободно выбирать языковые средства при построении связного высказывания, свободно пользоваться словами и связывать их по смыслу.

Обогащение словарного запаса является необходимым условием для развития коммуникативных умений ребенка. Ребенок должен овладеть таким словарем, который позволил бы ему общаться со сверстниками и взрослыми, обучаться в школе, понимать литературу, телевизионные и радиопередачи и т.д. Дети с интеллектуальной недостаточностью не могут спонтанно стать на онтогенетический путь развития речи, свойственный детям с нормальным развитием. Для преодоления необходимы специальные коррекционные мероприятия. Бедность словаря проявляется в том, что ребенок не знает многих слов: названий животных, цветов, рыб, частей тела и т.д.

Как проводить домашнее занятие по развитию речи? Предметом для речевого развития ребенка может стать любой разговор, например, о природе, предмете, поступках, настроении и т.д. Так же, богатый материал могут предоставить книги, мультфильмы, игрушки.

Важно добиваться, чтобы ребенок не только знал и понимал смысл необходимых слов, но и активно использовал их в своей речи, чтобы у него развивался интерес и внимание к слову.

Активизация словаря следует вести в трех следующих направлениях:

1.Расширение словаря ребенка на основе ознакомления с постепенно увеличивающимся кругом предметов и явлений.

2. Введение слов, обозначающих качества, свойства, отношения, на основе углубления знаний о предметах и явлениях окружающего мира.

3. Введение слов, обозначающих элементарные понятия, на основе различения и обобщения предметов по существенным признакам.

Эти три направления словарной работы имеют место во всех возрастных группах и прослеживаются на разном содержании: при ознакомлении с объектами и явлениями природы, предметами материальной культуры, явлениями общественной жизни и т.д.

Так же, можно использовать обучающие игры-занятия, которые помогут ребенку пополнить и активизировать словарь, так как дидактические игры позволяют не только узнать что-то новое, но и применить полученные знания на практике. Такие навыки обязательно станут основой дальнейшего успешного обучения. Примеры игр, способствующих пополнить и активизировать словарь:

Игра «Чудесный мешочек»

Цели: расширение объема словаря, развитие тактильного восприятия, уточнение представлений о признаках предметов.

Оборудование: нарядно оформленный мешочек, мелкие игрушки, названия которых относятся к одной лексической группе («Посуда», «Овощи» или др.)

Ход игры: предварительно ребенок знакомится с игрушками, названия которых относятся к одной лексической группе, рассматривают, называют, выделяют их свойства. Ребенок опускает руку в мешочек, нащупывает одну игрушку, узнает ее и называет: «У меня чашка». Только после этих слов ребенок может вытащить игрушку из мешочка, рассмотреть ее. Если ответ верный, ребенок берет предмет себе, следующим тянет предмет родитель. Игроки поочередно узнают на ощупь, называют и вынимают из мешочка предметы. Выигрывает тот, кто соберет большее количество игрушек.

Игра с мячом «Скажи наоборот»

Цели: формирование семантических полей, расширение словаря антонимов.

Ход игры: ребенок и родитель стоят лицом друг к другу. Взрослый (ведущий) произносит слово и бросает мяч ребенку. Поймавший мяч должен назвать антоним (слово-«неприятель») к заданному слову и вернуть мяч ведущему.

Игра «Назови другим словом»

Цели: формирование семантических полей, расширение словаря синонимов.

Ход игры: взрослый называет словосочетание и задает вопрос: «Бросить мяч. Как это действие можно назвать иначе, другим словом?» даются образцы правильных ответов: «Бросить мяч – кинуть мяч. Глядеть в окно – смотреть в окно». Ребенок приступает к подбору синонимов только после подтверждения понимания им задания.

Включение дидактических игр по обогащению словарного запаса в игровую деятельность ребенка развивает речь, умение ребенка выразить собственные мысли, эмоции, намерения, способствует успешному обучению и освоению русским языком.

Выполняя игровые задания, каждый ребёнок будет радоваться своим результатам и достижениям. А хорошее настроение - это залог успешного развития.