

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

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

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

Выпускная квалификационная работа
обучающегося по направлению подготовки 44.03.03 Специальное
(дефектологическое) образование, профиль Логопедия
очной формы обучения, группы 02021306
Михайловой Дарьи Игоревны

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

БЕЛГОРОД 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СЛОВАРЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	8
1.1. Имя прилагательное как единица лексического запаса	8
1.2. Развитие словаря прилагательных в онтогенезе.....	14
1.3. Особенности развития словаря прилагательных младших школьников с интеллектуальной недостаточностью	21
1.4. Анализ методических работ по развитию словаря прилагательных младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.....	29
ГЛАВА II ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СЛОВАРЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ	36
2.1. Исследование уровня сформированности словаря прилагательных у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.....	36
2.2. Методические рекомендации по формированию словаря прилагательных у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.....	51
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	63
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	65
ПРИЛОЖЕНИЕ	72

ВВЕДЕНИЕ

Одной из важнейших задач коррекционно-педагогической работы с детьми, имеющими интеллектуальную недостаточность, является развитие речи и речевых форм общения. Вербальными средствами передается значительная доля информации, и успех человека в обществе зависит от того насколько он владеет словом. Но о сформированности лексического навыка можно говорить только тогда, когда слова активно используются в самостоятельных высказываниях, актуализируются в деятельности.

Поскольку базисом речевой организации человека является лексикон, то различные недостатки его функционирования значительно затрудняют процесс коммуникации и социальной адаптации. Особенности интеллектуального и речевого развития учащихся с нарушением интеллекта ограничивают возможности этих детей в понимании речи окружающих, адекватном изложении собственных мыслей и приводят к дефицитности социально- бытовой ориентировки (В.В. Воронкова, Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, В.Г. Петрова, С.Я. Рубинштейн, О.Н. Усанова и др.).

Понимание лексического значения слова, противопоставление его другим словам, которые находятся в смысловой зависимости от данного введение слова в систему семантических полей, умение актуализировать слова в различных контекстуальных условиях отражают уровень языковой способности ребенка. Степень сформированности его логического мышления, восприятия, памяти (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, В.А. Ковшиков, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, Л.А. Новиков, Л.Б. Халилова, С.Н. Шаховская).

Актуальность и значимость проблемы нарушений лексического компонента в речевой функциональной системе детей с интеллектуальной недостаточностью определяется не только тесной связью процессов развития речи и познавательной деятельности ребенка. Использование слова в коммуникативных целях имеет принципиальное значение: оно расширяет возможности общения и обуславливает

его влияние на другие виды деятельности.

У лиц данной категории употребление имени прилагательного вызывает наибольшие затруднения, так как его становление в онтогенезе происходит позднее остальных частей речи. Нарушение формирования лексики у детей с интеллектуальной недостаточностью проявляется в бедности лексикона, недифференцированностью значений слов, приводящие к нарушению норм словоупотребления и способов функционирования слов в составе предложения и связного высказывания (текста). Это значительно ограничивает возможности детей в самостоятельном познании окружающего мира, самих себя и в развитии человеческих отношений (А.К. Аксенова, Л.С. Выготский, М.Ф. Гнездилов, Г.М. Дульнев, А.Г. Зикеев, Т.Н. Иванова, Р.И. Лалаева, В.И. Липакова, В.И. Лубовский, А.Р. Маллер, В.Г. Петрова, С.Я. Рубинштейн, З.Н. Смирнова, Е.Ф. Собонович, Н.В. Тарасенко и др.).

Несмотря на то, что имеющихся исследованиях обобщены данные, характеризующие особенности лексикона таких детей, до настоящего времени осталось недостаточно изученным качественное своеобразие актуализации слов учащимися с интеллектуальной недостаточностью, отклонения, характеризующие лексикон собственно понятийной точки зрения. Отсутствует научно обоснованная методика актуализации развития их познавательной и коммуникативной деятельности для социальной адаптации и успешного обучения в школе. Так, необходимость развития лексикона, характеризующегося достаточностью и полноценностью его объема, семантики и синтагматических характеристик, определила актуальность выбранной темы исследования.

Проблема исследования: повышение эффективности логопедической работы по актуализации словаря прилагательных младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

Цель исследования: определить уровень сформированности развития словаря имен прилагательных у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью

Объект исследования: процесс актуализации словаря имен прилагательных младшими школьниками с интеллектуальной недостаточностью.

Предмет исследования: содержание коррекционно-логопедической работы по актуализации словаря имен прилагательных младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

Гипотеза исследования: направления логопедической работы по формированию словаря прилагательных у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью будет зависеть от следующих условий:

– поэтапного и систематического проведения занятий по развитию словаря прилагательных у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью;

– взаимодействия с семьёй с целью актуализации словаря прилагательных;

– взаимодействия с педагогами общеобразовательного учреждения.

В соответствии с целью, объектом и предметом исследования были определены следующие **задачи исследования:**

1. На основе изучения и анализа психолого-педагогической литературы теоретически обосновать проблему развития словаря прилагательных у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью;

2. Выявить качественное своеобразие и механизм нарушения актуализации словаря имен прилагательных у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью на основе сравнительного экспериментального исследования;

3. Разработать методические рекомендации по развитию словаря прилагательных у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

Теоретико-методологической основой исследования послужили положения современной психологии, лингвистики, психолингвистики, педагогики и дефектологии, рассматривающие речь как особый вид деятельности и как важнейшее средство общения которое играет главную роль в психическом,

умственном, нравственном развитии ребенка, в его социальной адаптации (Л.С. Выготский, Л.В. Занков, Н.Н. Малофеев, С.Л. Рубинштейн и др.); положения о системной организации высших психических функций (А.А. Залевская, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова); о единстве речевого и психического развития, комплексном подходе к изучению (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия и др.); о сложной структуре речевой деятельности, о лексических операциях в структуре процесса продуцирования речевого высказывания (О.Д. Апресян, Т.Г. Аркадьева, Т.В. Ахутина, Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия); лингвистические и психолингвистические представления о процессе развития лексики (О.Е. Громова, М.Б. Елисеева, А.А. Залевская, А.В. Захарова, А.А. Леонтьев, А.П. Лурия, Л.Г. Парамонова, С.Н. Цейтлин, С.Н. Шаховская и др.); положения об опережающем развитии семантики по сравнению с развитием формально-языковых средств (Т.В. Ахутина, Н.И. Жинкин, Л.Б. Халилова и др.); положения о единстве и общности закона развития нормального и аномально ребенка (Л.С. Выготский, В.И. Лубовский, Ж.И. Шиф и др.); положения о симптоматике и структуре речевого дефекта у детей с умственной отсталостью (Л.С. Выготский, М.Ф. Гнездилов, А.Н. Граборов, Р.И. Лалаева, В.И. Липакова, С.Я. Рубинштейн).

Для решения поставленных задач были использованы следующие **методы исследования**: теоретические: анализ специальной литературы по теме исследования; эмпирические: изучение психолого-педагогической документации, педагогический эксперимент (констатирующий этап); количественный и качественный анализ результатов исследования.

База исследования: Муниципальное казённое общеобразовательное учреждение «Общеобразовательная школа № 30» г. Белгорода. Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа №48» г. Белгорода

Структура работы: выпускная квалификационная работа включает введение, две главы, заключение, список использованной литературы и приложение.

ГЛАВА I ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СЛОВАРЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

1.1. Имя прилагательное как единица лексического запаса

В русском языке, и прежде всего в богатейших его словарных запасах, воплощены процессы и результаты познавательной деятельности человека, отражено развитие культуры народа, его искусства. Являясь основным средством лексической системы, слова и сами по себе, и в соединении друг с другом передают накопленные из поколения в поколение трудовые навыки, понятия культурно-исторические ценности. А это служит одним из важнейших условий существования человека в обществе, позволяет постоянно совершенствовать производство как основу жизни общества, развивать науку и культуру, систему образования.

Лексическая система языка представляет собой систему взаимосвязанных и взаимообусловленных единиц одного уровня. Представление о слове как основной единице наименования явлений действительности складывается непосредственно в речевой практике людей.

В рамках данного исследования термины «лексикон», «словарь», «словарный состав языка», «словарный запас» и «лексика» употребляются как синонимы и служат для обозначения всей совокупности слов в речи отдельного индивидуума.

В современной психолингвистической литературе лексикон человека составляет одну из сторон речевой организации. Лексикон трактуется как лексический компонент речевой организации человека, обладающий теми же свойствами, какие специфичны для речевой организации в целом. Лексикон понимается не как пассивное хранилище сведений о языке, а как динамическая функциональная система, самоорганизующаяся вследствие постоянного взаимодействия между процессом переработки и упорядочения речевого опыта и его продуктами (25).

По своей лингвистической природе слово – сложная, многомерная, разноплановая единица языка. Уже при первой попытке аналитически осмыслить слово становится очевидным присущий ему дихотомизм – легко вычленяемая исконная двусторонняя сущность: с одной стороны, – материальное звуковое оформление, с другой – одинаково понимаемый носителями языка, общественно закрепленный за словом смысл (т.е. отражение путем языкового обозначения, названия того или иного предмета, явления, качества и т.д. внеязыковой реальной действительности).

В лексикологии русского языка достаточно удачным представляется краткое определение, предложенное Д.Н. Шмелевым: «Слово-единица наименования, характеризующаяся цельноформленностью (фонетической и грамматической) и идиоматичностью» (68).

В лексической системе слова объединяются в определенные группы. Легко выявляются следующие частные микросистемы слов:

- слова, имеющие одну и ту же форму, но разные взаимосвязанные значения, образуют внутрисловные микросистемы – полисемантические слова, например, *бедный – бедный*, одно и то же слово «бедный» мы можем рассматривать в понятие как «неимущий» (*бедный крестьянин*), «скудный»: (*бедное воображение*), «несчастный» (*бедная девочка*);

- однокоренные слова, сближаясь по форме и в определенной степени по семантике, составляют словообразовательные гнезда, например, *лес, лесной, лесник, лесничий, перелесок*;

- по ближайшему родовому признаку денотативного значения слова объединяются: в тематические группы. Например, слова *синий, голубой; красный, зеленый, черный, белый* образуют; тематическую группу «признаки цвета».

Отдельные значения полисемантических слов входят в различные тематические группы: *золотой, серебряный, бронзовый* – обозначение по материалу (*серебряная ложка*) и по цвету (*золотой песок, серебряная луна*,

бронзовое тело). Внутри тематической группы возможны еще более мелкие системные объединения слов по большей схожести их денотативного значения.

Здесь выделяется прежде всего микросистема – *синонимический ряд*. Так, в пределах тематической группы «признаки цвета» мы найдем синонимические ряды: *синий, голубой, лазоревый, небесный; красный, малиновый, алый*.

Выявляются также микросистемы слов, называемые *антонимическими парами*. Так, в пределах слов отмеченной группы «признаки цвета» находим антонимическую пару *черный – белый*.

Отмеченные микросистемы; (конкретные полисемантические слова, конкретные словообразовательные гнезда, тематические группы, синонимические ряды и антонимические пары обнаруживают иногда сразу заметную, иногда скрытую взаимосвязь, «ввиду чего» слова объединяются в более общие системы (26).

Тематические группы слов объединяются по признакам значения в подразряды. Подразряды объединяются по семантическим признакам в подразряды высшего порядка. Подразряды слов высшего порядка объединяются в подразряды слов еще более высшего порядка, или в разряды.

Разряды слов объединяются в лексико-семантические классы слов. Лексико-семантический класс слов – это обычно очень обширное объединение звуковых комплексов, значения которых по самому общему своему компоненту сводятся в логическую категорию предметности, стабильного признака, действия, состояния, количества, отношения или же относятся к эмоциональной сфере человеческого сознания. Так, имеются классы слов:

– с предметным значением: *газета, тетрадь, дворец, снег, здание, облако*;

– со значением признака: *ровный, свежий, благополучный, ленинградский, резвый*;

– со значением действия: *рисовать, пилить, строить, кроить, работать*;

- со значением состояния: *беспокоиться, жить, стыдиться, весело*;
- со значением количества: *один, десять; много- несколько*;
- со значением отношения: *для, к, или*;
- слова, выражающие эмоции: *ну?! , ого! , фи! ; ура! ' .*

Не следует путать деление по лексико-семантическим классам с делением на части речи. Часть речи включает в себя суммарное понятие лексико-семантические и грамматических признаков (31).

В рамках данного исследования мы остановим своё внимание на классе слов со значением признака. Слова, обозначающие постоянный признак предметов, называются именами прилагательными.

Семантической основой имени прилагательного является обозначение качества, признака, принадлежности предметов как относительно постоянное свойство. Их семантика весьма разнообразна и охватывает различные тематические ряды. Имя прилагательное является важнейшим выразителем точной определительной характеристики предметов, явлений объективной действительности. Например, у А.С. Пушкина первоначальный вариант предложений и окончательный: *Вдруг раздалась музыка, и лодка причалила к самой беседке. - Вдруг раздалась музыка, и шестивесельная лодка причалила к самой беседке* («Дубровский»). Или: *Строгая экономия царствовала за его трапезою. - Строгая немецкая экономия царствовала за его столом* («Капитанская дочка»).

Морфологическим признаком имён прилагательных служит их изменяемость по родам, числам и падежам. В отличие от существительных формы рода, числа и падежа прилагательных не являются самостоятельным средством выражения лексических и грамматических значений, так как они полностью зависят от рода, числа и падежа тех существительных, с которыми данные прилагательные согласованы (53).

Окончания имён прилагательных указывают на синтаксическую связь прилагательных с именами существительными, т.е. выполняют функции грамматических форм согласования с именами существительными.

В предложении имена прилагательные, чаще всего, бывают определением или именной частью сказуемого, например, *Отец работает в небольшой комнате за письменным столом у окна...*; *Она так молода, так невинна, а он такой ветреный, такой безнравственный.*

Признак предмета обозначается именем прилагательным или непосредственно лексическим значением его основы (*бодрый, желтый, пунцовый*), или через отношение предмета к другим предметам (*газетные сведения, газовая плита, годовой отчет, кирпичный дом*). Кроме того, прилагательные могут указывать на принадлежность предмета какому-либо лицу или животному (*дядин велосипед, кошкин дом и др.*).

В зависимости от того, как и какой признак обозначается прилагательным, а также от того, какими грамматическими свойствами обладает прилагательное, все прилагательные делятся на следующие основные группы: качественные, относительные и притяжательные.

Качественными прилагательными называются такие прилагательные, которые обозначают признаки, свойства и качества предметов, воспринимаемые нами по преимуществу непосредственно. Лексические значения качественных прилагательных разнообразны. Они обозначают цвета (*белый, пунцовый, русский, карий, седой*), пространственные понятия (*прямой, левый, широкий*), качества (*кислый, соленый, горячий, тяжелый, крепкий*), черты характера (*отзывчивый, скупой, радушный*), внешние, физические или телесные, качества людей и животных (*курчавый, толстый*) и другие признаки.

Относительными прилагательными являются такие прилагательные, которые обозначают признак не прямо, а через его отношение к другому предмету, явлению или действию, т.е. опосредствованно. Они обозначают отношение к лицу (*человеческие слабости, детские забавы*), к действию (*дробильный станок, моечный аппарат*), ко времени и месту (*утренний час, городской транспорт, местный житель*), к числу (*тройное сальто-мортале*), к отвлеченному понятию (*религиозные воззрения, идеалистические заблуждения*) и т.д. Общее лексическое

значение относительных прилагательных неизменяемо и может быть определено как «относящийся к данному предмету», «характерный для данного предмета». Это обстоятельство делает возможным замену относительных прилагательных предложно-именными сочетаниями со словами, от которых образованы данные прилагательные (чаще всего существительными). Например, *серебряная чаша* – чаша из серебра; *овощное рагу* – рагу из овощей и т.д.

Притяжательные прилагательные обозначают принадлежность предмета лицу или животному и образуются от существительных суффиксами -ин- (*мамин*), -ов- (*отцов*), -ий- (*лисий*).

Качественные прилагательные отличаются от относительных и притяжательных на всех языковых уровнях:

- только качественные прилагательные обозначают признак, который может проявляться в большей или меньшей степени;
- качественные прилагательные могут иметь антонимы (*тихий* – *громкий*);
- только качественные прилагательные могут быть непроизводны, относительные и притяжательные всегда производны от существительных, прилагательных, глаголов;
- от качественных прилагательных образуются существительные со значением абстрактного признака (*строгость*) и наречия на -о (*строго*), а также прилагательные с суффиксом субъективной оценки (*синенький*, *злющий*);
- только качественные прилагательные имеют полную / краткую форму и степени сравнения;
- качественные прилагательные сочетаются с наречиями меры и степени (*очень весёлый*) (36).

Таким образом, имя прилагательное – это самостоятельная часть речи, выражающая значение признака предмета. В предложении данная часть речи играет роль определения или именной части составного сказуемого.

Прилагательные делятся на три лексико-грамматического разряда: различаются качественные, относительные и притяжательные прилагательные.

1.2. Развитие словаря прилагательных в онтогенезе

Развитие лексики обусловлено развитием представлений ребенка об окружающей действительности. По мере того как ребенок знакомится с новыми предметами, явлениями, признаками предметов и действий, обогащается его словарь. Освоение окружающего мира ребенком происходит в процессе неречевой и речевой деятельности при непосредственном взаимодействии с реальными объектами и явлениями, а также через общение со взрослыми (24).

С помощью речи и слов ребёнок осознает то, что доступно его пониманию. В связи с этим в словаре ребенка рано появляются слова конкретного значения, позднее – слова обобщающего характера (61).

Доскональным исследованием закономерностей овладения значением слова как основным компонентом его смыслового содержания занимался Л.В. Выготский (11), а позднее и его ученики, и последователи А.Н. Леонтьев (37), А.Р. Лурия и др. (44). Разработав «возрастную психологическую модель поэтапного овладения ребенком словом Л.С. Выготский предложил свою концепцию развития словесного значения. Согласно этой концепции, начальным этапом усвоения значения слова является формирования предметной отнесенности. Следующим этапом Л.С. Выготский рассматривал формирование «собственно значения» через усвоение его обобщающей функции, т.е. функции выделения и обобщения существенных признаков предмета, затем категориального значения усвоения слова как знака, обозначающего целую предметную категорию и относящего обобщаемый предмет к этой категории.

Усвоение ребенком значения слова предполагает постепенный переход от «синкретического» слова как знака-обозначения и наименования предмета, к отвлеченному «понятийному» значению которое включает отображение

многомерной системы связей и отношений обозначаемого предмета с другими предметами окружающей действительности. Предметно-практическая и игровая деятельность ребенка, наряду с практикой речевого общения со взрослым, выступает как важнейший и определяющий фактор возникновения «первоначального» значения слова («просто значения»). «Источником» исходным моментом для формирования значения при этом всегда выступает познавательная информация, исходящая от взрослых, и знания об окружающем предметном мире, передаваемые ими ребенку (37). В период дошкольного детства происходит постепенное «освобождение» значения слова от «симпрактического контекста». Все большую роль в его актуализации и интерпретации в процессе речевого восприятия начинает играть «контекст речи» в том числе «речевой контекст» каждого конкретного высказывания.

Эмоционально-личностное общение – ведущая деятельность, в которую вовлечен младенец. Потребность в общении со взрослым возникает не только из объективной нужды в уходе, но и на основе поведения самого взрослого. Взрослый «втягивает» младенца в общение, замечает его малейшие движения и реагирует на любые ответные знаки со стороны ребенка, руководит его действиями, помогает ему. Начинает формироваться самосознание ребенка. Возможно, что вместе с развитием первых форм общения и нормативных операция формируется и выявленные Е.Ю. Артёмовой механизмы межсистемного метафорического переноса, обеспечивающие в дальнейшем «единое смысловое поле» предметов (4).

Совместная с взрослым деятельность служит основой развития первых форм коммуникации. Прежде всего, ребенок реагирует на эмоциональный компонент речи (начало формирования систем эмоциональных эталонов), примерно с середины младенческого возраста проявляется предметное понимание речи (формирование предметных значений). К концу первого года жизни ему становится доступен поиск предмета по просьбе взрослого, что свидетельствует о появлении связи между названием предмета и самим предметом. Возникают и первые речевые

реакции (ответы) ребенка, он активно усваивает слова, специально обращаясь к взрослому с требованием назвать предметы (38).

А.П. Стеценко определяет значение слова как единство его вербальных и невербальных компонентов. Подчеркивая важную роль развития речи, автор делит периоды развития значений на два больших этапа – довербальный и вербальный.

В первые годы вербального этапа развития значений слово для ребенка – такой же неотъемлемый атрибут значения, как и его предметные свойства. Даже на ранней стадии игрового периода развития он отказывается использовать один предмет в качестве заместителя другого именно на том основании, что названия различаются.

С развитием знаково-символической функции сознания формируется операции замещения предмета (другим предметом, символом, словом), что в дальнейшем позволяет ребенку сделать выводы об относительности и условности названий предметов и начать «лингвистические игры» по освоению языка (замена, трансформация и генерация названий) Эмоционально-личностное общение с взрослым, его предметно-манипулятивная деятельность служит основой формирования у младенца первых систем значений, которые необходимы ему для реализации соответствующих деятельностей на уровне задаваемом ближайшим окружением, т.е. являются фундаментом зарождения первых семантических структур. Предметная отнесенность слова как «первоначальная форма существования его значения усваивается ребёнком обычно достаточно легко и в относительно короткие сроки (иногда даже в ходе «спонтанного» речевого развития); овладение же собственно значением слова, как правило, невозможно вне направляющего педагогического воздействия взрослых. Вещи, предметы выступают перед ним не только как объекты манипулирования, т.е. своими отдельными свойствами, а как имеющие определенный способ употребления и назначения. Выделяется скрытое свойство предметов – их функция предмета неразрывно слита с предметом. Однако по мере того, как общение со взрослыми все более и более опосредствуется словом, возникает соотнесенность слова с

объектом, т.е. дети начинают овладеть семантикой слова. Постепенно развивается его обобщающая функция, которая формируясь, проходит несколько этапов, или степеней интеграции (59).

Л.Ф. Спирова выделила следующие этапы организации семантических полей:

Первый этап характеризуется несформированностью семантического поля. На этом этапе ребенок опирается на чувственное восприятие окружающей ситуации, и в качестве слов-реакций преобладают названия окружающих ребенка предметов (собака-мяч). Лексическая системность не сформирована. Значение слова включается в значение словосочетаний. Большое место занимают синтагматические ассоциации (собака лает).

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

На третьем этапе формируются процессы классификации понятия. В ассоциативном эксперименте на смену образным связям приходят связи между словами семантически близкими, которые отличаются лишь одним дифференциальным семантическим признаком, что проявляется в преобладании парадигматических ассоциаций (дерево-береза, высоко-близко). Происходит дифференциация структуры семантического поля, наиболее характерными отношениями, которого являются группировки и противопоставление (58).

Х. Швачкин выделял три этапа в освоении ребенком значения слова:

- этап полисемантической слова (наглядно-чувственное обобщение)
- этап конкретного значения, когда слово называет единичный объект (слова-представления);

– этап элементарно-понятийного значения, когда ребенок называет словом только адекватные ему однородные объекты (66).

Н.Х. Швачкин отмечает, что в течение всего дошкольного детства можно отметить специфические черты в понимании ребенком значения слов:

– прежде всего в восприятии младшего дошкольника каждый предмет должен обладать свойственным ему названием. Поэтому ребенок этого возраста ищет в значении слова буквальное отражение предмета или явления, в котором относится это слово;

– наблюдаются у детей попытки- найти непосредственную связь между звуком и значением слова. В этом случае ребенок «бунтует» против немотивированного сочетания звуков в слове. Этим объясняется влечение дошкольника видоизменять форму слов;

– часто ребенок в значение слова вкладывает живой, осязаемый образ;

– младший дошкольник имеет склонность придавать буквальным точный смысл словам, которые он произносит (67).

Специфика развития словаря имен прилагательных, как показано большинством исследователей, определяется структурой речевого дефекта, возрастом ребенка, социально-культурным факторами.

Расширение объема словаря имен прилагательных, отмечают Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова, осуществляется параллельно с развитием представлений о цвете, величине, форме, признаках, высоты, толщины, на основе умения сравнивать предметы по различным признакам (40).

Прилагательные появляются очень поздно. А.Н. Гвоздев, выделял, что у детей до двух лет отмечаются лишь единичные примеры прилагательных, тогда как к этому возрасту уже в большом количестве усвоены существительные и глаголы, у которых оформляются уже некоторые категории.

Первыми в онтогенезе словообразования прилагательных появляются суффиксы ласкательности и уменьшительности. А.Н. Гвоздев отмечает их появление в 2 года 1 месяц. Суффиксы увеличительности (-ущ-, -ищ-) встречаются

в единичных случаях в 3 года. Суффиксы принадлежности и отношения к предметам (-ин-, -ов-, -ев-) встречаются, начиная с 2 лет 3 месяцев. Позднее, в 7 лет появляется сложный суффикс –инов-. Примерно в это же время появляются суффиксы, означающие склонность к действию (-уч-, -ач-). При словообразовании прилагательных в возрасте 5 лет не наблюдается каких-либо изменений в основах слов (14).

Среди наиболее частотных прилагательных, регулярно повторяющихся в речи детей, выявляются прилагательные с широким значением и активной сочетаемостью, антонимы из самых употребительных семантических групп: обозначение размера, оценки; слова с ослабленной конкретностью; слова, входящие в словосочетания. Важное место среди групп прилагательных детского словаря занимают местоименные прилагательные. В общем списке самая высокая частотность отмечается у таких местоименных прилагательных, как такой, который, этот, свои, всякий, наш, весь, каждый, мой, самый.

В речи от 6 до 7 лет отмечается регулярная повторяемость прилагательных со значением размера. Особенностью структуры семантического поля прилагательных со значением размера является асимметричность: прилагательные со значением «большой» представлены гораздо шире, чем со значением «маленький». При анализе речи детей от 6 до 7 лет выявляется более 40 прилагательных, употребляемых детьми для обозначения цвета (35).

По мере развития психических процессов, расширения контактов с окружающим миром, обогащения сенсорного опыта ребенка, качественного изменения его деятельности формируется и словарь ребенка. Развитие словаря прилагательных тесно связано, с одной стороны, с развитием мышления и других психических процессов, а с другой стороны, с развитием всех компонентов речи, фонетико-фонематического и грамматического строя речи. С помощью речи, слов ребенок обозначает лишь то, что доступно его пониманию.

В лингвистике отмечается многообразие форм словообразования прилагательных:

- префиксальные прилагательные (перетёртый – тёртый).
- суффиксальные прилагательные. В этой группе прилагательных мотивирующей основой являются различные части речи: имена существительные (берёза – берёзовый), имена прилагательные (белый – беловатый), глаголы (колоть – колкий), числительные (два – двойной), местоимения (ничей – ничейный), наречия (завтра – завтрашний).
- префиксально-суффиксальные прилагательные (бездомный – дом).
- флексийные прилагательные (зло – злой).
- префиксально-флексийные прилагательные, которые мотивируются только именами существительными.
- Сложные прилагательные, образующиеся путём сложения слов (железнодорожный) (2).

Первоначально усваивается именительный падеж прилагательных, значительно позже косвенные падежи. Очень долго отсутствуют формы косвенных падежей множественного числа прилагательных ввиду нераспространенности этих форм в русском языке. Усвоение рода прилагательных начинается значительно позже, чем усвоение рода глаголов прошедшего времени. Одновременно появляются формы мужского и женского рода прилагательных, которые вначале смешиваются детьми. Согласование прилагательного с существительным устанавливается сначала в мужском и женском роде, значительно позже в среднем (3).

Позднее усвоение прилагательных объясняется особенностью их семантики. Для того чтобы усвоить прилагательное, нужно сначала выделить из целостного образа предмета какой-нибудь признак, что возможно лишь на определенном уровне развития процессов анализа и синтеза. Трудность усвоения прилагательных связана и с формально-языковыми особенностями этой части речи. Большое количество прилагательных являются производными словами (63).

Таким образом, формирование словаря происходит постепенно, в ходе онтогенетического развития. На каждом возрастном этапе выделяются

определенные закономерности обогащения словарного запаса. Формирование словаря прилагательных происходит позже других частей речи. Позднее усвоение прилагательных объясняется особенностью их семантики. Формирование словаря имеет большое значение для всех сторон деятельности человека, является важнейшим условием успешности обучения в школе.

1.3. Особенности развития словаря прилагательных младших школьников с интеллектуальной недостаточностью

Наиболее распространенными группами среди детей с нарушениями развития являются дети с умственными и речевыми дефектами.

В настоящее время, понятие «интеллектуальная недостаточность» объединяет две группы детей: с интеллектуальным недоразвитием (умственной отсталостью) и с задержкой психического развития. В контексте данного исследования рассматриваются особенности познавательного и речевого развития младших школьников с легкой степенью умственной отсталости.

Термин «умственная отсталость» определяется как состояние задержанного или неполного развития психики, которое характеризуется нарушением способностей, проявляющихся в период созревания и обеспечивающих общий уровень интеллектуальности, т.е. когнитивных, речевых, моторных и социальных особенностей (47).

В научных исследованиях умственная отсталость рассматривается как совокупность этиологически разных наследственных врожденных или рано приобретенных стойких не прогрессирующих синдромов общей психической отсталости, проявляющихся в затруднении социальной адаптации вследствие преобладающего интеллектуального дефекта (5,28,45). Анализ литературных источников позволил выявить различные подходы к систематизации форм умственной отсталости: с учетом степеней тяжести интеллектуального дефекта; на основе клинико-физиологических проявлений, нейродинамической картины

заболевания; с учетом этиологии. В рамках данного исследования особого внимания требует рассмотрение особенностей коммуникативно-речевого, интеллектуального, эмоционального, социального развития детей с незначительной (легкой) степенью умственной отсталости.

Данные психолого-педагогических и нейропсихологических исследований показывают, что биологическую основу легкой степени умственной отсталости составляет морфофункциональная неполноценность центральной нервной системы, проявляющаяся с раннего возраста в виде нарушений интегративной функции коры больших полушарий (44,49,64). Среди первичных («ядерных» – по Л.С. Выготскому) признаков умственной отсталости выделяются следующие патологическая инертность нервных процессов, слабость замыкательной функции коры больших полушарий головного мозга, тотальность (недоразвитие всех нервно-психических функций) и иерархичность (преимущественное недоразвитие познавательных функций) поражения (12).

Клинико-психологическая структура дефекта, соответствующая данному варианту психического дизонтогенеза, обусловлена необратимыми явлениями недоразвития мозга в целом с преимущественной незрелостью его коры как наиболее поздно созревающего и сложного образования. Отмечено, что морфологические изменения захватывают многие участки коры головного мозга ребенка, нарушения их строение и функции. Не исключены и такие случаи, как диффузное поражение коры сочетается с отдельными более выраженными локальными, иногда включающими различных, с разной отчетливостью выраженных отклонений, обнаруживающихся во всех видах психической деятельности (42,49,64).

Т.А. Власова отмечает, что у детей данной категории наблюдается недостаточное развитие психических процессов, различные по характеру и глубине нарушения умственной деятельности, недостатки двигательной сферы, речевого развития, что приводит к нарушению познания окружающего мира, изменению

способов коммуникации и нарушению средств общения, трудностям социальной адаптации и объединению социального опыта (8).

Л.С. Выготский указывал, что первым и наиболее частым осложнением, возникающим как вторичный синдром при умственной отсталости, оказывается недоразвитие высших психических функций. При этом недоразвитие высших психических функций не является обязательно связанным с картиной дебильности (12). Эти высказывания в полной мере могут быть отнесены к недоразвитию речевой функции. Неверно считать, что все нарушения речи у умственно отсталых детей обусловлены той же причиной, что и умственная отсталость.

В рамках данного исследования особую значимость приобретает еще одно положение, сформулированное Л.С. Выготским, о «зоне ближайшего развития». Под «зоной ближайшего развития» ученый понимает те возможности ребенка, которые самостоятельно, под влиянием тех или иных условий, не выявляются, но могут быть реализованы с помощью взрослого (13).

Преломляя концепцию об общих и специфических закономерностях развития аномальных детей рассматриваемой категории речевые нарушения носят системный характер. У таких детей не сформированы все операции речевой деятельности: наблюдаются слабость мотивации, снижение потребности в речевом общении, грубо нарушены механизмы программирования речевой деятельности, создания внутренних программ речевых действий, реализации речевой программы и контроля за речью, сличения полученного результата с предварительным замыслом, его соответствие мотиву и целевой речевой деятельности (6).

Кроме того, отмечается несформированность как импрессивной, так и экспрессивной речи, наблюдается нарушение как устной, так и письменной речи. Детям с легкой степенью умственной отсталости присущи все известные виды речевых расстройств (10). Р.И. Лалаева отмечает, что нарушения речи у детей с интеллектуальными отклонениями имеют сложную структуру. Симптоматика и механизмы речевых расстройств определяются не только наличием общего, диффузного недоразвития мозга, что обуславливают системное нарушение речи,

но и локальной патологией зон, имеющих непосредственное отношение к речи, что еще больше усложняет картину нарушений речи при умственной отсталости (34).

Экспериментально доказано, что у умственно отсталых младших школьников (1-2 классы) оказываются недостаточно сформированными многие операции и уровни порождения речевого высказывания (мотивационный, смысловой, языковой, сенсомоторный). При этом наиболее страдают высокоорганизованные, сложные уровни (смысловой, языковой), требующие в процессе функционирования речи высокой степени сформированности операций анализа, синтеза, абстрагирования обобщения.

Исследования показывают, что структура речевого дефекта у детей с незначительной умственной отсталостью является неоднородной (16,34,57). Однако в большей мере страдает семантический компонент языковой системы, т.е. понимание значения слов, которые используют окружающие. Это связано с нарушением словесно-логического мышления. У ребенка медленно развивается словарь, для него характерен ограниченный словарный запас. Значения слов недостаточно дифференцированы, большая их часть входит в пассивный словарь. Замедленно формируются обобщающие понятия, дети с трудом абстрагируются от конкретной ситуации, речь характеризуется бедностью содержания, недостаточной развернутостью, фрагментарностью (6).

Проведенные В.И. Лубовским исследования развития словесной регуляции действий у детей с нарушением интеллекта показали, что общую закономерность составляют недостаточность и специфические особенности словесного опосредования. В этой связи он рассматривал дефектность словесного опосредования как одно из проявлений нарушения психического развития ребенка. Недостаточное участие словесной системы обнаруживается при этом как в регуляции произвольных реакций, так и в других видах психической деятельности детей. Это отрицательно влияет на процессы приема переработки и хранения информации, т.е. обуславливает недостатки памяти, восприятия, мышления,

регуляции деятельности в целом; узкие возможности словесного опосредования ведут к несовершенству узнавания объектов.

Наряду с закономерностями развития детей, подчеркивающими их трудности, существуют и закономерности положительного характера. Одна из них была выявлена В.И. Лубовским при изучении словесной регуляции действий у детей. Это возможность выработки новых условных связей без участия словесной системы или чаще – при частичном опосредовании. При нормальном развитии значение этой способности все уменьшается, и все большую роль приобретает образование связей на основе опосредования словесной системой, словесным обобщением. У детей с нарушением интеллекта эта способность имеет значение и в младшем школьном возрасте. Ее можно рассматривать как компенсаторный механизм, способствующий более легкому образованию условных связей (41).

Наличие этой особенности показывает, что развитие с нарушениями имеет закономерности, характеризующие как уровень отставания в развитии, так и уровень компенсации дефекта.

Исследования направленные на выявления затруднений в овладении словарным запасом у младших школьников с умственной отсталостью свидетельствуют о том, что активный словарь учащихся характеризуется следующими особенностями: бедностью; расплывчатость семантики слов; использованием слов, не несущих никаких значений; применением узкого круга хорошо знакомых слов, значение которых при этом неоправданно расширяется или сужается; недостаточностью развития процессов обобщения; многочисленными вербальными заменами; нарушением процессов тематического отбора и семантического выбора слов при порождении речевого высказывания (16,21,22,34,51). Дети допускают характерные недочеты на этапе выбора слов, объединённых на основе отношений родства, ситуативной общности. Синонимической антонимической близости, что свидетельствует от нарушений у них парадигматических структур языка, участвующих в процессе выбора слов в

акте номинации. На этапе предикации четко прослеживаются несовершенство синтагматических структур, участвующих в процессах языковой комбинаторики.

Выявлено что у младших школьников, имеющих интеллектуальную недостаточность, страдает динамическая структуризация значения слов, нет правильной группировки слов при их усвоении. Лексика таких детей неточна по значению. Усматриваются функциональные замещения с неоправданным расширением или сужением значений слов, с многочисленными взаимозаменами (34, 51,55).

Повседневная речевая практика таких детей включает преимущественно слова, связанные с предметным окружением, так как по лексико-семантическому содержанию такие слова являются более доступными. Обозначая предметы, дети с интеллектуальным недоразвитием часто смешивают слова одного рода (32).

Неточности в употреблении слов у детей, имеющих интеллектуальную недостаточность, исследователи объясняют трудностями дифференциации как самих предметов, так и их обозначений. Вследствие слабости процесса дифференцировочного торможения дети легче воспринимают сходство предметов, чем их различие, поэтому они усваивают, прежде всего, общие и наиболее конкретные признаки сходных предметов. Различия предметов усваиваются недостаточно, а обозначения не разграничиваются.

Одно из выраженных особенностей речи детей с умственной отсталостью является более значительное, чем в норме расхождение в объеме пассивного и активного словаря. Дети понимают значения многих слов, объем их пассивного словаря близок к норме. Однако употребление слов в экспрессивной речи, актуализация словаря вызывают большие затруднения (34,55,60).

Экспериментальные исследования, направленные на изучение семантической организации словаря школьников с легкой умственной отсталостью, показали, что ассоциативные связи у учащихся в целом бедны, ограничены, как правило, слово имеет одну валентность, и только стереотипную. Известно, что валентность слов вызывает цепь ассоциаций, а это побуждает детей

к названию новых слов и способствует отбору слов по смыслу. С помощью валентности дети структурируют словосочетания, простые, а затем и более сложные предложения (20).

Экспериментальные исследования, проведенные А.Р. Лурией и О.С. Виноградовой, показали, что в норме выбор слова-реакции осуществляется на основе смысловых ассоциаций, т.е. по смысловому сходству (*высокий-низкий*). Дети с умственной отсталостью актуализируют случайные, иногда звуковые ассоциации (*врач-грач*), что свидетельствуют о недостаточной сформированности семантических полей (43).

Ограниченность запаса слов у детей с интеллектуальными нарушениями определяет медленный темп перехода от усвоения конкретных значений к языковым абстракциям и вполне может служить объяснением подобного рода трудностей в овладении минимумом состава лексических единиц единой смысловой группы. Скудный словарный запас больше всего отражается на организации семантических полей, снижая потребности детей в речевых контактах, в общении (20).

Изучением нарушений лексического строя речи детей с интеллектуальной недостаточностью занимались такие исследователи как А.К. Аксенова (1), М.Ф. Гнездилов (15), В.Г. Петрова (50). Однако вопрос об особенностях словаря имен прилагательных умственно отсталых школьников остается одним из наименее освещенных. Учащиеся с отклонениями в интеллектуальном развитии крайне редко используют прилагательные в своей речи и испытывают значительные трудности при изучении этой части речи, что связано как с объективными, так и с субъективными факторами. Умственно отсталые дети употребляют лишь незначительное количество слов, обозначающих признаки предмета: цвет (*красный, синий, зеленый*), величину (*большой, маленький*), вкус (*сладкий, горький, вкусный*). Противопоставления же по признакам «*длинный – короткий*», «*толстый – тонкий*» и т.д. используются очень редко.

По данным Н.В. Тарасенко, умственно отсталые школьники младших классов редко употребляют прилагательные, обозначающие внутренние качества человека.

Р.И. Лалаева, В.Г. Петрова сделали вывод том, что школьники с ограниченными интеллектуальными возможностями часто допускают ошибки при выполнении заданий на согласование прилагательного и существительного в роде, числе и падеже (32,33,50). Особенно трудны для них согласования в среднем роде: *красная платье, голубая блюдце*. Эти же исследователи к характерным ошибкам при выполнении таких заданий относят и использование краткой формы прилагательного вместо полной: *красны цветок, красна машина*. В косвенных падежах отмечаются замены именительным падежом прилагательного: *на маленький столике*.

Г.М. Дульневым установлено, что у учащихся специальной (коррекционной) школы более половины воспроизводимых прилагательных приходится на группу из 10-15 слов (23). Следовательно, образуется так называемый «дежурный» словарь, который употребляется детьми в различных ситуациях, заменяя другие, более точные характеристики. Кроме того, дополнительные стимулы помогают учащимся вспомнить нужное слово, поскольку оно имеется в их лексическом запасе.

Проблемы в усвоении словаря имен прилагательных существуют не только у детей с умственной отсталостью. Е.А. Гордиенко отмечает, что и дети без нарушений развития также испытывают подобные сложности, которые обусловлены объективными факторами (17):

- спецификой самого прилагательного;
- социальной запущенностью и, как следствие, недостаточным уровнем речевого общения в семье, лексически обедненной, в частности прилагательными, языковой средой.

Таким образом, у детей с интеллектуальной недостаточностью отмечаются нарушения в развитии речевой деятельности и других психических процессов,

определяющих своеобразие лексической системы. Наиболее существенными и выраженными признаками недоразвития лексики этих детей является несформированность структуры значения слова, несоответствующий возрасту уровень организации семантических полей и несовершенство поиска слова, т.е. трудности актуализации словаря. Особые трудности вызывает у лиц с нарушением интеллекта словарь имен прилагательных. В своей речи дети данной категории используют наименьшее количество слов, обозначающие такие признаки предмета, как цвет, величина, вкусовые качества.

1.4. Анализ методических работ по развитию словаря прилагательных младших школьников с интеллектуальной недостаточностью

Успешность обучения детей с интеллектуальными нарушениями в школе во многом зависит от качества овладения лексической системой языка. Логопедическая работа по развитию лексики тесно связана с формированием представлений об окружающей действительности и познавательной деятельности умственно отсталого ребенка.

Рассмотрим ряд авторских методик, направленных на формирование лексической стороны речи у лиц данной категории.

Методика формирования лексики во вспомогательной школе, разработанная Р.И. Лалаевой, включает следующие направления:

- обогащение словарного запаса;
- уточнение значения слов;
- расширение семантики слова.

Овладение прилагательными начинается со слов, обозначающих основные цвета (*белый, черный, красный, синий, зелёный, желтый*), величину (*большой-маленький*), форму (*круглый, овальный, квадратный, треугольный*). В дальнейшем отрабатываются слова, обозначающие высоту (*высокий-низкий*), толщину (*толстый-тонкий*), длину (*длинный-короткий*), ширину (*широкий-узкий*),

вкусовые качества (*сладкий, горький, соленый, кислый, вкусный*), качества поверхности (*колючий, гладкий, пушистый*), вес (*тяжелый, легкий*).

На более поздних этапах проводится работа над прилагательными, которые образуются от существительных с помощью суффиксов (*дерево-деревянный, береза-березовый, фарфор-фарфоровый, бумага-бумажный* и т.п.). Эта работа тесно связана с развитием словообразования. Также необходимо уточнять значение прилагательных сложной по семантике, например, оценочных, обозначающих внутренние качества человека (*добрый, злой, ленивый* и т.д.) (32).

При этом используются такие приемы работы:

- описание предметов (по цвету, форме, величине и т.д.);
- отгадывание загадок;
- добавление прилагательных в предложение (детей просят закончить предложение, используются пары картинок).

Уточнение значений слов способствует и работа над антонимами: *высокий-низкий, длинный-короткий*.

Логопедическая работа по обогащению словаря предполагает и уточнение значений слов-синонимов.

Важное место во вспомогательной школе отводится усвоению значения слова с постепенным переходом от конкретного значения слова к пониманию грамматического значения словосочетания, предложению.

Актуализации словаря способствует и работа по звуковому анализу слова, закреплению его слухового и кинестетического образа.

Расширение и обогащение словаря детей с интеллектуальной недостаточностью должно быть тесно связано с развитием грамматического строя речи. В младших классах вспомогательной школы формирование грамматического строя речи осуществляется в следующих направлениях:

- формирование глубинной и поверхностной структуры предложения;
- развитие навыков словоизменения и словообразования;
- развитие связной речи.

А.Г. Зикеев отмечал, что формирование и коррекция лексико-семантической стороны речи учащихся является первоочередной задачей (27). Методика развития словарного состава, по мнению А.Г. Зикеева, должна предусматривать различные уровни педагогического воздействия, которые зависят от характера отклонений в развитии, от этапа работы и индивидуальных речевых возможностей ребенка. Исходя из этого, он выделил пять уровней в работе над лексической стороной речи:

- формирование словаря;
- лексико-семантическая коррекция словарного запаса;
- уточнение словаря;
- обогащение словаря за счет усвоения новых, ранее неизвестных слов на основе тематической их группировки и определения словообразовательной ценности; усвоение лексической синонимии и слов с переносным или абстрактным значением;
- активизация словаря за счет использования его коммуникативных возможностей при включении в диалогическую речь, пересказы, изложения и другие виды связной речи (48).

Также нами был проведен обзор статей, посвящённых проблеме развития словарного запаса младших школьников с интеллектуальной недостаточностью словами признаками.

Так, например, Ю.С. Тазова и Н.М. Трубникова в своей статье «Формирование атрибутивной лексики у умственно отсталых младших школьников в процессе игровой деятельности» предлагают проводить коррекционную работу в три этапа:

Первый этап – подготовка базы для развития словаря прилагательных. Проведение работы по развитию психических процессов и уточнению значения

Второй этап – развитие активного словаря прилагательных.

Третий этап – активизация словаря прилагательных в собственной речи детей (65).

Е.В. Крылова в своей статье «Развитие лексической системы языка у детей с нарушением интеллекта» определяет следующие основные направления и условия коррекционной работы по развитию лексической системы языка у детей с интеллектуальными нарушениями:

- уточнение значений слова, что должно быть тесно связано с уточнением и расширением представлений детей об окружающих предметах и явлениях, с классификацией предметов на речевом и неречевом уровнях;
- обогащение словарного запаса различными грамматическими категориями, особого внимания заслуживают словарь глаголов и прилагательных;
- развитие семантических сопоставлений в работе над смысловой стороной слова (работа над синонимами, антонимами, многозначными словами, родственными) (30).

Т.М. Лифанова и Е.Н. Соломина в своей статье «Коррекция недостатков лексической стороны речи умственно отсталых учащихся на уроках естественнонаучного цикла» предлагают на уроках естествознания требовать от учащихся разные части речи, в частности прилагательные, благодаря которым можно выделить характерны, типичные признаки изучаемых объектов. Например, «У курицы тело (какое?). Ноги (какие?). Крылья (какие).» (39).

Е.А. Ефремова и Л.Р. Лизунова в своей статье «Дидактическая игра как средство формирования активного словаря у младших школьников с нарушениями интеллекта» предлагают программу логопедического кружка, основанную на реализации системы дидактических игр, учитывающих особенности категории детей с интеллектуальной недостаточностью. Данная программа рассчитана на один год и включает в себя по три кружковых занятия в неделю.

Целевая установка программы: формирование словарного запаса учащихся 2 класса специальной (коррекционной) школы.

Задачи программы:

- уточнение, систематизация, обогащение словарного запаса учащихся по лексическим темам;

- коррекция и развитие грамматического строя речи;
- развитие внимания, памяти;
- развитие мыслительных операций: анализа, синтеза, сравнения, обобщения;
- воспитание коммуникативных умений.

Учебно-тематический план программы включает в себя название лексических тем, разделов, определяет условия их реализации, а также проведение обследований учащихся и работу с родителями. Работа с родителями учащихся должна быть регулярной на протяжении обучения в школе. Раздел программы «Неделя для родителей» предусматривает обобщение кружковой работы за год и рекомендации на летние каникулы. Учитель-логопед может рекомендовать определенные дидактические игры, в которые можно играть с детьми в летние каникулы (19).

Проанализировав статьи и ряд авторских методик, мы выделили общие требования к проведению работы по развитию лексической стороны речи учащихся с интеллектуальной недостаточностью:

- Объяснение значения слова является только начальным этапам работы над лексикой. Для ведения слова в речь необходимы система упражнений, постоянное повторение слова, включение его в различные контексты;
- Работа над лексикой должна быть тесно связана с работой над грамматической, фонетической и другими сторонами языка. Нельзя усвоить новое слово, не употребляя при этом его разные грамматические формы, не отработывая правильность произношения. Без комплексной работы над всеми сторонами языка, без постоянного применения изученного грамматического материала по отношению к конкретным словам новая информация ложится в памяти детей мертвым грузом или же быстро забывается;
- Основное внимание уделяется формированию ориентировки на семантическую структуру слова, на организацию лексико-семантических полей, на развитие парадигматических и синтаксических связей слова и актуализацию

словаря;

– Процесс презентации слов должен опираться на работу всех возможных анализаторов. Новое слово обязательно прочитывается учителем и воспринимается школьниками на слух, далее разбирается его значение с использованием наглядных или словесных средств при активном участии детей, затем слово еще раз прочитывается учениками, включается в предложение и записывается, если это уроках грамматики или в некоторых случаях на уроках развития устной речи.

Таким образом, изучение методической литературы по данному вопросу показало, что для развития словарного запаса детей с интеллектуальной недостаточностью словами признаками можно использовать дидактические словесные игры, упражнения. Однако их использование необходимо осуществлять в теснейшей связи с развитием познавательной деятельности.

Выводы по I главе

Анализ теоретико-экспериментальных источников в рамках психолого-педагогического, психолингвистического подходов обеспечил целостное видение проблемы изучения словаря прилагательных у детей с интеллектуальной недостаточностью.

Под лексиконом (словарем, словарным запасом) человека понимается динамическая функциональная система, основными элементами которой являются слова, связанные в единую структуру многочисленными видами ассоциативно-семантических связей.

Слово представляет собой основную единицу языка, имеющую сложное строение, где выделяются следующие составные части: денотативное значение, то есть предметная относительность; сигнификативное значение, а именно лексическое значение, соотношение слова с понятием; коннотативное, контекстуальное значение, выражающее в слове наличие экспрессивно-

стилистических оценок. Слова связаны друг с другом смысловыми связями, организованными в четкую лексическую систему (А.А. Леонтьев, А.Р.Лурия, Л.В. Сахарный и др.). Непременным условием обогащения словаря является развитие лексического значения слова, организация семантических полей, установление разнообразных связей между словами (парадигматических, синтагматических, систематических) (46).

Изучение специальной литературы позволило выделить следующие особенности словаря прилагательных у лиц с интеллектуальной недостаточностью:

- трудности в дифференциации качества предметов;
- замены слов;
- узкое понимание значений слов;
- неточность употребления слов;
- употребление прилагательных, обозначающих только непосредственно воспринимаемые свойства предметов.

Для развития словаря прилагательных у детей данной категории, актуально использовать систему упражнений, направленную на комплексную работу над всеми сторонами речи (лексико-грамматическую, фонетико-фонематическую, связную речь). Особое внимание уделяется:

- формированию ориентировки на семантическую структуру слова;
- организации лексико-семантических полей;
- развитию парадигматических и синтаксических связей слова;
- актуализации словаря.

ГЛАВА II ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СЛОВАРЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

2.1. Исследование уровня сформированности словаря прилагательных у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью

После изучения теоретического материала по проблеме развития словаря прилагательных у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью, мы перешли к практической части работы.

Целью констатирующего исследования являлось выявление и сравнение уровня развития словаря прилагательных у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости (УО) с уровнем развития словаря прилагательных у младших школьников с общим недоразвитием речи (ОНР) и с задержкой психического развития (ЗПР).

Для достижения цели в констатирующем исследовании решались следующие *задачи*:

- разработка методики исследования развития словаря прилагательных у младших школьников с УО, ЗПР и ОНР;
- исследование развития словаря прилагательных у младших школьников с УО, ЗПР и ОНР по разработанной методике;
- анализ результатов исследования и определение индивидуально-типологических особенностей развития словаря прилагательных у младших школьников с УО, ЗПР и ОНР;
- определение путей развития словаря прилагательных у младших школьников с УО, ЗПР и ОНР с учётом характера выявленных нарушений.

В исследовании использовались следующие *методы*.

- Организационные методы: сравнительный, комплексный.
- Эмпирические методы: биографические (сбор и анализ

анамнестических данных), экспериментальные (констатирующий эксперимент).

– Количественный (математико-статистический) и качественный анализ полученных данных.

– Интерпретационные методы.

Констатирующее исследование проводилось с октября по декабрь 2017 года на базе Муниципального казённого общеобразовательного учреждение «Общеобразовательная школа № 30» г. Белгорода и Муниципального бюджетного образовательного учреждение «Средняя общеобразовательная школа №48» г. Белгорода.

В исследовании принимало участие две группы детей: экспериментальная и контрольная. Средний возраст детей - 10 – 11 лет. Экспериментальную группу составили 10 детей с легкой степенью умственной отсталости (УО). Контрольную группу составили 10 детей с задержкой психического развития (ЗПР) и 10 детей с общим недоразвитием речи (третий уровень речевого развития) (ОНР). Список детей представлен в приложении 1.

Констатирующее исследование осуществлялось в три этапа.

На *первом этапе* проводился отбор детей в экспериментальную и контрольную группы. Изучались анамнезы, истории развития детей обеих групп, психолого-педагогические характеристики. Анализировались результаты логопедического обследования детей из экспериментальной группы. Проводились консультации с педагогами и школьным логопедом с целью уточнения клинических, психолого-педагогических особенностей детей, а также с целью уточнения речевого статуса детей, составивших экспериментальную группу.

На *втором этапе* осуществлялось констатирующее исследование по разработанной методике. Обследование каждого ребёнка проводилось индивидуально в процессе семи специально организованных занятий, продолжительностью пятнадцать минут каждое. Результаты обследования фиксировались в индивидуальных протоколах, которые позднее подвергались качественной и количественной обработке и интерпретации.

На *третьем этапе* констатирующего исследования осуществлялся качественный анализ экспериментальных данных и их математическая обработка, после чего результаты исследования были обобщены и на их основе были сформулированы выводы, обосновывающие направления и содержание логопедической работы по развитию словаря прилагательных у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

Для выявления уровня развития словаря прилагательных нами были использованы следующие адаптированные методики:

- Методика №1 обследования словарного запаса детей И.А. Смирновой (56);
- Методика №2 выявления уровня сформированности лексики у детей Г.А. Волковой (9);
- Методика № 3 обследования словарного запаса детей О.Е. Грибовой и Т.П. Бессоновой (18);
- Методика № 4 изучения словарного запаса детей М.А. Поваляевой (52).

Методика №1 обследования словарного запаса детей И.А. Смирновой предназначена для исследования употребления детьми слов, относящихся к следующим разрядам прилагательных: качественным, относительным и притяжательным(56).

Методика №2 выявления уровня сформированности лексики у детей Г.А. Волковой (9); Методика № 3 обследования словарного запаса детей О.Е. Грибовой и Т.П. Бессоновой (18); Методика № 4 изучения словарного запаса детей М.А. Поваляевой предназначены для исследования активного словаря, прилагательных представленного антонимами, синонимами и подбором определений к данному слову(52). Содержание каждой методики представлено в приложении 2.

Критерии оценивания заданий по исследованию словаря прилагательных:

Высокий уровень (5 баллов) – правильное и самостоятельное выполнение задания;

Уровень выше среднего (4 балла) – при предъявлении помощи экспериментатора ребёнок исправляет ошибки;

Средний уровень (2-3 балла) – ребёнок называет слово с нужным значением, но употреблено это слово в неправильной словоформе;

Низкий уровень (1-0 балла) – неправильное выполнение большинство заданий, повторение заданного слова или отказ от выполнения задания.

Для удобства анализа результатов исследования все используемые методики представлены в виде одной табл. 2.1.

Таблица 2.1.

Адаптированные методики для обследования словаря прилагательных

Направление задания	Методика
Разряд прилагательных	
<i>Качественные прилагательные. Относительные прилагательные. Притяжательные прилагательные</i>	Методика №1 обследования словарного запаса детей И.А. Смирновой.
Лексическое значение слов	
<i>Слова – синонимы</i>	Методика № 3 обследования словарного запаса детей О.Е. Грибовой, Т.П. Бессоновой. Методика № 4 изучения словарного запаса детей М.А. Поваляевой.
<i>Слова – антонимы.</i>	Методика № 2 выявления уровня сформированности лексики у детей Г.А. Волковой Методика № 3 обследования словарного запаса детей О.Е. Грибовой, Т.П. Бессоновой. Методика № 4 изучения словарного запаса детей М.А. Поваляевой.
<i>Подбор определений</i>	Методика № 2 выявления уровня сформированности лексики у детей Г.А. Волковой Методика № 3 обследования словарного запаса детей О.Е. Грибовой, Т.П. Бессоновой. Методика № 4 изучения словарного запаса детей М.А. Поваляевой.

Результаты изучения подбора качественных прилагательных представлены на рис.2.1.

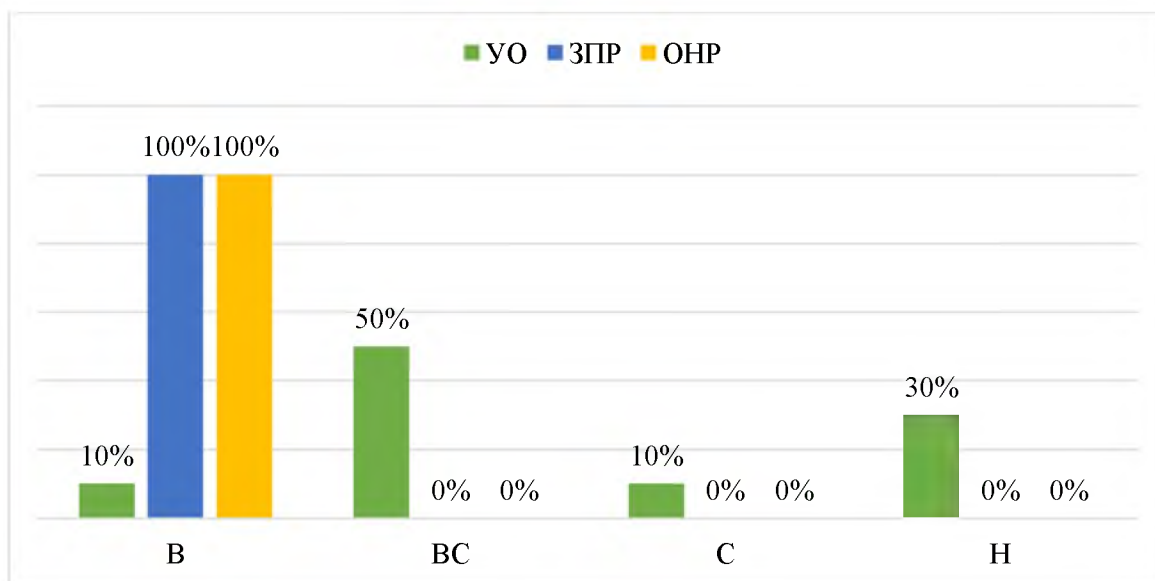


Рис. 2.1. Результаты изучения подбора качественных прилагательных

Результаты изучения подбора качественных прилагательных показали, что 50% учащихся с легкой степенью умственной отсталости показали уровень вышесреднего, 30% – низкий уровень, 10% – высокий и средний уровни.

В отличие от учащихся с умственной отсталостью дети с задержкой психического развития и дети с общим недоразвитием речи показали абсолютно высокий уровень (100%) при подборе качественных прилагательных.

Большинство учеников с легкой степенью умственной отсталости при выполнении данного задания не могли, смотря на картинку, ответить на вопросы «Гиря какая? Шарик какой?» дети либо отказывались отвечать на данный вопрос, либо отвечали следующим образом: «Гиря **большая**, а шарик **маленький**»; «Гиря и шарик **большой**»; «Гиря **сильная**, а шарик **черный**»; «Гиря **высокая**».

Результаты изучения подбора относительных прилагательных представлены на рис.2.2.

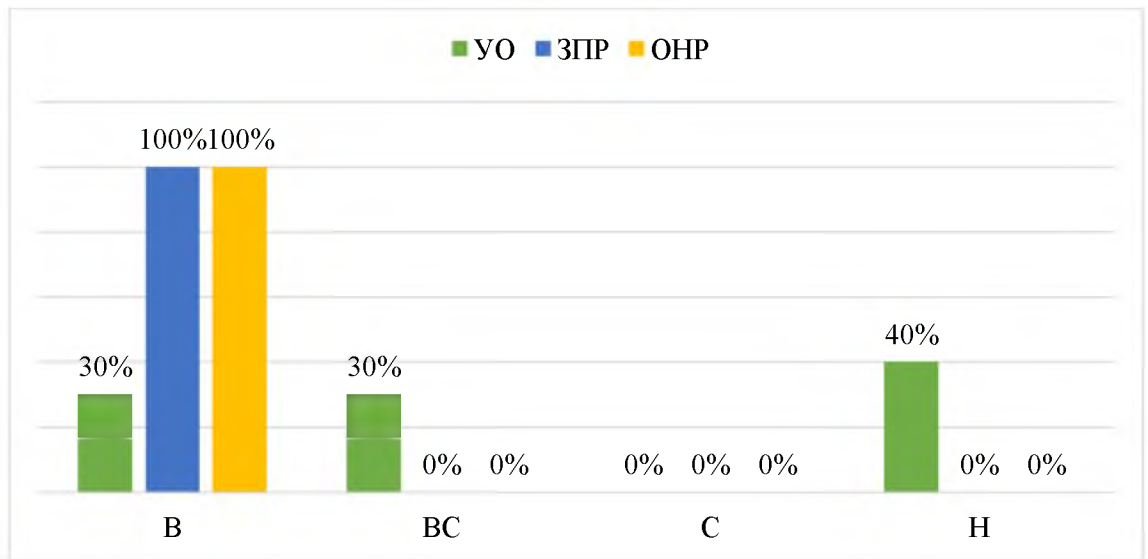


Рис. 2.2. Результаты изучения подбора относительных прилагательных

Результаты изучения подбора относительных прилагательных показали, что 40% младших школьников с умственной отсталостью показали низкий уровень, 30% – высокий и вышесреднего уровни.

По сравнению с первой категорией детей, учащиеся задержкой психического развития и учащиеся с общим недоразвитием речи при подборе относительных прилагательных показали высокий уровень (100%).

Чаще всего младшие школьники с умственной отсталостью делали такие ошибки при подборе относительных прилагательных: «Если сок из апельсина, то он **оранжевый, сладкий**»; «Если буратино сделан из дерева, то он **из дерева**»; «Если варенье сделано из клубники, то оно **сладкое, объеденье**»; «Если кораблик сделан из бумаги, то он **большой, тонкий**»; «Если стакан сделан из стекла, то он **из стекло, стекляна**»

Результаты изучения подбора притяжательных прилагательных представлены на рис.2.3.

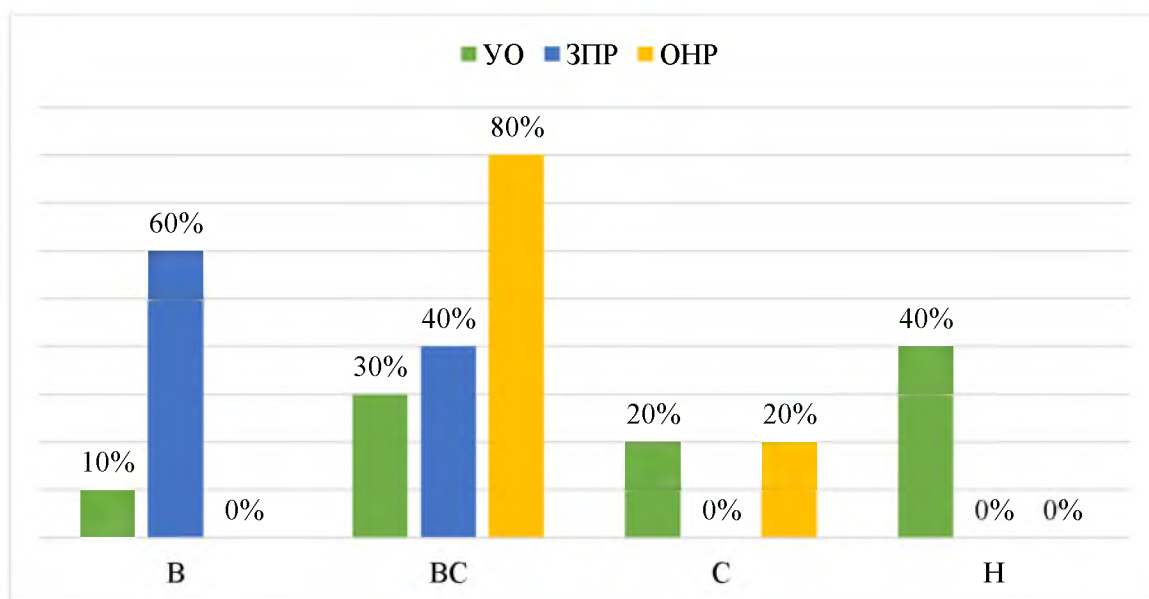


Рис. 2.3. Результаты изучения подбора притяжательных прилагательных

Результаты изучения подбора притяжательных прилагательных показали, что 40% учащихся с умственной отсталостью показали низкий уровень, 30% – вышесреднего уровень, 20% – средний уровень и 10% – высокий.

Младшие школьники с задержкой психического развития показали следующие результаты при подборе притяжательных прилагательных – 60% высокий уровень, 40% вышесреднего уровень.

Выше среднего уровень – 80% и средний уровень – 20% показали дети с общим недоразвитием речи при подборе притяжательных прилагательных.

Изучение умения образовывать притяжательные прилагательные показало, что дети с умственной отсталостью не могли подобрать прилагательное, отвечая на вопросы «Уши у медведя. Они чьи? **медведеды, медвежие, медведя, медведины**», «Хвост у вороны. Он чей? **воронин, вороны, воронен**»; «Сумка у тети. Она чья **тёти?**». У категории детей с задержкой психического развития и с общим

недоразвитием речи отслеживались аналогичные ошибки только в меньшем количестве.

Результаты изучения подбора синонимов представлены на рис.2.4.

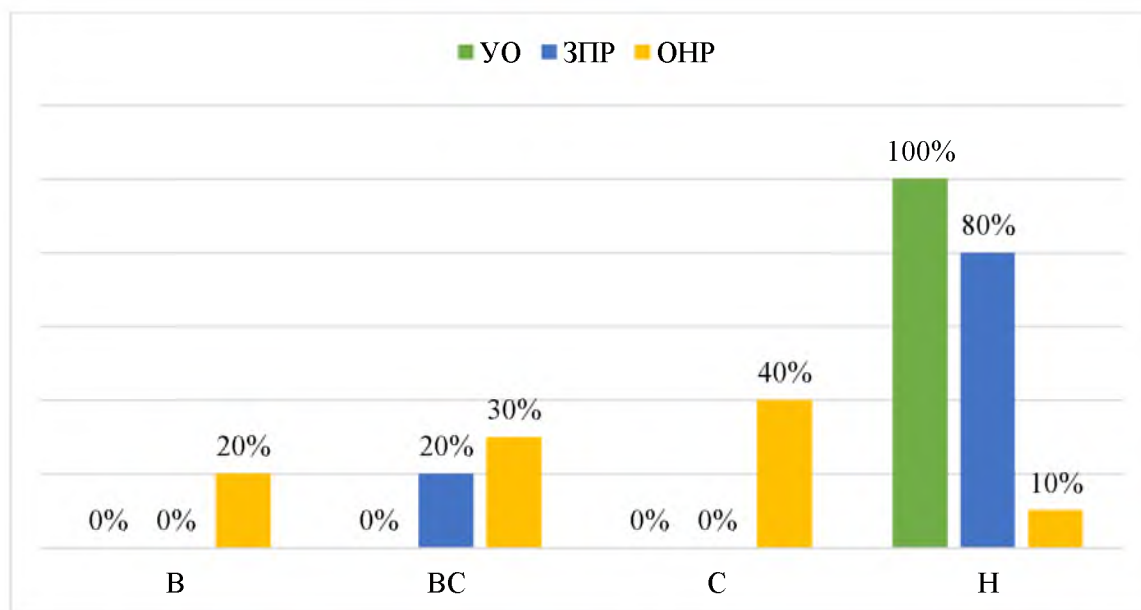


Рис. 2.4. Результаты изучения подбора синонимов

Не может не вызвать огорчения тот факт, что результаты изучения подбора синонимов показали, что 100% учащихся с умственной отсталостью имеют низкий уровень.

Дети с задержкой психического развития показали низкий уровень – 80% и уровень вышесреднего – 20%.

Дети с общим недоразвитием речи показали средний уровень – 40%, уровень вышесреднего – 30%, высокий уровень – 20% и низкий – 10%.

При выполнении заданий, направленных на подбор синонимов к заданному слову у школьников с умственной отсталостью, возникали большие трудности. Дети либо повторяли заданное слово за экспериментатором (*«нежный-нежный»*) либо происходила далекая словесная замена (*«забавный – умный, любимый, добренький, храбрый»*, *«заботливый – добрый, любимый, хороший»*, *«трудный-добрый»*, *«жаркий-темный»*). У детей с задержкой психического развития и у детей с общим недоразвитием речи также отмечались затруднения при выполнении данного задания

Результаты изучения подбора антонимов представлены на рис.2.5.

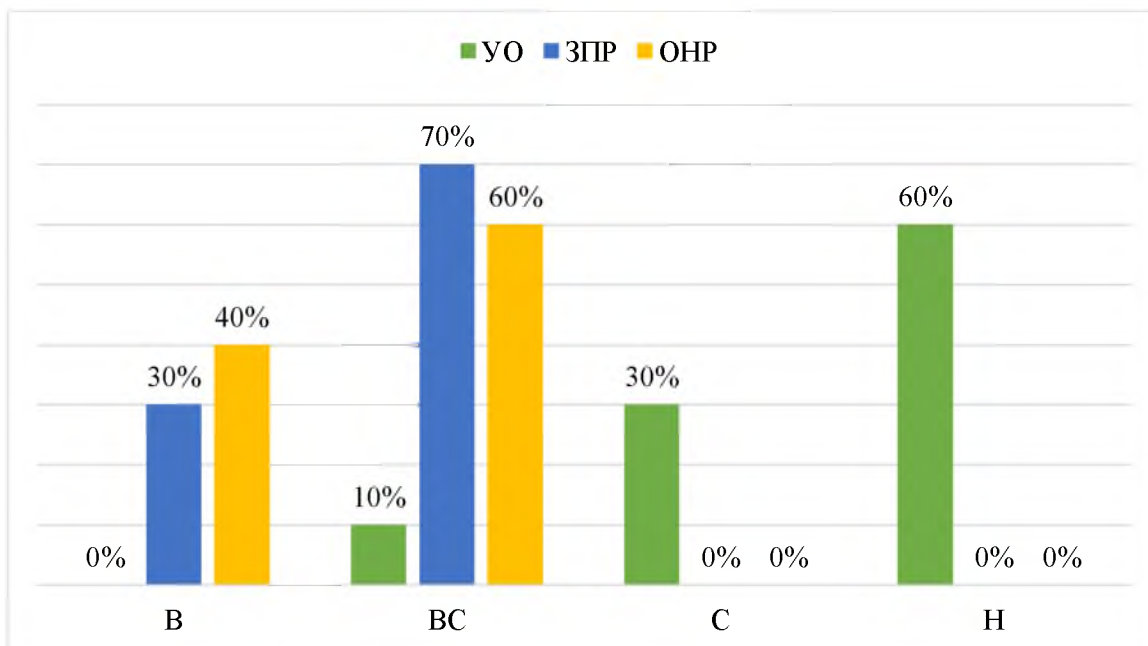


Рис. 2.5. Результаты изучения подбора антонимов

Результаты изучения подбора антонимов показали, что 60% учащихся с умственной отсталостью имеют низкий уровень, 30% средний уровень, 10% вышесреднего уровень.

Дети с задержкой психического развития показали следующие результаты при подборе антонимов к заданному слову – 70% вышесреднего уровень, 30% высокий уровень.

При изучении подбора антонимов у детей с общим недоразвитием речи, были получены следующие результаты 60% учащихся показали вышесреднего уровень, 40% – высокий уровень.

При выполнении заданий ориентированных на подбор антонимов к заданным экспериментатором словам трудности у школьников с умственной отсталостью вызвали такие слова как: «ловкий», «смелый», «слабый», «белый», «сильный», «светлый», «правдивый», «ясный», «воинственный», «тонкий», «трусливый», «темный», «твердый», «новый», «мокрый». К слову «ловкий» дети называли, по их мнению, такие противоположные слова как: «левый», «смелый», «слабый», «белый», «сильный», а антонимами к слову «ленивый» послужили такие слова как:

«не ленивый», «добрый», «умный», «плохой», «черный». Так же в работе детей прослеживалась далекая словесная замена («толстый-сильный», «твердый-желтый», «тупой-зеленый», «горький-веселый, вкусный, очень горький», «ясный – грустный, худой») и повтор предложенных слов за экспериментатором («черный-черный», «кислый-кислый», «высокий-высокий»). Если для детей с легкой степенью умственной отсталости, данное задание на образование антонимов явилось очень трудным, то у детей с задержкой психического развития и с общим недоразвитием речи трудность возникла только при подборе противоположного значения к слову «ловкий», «ясный», «полезный», «воинственный».

Результаты изучения подбора определений представлены на рис.2.6.

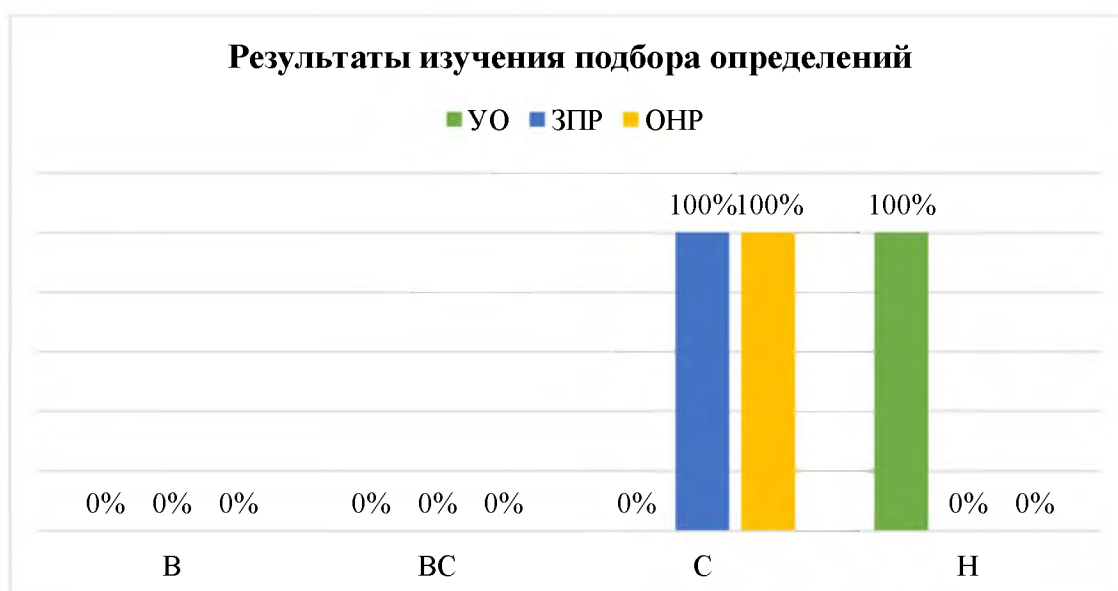


Рис. 2.6. Результаты изучения подбора определений

К сожалению результаты изучения подбора определений к заданному слову показали, что все группы обследуемых детей показали 100% низкий уровень.

При выполнении заданий где к каждому предложенному слову, нужно было подобрать признак дети с умственной отсталостью называли только размер («большой город», «большой тигр», «маленький зайчик», «маленькая трава» и т.д.) и цвет («синее море», «голубое небо» и т.д.), но не всегда цветовой признак был верно подобран к заданному слову («фиолетовый тигр», «черный слон», «белая туча»). В отличие от детей с легкой степенью умственной отсталости, дети

с задержкой психического развития и с общим недоразвитием речи кроме таких признаков предмета как цвет и размер, называли прилагательные, обозначающие материал из чего сделан данный предмет («*железная машина*»), эмоциональное состояние («*злой тигр*», «*милый зайчик*») так же можно было услышать такие ответы как: «*соленое море*», «*долгая дорога*», «*быстрая машина*».

Сравнение результатов исследования в экспериментальной и сравнительных группах представлены в табл. 2.2. и на рис. 2.7, рис.2.8. Подробные результаты количественного анализа представлены в приложении 3.

Таблица 2.2.

Сравнение результатов экспериментальной и сравнительных групп.

Категория детей.	уровень	Разряд прилагательных			Лексическое значение слов			Общий уровень
		качественные	относительные	притяжательные	синонимы	антонимы	подобрать определения	
		кол-во детей	кол-во детей	кол-во детей	кол-во детей	кол-во детей	кол-во детей	
УО	В	1	3	1	0	0	0	Н
	ВС	5	3	3	0	1	0	
	С	1	0	2	0	3	0	
	Н	3	4	4	10	6	10	
ЗПР	В	10	10	6	0	3	0	В
	ВС	0	0	4	2	7	0	
	С	0	0	0	0	0	10	
	Н	0	0	0	8	0	0	
ОНР	В	10	10	0	2	4	0	В
	ВС	0	0	8	3	6	0	
	С	0	0	2	4	0	10	
	Н	0	0	0	1	0	0	

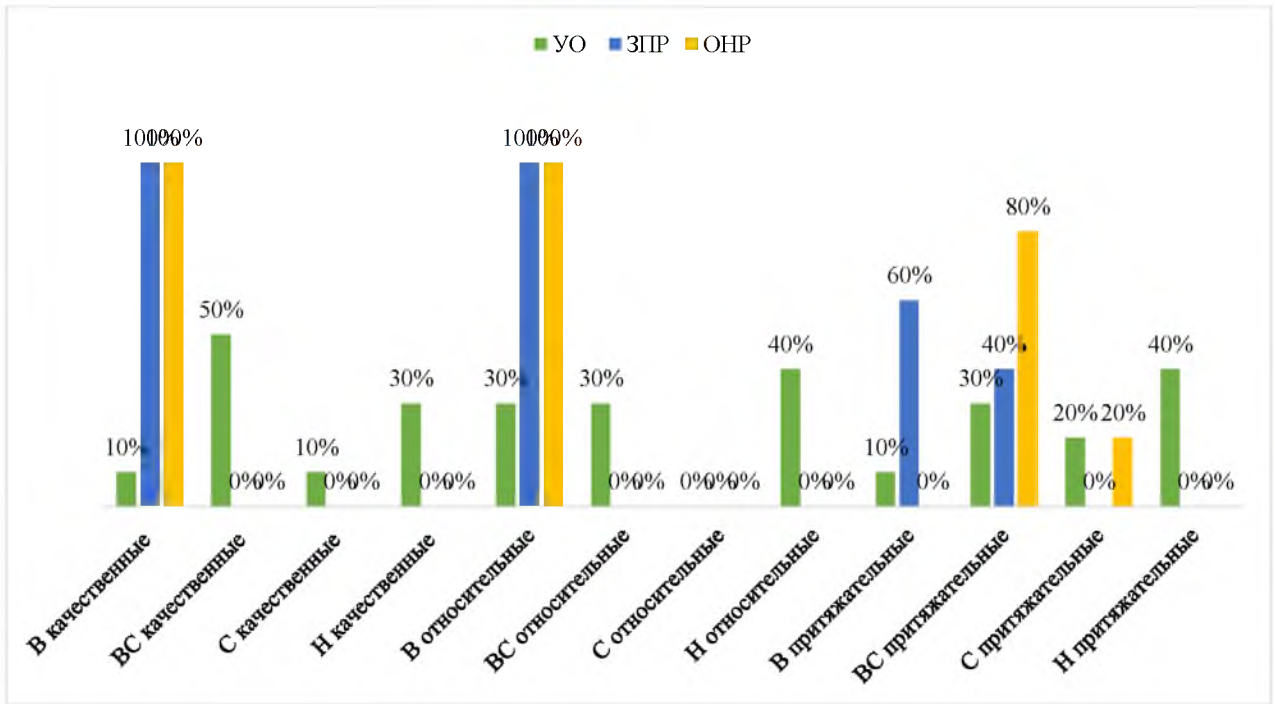


Рис. 2.7. Результаты изучения подбора прилагательных определенного разряда

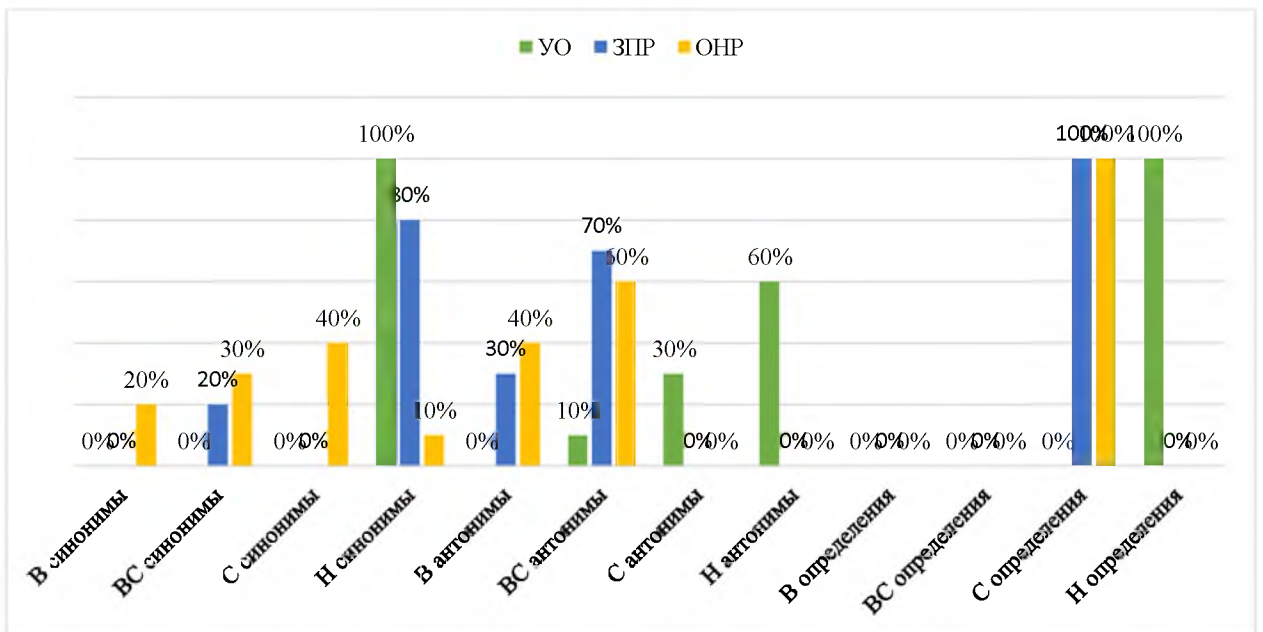


Рис. 2.8. Результаты изучения подбора определений, антонимов, синонимов

Полученные данные отражают ясную картину того, что уровень развития словаря прилагательных у категории детей с умственной отсталостью

категорически отличается от уровня развития словаря прилагательных у лиц с задержкой психического развития и у лиц с общим недоразвитием речи. У младших школьников с умственной отсталостью преобладает низкий уровень развития словаря прилагательных по сравнению с детьми с задержкой психического развития и с детьми с общим недоразвитием речи чей уровень развития словаря прилагательных соответствует высокому уровню.

В результате исследования выявилось, что у школьников с умственной отсталостью недостаточно сформирован словарь прилагательных. При использовании прилагательных дети не всегда дифференцировали качества предметов, допускали замены прилагательных, сходных по нескольким признакам. Отмечалась и недостаточная сформированность семантической структуры слов, задержка в формировании лексической системности и организации семантических полей. При объяснении значений слова, дети использовали только денотативные признаки: определение слова через описание внешних признаков денотата, объяснение значения слова с помощью описания функционального признака денотата. Лексико-семантические признаки слов детьми данной подгруппы не использовались.

Исследование антонимического ряда позволило выделить следующие особенности. Нередко дети отказывались от выполнения задания на подбор антонимов. А при выполнении задания, допускали ошибки (повторяли исходное слово с частицей «не», подбирали семантически близкие слова), которые свидетельствовали о недостаточной дифференциации категориальных значений слов и трудностях выделения существенных признаков слов.

Задание на подбор синонимов детям данной подгруппы оказалось недоступным. Можно предположить, что нарушение формирования и систематизации антонимического и синонимического рядов связано у детей с недоразвитием мыслительных операций (сравнения, обобщения), с недостаточным объёмом словаря, с несформированностью семантических полей, с неумением

выделять дифференциальный семантический признак слова, сопоставлять слова по существенным признакам, с недостаточной активностью процесса поиска слов.

При исследовании словаря прилагательных также можно было наблюдать такие ошибки, как воспроизведение усеченной формы прилагательного, сохранение ударения, характерного для начальной формы, нарушение согласования прилагательного и существительного в роде и числе.

Следует отметить, что в ситуации обследования одних испытуемых с интеллектуальной недостаточностью отличала импульсивность, дети стремились поскорее освободиться у них отсутствовало стремление улучшить результаты выполнения заданий. Другие дети, наоборот, отвечали крайне неуверенно, медленно. Данные наблюдения отражают закономерности развития мотивационной сферы ребенка с интеллектуальной недостаточностью.

В ходе констатирующего исследования словаря прилагательных у младших школьников с задержкой психического развития было выявлено что учащиеся главным образом используют качественные прилагательные, обозначающие непосредственно воспринимаемые признаки; недостаточно владеют синонимическими средствами языка, чаще всего подбирая к заданному слову не синоним, а противоположное по смыслу слово. Иногда при выполнении задания где нужно было подбирать антоним, ученики младших классов использовали исходное слово с частицей «не» («ловкий» – «не ловкий»; «полезный» – «не полезный»; «воинственный» – «не воинственный»), также в работе данной категории детей можно было часто проследить замену притяжательных прилагательных описательными существительными («уши медведя» вместо «медвежьи уши»; «хвост вороны» вместо «вороний хвост»; «сумка тётки» вместо «тёткина сумка»). Характерным было для младших школьников частое употребление ограниченной группы определений к заданному слову («большой» «красивое», «красный» и др.)

Испытуемые с общим недоразвитием речи по показателям выполнения экспериментальных заданий на исследование развития словаря прилагательных

приближалась к норме. Особые трудности возникли у лиц данной категории при выполнении задания где к конкретному существительному нужно было подобрать прилагательное, при ответе дети часто использовали ограниченные группы определений («*маленький*» «*прыгучий*», «*зеленый*» и др.). Во время процедуры обследования, учащиеся проявляли интерес к наглядному материалу, стремились получить хорошие результаты обследования, что свидетельствует о сохранности и адекватности мотивации.

Вместе с тем можно сделать вывод о том, что развитие семантических полей у детей с умственной отсталостью существенно ниже, чем у детей двух сравнительных групп. Значения слов, закрепленные в сознании учащихся с умственной отсталостью, отличаются неопределенностью, нечетким разграничением друг от друга. В основе этого факта лежит выделение не существенных, а чисто внешних или случайных признаков предметов, действий. На наш взгляд, причиной данных нарушений является бедность слуховых и зрительных ощущений детей, нарушение взаимосвязи между зрительным, слуховым и длительным анализаторами, т.е. теми сенсорными системами, которые принимают активное участие в обработке информации, осуществляемой в промежуточном хранилище. Именно нарушение межанализаторных связей и не позволяет детям с интеллектуальной недостаточностью полноценно осуществлять первичную кодировку слов и устанавливать нужные связи между зрительным, акустическим и семантическим образом слова.

У детей с задержкой психического развития семантические поля начинают организовываться, однако дифференциация внутри семантического поля еще недостаточно сформирована. Это может быть связано с задержанным психоречевым развитием, с неполноценными представлениями детей об окружающей действительности.

Таким образом, можно предположить, что в основе затруднений в усвоении лексики у младших школьников с задержкой психического развития и с легкой степенью умственной отсталости лежит когнитивная недостаточность, вследствие

которой, в первую очередь, страдает смысловая организация речи. Результаты исследования свидетельствовали, что дети с умственной отсталостью наибольшие затруднения испытывали не в накоплении лексических средств языка, а в установлении системы связей между ними. Они с трудом и не в полном объеме могли систематизировать слова, устанавливая смысловые связи между ними. Трудности усвоения лексики детьми с общим недоразвитием речи обусловлены нарушением формирования всей языковой системы, в частности, фонетико-фонематических компонентов, которые приводят к неполноценности процессов запоминания и воспроизведения звуковых образов слов. Результаты исследования свидетельствуют о том, что процесс формирования словаря прилагательных у умственно отсталых школьников в логопедической работе должен основываться на системном подходе и учитывать связи развития словаря детей со становлением у них психических функций, формированием функций словообразования и способности полноценно воспроизводить звуко-слоговую структуру слов.

2.2. Методические рекомендации по формированию словаря прилагательных у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью

При разработке методических рекомендаций по развитию словаря прилагательных у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью, мы опирались на следующие, наиболее значимые для данной проблемы научно-теоретические положения:

1. Знания общего или специфического в психическом развитии ребенка с тем или иным дефектом является одним из кардинальных условий, определяющих содержание и организацию коррекционно-педагогической работы для каждой категории таких детей. Это имеет прямое отношение к детям с интеллектуальной недостаточностью(8).

2. Положение о том, что когнитивное развитие опережает речевое, в силу чего ребенок может вербально выразить то содержание, которое когнитивно ему доступно. Изучая соотношение мышления и речи, исследователи пришли к выводу, что уровень интеллектуального развития ребенка проявляется на уровне семантики, лежащей в основе высказывания. Отсюда следует, что формирование познавательных процессов является одним из регуляторов темпа и последовательности речевого развития (13).

3. Представления о многомерных связях слова и о совокупности признаков, которые представляет слово как единое целое, а также данных нейropsихологических и онтогенетических исследований процесс актуализации словаря детей (14,54,68).

При разработке этапов процесса актуализации словаря прилагательных у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью учитывался тот факт, что развитие учащихся, во многом зависят от специалистов, которые с ними работают в образовательном учреждении, а также их родителей. Совместная коррекционно-педагогическая работа по актуализации словаря прилагательных у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью представлена на табл. 2.3.

Таблица 2.3.

**Совместная коррекционно-педагогическая работа по актуализации
словаря прилагательных у младших школьников с интеллектуальной
недостаточностью**

Этап	Направление	Педагог
Подготовительный	Формирование зрительного образа предмета	Педагог-психолог
	Формирование слухового, произносительного (кинестетического) и ритмического образа слова	Учитель-логопед Учитель музыки Учитель физической культуры

	Формирование умения анализировать различные предметы окружающего мира, их признаки, с целью осознания общих черт и различий	Педагог-психолог
Основной	Формирование структуры значения слова Развитие лексической системности Формирование синтагматических связей слова	Учитель-логопед
Заключительный	Автоматизация словарного запаса в речевом общении в различных коммуникативных ситуациях	Воспитатель

Рассмотрим подробнее содержание каждого этапа работы по актуализации словаря прилагательных у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

Подготовительный этап требует реализации следующей задачи: формирование целостного (слухо-зрительно-тактильно-кинестетического) представления о предмете и связанных с ним признаках.

В содержании подготовительного этапа основное внимание направлено на уточнение и закрепление полноценных зрительных представлений о признаках, связанных с предметом, определенное назначения предмета, его составляющих частей, формы, размера цвета; соотнесение слова с признаком; различие слов близких по семантическим, акустическим, артикуляционным, ритмическим, морфологическим признакам.

Подготовительный этап включает в себя следующие направления:

- формирование зрительного образа предмета;
- формирование слухового, произносительного (кинестетического) и ритмического образа слова;
- формирование умения анализировать различные предметы окружающего мира, их признаки с целью осознания общих черт и различий.

Использование данных когнитивной психологии о необходимости кодирования информации, т.е. преобразования ее элементов из одной формы в другую (из зрительной в акустическую, из акустической в семантическую и т.п.) и результатов экспериментальных исследований З.И. Барабашовой свидетельствующих о том, что «ориентировочная реакция на зрительный

раздражитель является значительно более стойкой, чем на слуховой», позволили определить первоочередную задачу направления «Формирование зрительного образа предмета». Работа каждого педагога по формированию целостного представления о предмете начинается с развития у детей умения целенаправленно рассматривать объект. Под руководством психолога дети выделяют основные элементы детали объекта, определяют их соотношение, положение в пространстве, замечают изменения в самом объекте или его расположении окружении. Используются натуральные объемные предметы и объекты, реалистические и контурные изображения. Во время оперирования с ними учащиеся усваивают зрительные образные движения и позы, которые в дальнейшем закреплялись в процессе самостоятельно выполненных движений и действий по показу педагога, по памяти, по словесной инструкции (62).

Направление «Формирование слухового, произносительного (кинестетического) и ритмического образа слова» предполагает процесс выполнения различных упражнений и заданий, закрепление связи между словом и образом предмета, уточнение акустических, артикуляционных. Ритмических, морфологических характеристик слова. Моторная недостаточность как тонких дифференцированных движений пальцев рук, кинетического и кинестетического ручного праксиса, так и артикуляционных движений у детей с интеллектуальной недостаточностью определяется недоразвитием аналитико-синтетической деятельности коры головного мозга, недоразвитием двигательного-кинестетического анализатора. Кинестетическая чувствительность является базовой для формирования межсенсорных связей: зрительно-двигательных в процессе пространственного зрения, слухо-моторных и зрительно-моторных при письме, речедвигательных при произношении, тактильно-двигательных в процессе взаимодействия с окружающим миром (7). На основании данных положений развитию ритмических способностей учащихся с легкой степенью умственной отсталости уделяется особое внимание на уроках музыки и физического воспитания. Проведение специальных упражнений в процессе музыкальных

занятий и занятий по физической культуре способствует не только повышению работоспособности у детей, статической и динамической выносливости, но и приучает детей к четким и точным движениям, выполняемым в определенном темпе и ритме.

Направление «Формирование умения анализировать различные предметы окружающего мира, их признаки с целью осознания общих черт и различий» предполагает коррекционную работу по развитию тактильной чувствительности детей с интеллектуальной недостаточностью. Создание и уточнение чувственного целостного представления о предмете происходит во взаимосвязи с формированием умения анализировать различные предметы окружающего мир. При этом достигается цель осознания их общих черт и различий, формирования обобщений.

Целенаправленное наблюдение и рассматривание предметов, обозначаемых словом, позволяет детям с интеллектуальными нарушениями выделять, предметы из окружающей среды, знакомиться с их существенными признаками. Это делает восприятие предметов более устойчивым, а многократное сочетание действий с предметом и обозначение его словом поднимает психическое развитие детей на новую более высокую ступень, постепенно формируя предпосылки к овладению активной речью. Подробное содержание каждого направления подготовительного этапа представлено в приложении 4.

Основной этап предполагает реализацию следующей задачи: уточнение, расширение, систематизация словаря, переход импрессивного словаря в экспрессивную речь

Основной этап включает в себя следующие направления:

- формирование структуры значения слова;
- развитие лексической системности;
- формирование синтагматических связей слова;

Взаимосвязь задач в направлении «Формирование структуры значения слова» определялась структурной организацией языковой системы,

взаимовлиянием ее различных уровней (фонетического, лексического, грамматического, синтаксического, коммуникативного), а также единиц этих уровней: с одной стороны, языковые единицы характеризуются системностью своих отношений внутри каждого уровня, а с другой, языковые единицы иерархически соотносятся с единицами других уровней.

Закрепление связи между конкретным предметом (денотатом) и их словесным обозначением происходит с учетом трех составляющих: уточнением и закреплением акустического, артикуляционного и ритмического представления о слове.

В связи с тем, что на начальной стадии формирования речи семантическую нагрузку несут именно ритм и интонация и только в дальнейшем звуковой рисунок слова, в структуру логопедических занятий включены упражнения на развитие восприятия и воспроизведения ритмических структур различной модальности. Важным элементом такой работы являлась координация общих движений с ритмическими единицами. Сначала детям предлагается для восприятия и воспроизведения серии из одинакового количества ударов, далее давались серии из различного количества ударов (слабые и сильные удары с короткими и длинными промежутками). Воспроизведение ритмического рисунка осуществляется кистью руки, одним пальцем или барабанной палочкой. Обязательным условием является включение в данную деятельность как правой, так и левой руки, поскольку морфологическое и функциональное формирование речевых областей в коре головного мозга совершается под влиянием кинестетических импульсов от обеих рук (29).

Формирование ритмической основы слоговой структуры слова предполагает использование приемов ритмизации слов с помощью введения внешней схемы ритма. В качестве внешней схемы выступают следующие методы: отхлопывание, отстукивание, подпрыгивание.

Развитие ритмических способностей у детей с интеллектуальной недостаточностью является базой для работы над звуко-слоговой структурой

слова, ударением и интонационной выразительностью. Так же овладение ритмической организацией слова способствует развитию способности устанавливать синтагматические связи. Работа над звуко-слоговой структурой слова предполагает развитие фонематического восприятия, закрепления правильного произношения звуков, коррекцию звукопроизношения, воспитание готовности к первоначальным навыкам звукового анализа и синтеза. Для восприятия звукового образа слова, его морфем и их места в слове используются интонационные выделения окончания слов и опора на зрительный образ морфем.

Для развития сигнифактивного компонента значения слова используется прием исключения лишнего слова из логического ряда.

Для развития структурного компонента значения слова используются такие приемы как подбор признака к слову, сравнение противоположных явлений и обозначение их словами-антонимами, определение родовидовых отношений предмета.

Для развития коннотативного компонента значения слова предлагается дать эмоциональную оценку названным словам, произнести слово ласково, грубо, весело, грустно, радостно и т.д. Следует обращать внимание детей на изменение значения слова в зависимости от выбранной интонации.

Реализация следующего направления «Развитие лексической системности» осуществляется на основе усвоения структуры значения слова, освоения объективных логических отношений (род-вид, часть-целое, отношения аналогии и противопоставления), овладения парадигматическими связями: слово рассматривается в рамках тематической и лексико-семантической группы.

Учащимся предлагаются словесно-логические упражнения, которые проводятся в соответствии с лексической темой на постоянно обновляемом и усложняющемся по содержанию речевом материале. Детей учат анализировать явления и предметы окружающего мира, сопоставлять и сравнивать их, находить между ними сходство и различие, выделять их существенные признаки и классифицировать по группам, что способствует систематизации знаний,

уточнению, упорядочению и углублению и формирующего сигнификата. Для формирования лексической системности важно подвести учащихся с интеллектуальной недостаточностью к пониманию взаимосвязанности и взаимозависимости явлений и предметов окружающей действительности. Для этого слово вводится не только в свою тематическую группу, но и в соответствующее семантическое пространство (лексико-семантическую группу или семантическое поле) и определенные структурные взаимосвязи данного лексического значения с лексическим значением других слов, которые входят в то же семантическое пространство. Особое внимание мы уделяем отношениям аналогии и противопоставления, входящим в парадигматический аппарат языка.

Развитие данных отношений базируется на использование приемов противопоставления объектов по дифференциальному признаку с опорой на наглядный материал. Практическим путем осуществляется сравнение пары предметов ярко выраженными признаками: цвет, размер, величина, принадлежность и др. После уточнения значения данных слов путем демонстрации предметов или действий создаются речевые ситуации, в которых дети актуализируют данные слова в собственной речи (в словосочетании, предложении)

Реализация следующего направления «Формирование синтагматических связей слова» включает работу над употреблением слов в словосочетаниях предложениях. Учащимся предлагается придумать с указанным словом словосочетание, предложение подобрать к слову признак. Формирование синтагматических связей предполагает точное употребление слова в речевом потоке, в словосочетаниях и предложениях.

Особое значение придается упорядочению грамматического строя речи. Основное внимание уделяется не только исправлению ошибок, но и формированию языковых обобщений, для того, чтобы учащиеся осознавали правильное согласование прилагательного с существительным, образование множественного числа. Обучение осуществляется на основе речевых образов по аналогии, с которыми составляются другие словосочетания и предложения. Для этой цели

используются упражнения, формирующие грамматические навыки на знакомом лексическом материале.

Работа по развитию словоизменения и словообразования способствует не только расширению словарного запаса, но и овладению навыкам обобщения, абстрагирования, развитию аналитико-синтетической деятельности, повышению уровня речевой активности учащихся. В процессе выполнения заданий по словообразованию и словоизменению происходит уточнение к расширению значения слова, дети сопоставляют изменение значения слова в соответствии с изменениями в морфологическом составе, с изменениями грамматической формы.

Формирование каждой грамматической формы осуществляется по следующим этапам, выделенным Р.И. Лалаевой (33):

- определение значения грамматической формы на материале ряда словоформ;
- выделение звукового (буквенного) обозначения морфемы на основе сравнения ряда словоформ;
- самостоятельное конструирование словоформы (с использованием картинок, исходной формы слова)

Длительность логопедической работы с каждой из морфем опережается успешностью ее выделения учащимся при сопоставлении анализируемого слова с производящим словом и со словами, подобранными по той же модели. Обязательным условием выполнения данных заданий является не только усвоение формальных грамматических норм, но и понимание смыслового значения слов, усвоение названий предметов. Подробное содержание каждого направления основного этапа представлено в приложении 5.

Заключительный этап требует реализацию задачи направленной на автоматизацию словарного запаса в речевом общении в различных коммуникативных ситуациях.

Словарная работа во внеурочное время проводится воспитателем в соответствии с тематическим принципом организации лексического материала и

отрабатывается во всех видах деятельности: игровой, трудовой, предметно-практической, в условиях речевой практики учащихся. Организация речевой практики учащихся является необходимым условием актуализации словаря. Такая организация оказывается возможной в проводимых во внеурочное время сюжетно-ролевых игр.

В течение учебного года с детьми проводится специальное занятие по обучению сюжетно-ролевым играм (индивидуальные и групповые). Для игр используются специальные атрибуты и инвентарь. Началу игры предшествует подготовительная работа: дети вспоминают, как они играют в данную игру, рассматривают картинки по теме игры, проводятся экскурсии, специально подбираются речевые игры, осуществляется чтение детской литературы и др. Педагог объясняет содержание и ход игры, побуждая детей к участию, создавая игровое сообщество, помогает детям в распределение ролей. В процессе игры педагог дает наводящие и стимулирующие вопросы учащемуся. В конце каждой игры воспитатель подводит итог, логически завершая игровые действия. Организованная таким образом сюжетно-ролевая игра дает возможность актуализации словарного запаса детей в рамках обозначенной лексической темы. Примерный конспект внеурочного занятия по развитию словаря прилагательных у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью представлен в приложении 6.

Важным в процессе актуализации словаря прилагательных у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью является целенаправленная работа с родителями учащихся. В основе взаимодействия образовательного учреждения и семьи лежит сотрудничество педагогов и родителей, которое предполагает равенство позиций партнеров, уважительное отношение друг к другу взаимодействующих сторон. Сотрудничество предполагает не только взаимные действия, но и взаимопонимание, взаимоуважение, взаимодоверие, взаимопознание, взаимовлияние. Активная совместная работа педагогов и родителей позволяет лучше узнать друг друга, способствует усилению их

взаимоотношений. Мы предлагаем проводить нетрадиционные формы взаимодействия с семьей: вечер вопросов и ответов, круглый стол, семейные гостиные, мастер-классы и т.п. Примерные конспекты взаимодействия с семьей представлены в приложении 7,8.

Таким образом для развития словаря прилагательных у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью, мы предлагаем формировать отдельные операции, которые подготавливают поиск слова. Каждая из этих операций сначала отрабатывается изолировано (создание чувственного целостного (слухозрительно-кинестетического) образа признака, расширение предметных представлений, уточнение значения слова, семантическая группировка слов, организация семантических полей, дифференциация ядра и периферии семантического поля, выделение и дифференциация слов по различным признакам семантическим (ситуационным, отношениям аналогии и сходства, родовидовым), ритмическим, звуковым, морфологическим, синтаксическим и т.д. В дальнейшем предлагается осуществлять синтезирование этих операций, организовывать общую программу по развитию словаря прилагательных у младших школьников в процессе различных ситуаций речевого общения.

Вывод по II главе:

Результаты проведенного констатирующего исследование свидетельствует о низком уровне развития словаря прилагательных у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью. Наиболее распространенными для испытуемых оказались трудности в подборе синонимов, антонимов и определений к заданному слову. Следует отметить, что эти трудности связаны с низким развитием семантических полей, с бедностью слуховых и зрительных ощущений, с нарушением взаимосвязи между зрительным, слуховым анализаторами. Нарушение межанализаторных связей не позволяет младшим школьникам с умственной отсталостью полноценно осуществлять первичную кодировку слов и

устанавливать нужные связи между зрительным, акустическим и семантическим образом слова.

Процесс актуализации словаря прилагательных младших школьников с интеллектуальной недостаточностью мы представили в виде подготовительного, основного и заключительного этапов.

Подготовительный этап направлен на уточнение и закрепление полноценных зрительных представлений о признаках, связанных с предметом, определенное назначения предмета, его составляющих частей, формы, размера цвета; соотнесение слова с признаком; различие слов близких по семантическим, акустическим, артикуляционным, ритмическим, морфологическим признакам.

Основной этап направлен на уточнение, расширение, систематизацию словаря, переход импрессивного словаря в экспрессивную речь

Заключительный этап направлен на автоматизацию словарного запаса в речевом общении в различных коммуникативных ситуациях.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема формирования словаря детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью на сегодняшний день является актуальной темой, особенно тяжело для лиц данной группы формирование словаря имен прилагательных.

Теоретически обосновав проблему формирования словаря прилагательных у младших школьников с умственной отсталостью, мы рассмотрели три вопроса: имя прилагательное как единица лексического запаса, развитие словаря прилагательных в онтогенезе, особенности развития словаря прилагательных младших школьников с интеллектуальной недостаточностью. Было выяснено, что словарь – это совокупность слов, используемых в чьей-либо речи. Развитие словаря в онтогенезе тесно связано с развитием представлений ребенка об окружающей действительности. У школьников с умственной отсталостью имеется ряд проблем в формировании словаря имен прилагательных, например трудности в дифференциации качества предметов, замены слов, узкое понимание значений слов, неточности употребления слов.

Нами было проведено констатирующее исследование, целью которого было выявление и сравнение уровня развития словаря прилагательных у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости с уровнем развития словаря прилагательных у младших школьников с общим недоразвитием речи и с задержкой психического развития.

В своей работе мы опирались на методики обследования сформированности лексического запаса детей словами-признаками, данные в трудах Г.А. Волковой, О.Е. Грибовой, Т.П. Бессоновой, И.А. Смирновой, Н.В., М.А. Поваляевой.

Констатирующее исследование показало, что у младших школьников с умственной отсталостью низкий уровень развития словаря прилагательных. Существенные нарушения лексического компонента речевой функциональной системы затрагивают все признаки слова: лексический запас не формируется как

система многомерных связей. В основе этого лежит бедность сенсорных эталонов детей данной категории, сужение процессов акустического восприятия, особенности формирования слухоречевой и двигательной памяти, неполноценность мыслительных операций анализа, синтеза, обобщения, абстрагирования. Семантические нарушения у учащихся с легкой степенью умственной отсталости отличаются многообразием. Незнание точного смысла слов, неадекватные номинации, слабая дифференциация значений слов свидетельствуют о не сформированности семантических полей и парадигматических связей, и отношений. Нарушение семантического оперирования словом приводит к неправильному, с точки зрения грамматической нормы, построению предложений, неадекватному употреблению в их составе лексических единиц, устойчивому сохранению словообразовательных и морфологических ошибок.

Нами были предложены методические рекомендации по развитию словаря прилагательных у младших школьников с умственной отсталостью. В методические рекомендации входят задания, направленные на:

- формирование зрительного образа предмета;
- формирование слухового, произносительного (кинестетического) и ритмического образа слова;
- формирование умения анализировать различные предметы окружающего мира, их признаки с целью осознания общих черт и различий.
- формирование структуры значения слова;
- развитие лексической системности;
- формирование синтагматических связей слова;

Таким образом, поставленные нами задачи решены, цель исследования достигнута.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аксенова, А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе [Текст]: учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов / А.К. Аксенова. - М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. - 316 с.
2. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников [Текст]. / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. – М: Академия, 2000. – 400 с.
3. Антонова, Е.В. Функциональные особенности семантической структуры слова у дошкольников с ОНР [Текст]: материалы междунар. научной конференции Царскосельские чтения. 2001г. - СПб., изд. ГАОУ во ЛО «ЛГУ им. А.С. Пушкина», 2001. –123 с.
4. Артёмьева, Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики [Текст] учебное пособие / Е.Ю. Артёмьева. -М.: Наука, 2009. – 350 с.
5. Астапов, В.М. Введение в дефектологию с основами нейро- и патопсихологии [Текст] учебное пособие / В.М. Астапов. - М.: Междунар. пед. академия, 2004. – 214 с.
6. Басангова, Б.М. Формирование речевой деятельности у воспитанников с нарушением интеллекта [Текст] / Б.М. Басангова, Т.Д. Шоркина // Логопед. – 2015. - №9 – С. 6-16.
7. Вайман, Н.П. Психомоторика детей-олигофренов [Текст] учебное пособие / Н.П. Вайман. – М.: Педагогика, 1976. – 104 с.
8. Власова, Т.А., Дети с отклонениями в развитии [Текст] / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. – М.: просвещение, 1973. – 178 с.
9. Волкова, Г.А. Методика психолого - логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики [Текст]: пособие для логопеда / Г.А. Волкова. СПб.: изд. «Детство – Пресс» , 2008. – 144 с.
10. Волкова, Л.С. Особенности механизмов, структуры нарушений речи и их коррекции у детей с интеллектуальной, сенсорной и двигательной

недостаточностью [Текст]: Кн. для логопеда / Л.С. Волкова, Р.И., Липакова, В.И. Лопатина. – СПб.: Образование, 1996. – 106 с.

11. Выготский, Л.С. Мышление и речь [Текст]: учебное пособие / Л.С. Выготский. – М.: АСТ, 2011. – 640 с.

12. Выготский, Л.С. Основы дефектологии [Текст]: сбор.соч. Т.5 / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1983. – С.6–84.

13. Выготский, Л.С. Проблемы обучения и умственного развития в школьном возрасте [Текст]: избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – С. 438 – 452.

14. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения речи [Текст]: учебное пособие / А.Н. Гвоздев. – СПб., 2007. – С. 35-43.

15. Гнездилов, М.Ф. Методика изучения русского языка во вспомогательной школе [Текст]: труды научной сессии по дефектологии / М.Ф. Гвоздев. – М., Изд. АПН РСФСР, 1965. – 101 с.

16. Гнездилов, М.Ф. Развитие речи умственно отсталых учащихся в процессе обучения [Текст]: труды научной сессии по дефектологии / М.Ф. Гвоздев. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1959. – С.87-92.

17. Гордиенко, Е.А. Развитие речи учащихся вспомогательных школ [Текст]: кн. для логопеда / Е.А. Гордиенко. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. - 275 с.

18. Грибова, О.Е. Дидактический материал по обследованию речи детей. Словарный запас [Текст] / О.Е. Грибова, Т.П. Бессонова – М.: АРКТИ, 1999. – 336 с.

19. Дидактическая игра как средство формирования активного словаря у младших школьников с нарушениями интеллекта [Текст]: материалы XII международной научной конференции, Санкт-Петербург 21-22 апр. 2016 г. - Санкт-Петербург, изд ЛГУ им. А.С.Пушкина, 2016. –240 с.

20. Дмитриева, Л.И. Формирование словаря у учащихся специальных (коррекционных) школ VIII вида (начальные классы) [Текст]: пособие для логопеда

/ Л.И. Дмитриева. - М.: Московский психолого-социальный институт, 2002. – 128 с.

21. Дульнев Г.М. К характеристике употребления и понимания прилагательных умственно отсталыми детьми // Учебно-воспитательная работа в специальных школах. – М.: 1948. Вып. 1-2. – С. 123-137.

22. Дульнев Г.М. Об усвоении учащимися вспомогательной школы словарного состава родного языка // Учебно-воспитательная работа в специальных школах. М., 1952. – Вып. 4. – С. 49-58.

23. Дульнев, Г.М. Учебно-воспитательная работа в специальных школах [Текст]: учебное пособие / Г.М. Дульнев. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 467 с.

24. Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников [Текст]: пособие для логопеда / Л.Н. Ефименкова. – М.: Просвещение, 2007. – 112 с.

25. Залевская, А.А. Введение в психолингвистику [Текст]: пособие для логопеда / А.А. Залевская. - М.: РГГУ, 2000. – 382 с.

26. Залевская, А.А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст. [Текст]: Избранные труды / А.А. Залевская. - М.: Гнозис, 2005. – 543 с.

27. Зикеев, А.Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.Г. Зикеев. - М.: изд. центр «Академия», 2007. – 200 с.

28. Ковалев, В.В. Психиатрия детского возраста [Текст]: учебное пособие по психиатрии для студентов медицинских университетов / В.В. Ковалев. - М.: Медицина, 2008. – 558с.

29. Кольцова, М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка. Роль двигательного анализатора в формировании высшей нервной деятельности ребенка [Текст]: учебное пособие / М.М. Кольцова. М.: Педагогика, 1973. – 192с.

30. Крылова, Е.В. Развитие лексической системы языка у детей с нарушением интеллекта [Текст] / Е.В. Крылова // Педагогика и современность. – 2016. – № 3-4(23-24). – С. 87 – 89.
31. Крысин Л.П. Современный русский язык. Лексическая семантика. Лексикология. Фразеология. Лексикография [Текст]: учебное пособие / Л.П. Крысин. М.: изд. центр «Академия», 2007. – 240с.
32. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах [Текст]: Кн. для логопеда / Р.И. Лалаева. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 224 с.
33. Лалаева, Р.И. Нарушение устной речи и система их коррекции у умственно отсталых школьников [Текст]: Кн. для логопеда / Р.И. Лалаева. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 184 с.
34. Лалаева, Р.И. Нарушения речи и система их коррекции в процессе логопедической работы во вспомогательной школе [Текст] : автореф. дис. доктора пед. наук / Р.И. Лалаева - М., 1988. - 421 с.
35. Лалаева, Р.И., Серебрякова, Н.В. Коррекция общего недоразвития речи дошкольников [Электронный ресурс] / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/5/0231/5_0231-1.shtml
36. Лекант, П. А. Современный русский язык [Текст]: учебник для бакалавров / П. А. Лекант, Е. И. Диброва, Л. Л. Касаткин. - М.: Изд-во «Юрайт», 2014. – 320 с.
37. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность [Текст]: учебное пособие / А.А. Леонтьев. - М.: Красанд, 2010. – 216 с.
38. Лисина, М.И. Генезис форм общения у детей [Текст]: возрастная и педагогическая психология / М.И. Лисина. - М.: МГУ, 2007. – 459 с.
39. Лифанова, Т.М. Коррекция недостатков лексической стороны речи умственно отсталых учащихся на уроках естественнонаучного цикла [Текст] / Т.М. Лифанова, Е.Н. Соломина // Школьный логопед. – 2012. - №3(41). – С. 5-18.
40. Лопатина, Л.В. Преодоление речевых нарушений у младших школьников [Текст]: пособие для логопедов / Л.В. Лопатина. – СПб., 2010. – 192 с.

41. Лубовский, В.И. Развитие словесной регуляции действий у детей [Текст]: пособие для логопедов / В.И. Лубовский. - М.: Педагогика, 2010. – 374 с.
42. Лурия, А. Р. Умственно отсталый ребенок [Текст]: учебное пособие / А.Р. Лурия - М.: АПН РСФСР, 1960. – 384 с.
43. Лурия, А.Р. Объективные исследования динамики семантических систем [Текст] / А.Р. Лурия, О.С. Виноградова. – М.: Наука, 2011. – 183 с.
44. Лурия, А.Р. Язык и сознание [Текст]/ Под редакцией Е.Д. Хомской [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/1/0170/1_0170-41.shtml
45. Мастюкова, Е. М. Актуальные аспекты клинической диагностики умственной отсталости у детей [Текст] / Е.М. Мастюкова // Дефектология. – 1997. –№1. – С. 15–22.
46. Матрасова Т.А. Нарушение лексического строя речи и пути их коррекции у дошкольников пяти-шести лет с общим недоразвитием речи [Текст] / Т.А. Матрасова, Балашова Е.Е. // Школьный логопед. – 2011. –№3. – С. 13–18.
47. Назарова, Н.М. Специальная педагогика [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.М. Назарова, Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов. - М.: Изд. центр «Академия», 2005. – 400с.
48. Обзор методик формирования лексики у детей с нарушениями интеллекта [Текст]: материалы сборник научно-методических трудов, Армавир 10 апр. 2015 г. - Армавир, Изд. АГПУ, 2015. – 235 с.
49. Певзнер, М.С. Дети-олигофрены [Текст]: учебное пособие /М.С. Певзнер. - М.: Изд-во АПН РСФСР,1959. – 486 с.
50. Петрова, В.Г. Развитие речи умственно отсталых учеников [Текст]: хрестоматия по курсу «Коррекционная педагогика и специальная психология» / В.Г. Петрова. - М.: Просвещение, 2001. – 356 с.
51. Петрова, В.Г. Речь умственно отсталых школьников [Текст]: учебное пособие / В.Г. Петрова - М.: Просвещение, 2004. – 295с.

52. Поваляева, М.А. Справочник логопеда [Текст]: методическое пособие для логопедов / М.А. Поваляева. Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 2007. – 295 с.
53. Рублева, О.Л. Лексикология современного русского языка [Текст]: учебное пособие / О.Л. Рублева. Владивосток: Изд-во Дальневосточного университета, 2004. – 87 с.
54. Семенович, А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза. [Текст]: учебное пособие / А.В. Семенович. М.: Изд-во Генезис, 2008 – 474 с.
55. Смирнова, З.Н. Развитие речи учащихся вспомогательной школы в связи с изучением имени прилагательного [Текст]: пособие для логопеда / З.Н. Смирнова. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 275 с.
56. Смирнова, И.А. Логопедический альбом для обследования лексико-грамматического строя и связной речи [Текст]: пособие для логопеда / И.А. Смирнова. – СПб.: Изд-во «Детство – Пресс», 2005. – 395 с.
57. Соботович, Е.Ф. Структура нарушений речевого развития у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью [Текст] / Е.Ф. Соботович, Н.П. Ушакова. – СПб., 2004. – 385 с.
58. Спирина, Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи / Л.Ф. Спирина. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/767522/>
59. Стеценко, А.П. Рождение сознания: становление значений на ранних этапах жизни [Текст]: учебное пособие / А.П. Стеценко - М.: ЧеРо, 2005. – 256 с.
60. Тарасенко, Н.В. Обогащение устной речи учащихся младших классов вспомогательной школы именами прилагательными [Текст]: автореф. дис. канд. пед. наук / Н.В. Тарасенко - М., 1973. – 174с.
61. Тихонова, Г.А. Занятия по обогащению словаря, формированию лексико-грамматических категорий и навыков связной речи [Текст] / Г.А. Тихонова // Логопед в детском саду. – 2010. – № 6-7. – С. 76-81.

62. Усанова, О.Н. Дети с проблемами психического развития [Текст]: учебное пособие / О.Н. Усанова. - М.: НПЦ Коррекция, 1995 – 208 с.
63. Филичева, Т. Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста [Текст]: пособие для логопеда / Т. Б. Филичева. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2011. – 165 с.
64. Фишман, М.Н. Интегративная деятельность мозга детей в норме и патологии: Электрофизиологическое исследование [Текст]: учебное пособие / М.Н. Фишман. - М.: Педагогика, 2010. – 144 с.
65. Формирование атрибутивной лексики у умственно отсталых младших школьников в процессе игровой деятельности [Текст]: материалы межрегион. научно-практической конференции студентов, аспирантов, магистрантов и слушателей, Екатеринбург 21 апреля 2011г. - Екатеринбург, изд. УГПУ, 2011. – 220 с.
66. Швачкин, Н.Х. Возрастная психоллингвистика: Хрестоматия [Текст]: учебное пособие / Н.Х. Швачкин. - М.: Лабиринт, 2004. – 330 с.
67. Швачкин, Н.Х. Развитие речевых форм у младшего дошкольника. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста [Текст]: учебное пособие / Н.Х. Швачкин. – СПб., 2004. – 265 с.
68. Шмелев, Д.Н. Проблемы семантического анализа лексики (на материале русского языка) [Текст]: учебное пособие / Д.Н. Шмелев - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 237 с.

Список обследуемых школьников с умственной отсталостью

№	Фамилия, имя	Возраст	Логопедический статус	Психиатрический статус
1	Алексей Р.	10	СНР	F70.1
2	Анастасия Ф.	11	СНР	F70.1
3	Вячеслав С.	11	СНР	F70.1
4	Дарина М.	10	СНР	F70.1
5	Игорь Ш.	11	СНР	F70.1
6	Максим П.	11	СНР	F70.1
7	Маргарита С.	11	СНР	F70.1
8	Михаил К.	11	СНР	F70.1
9	Наталья З.	11	СНР	F70.1
10	Павел Б.	10	СНР	F70.1

Список обследуемых школьников с задержкой психического развития

№	Фамилия, имя	Возраст	Логопедический статус	Психиатрический статус
1	Анастасия Ш	11	ОНР	ЗПР
2	Ангелина Ч.	10	ОНР	ЗПР
3	Виктория К.	10	ОНР	ЗПР
4	Владимир Ч.	10	ОНР	ЗПР
5	Елизавета Л.	10	ОНР	ЗПР
6	Елизавета М.	10	ОНР	ЗПР
7	Иван Ц.	11	ОНР	ЗПР
8	Кирилл Б.	10	ОНР	ЗПР
9	Павел О.	10	ОНР	ЗПР
10	Тимур С.	10	ОНР	ЗПР

Список обследуемых школьников с общим недоразвитием речи

№	Фамилия, имя	Возраст	Логопедический статус	Психиатрический статус
1	Алёна Б.	11	ОНР	–
2	Ольга К.	10	ОНР	–
3	Валентина К.	11	ОНР	–
4	Василий Ш.	10	ОНР	–
5	Кирилл Ш.	10	ОНР	–
6	Александр В.	10	ОНР	–
7	Даниил Р.	10	ОНР	–
8	Иван Г	10	ОНР	–
9	Анастасия Б.	10	ОНР	–
10	Вика У.	10	ОНР	–

Методика № 1 обследования словарного запаса детей И.А. Смирновой.**Задание № 1 Качественные прилагательные.**

Цель: Изучить уровень сформированности атрибутивного словаря, представленного качественными прилагательными

Инструкция: Посмотреть на картинки и ответить на вопросы логопеда: дом какой? (большой, маленький) , кружок какой? (синий, красный), гиря какая? (тяжёлая), шарик какой? (лёгкий);

Задание № 2 Относительные прилагательные.

Цель: Изучить уровень сформированности атрибутивного словаря, представленного относительными прилагательными

Инструкция: Посмотреть на картинки и ответить на вопросы логопеда: «Сок из апельсина. Значит он какой?» (апельсиновый), «Варенье из клубники. Оно какое? «(клубничное), «Кораблик из бумаги. Он какой?» (бумажный), «Человечек из пластилина. Он какой?» (пластилиновый), «Буратино из дерева. Он какой?» (деревянный), «Стакан из стекла. Он какой?» (стеклянный).

Задание № 3 Притяжательные прилагательные.

Цель: Изучить уровень сформированности атрибутивного словаря, представленного притяжательными прилагательными

Инструкция: Посмотреть на картинки и ответить на вопросы логопеда: «Бабушка читает книгу. Значит книга чья?» (бабушкина), «Хвост у вороны. Он чей?» (вороний), «Уши у медведя. Они чьи?» (медвежьи), «Сумка у тёти. Сумка чья?» (тётина).

Методика № 2 выявления уровня сформированности лексики у детей Г.А. Волковой

Задание 1 Подобрать определения

Цель: Изучить уровень сформированности подбора прилагательных к данному существительному.

Инструкция: Подобрать определения к словам: туча, море, небо, город, дорога, трава, тигр, слон, зайчик, машина.

Задание 2 Подобрать антонимы

Цель: Изучить уровень сформированности подбора антонима к данному прилагательному.

Инструкция: Подобрать антонимы к следующим словам: холодный, ловкий, ленивый, толстый, твердый, тупой, сухой, черный, кислый, высокий.

Проводится в форме игры «Скажи наоборот». Ребенку предлагается поиграть в слова и подобрать к названному слову, противоположное по значению.

**Методика № 3 обследования словарного запаса детей О.Е. Грибовой,
Т.П. Бессоновой.**

Задание №1 Подобрать определения

Цель: Изучить уровень сформированности подбора прилагательных к данному существительному.

Инструкция: «Расскажите, какие признаки имеет ... (какой бывает ...)»

Объекты описания: собака, машина, лошадь, самолёт, ученик, поезд.

Задание №2 Слова – синонимы

Цель: Изучить уровень сформированности подбора синонима к данному прилагательному.

Инструкция: Подберите к данным словам слова, близкие по значению.

Слова: храбрый, нежный, забавный, заботливый.

Задание №3 Слова – антонимы.

Цель: Изучить уровень сформированности подбора антонима к данному прилагательному.

Инструкция: Подберите к данным словам слова с противоположным значением.

Слова: веселый, горький, теплый, быстрый, смелый, светлый, правдивый, ясный, воинственный

Задание № 4 Слова – антонимы.

Цель: Изучить уровень сформированности подбора антонима к данному прилагательному.

Инструкция: Закончите предложения.

Предложения: Верёвка толстая, а нитка ... Уголь чёрный, а снег ... Сом – рыба крупная, а килька ... В басне стрекоза ленивая, а муравей ... Володя вежливый, а Саша ... Репа сладкая, а редька ... Груша сладкая, а лимон ... Кисель варят густой или ... Лес бывает густой или ... Цветы у незабудки мелкие, а у подсолнуха ... Пруд мелкий, а море ...

Методика № 4 изучения словарного запаса детей М.А. Поваляевой.**Задание №1 Подбор антонимов.**

Цель: Изучить уровень сформированности подбора антонима к данному прилагательному.

Инструкция: Проводится в форме игры «Скажи наоборот». Ребёнку предлагается поиграть в слова и подобрать к названному слово, противоположное по значению. Всего предъявляют 10 слов (грустный, молодой, тонкий, трусливый, трудный, темный, твердый, полезный, новый, мокрый).

Задание №2 Подбор синонимов.

Цель: Изучить уровень сформированности подбора синонима к данному прилагательному.

Инструкция: Проводится в форме игры «Скажи по-другому». Ребёнку предлагается подобрать к названному слово, близкое по значению. Всего предъявляют 10 слов (веселый, старый, большой, трусливый, хмурый, жаркий, дремучий, трудный, грустный, мокрый).

Задание №3 Подбор определений.

Цель: Изучить уровень сформированности подбора прилагательных к данному существительному.

Инструкция: Проводится в форме игры в слова. Ребёнку предлагается придумать к названному слову как можно больше определений. Предъявляется 5 слов: мяч, яблоко, дерево, собака, человек. (Например, дерево. Какое оно? Как про него можно сказать ещё? Каким оно может быть?)

Результаты изучения развития словаря прилагательных у младших школьников с умственной отсталостью

№	Ф.И.	Разряд прилагательного						Лексическое значение слов						Общий уровень
		качественные		относительные		притяжательные		синонимы		антонимы		подобрать определения		
1	Алексей Р.	4	ВС	5	В	5	В	0	Н	1	Н	1	Н	Н
2	Анастасия Ф.	4	ВС	5	В	4	ВС	0	Н	3	С	1	Н	ВС
3	Вячеслав С.	4	В	4	ВС	4	ВС	0	Н	1	Н	1	Н	Н
4	Дарина М.	4	ВС	1	Н	0	Н	0	Н	1	Н	1	Н	Н
5	Игорь Ш.	0	Н	0	Н	0	Н	0	Н	3	С	1	Н	Н
6	Максим П.	0	Н	0	Н	0	Н	0	Н	1	Н	1	Н	Н
7	Маргарита С.	4	ВС	4	ВС	4	ВС	1	Н	0	Н	1	Н	ВС Н
8	Михаил К.	3	С	4	ВС	3	С	0	Н	0	Н	1	Н	Н
9	Наталья З.	1	Н	0	Н	0	Н	0	Н	3	С	1	Н	Н
10	Павел Б.	4	ВС	5	В	2	С	0	Н	4	ВС	1	Н	ВС

Результаты изучения развития словаря прилагательных у младших школьников с задержкой психического развития

№	Ф.И.	Разряд прилагательного						Лексическое значение слов						Общий уровень
		качественные		относительные		прикрасительные		синонимы		антонимы		подобрать определения		
1	Анастасия Ш	5	В	5	В	4	ВС	4	ВС	5	В	3	С	В
2	Ангелина Ч.	5	В	5	В	3	С	0	Н	4	ВС	3	С	В С
3	Виктория К.	5	В	5	В	3	С	0	Н	4	ВС	3	С	В С
4	Владимир Ч.	5	В	5	В	3	С	0	Н	4	ВС	3	С	В С
5	Елизавета Л.	5	В	5	В	4	ВС	4	ВС	5	В	3	С	В
6	Елизавета М.	5	В	5	В	3	С	0	Н	4	ВС	3	С	В С
7	Иван Ц.	5	В	5	В	3	С	0	Н	4	ВС	3	С	В С
8	Кирилл Б.	5	В	5	В	4	ВС	0	Н	5	В	3	С	В
9	Павел О.	5	В	5	В	3	С	0	Н	4	ВС	3	С	В С
10	Тимур С.	5	В	5	В	4	ВС	0	Н	4	ВС	3	С	В ВС

Результаты изучения развития словаря прилагательных у младших школьников с общим недоразвитием речи

№	Ф.И.	Разряд прилагательного						Лексическое значение слов						Общий уровень
		качественные		относительные		притяжательные		синонимы		антонимы		подобрать определения		
1	Алёна Б.	5	В	5	В	4	ВС	5	В	5	В	3	С	В
2	Ольга К.	5	В	5	В	3	С	3	С	4	ВС	3	С	С
3	Валентина К.	5	В	5	В	4	ВС	5	В	4	ВС	3	С	В
4	Василий Ш.	5	В	5	В	4	ВС	4	ВС	4	ВС	3	С	ВС
5	Кирилл Ш.	5	В	5	В	4	ВС	3	С	4	ВС	3	С	В ВС С
6	Александр В.	5	В	5	В	4	ВС	4	ВС	4	ВС	3	С	ВС
7	Даниил Р.	5	В	5	В	4	ВС	3	С	5	В	3	С	В
8	Иван Г	5	В	5	В	3	С	0	Н	4	ВС	3	С	В С
9	Анастасия Б.	5	В	5	В	4	ВС	4	ВС	5	В	3	С	В
10	Вика У.	5	В	5	В	4	ВС	3	С	5	В	3	С	В

Подготовительный этап процесса актуализации словаря прилагательных у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью

Направления	Задачи педагога	Дидактические приемы	Форма
Формирование зрительного образа предмета	<ul style="list-style-type: none"> – формировать адекватные зрительные образы предметов, объектов и явлений окружающей действительности, их положения в пространстве; – расширять объём, точность и полноту зрительных восприятий и зрительной памяти; – формировать умение наблюдать за объектом (в том числе за движущимся) зрительно обследовать его; – совершенствовать зрительно-двигательную координацию; – формировать навыки вербального описания зрительно воспринимаемых предметов и объектов, их свойств. 	<p>обследование отдельных объемных предметов с постепенно усложняющимся строением;</p> <p>сравнение натуральных объемных предметов и объектов (от 2 до 4), отличающихся ярко выраженными признаками (цветом, формой, величиной и др.) в дальнейшем сравнение из изображений;</p> <p>узнавание реалистических изображений в различных контекстуальных условиях;</p> <p>сравнение контурных изображений предметов и объектов, различающихся незначительными признаками (цветом, формой, величиной и др.);</p> <p>рассмотрение серий картинок, на которых предметы отличаются либо элементами в строении, либо цветом, либо окружающей ситуацией, определение изменений в предметах.</p>	Занятие педагога-психолога
Формирование слухового, произносительного (кинестетического) и ритмического образа слова	<ul style="list-style-type: none"> – формировать умение и навык точно соотносить слово с обозначаемым им предметом; – формировать более четкое произнесение слов, обозначающие конкретный 	<p>Дидактические игры и упражнения:</p> <p>«Назови предмет»</p> <p>«покажи предмет»</p> <p>«лото»</p> <p>«покажи картинку, в названии которой есть</p>	Логопедическое занятие

	<p>признак</p> <ul style="list-style-type: none"> – формировать умение произносить вслед за педагогом и самостоятельно слово по слогам и «отхлопывать» слоги, определяя их количество, определять ударный слог – формировать умение различать на слух слова с близкими по акустическим и артикуляционным характеристикам звуками 	<p>заданный звук»</p> <p>«С какого звука начинается слово?»</p> <p>«Определи место звука в слове: начало, середина, конец»</p> <p>«повтори заданное слово по слогам»</p> <p>«определи количество слогов в названном слове»</p> <p>«отхлопай слово по слогам» и т.д.</p>	
	<ul style="list-style-type: none"> – формировать представления о схеме собственного тела – знакомить с разным качеством движений (быстрые-медленные, мягкие-жесткие, тяжелые-легкие, сильные-слабые); – обучать технике движения (отрывистое мягкое, плавное, четкое, замедленное; – обучать разным способам невербальных коммуникаций (мимика, пантомимика); – развивать восприятия ритма, обучение воспроизведению ритма; – обучать элементам расслабления, освобождения от мышечных зажимов, снятия напряжения, эмоционального раскрепощения 		<p>Урок музыки</p> <p>Урок физического воспитания</p>
<p>Формирование умения анализировать различные предметы окружающего мира, их признаки, с целью осознания общих черт и различий,</p>	<p>- обучать специальным обследующим движениям (поглаживание, разминание, постукивание, сжимание и др.)</p>	<p>Дидактические игры</p> <ul style="list-style-type: none"> – «чудесный мешочек» – «определи на ощупь» – «угадай на ощупь из чего сделан предмет» – «догадайся, что за предмет» – «найди такой же» – «угадай, что внутри» 	<p>Занятие педагога-психолога</p>

Основной этап процесса актуализации словаря прилагательных у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью

Направления	Задачи педагога	Дидактические приемы	Форма
Формирование структуры значения слова	<ul style="list-style-type: none"> – Совершенствовать денотативный компонент значения слова (закрепление связи между конкретным предметом (денотатом) и его словесным обозначением); – Развивать сигнификативного (понятийного) компонента лексического значения (рассмотрение многообразия данного предмета в окружающем мире, выделение тонких дифференцированных признаков денотата: форма, цвет, структура, качество, функциональное назначение и т.д.); – Формировать умение толковать значения слова – Активировать структурный компонент (с одной стороны усвоенное значение слова вводится в определенное семантическое поле, организующееся на основе овладения парадигматическими связями (родовидовыми отношениями, отношениями аналогии и противопоставления) с другой стороны, слово сочетается с иными лексическими единицами, организует высказывание на основе овладения синтагматическими связями); – Уточнять контекстуальный компонент семантики слов (уточнение значения и функций слова в контексте) 	<ul style="list-style-type: none"> – Упражнения на развитие восприятия и воспроизведения ритмических структур различной модальности; – Называние слов с показом соответствующей картинки, соответствующей данному слову, и наоборот, выбор слова подходящего к названию картинки; – Называние предмета и его описание – Наглядное сравнение и называние зрительно похожих объектов; – Классификация предметов по типу обобщений; – Различие однородных предметов или их групп по назначению; – Исключение лишнего слова из логического ряда ; – Подбор к слову-предмета слова-признаки; – Сравнение противоположных явлений и обозначение их словами антонимами; – Определение родовидовых отношений предмета 	Логопедическое занятие
Развитие лексической системности	<ul style="list-style-type: none"> – Усвоение структуры значения слова; – Освоение объективных логических отношений (род-вид, часть-целое, отношения аналогии и противопоставления); 	<ul style="list-style-type: none"> – Словесно-логические упражнения (анализ явлений и предметов окружающего мира, сопоставление, сравнение их и нахождение между ними сходство и различие, выделение существенных признаков) 	Логопедическое занятие
Формирование синтагматических связей слова	<ul style="list-style-type: none"> – Уточнение значения и функций слова в речевом потоке, в словосочетаниях, предложениях; – Освоение нормативных моделей словоформ в составе словосочетаний, предложений 	<ul style="list-style-type: none"> – Употребление слов в словосочетаниях и предложениях – Придумать словосочетание, предложение с данным словом – Подобрать к слову признак 	Логопедическое занятие

Конспект внеурочного занятия на тему: «В поисках зверят»

Цель: Учить правильно образовывать притяжательные прилагательные от существительных, включать их в предложения

Задачи:

Коррекционно-образовательные:

- Уточнять, расширять, активизировать словарь по теме «Животные».
- Учить образовывать притяжательные прилагательные от существительных
- Учить составлять описательный рассказ с опорой на схему
- Учить выполнять действия, заданные логопедом
- закрепить и систематизировать знания детей об особенностях внешнего вида и качеств животных.

Коррекционно-развивающие:

- развивать память, речь, мышление, внимание, восприятие,
- развивать навык использования в речи различных видов связи в словосочетаниях;
- расширять, обогащать, активировать словарный запас
- развивать коммуникативные умения, формировать коммуникативные качества речи, необходимые для успешного развития процесса общения;

Коррекционно-воспитательные:

- формировать эмоциональную сферу, умение сопереживать
- содействовать воспитанию интереса к деятельности, умение работать в группе, самостоятельность, трудолюбие, создать благоприятную творческую атмосферу

Оборудование:

Раздаточный материал: карточки с заданиями третий лишний, игра «Угадай чей хвост?», карточки с контурным изображением ягод и фруктов, цветные карандаши.

Наглядно-демонстрационный материал: карточки с изображением хвоста, грибов, орехов, следов животных, презентация, плоский колобок.

Мультимедийный проектор, компьютер, экран, плейпады-детские компьютеры, фланелеграф.

Ход занятия

Этапы работы	Деятельность педагога	Деятельность ребенка
<p align="center">I Организационный этап</p>	<p>Звучит песня колобка: «Я Колобок, колобок...».</p> <p>Ребята, кто это поет? Чья это песня?</p> <p>Дети угадывают, и на экране появляется колобок.</p> <p>- Ребята, давайте поздороваемся с Колобком.</p> <p>- Здравствуй, Колобок!</p> <p>- Колобок катился, катился и прикатился к нам в гости.</p>	<p>Детей привлекает неожиданное включение песенки Колобка, слушают песенку, включаются в занятие</p>
<p align="center">II Мотивационно-ориентировочный</p>	<p>Ребята, колобок нашел звериный хвост, а какому животному он принадлежит не знаю, помогите мне, пожалуйста, вернуть хвост хозяину и самому целому и невредимому вернуться домой к дедушке и бабушке.</p> <p>Много зверей я встретил по дороге, боюсь назад они меня не пустят съедят.</p> <p>Поможем Колобку найти хозяина хвоста и вернуться домой.</p> <p>- А вы помните, что случилось с колобком в сказке?</p> <p>Но прежде чем отправиться в путь Колобку нужно подкрепиться, покормите его тем продуктом, который лишний в ряду объясните почему вы так решили <u>клубника</u>, огурец, помидор – <u>ягода</u>, овощи <u>яблоко</u>, картофель, перец – <u>фрукт</u>, овощи <u>баклажан</u>, творог, кефир – <u>овощ</u>, молочные продукты <u>малина</u>, морковь, свекла – <u>ягода</u>, овощи <u>молоко</u>, лук, чеснок – <u>молочный продукт</u>, овощи</p> <p>Ответы проверяют по слайдам, если верная логика, то остается верный продукт. На экране остаются клубника, яблоко, баклажан, малина, молоко</p> <p>Колобок наелся, теперь он полон сил. Дорога идёт через лес. В лесу могут быть неожиданные встречи и опасности, чтобы все преодолеть и найти хозяина хвоста нужно быть внимательными и сообразительными.</p> <p>Сообразительность мы потренировали, теперь потренируем речь и внимание, поучимся быть ласковыми, повторим чистоговорки ласково</p> <p>Ел - ел - ел - Вова кашу съел. Ял - ял - ял - Петя книгу взял. Ил - ил - ил - котёнка напоил.</p> <p>Какой звук повторялся в чистоговорках? [л] В словах клубника, яблоко, баклажан, малина, молоко встречается звук [л]? В какой части слова он находится?</p>	<p>Дети рассказывают, какие приключения случились с колобком</p> <p>У каждого ребенка индивидуальная карточка с набором картинок дети выбирают нужную картинку и складывают в корзинку для Колобка.</p> <p>Ел - ел - ел - Вовочка кашку съел. Ял - ял - ял - Петенька книжечку взял. Ил - ил - ил - котёночка напоил. Звук [л] встречается в середине слова клубника</p>
<p align="center">III. Поисковый этап</p>	<p>Молодцы, вы подготовились к поиску, но не выяснили самого главного, как мы будем искать хозяина хвоста. (На фланелеграфе крепится хвост, по ходу путешествия сюда добавляются остальные признаки)</p>	<p>Предлагают варианты. Приходят к выводу, что недостаточно информации о</p>

	<p>Какой это хвост?</p> <p>Какому животному принадлежит этот хвост мы можем узнать только, отправившись на поиски, но что мы можем уже сказать об этом неизвестном?</p> <p>Проверим свою гипотезу.</p> <p>Итак, готовы отправляться?</p> <p>- Ну, тогда отправляемся в путь.</p> <p>Колобок прикрепляется к фланелеграфу и на протяжении занятия собирает подсказки.</p> <p>Подвижная игра «По ровненькой дорожке».</p> <p>По ровненькой дорожке шагают наши ножки: топ – топ, топ – топ,</p> <p>По камушкам, по камушкам: прыг – скок, прыг – скок.</p> <p>-Посмотрю-ка я в бинокль. Вижу кого-то, он серенький пушистый, у него длинные уши.</p> <p>- Как вы думаете кто это?</p> <p>На экране появляется заяц.</p> <p>Действительно это заяц, может ли ему принадлежать потерянный хвост? Почему?</p>	<p>хозяине хвоста и точно сказать чей хвост нельзя.</p> <p>Рассматривают и описывают хвост.</p> <p>- Этот хвост (длинный, пушистый, серый)</p> <p>Выдвигают гипотезы кому может принадлежать хвост</p> <p>-Шерсть у этого животного серая.</p> <p>-Хвост может принадлежать кошке, собаке, волку...</p> <p>- Предположим, что это хвост <i>волка</i></p> <p>Определяют животное по описанию.</p> <p>Нас встречает заяц.</p> <p>Выдвигают гипотезы принадлежит ли хвост зайцу.</p> <p>Найденный хвост серый, и заяц серый по этому признаку хвост подходит зайцу, но у зайца хвост совсем короткий (куцый), а этот длинный значит этот хвост не принадлежит зайцу.</p>
<p>IV.</p> <p>Практический этап</p>	<p>- Помните, как в сказке Колобок от зайца ушел? Может и мы ему песенку споем вместе он и пропустит нас дальше? Попробуем?</p> <p><i>Пальчиковая игра "Колобок"</i></p> <p>Я, колобок, колобок!</p> <p>По сусекам скребен,</p> <p>По амбару метен,</p> <p>На сметане мешен,</p> <p>В печку сажен,</p> <p>На окошке стужен.</p>	<p>Выполняют действия по тексту (<i>катают в руках воображаемый колобок</i>)</p> <p>(<i>правой ладонью скребут по левой ладони</i>)</p> <p>(<i>имитируют подметание пола</i>)</p> <p>(<i>делают круговые движения кистью правой руки</i>)</p> <p>(<i>показывают обе руки, вытянутые вперед</i>)</p>

	<p>Я от бабушки ушел, Я от дедушки ушел. - Заяц не уходит, мало ему песенки на этот раз у него есть задание для нас. Звери разбежались и не могут попасть в свой дом нужно им помочь.</p> <p>Игра "Кто где живет?" - Поместите каждого животного в его «домик». Воспитатель задает вопросы дети хором проговаривают и одновременно направляют животное в домик того, как животное попадет в свой домик, раздается звук этого животного, значит задание выполнено правильно.</p> <p>- Где живет лиса? - Где живет волк? - Где живет медведь? - Где живет заяц?(на плейпаде куст и углубление в снегу)</p> <p>- Давайте спросим у Зайца где он живет.</p> <p>- Заяц. Лежка - так называется зимнее (да и летнее) логово, где я живу в лесу время от времени. Добраться до потаенного места можно по моим следам. Но, скорее всего, это сделать будет очень непросто. Перед тем как залечь, я усиленно путаю следы, петляю и прыгаю из стороны в сторону. И только окончательно всех запутав, наконец, ложусь в продолговатую ямку. В ней прячусь от всевозможных врагов, а их у меня хватает: волки, лисы, совы, орлы, собаки, рыси. В лежке можно укрываться и от пронизывающего осеннего и зимнего ветра. В сильную зимнюю вьюгу меня может занести снегом, что называется, «по самые уши». Надомной формируется свод из снега и ледяной корки. Тогда выходя на свет, приходится выкапываться из схрона. Так что на вопрос о том, где живут зайцы, можно ответить так: некоторую часть времени – в лежке. Там мы прячемся от врагов и ветра.</p> <p>Заяц предлагает продолжить игру «Кто где живет?» Воспитатель бросает мяч и задает вопрос, у кого мяч тот отвечает на вопрос. -Кто живет в норе? -Кто живет в логове? -Кто живет в берлоге? -Кто живет в лежке? -Нора кого? -Логово кого? -Берлога кого? - Лежка кого? - Нора чья? - Логово чье? - Берлога чья? - Лежка чья?</p>	<p><i>(показывают руками окно) (перебирают средним и указательными пальцами правой руки по ладони левой)</i></p> <p>На детском компьютере – плейпаде выполняют задание. Лиса живет в норе Волк живет в логове Медведь живет в берлоге Дают варианты ответов на вопрос где живет заяц</p> <p>Слушают рассказ зайца</p> <p>Отвечают на вопросы полными ответами В норе живет лиса В логове живет волк В берлоге живет медведь В лежке живет заяц Нора лисы Логово волка Берлога медведя Лежка зайца Нора лисья Логово волчье Берлога медвежья Лежка заячья</p>
--	---	--

- Заяц. Молодцы вы хорошо справились с заданием, каждое животное отправили в свой дом, я подскажу вам чей хвост вы нашли, это лесное животное живет в дупле и отпущу Колобка.

- Итак, что мы знаем, о неизвестном животном?

- Продолжаем наш путь

На фланелеграф крепится изображение дупла

Подвижная игра «По ровненькой дорожке».

По ровненькой дорожке шагают наши ножки: топ – топ, топ – топ,

По камушкам, по камушкам: прыг – скок, прыг – скок.

-Посмотрю-ка я в бинокль. Вижу кого-то, он крупный внешне похожий на собаку. Кто же это? Волк

- Как вы думаете кто это?

- Действительно это волк, какой у него хвост. (длинный, серый)

Может ли ему принадлежать потерянный хвост? Почему?

Волк запутался в следах зверей, ему надо помочь

Игра «Чей след?»

Волк. Молодцы вы хорошо справились с заданием, верно определили следы животных, я дам вам подсказку о лесном животном чей хвост вы нашли, вот вам карточка с его следом и отпущу Колобка.

- Итак, что мы знаем, о неизвестном животном?

- Судя последу как вы думаете это крупное животное или нет?

На фланелеграф крепится изображение следов.

- Продолжаем наш путь

Подвижная игра «По ровненькой дорожке».

По ровненькой дорожке шагают наши ножки: топ – топ, топ – топ,

По камушкам, по камушкам: прыг – скок, прыг – скок.

-Посмотрите в свои бинокли. Кого вы видите опишите, не называя его по схеме:

шуба, уши, хвост, лапы, где живет, чем питается



Воспитатель делает предположения, что это за животное, направляя детей на более полное описание

Неизвестное животное серое и живет в дупле, у него пушистый хвост.

Нас встречает волк.

Выдвигают гипотезы

принадлежит ли хвост волку.

Найденный хвост серый, и волк серый

по этому признаку хвост подходит

волку, но у волка живет в логове, а не

в дупле, а это значит, что этот

хвост не принадлежит волку.

Дети делятся на две команды

Каждый участник команды получает

по половинке

карточки – первая команда со следом,

вторая с животным. Дети должны

собраться в пары так, чтобы картинки

соответствовали друг другу.

По очереди задают вопросы по

принципу домино.

1-ая команда вопрос - След кого?

2-ая команда ответ - След лисы, (волка, медведя, зайца)

2-ая команда вопрос - След чей?

1-ая команда ответ- След лисий, волчий,

медвежий, заячий

Неизвестное животное серое и

живет в дупле и у нас есть его след.

Предполагают, что это животное

	<p>животного Появляется Медведь.</p> <p>- Медведь хочет сварить варенье и компот из фруктов и ягод просит ему помочь. Вам надо собрать сочный фрукт или ягодувыберите картинку с контуром предмета и раскрасьте его.</p> <p>- Поможем мишке сварить фруктовое варенье, угого фрукты подойдите к банке Какое варенье получится из ваших фруктов? -Поможем сварить ягодный компот, у кого ягоды подойдите к кастрюле. Какой компот у вас получится?</p> <p>Меняет местами банку и кастрюлю, а теперь сварите фруктовый компот и ягодное варенье.</p> <p>Посмотрите к медведю сбежались зверушки-малыши нужно помочь Медведю отправить малышей к родителям, для этого расскажем мишке как называют этих зверушек и их родителей.</p> <p>Игра «Собери семью» Папа - медведь, мама - ...</p> <p>Папа - волк, мама - ... Папа - еж, мама - ... Папа - заяц, Папа - лис,</p> <p>Медведь. Молодцы вы хорошо справились с заданием, помогли приготовить варенье и компот, верно назвали семьи животных, я дам вам подсказку о лесном животном чей хвост вы нашлии отпущу Колобка, это животное питается грибами и орехами. На фланелеграф крепится изображение грибов и орехов. - Итак, что мы знаем, о неизвестном животном? - Продолжаем наш путь Подвижная игра «По ровненькой дорожке». По ровненькой дорожке шагают наши ножки: топ – топ, топ – топ, По камушкам, по камушкам: прыг – скок, прыг – скок.</p> <p>Посмотрите в бинокль. Кого вы видите? Появляется Лиса Какая она, опишите.</p> <p>Посмотрите лисица задумалась, вокруг нее столько звериных хвостов, она просит помочь разобраться в них. Разделимся на две команды, команда мальчиков и</p>	<p>небольшое . У этого животного цвет шерсти – коричневый, голова у него массивная с небольшими ушами и глазами, хвост короткий, лапы толстые, живет в берлоге, питается медом, кореньями, рыбой</p> <p>Выбирают по одной картинке с изображением ягод и фруктов (малина, клубника, смородина, яблоко, слива, вишня) раскрашивают Подходят к банке и называют</p> <p>- Из яблока получится яблочное варенье. (сливы-сливовое, вишни вишневое) - Из малины получится малиновый компот. (клубники-клубничный, смородины-смородиновый) выполняют аналогично</p> <p>Дети хором называют животных ... медведица, детеныш - ... медвежонок. ... волчица, детеныш - ... волчонок. ... ежиха, детеныш - ... ежонок. ... зайчиха, детеныш - ... зайчонок. ... лисица, детеныш - ... лисенок.</p> <p>Неизвестное животное серое и живет в дупле, это</p>
--	---	--

	<p>команда девочек, чья команда быстро и правильно найдет хозяев хвоста. -Кто остался без хвоста? -Что вы знаете о белке? Воспитатель обобщает. У белки остренькая мордочка. На ушках кисточки, глазки черненькие. Блестят. Как бусинки. На лапках острые коготки, ими белочка цепляется за кору деревьев, но самый красивый у белочки хвост. В холодную погоду белка хвостом накрывается (как теплым одеялом), чтобы согреться. Во время прыжков он служит ей рулем. Белочка питается орехами, семенами хвойных деревьев -кедра, сосны, ели. Любит белочка ягоды, плоды, кустарников, грибы, почки и соцветия. Грызет кору с побегов, ест листья и стебли растений, иногда мхи и лишайники. Делает запасы на зиму.</p> <p>- Что мы знаем о животном хвост, которого нашел Колобок?</p> <p>- Подходят эти данные к белке? -Как выдумаете почему две белки разного цвета?</p> <p>- Весной и летом шубка белки рыжевато-золотистая, к зиме мех становится серебристо-серым, густым, теплым.</p> <p>-Чей хвост нашел Колобок?</p> <p>теперь каждая команда ответит на вопрос чей хвост потерялся? (поочередно показывает животных) Лиса очень довольна вашей помощью и дарит нам игру «Угадай, чей хвост» и отпускает Колобка к бабушке и дедушке.</p>	<p>животное небольшое, питается грибами и ягодами. Мы видим лису. Шерсть у лисы рыжая, хвост длинный и пушистый, мордочка вытянутая, уши большие, стоячие, лапы стройные, тонкие. Самостоятельно определяют, где чей хвост (Остается без хвоста белка у одной команды серая) Без хвоста осталась серая белка Рассказывают, что им известно о белке. Неизвестное животное серое и живет в дупле, это животное небольшое, питается грибами и ягодами. Да, подходят. Дети выдвигают свои гипотезы Колобок нашел беличий хвост. хором отвечают на вопрос чей? – заячий, лисий, волчий, медвежий</p>
<p>V. Рефлексивно-оценочный этап</p>	<p>Вот и избушка к которой спешил Колобок на крылечке его встречает старик со старухой, давайте им расскажем, что нового интересного узнали в ходе путешествия. (На экране схема пути от зайца до избы) -Какие задания были самые трудные, а какие легкие. - С какими зверушками-малышами познакомился Колобок не с зайцем, а с ... не с волком, а с ... не с медведем, а с ... не с лисой, а с ... не с белкой, а с ... О каких животных вы хотели бы еще узнать? Бабушка и дедушка благодарят вас за то, что помогли Колобку добраться домой целому и невредимому. \ И прощаются с нами.</p>	<p>Рассказывают, что узнали и какие задания выполняли с опорой на схему путешествия</p> <p>зайчонком; волчонком; медвежонком; лисенком. бельчонком.</p>

Семейная гостиная на тему: «Играем – речь развиваем»

Цель: Повысить родительскую компетентность в вопросах развития словаря прилагательных у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью

Здравствуйте, уважаемые родители! Я рада, что мы собрались все вместе. Тема нашего мероприятия: «Играем – речь развиваем».

Самое основное и необходимое в развитии речи – учить говорить ребёнка правильно! Эта не только тренировка правильного звукопроизношения, но и расширение словарного запаса детей, обучение их грамотному употреблению слов и предложений, обучение рассказыванию. Познание окружающей действительности начинается с анализа той информации, которую ребенок получает при визуальном наблюдении, в звуках, запахах, разных вкусах и т.п. Развитие ощущений и восприятий, представлений о предметах, объектах и явлениях окружающего мира составляет основу сенсорного развития ребенка.

Для того, чтобы позаниматься со своим ребёнком вовсе необязательно иметь сложные пособия и методики. Чтобы занятия с детьми были не в тягость, а в радость предлагаю вам соединить развитие речи и игру. Дети, увлеченные замыслом игры, не замечают того, что они учатся. И ребёнку интересно, и вы не потратите лишних нервов. Существует много игр, в которые можно играть с малышом по дороге в детский сад, на прогулке, в транспорте.

Итак, давайте посмотрим вокруг себя и начнём! Поводом и предметом для речевого развития детей может стать абсолютно любой предмет, явление природы, ваши привычные дела, поступки, настроение, игрушки и даже мультфильмы.

Вы посмотрели перед собой и увидели, например, ...яблоко. Прекрасно, считайте, что у вас в руках готовый методический материал для развития речи ребёнка, причём любого возраста. Для начала устройте соревнование. *(В каждую последующую игру, логопед играет с родителями)*

«Подбери словечко». Яблоко какое? - сладкое, сочное, круглое, большое, блестящее, спелое, душистое, жёлтое, тяжёлое, вымытое, и т. д. Выигрывает тот, кто называет последнее слово. Игра пройдёт интереснее, если вы пригласите других членов своей семьи, друзей вашего ребёнка, их родителей. Тот, кто придумал следующее слово – откусывает кусочек яблока.

А пока оно ещё цело, его можно срисовать и заштриховать цветным карандашом. Это полезно для пальчиков. Готовая картинка пусть украсит стену в детской комнате.

«Вспомни сказку». В каких сказках упоминаются яблоки? – «Гуси-лебеди», «Белоснежка и семь гномов», «Молодильные яблочки» и др. А если ребёнок вспомнил и пересказал сказку, то тут уж за правильный ответ можно заслужить и целое яблоко.

Когда в руках несколько яблок, самое время их рассмотреть повнимательней и сравнить между собой. В этом поможет игра

«Сравни два яблока» Одно яблоко жёлтое, а другое - красное; одно сладкое, а другое - кислое; у одного коричневые семечки, а у второго – белые; одно большое, а второе маленькое и т. д. Можно сравнить два разных фрукта (яблоко и апельсин).

«Узнай по описанию». Для этого можно использовать и оставшиеся фрукты. Например, овальный, твёрдый, полезный, жёлтый, кислый, ... Что это? - Лимон. А если взрослый намеренно, с большим трудом будет отгадывать загадки ребёнка, то от этой игры для ребенка будет не только польза, но и огромное удовольствие.

«Приготовим сок» Из яблок - яблочный, из груш - грушевый, из слив - сливовый, из вишни - вишневый, из моркови - морковный, из лимона - лимонный, апельсина - апельсиновый и т.д. А теперь наоборот: апельсиновый сок из чего? Из апельсина. И т.д.

«Вкусные слова» Ребенок называет «вкусное» слово и «кладет» вам на ладошку (или на тарелку), затем вы ему, и так до тех пор, пока все не «съедите». Можно поиграть в «сладкие», «кислые», «соленые», «горькие» слова.

«Один – много» Образовывать: множественное число имён прилагательных: большая кастрюля – большие кастрюли, желтая чашка - желтые чашки;

На прогулке, в поездке можно играть с ребенком в следующие игры:

«Волшебные очки» «Представь, что у нас есть волшебные очки. Когда их надеваешь, то все становится красным (зеленым, синим и т.п.). Посмотри вокруг в волшебные очки, какого цвета все стало, скажи: красные сапоги, красный мяч, красный дом, красный нос, красный забор и пр.»

«Скажи наоборот» Мама произносит фразу с эпитетом, ребенок повторяет ее, называя антоним эпитета. Мама: Я вижу высокий дом. Ребенок: я вижу низкий дом. Мама: Я вижу большую собаку. Ребенок: Я вижу маленькую собачку

Таким образом, Вы сталкиваетесь с сенсорными эталонами везде и можете знакомить с ними детей без специально подготовленной среды. Например, одеваясь и раздеваясь, обращайте внимание на цвет вашей одежды и одежды ребенка и учите находить такой же цвет в других вариантах одежды, предметах. Добивайтесь от ребенка полных ответов. Этим вы не только развиваете у него сенсорное восприятие, но и развиваете его речь. Одновременно вы будете расширять словарный запас ребенка.

Я благодарю вас за то, что вы пришли на эту встречу. Надеюсь, что вы узнали много интересного, а самое главное, что у вас появилось желание поиграть с детьми в такие игры, которые помогут эффективному развитию речи. Рассчитываем на вашу дальнейшую помощь, поддержку и взаимопонимание. Уверены, что наше сотрудничество будет успешным.

В конце мероприятия логопед вручает всем присутствующим родителям памятки с играми по развитию словаря прилагательных у детей.

ПАМЯТКА ДЛЯ РОДИТЕЛЕЙ СЛОВЕСНЫЕ ИГРЫ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СЛОВАРЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ

Игра «Чудесный мешочек»

В начале игры взрослый показывает ребенку мешочек и сообщает, что в нем спрягались разные предметы, поочередно достает их из мешочка и называет. Ребенку нужно закрыть глаза и на ощупь угадать доставаемые предметы. Для преодоления речевого негативизма у ребенка взрослый может предложить поменяться ролями, ребенок будет просить взрослого достать тот или иной предмет. Инструкцию к этой игре можно варьировать в зависимости от целей занятия, например: «Достань из мешочка все мягкие предметы. А теперь все колючие».

Упражнение «Поиски по комнате»

Ребенку предлагается найти в комнате самый высокий предмет, а затем самый низкий.

Упражнение «Орешки».

Перекатывание в руках грецких орехов и фундука (в скорлупе) — закрепление слов «шершавый — гладкий»; «большой — маленький».

Упражнение «Зеркало — коврик»

Ребенок вместе со взрослым размазывает крем по зеркалу, взрослый сопровождает действия комментарием: «гладкий, погладь, ровный». Затем крем размазывается по аппликатору Кузнецова, массажному коврику: «шершавый, колючий, неровный».

Игры с конструктором

Игры со строительным материалом способствуют закреплению в пассивном словаре слов: высокий-низкий, большой-маленький, широкий- узкий. Сочетая эти игры с развитием мелкой моторики можно, например, построить два домика из конструктора (один — высокий; один — низкий) и насыпать к каждому домику дорожки из крупы, соли и т.п.; к высокому домику — широкую дорожку; к низкому домику — узкую дорожку. В процессе игры взрослый неоднократно произносит соответствующие прилагательные, выделяя их интонационно-мелодическими средствами речи.

Игра «Разная вода»

Опускание предметов, рук поочередно в холодную и горячую воду — закрепление антонимов «холодный—горячий». Игра способствует нормализации тонуса мышц рук, развитию восприятия.

Упражнение «Раскрась картинки»

Раскрашивание картинок по инструкции: «раскрась холодное», «раскрась тяжелое» или для формирования внимания: «раскрась легкие предметы желтым карандашом, а тяжелые — зеленым». Эту игру можно проводить на компьютере, копируя в графический редактор контурные изображения различных предметов из Интернета.

Игра «Угадай предмет»

Доставание из непрозрачного мешочка, по инструкции знакомых предметов. Называется только прилагательное: 1) маленькая/большая пуговицы; длинный/короткий карандаши, широкая/узкая линейки; холодное/горячее яйцо, тяжелая/легкая книга, сухая/мокрая вата; 2) стеклянный стаканчик, деревянный кубик, железный ключ, пластмассовое колечко от пирамидки, кожаная перчатка, резиновый мячик, глиняная свистулька.

Упражнение «Разные ленточки»

Для закрепления понятий: узкий-широкий; гладкий-шершавый; короткий-длинный проводится упражнение по вырезанию ленточек из цветной бумаги (глянцевой, гафрированной, бархатной), из различных тканей. Это же упражнение используется для закрепления цветов. Использование различных по фактуре бумаги и тканей способствует также развитию кинестетических ощущений. Ребенку предлагается сначала нарезать, а затем разложить ленты по длине: от самой короткой к самой длинной.

Упражнение «Сенсорные альбомы»

В альбом вклеиваются кусочки различных материалов: вата, мех, шелк, шерсть, наждачная бумага, фольга. Взрослый показывает ребенку альбом, побуждает его провести рукой по разным материалам, обращает внимание на их качества: пушистый, мягкий, скользкий, колючий, шершавый, гладкий. Некоторые материалы, название которых просто по слоговой структуре, можно назвать: мех, пух, вата, фольга. Затем ребенку предлагается показать по инструкции: Что гладкое? А что шершавое? А что мягкое? и т.п. А затем поочередно с ребенком угадывать на ощупь лоскутки в альбоме. Если уровень речевого развития уже достаточно высокий, то можно попросить ребенка назвать качества материалов, сами материалы: вата, мех, бумага. Упражнение развивает тактильное и кинестетическое восприятие, закрепляет простую лексику.

Упражнение «Волшебные ножницы»

Вырезание из разных по фактуре кусочков ткани каких-либо фигур по инструкции: «Вырежи мягкий кружок», «Вырежи шершавый кружок», «Вырежи блестящий кружок и т.д.

Упражнение «Графические диктанты»

Для закрепления понимания и называния цветов проводятся графические диктанты. Ребенок по инструкции рисует линии разноцветными карандашами, пальчиковыми красками.

Упражнение «Что лишнее»

Взрослый предлагает ребенку три предмета, сделанные из одного материала, и четвертый — отличный от них. Например, три металлических и один деревянный. Ребенку демонстрируются предметы, называя их качества: «металлический, металлический, деревянный. Что лишнее?». Ребенку будет интереснее не просто указывать на лишний предмет, а, например, выбрасывать его: закидывать в коробку. Игру можно проводить на компьютере, в этом случае ребенок может удалить лишний предмет с экрана.

**Мастер-класс на тему:
«Лэпбук — как форма совместной деятельности взрослого и детей»**

Цель: Ознакомление родителей с формой работы по познавательно – исследовательской и творческой деятельности с детьми «ЛЭПБУК», направленную на развитие словаря прилагательных у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью, повышение интереса детей к обучению; развитие творческих и исследовательских способностей.

Материалы и оборудование: материалы необходимые для создания лэпбука: картонное поле для настольной игры, цветная двухсторонняя бумага формата А4, клей – карандаш, линейка, простой карандаш, ножницы с острыми и тупыми концами. гуашь, палитра, кисточка, салфетки, картинки.

Здравствуйте, уважаемые родители! Я рада, что мы собрались все вместе. Тема нашего мероприятия: «Лэпбук — как форма совместной деятельности взрослого и детей».

Для начала скажите любите ли вы секреты? А помните, то далекое удивительное чувство, когда вы совершали открытия, вот именно на такой любви детей к секретам и открытиям построена технология создания лэпбука.

Что же такое лэпбук? Лэпбук (lapbook) - в дословном переводе с английского значит «наколенная книга» (lap - колени, book - книга). Это такая небольшая самодельная папка, которую ребёнок может удобно разложить у себя на коленях и за один раз просмотреть всё её содержимое.

Лэпбук – сравнительно новое средство обучения. Впервые создавать лэпбуки начали американцы. Лэпбук - это книжка-раскладушка с кармашками, дверками, окошками, вкладками и подвижными деталями, в которую помещены материалы на одну тему. Это отличный способ закрепить определенную тему с детьми, осмыслить содержание книги, провести исследовательскую работу, в процессе которой ребенок участвует в поиске, анализе и сортировке информации.

Возможно вы уже слышали о такой технологии, но она недостаточно широко распространена в образовательных учреждениях, и заслуживает особенного пристального внимания, потому что позволяет решать задачи, как учить детей систематизации и структурированию информации по изучению какой-либо теме. Я думаю, что лучше один раз попробовать чем сто раз услышать.

И сегодня я предлагаю вам сделать эту книгу вместе. Хотя это не так- то просто. Создание лэпбука длительный процесс, растянутый по времени, но работая вместе процесс создания лэпбука пойдет быстрее.

Работа над лэпбуком начинается с выбора темы. Сегодня тема нашего лэпбука звучит следующим образом *«Какой? Какая? Какое? Какие?»* направленное на развитие словаря имени прилагательного.

После того, тему для лэпбука определена, вам надо взять бумагу и ручку и написать план. Ведь лэпбук - это не просто книжка с картинками. Это учебное

пособие. Поэтому вам надо продумать, что он должен включать в себя, чтобы полностью раскрыть тему. Необходимо так же придумать, как в лэпбуке будет представлен каждый из пунктов плана. Здесь нет границ для фантазии: формы представления могут быть любые. От самого простого - текстового, до игр и развивающих заданий. И все это разместить на разных элементах: *в кармашках, блокнотиках, мини-книжках, книжках-гармошках, вращающихся*

Например, по теме *«Какой? Какая? Какое? Какие?»* (направленное на развитие словаря имени прилагательного) мы включим следующие задания:

1. *«Чей хвост?»*;
2. *«Какой чай?»*;
3. *«Вкусное варенье»*;
4. *«Цвет»*.

У каждого из вас на столе лежат материалы для создания лэпбука:

- картонное поле для настольной игры;
- цветная двухсторонняя бумага формата А4;
- клей – карандаш;
- линейка;
- простой карандаш;
- ножницы с острыми и тупыми концами.

Для начала мы

1. Обклеиваем папку цветной бумагой (лишнюю бумагу срезаем ножницами с острыми концами).

2. Делаем карманы нужной величины и нужного количества. На большой карман можно наклеить кармашек поменьше.

3. Наклеиваем на папку кармашки, вырезаем условные обозначения или надписи, наклеиваем их на кармашки, чтобы знать, что где будет находиться.

4. Осталось разложить, что у нас приготовлено, в кармашки (картинки к заданиям: *«Чей хвост?»*; *«Какой чай?»*; *«Вкусное варенье»*; *«Цвет»*).

Сколько всего мы добавили в наш лэпбук. И он уже готов. Технология универсальна и позволяет взрослому активно взаимодействовать с ребенком в процессе создания такой книги.

Домашнее задание: создать совместно с ребёнком лэпбук направленный на обогащение словарного запаса детей словами-признаками.