



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ ПСИХОЛОГИИ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

«Дидактическая игра как средство развития связной речи детей
старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта»

Выпускная квалификационная работа
По направлению 44.03.03

Специальное (дефектологическое) образование
Направленность программы бакалавриата
«Дошкольная дефектология»
Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

68,8% авторского текста

Работа *рекоменд* к защите

Рекомендована/не рекомендована

« 9 » 03 2022 г. *пр. л. в*

Зав. Кафедрой СПП и ПМ
Дружинина Л.А.

Дружинина Л.А.

Выполнила:

Студентка группы 3Ф 506-102-5-1

Лютько Илона Алексеевна

Научный руководитель:

уч. степень, должность: к.б.н.,

доцент кафедры СППиПМ

Лапшина Любовь Михайловна

Лапшина Л.М.

Челябинск
(2022)

ОГЛАВЛЕНИЕ

| | |
|---|----|
| ВВЕДЕНИЕ..... | 3 |
| ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА..... | 7 |
| 1.1 Понятие связной речи в современной психолого-педагогической науке..... | 7 |
| 1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта..... | 14 |
| 1.3 Особенности развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта..... | 24 |
| 1.4 Роль дидактической игры в развитии связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта..... | 30 |
| ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1..... | 41 |
| ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА..... | 44 |
| 2.1 Организация и база экспериментального исследования..... | 44 |
| 2.2 Анализ результатов исследования особенностей связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта..... | 47 |
| 2.3 Коррекционная работа по развитию связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта посредством дидактической игры..... | 52 |
| ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2..... | 55 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ..... | 56 |
| СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ..... | 58 |
| ПРИЛОЖЕНИЯ..... | 63 |

ВВЕДЕНИЕ

В Федеральном Государственном Образовательном Стандарте дошкольного образования область «Речевое развитие» определена как одна из основных образовательных областей. Речь является базой для развития всех остальных видов детской деятельности: общения, познания, познавательно-исследовательской и даже игровой. В этой связи развитие речи ребёнка становится одной из актуальных проблем в деятельности педагога ДОУ.

Основная задача речевого развития ребёнка дошкольного возраста – это владение нормами и правилами языка, определяемыми для каждого возрастного этапа, и развития их коммуникативных способностей.

Владение родным языком – это не только умение правильно построить предложение. Ребенок должен научиться рассказывать: не просто называть предмет, но и описать его; рассказать о каком-то событии, явлении, о последовательности событий. Такой рассказ должен состоять из ряда предложений и характеризовать существенные стороны и свойства описываемого предмета; события должны быть последовательными и логически связанными друг с другом, то есть речь ребенка должна быть связной.

Связная речь представляет собой наиболее сложную форму речевой деятельности, которая носит характер последовательного систематического развернутого построения слов во фразы и фраз в предложения.

Развитие связной речи ребенка складывается из тесной взаимосвязи освоения звуковой стороны речи, лексико-грамматического строя и словарного языка. Важной составной частью общеречевой работы является развитие образной речи. Воспитание интереса к художественному слову, умение использовать средства художественной выразительности в самостоятельном высказывании приводит к развитию у детей поэтического

слуха, и на этой основе развивается его способность к словесному творчеству.

Дошкольное детство – самый важный период развития для каждого ребенка. Игра – основная деятельность детей дошкольного возраста – в процессе, которой развиваются духовные и физические силы ребенка; его внимание, память, воображение, дисциплинированность, ловкость. Дети – творцы настоящего и будущего. Среди разнообразных игр, проводимых в детском саду, важное место принадлежит дидактическим играм.

Дидактические игры – это обучающие игры, которые влияют на уточнение и обогащение речи детей старшего дошкольного возраста. Игра отвечает естественным потребностям ребёнка старшего дошкольного возраста. Игра способствует нормальному развитию психических познавательных процессов: восприятия, мышления, речи, памяти, воображения.

Использование дидактических игр при обучении связной речи в дошкольном возрасте является актуальным в связи с тем, что игра, являясь простым и близким ребенку способом познания окружающей действительности, должна быть наиболее естественным и доступным путём к овладению теми или иными знаниями, умениями, навыками. Существующая же необходимость в рациональном построении, организации и применения её в процессе обучения и воспитания требует более тщательного и детального её изучения.

Данная проблема ещё более актуализируется, когда речь идёт о детях с нарушением интеллекта. Проблема развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта является одной из важнейших в специальной педагогике и психологии. Это обусловлено той ролью, которую связная речь занимает в жизни человека, как основное средство коммуникации.

По данным ряда исследователей (А.К. Аксенова, Л.Н. Ефименкова, Р.И. Лалаева, И.Н. Садовникова) у детей с нарушением интеллекта не

сформирован как план содержания, так и план выражения связного текста. Но особенно грубыми и стойкими являются нарушения плана содержания, внутренней (смысловой) программы связного высказывания, что еще более подтверждает необходимость глубокой работы над внутренним программированием связного текста.

Актуальность данной проблемы заключается в том, что у детей с нарушением интеллекта помимо недостатков в интеллектуальном недоразвитии отмечаются проблемы в развитии речи: могут отмечаться сложности звукопроизношения, речь проста, не развернута, развитие фонетико-фонематической стороны речи и формирование лексико-грамматических конструкций недоразвито, вследствие чего несформированность связной речи, что сказывается на дальнейшем обучении и социализации детей в обществе.

Изучением развития связной речи у детей дошкольного возраста с нарушениями интеллектуального развития занимались: Л.Н. Ефименкова, Г.А. Каше, Л.Г. Парамонова, И.Н. Садовникова и др.

Цель исследования: теоретически изучить и практически обосновать необходимость использования дидактической игры как средства развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

Объект исследования: процесс развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

Предмет исследования: коррекционно-педагогическая работа по развитию связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта посредством дидактической игры.

В соответствии с целью были сформулированы следующие **задачи:**

- 1 Проанализировать общую психолого-педагогическую и специальную дефектологическую литературу по проблеме исследования.
- 2 Выявить особенности развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

3 Подобрать комплекс дидактических игр для развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

Методологической основой исследования является теория речевой деятельности, сформулированная в трудах Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина, А.А. Леонтьева, Ф.А. Сохина, А.М. Шахнаровича, Л.П. Носковой.

Методы исследования: 1) теоретические – анализ специальной психолого-педагогической литературы по проблеме научного исследования, конкретизация отдельных понятий и определений в соответствии с темой исследования; 2) эмпирические – анализ медицинской и педагогической документации, наблюдение, психолого-педагогический эксперимент (констатирующий и формирующий этапы); беседа; 3) методы обработки полученных результатов–математическая обработка результатов исследования, качественный анализ.

База исследования: МБДОУ «Детский сад № 29 г. Челябинска».

Структура работы: введение, две главы, выводы по главам, заключение, список использованных источников, приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

1.1 Понятие связной речи в современной психолого-педагогической науке

Проблема развития связной речи детей – одна из актуальных в современной психолого-педагогической науке.

По мнению Л.С. Выготского, в овладении речью, ребенок идет от части к целому: от слова к соединению двух или трех слов, далее – к простой фразе, еще позже – к сложным предложениям. Конечным этапом является связная речь, состоящая из ряда развернутых предложений.

Одним из самых главных компонентов уровня культуры человека, его памяти, развития, мышления, интеллекта, является его речь. Весь свой жизненный период человек стремится к развитию своей речи и к дальнейшему овладению богатствами родного языка. [3]

Речь – это конкретное говорение, имеющее определенные временные рамки и звуковую или письменную форму. Под речью понимают речевую деятельность (т.е. процесс говорения), так и речевые произведения (т.е. результат говорения). [4]

По мнению, А.А. Леонтьева, речь – это определённый формат деятельности людей, реализация интеллекта на платформе воспроизведения функций речи. [3]

В работах Т.В. Ахутиной, А.А. Леонтьева, И.А. Зимней определены условия, без соблюдения которых невозможна речь:

1 Полнота речи – наличие в ней материалов высказывания, т.е. того, о чём человек будет говорить. От содержания вышеупомянутого материала зависит содержание высказывания. Сама структура и чёткость речи определяются тем, насколько хорошо этот материал подготовлен.

2 Компоненты языка – наличие в речи человека слов, сочетаний, различных оборотов речи.

3 Потребность в высказывании – условия развития речи. [12]

В современных науках встречаются различные трактовки понятия «связная речь».

В методике развития речи термин «связная речь» употребляется в нескольких значениях:

- процесс, деятельность говорящего;
- продукт, результат этой деятельности, текст, высказывание;
- название раздела работы по развитию речи. [32]

Связная речь – это единое смысловое и структурное целое, включающее связанные между собой и тематически объединенные, законченные отрезки.

Особенности развития связной речи изучались Л.С. Выготским, С.Л. Рубинштейном, А.М. Леушиной, Ф.А. Сохиным и другими учеными.

Согласно исследованиям Л.С. Выготского, связная речь неотделима от мира мыслей: связность речи – это связность мыслей. В связной речи отражается логика мышления ребенка, его умение осмыслить воспринимаемое и правильно выразить его. По тому, как ребенок строит свои высказывания, можно судить об уровне его речевого развития. [28]

По определению С.Л. Рубинштейна, связной называют такую речь, которая может быть понятна на основе ее собственного предметного содержания. С.Л. Рубинштейн пишет: «Связность означает адекватность речевого оформления мысли говорящего или пишущего с точки зрения ее понятности для слушателя или читателя. Связная речь – это такая речь, которая может быть вполне понятна на основе ее собственного предметного содержания».

Ф.А. Сохин полагает, что: «в формировании связной речи отчетливо выступает тесная связь речевого и умственного развития детей, развитие их мышления, восприятия и наблюдательности».

Е.И. Тихеева считает: «Связная речь неотделима от мира мыслей. В связной речи отражается логика мышления ребенка, его умение осмыслить воспринимаемое и выразить его в правильной, четкой, логичной речи. По тому, как ребенок умеет строить свое высказывание, можно судить об уровне его речевого развития».

А.А. Леонтьев, рассматривая речь, пишет: «Связная речь – это не просто последовательность слов и предложений, это последовательность связанных друг с другом мыслей, которые выражены точными словами в правильно построенных предложениях. Ребёнок учится мыслить, учась говорить, но он также совершенствует свою речь, учась мыслить». [14]

По мнению А.В. Текучева, под связной речью в широком смысле слова следует понимать любую единицу речи, основные языковые компоненты которой представляют собой организованное по законам логики и грамматического строя данного языка единое целое. В соответствии с этим и «каждое самостоятельное отдельное предложение можно рассматривать как одну из разновидностей связной речи».

С.В. Алабушева под связной речью понимает развернутое изложение определенного содержания, которое осуществляется логично, последовательно, точно, правильно и образно. Это показатель общей речевой культуры человека.

А.М. Бородич считает, что связная речь – это смысловое развернутое высказывание (ряд логически сочетающихся предложений), обеспечивающее общение и понимание людей.

По мнению А.К. Аксеновой, под связной речью следует понимать сложное целое, которое представляет собой две и более группы предложений, подчиняющихся единой теме и имеющих четкую структуру и специальные языковые средства, которые служат для связи предложений друг с другом. Связная речь также, как и предложение, служит целям коммуникации, но на более высоком уровне. [14]

В своих работах М.М. Алексеева говорит, что связная речь – это

такая речь, которая отражает все существенные стороны своего предметного содержания. Речь может быть несвязной по двум причинам: либо потому, что эти связи не осознаны и не представлены в мысли говорящего, либо эти связи не выявлены надлежащим образом в его речи. Она носит характер последовательного систематического, развернутого изложения и осуществляется в двух основных формах – диалоге и монологе. Каждая из них имеет свои особенности.

Как отмечает О.С. Ушакова, связная речь – это речь, которая требует обязательного развития таких качеств, как связность, целостность, которые тесно связаны между собой и характеризуются коммуникативной направленностью, логикой изложения, структурой, а также определенной организацией языковых средств.

М.Р. Львов считает, что связная речь «организована по законам логики, грамматики и композиции, представляет собой единое целое, имеет тему, выполняет определенную функцию, обладает относительной самостоятельностью и законченностью, расчленяется на более или менее значительные структурные компоненты». [14]

Адекватное восприятие и воспроизведение текстовых учебных материалов, умение давать развернутые ответы на вопросы, самостоятельно излагать свои суждения – все эти и другие учебные действия требуют достаточного уровня развития связной (диалогической и монологической) речи.

Понятие «связная речь» относится как к диалогической, так и к монологической формам речи.

Диалог является первичной естественной, классической формой речевого общения. Главной особенностью диалога является чередование говорения одного собеседника с прослушиванием и последующим говорением другого. Устная диалогическая речь протекает в конкретной ситуации и сопровождается жестами, мимикой, интонацией. Отсюда и языковое оформление диалога. Речь в нем может быть неполной,

сокращенной, иногда фрагментарной. Для диалога характерны: разговорная лексика и фразеология; краткость, недоговоренность, обрывистость; простые и сложные бессоюзные предложения; кратковременное предварительное обдумывание. Связность диалога обеспечивается двумя собеседниками.

Диалогическая речь отличается произвольностью, реактивностью. Очень важно отметить, что для диалога типично использование шаблонов и клише, речевых стереотипов, устойчивых формул общения, привычных, часто употребляемых и как бы прикрепленных к определенным бытовым положениям и темам разговора (Л.П. Якубинский). Речевые клише облегчают ведение диалога. [26]

В.П. Глухов, высказывал, что диалог по своей сути является первичной по происхождению формой речи и является неотъемлемой частью живого общения.

В теории лингвистики компонентом диалога считают тематически организованную цепь высказываний, которые характеризуются смысловой и структурной выраженностью – «единство диалога». (С.Е. Крюков, Л.Ю. Максимов, Н.Ю. Шведова)

Монологическая речь – связанное, логически последовательное высказывание, протекающее относительно долго во времени, не рассчитанное на немедленную реакцию слушателей. Она имеет несравненно более сложное строение, выражает мысль одного человека, которая неизвестна слушателям. Поэтому высказывание содержит более полную формулировку информации, оно более развернуто. В монологе необходимы внутренняя подготовка, более длительное предварительное обдумывание высказывания, сосредоточение мысли на главном. [10]

Монологическая речь является более развернутой, открытой, нежели диалогическая, так как с её помощью обязательно требуется ввести слушателей в самую суть рассказа, а также добиться понимания ими монолога. Данная форма речи требует от говорящего более развитой

памяти, более требовательного внимания к структуре текста. В этот же момент монолог опирается на мышление, более раскрытое, чем в диалогической речи.

Для того, чтобы монолог в своём лингвистическом смысле был понятен слушателям, в нём должны присутствовать более полные и слаженные по своей структуре предложения.

В монологической речи также важны неречевые средства (жесты, мимика, интонация), умение говорить эмоционально, живо, выразительно, но они занимают подчиненное место.

В зависимости от особенностей содержания и темы в монологической речи используются различные способы изложения: повествование, описание, рассуждение.

Повествование – это воспроизведение в речи различного рода событий, связанных между собой. Последовательность изложения в повествовании определяется порядком развития событий, о которых идет речь. Так как события всегда связаны с действиями, то в повествовании используются различные глаголы, а также большое количество имен существительных, называющих действующих лиц или предметы.

Описание – это словесное изображение предмета, лица, явления, местности. Описывается кого-нибудь или что-нибудь, мы перечисляем присущие им признаки или свойства. Поэтому в описаниях много имен прилагательных, причастий. При описании человека, предмета, явления перечисляются не все его признаки, а лишь основные, существенные, с помощью которых можно отличить данный предмет от других предметов.

Рассуждение – это логическое развитие какого-либо утверждения. В рассуждении выделяются следующие три части: утверждение, доказательства, выводы. Основной частью рассуждения являются доказательства (цепочка доказательств). При помощи доказательств говорящий (или пишущий) развивает какое-либо общее положение – утверждение, являющееся началом рассуждения. Суждения по поводу

выдвинутого материала должны располагаться одно за другим, в строгой логической последовательности, чтобы из мысли предшествующей, необходимо вытекала последующая мысль, а в результате бы вывод – ответ на поставленный вопрос.

По цели высказывания монологическую речь делят на три основных типа: информационная, убеждающая и побуждающая.

Информационная речь служит для передачи знаний. В этом случае говорящий должен, прежде всего учитывать, как интеллектуальные способности восприятия информации слушателями, так и познавательные возможности. К разновидностям информационной речи относят различного рода выступления, лекции, отчеты, сообщения, доклады.

Убеждающая речь обращена, прежде всего, к эмоциям слушателя. В этом случае говорящий должен учитывать его восприимчивость. К убеждающей разновидности речи относят: поздравительные, торжественные, напутственные.

Побуждающая речь направлена на то, чтобы побудить слушателей к различного рода действиям. Здесь выделяют политическую речь, речь – призыв к действиям, речь – протест.

Монологическая речь является более сложным, произвольным, более организованным видом речи и поэтому требует специального речевого воспитания (Л.В. Щебра, А.А. Леонтьев). [26]

В педагогической науке отмечается, что, хотя овладение элементарной диалогической речью первично по отношению к монологической и подготавливает к ней, качество диалогической речи в её зрелой развёрнутой форме во многом зависит от овладения монологической речью. Обучение элементарной диалогической речи должно подводить к овладению связным монологическим высказыванием и потому, чтобы последнее могло быть, как можно раньше включено в развёрнутый диалог и обогащало бы беседу, придавая ей естественный, связный характер.

Эти две формы речи отличаются и мотивами. Монологическая речь стимулируется внутренними мотивами, ее содержание и языковые средства выбирает сам говорящий. Диалогическая речь стимулируется не только внутренними, но и внешними мотивами (ситуация, в которой происходит диалог, реплики собеседника). Следовательно, монологическая речь является более сложным, произвольным, более организованным видом речи и поэтому требует специального речевого воспитания. [6]

Развитие обеих форм связной речи играет ведущую роль в процессе речевого развития ребёнка и занимает центральное место в общей системе работы по развитию речи в детском саду. Обучение связной речи можно рассматривать и как цель, и как средство практического овладения языком. Освоение разных сторон речи является необходимым условием развития связной речи, и в тоже время развитие связной речи способствует самостоятельному использованию ребёнку отдельных слов и синтаксических конструкций. Связная речь вбирает в себя все достижения ребёнка в овладении родным языком, его звуковым строем, словарным составом, грамматическим строем. [35]

Таким образом, связная речь – это развернутое, законченное, композиционно и грамматически оформленное, смысловое и эмоциональное высказывание, состоящее из ряда логически связанных предложений. Связная речь имеет две формы: диалогическую (разговор между двумя или несколькими людьми) и монологическую (речь одного человека). Уровень развития связной речи является показателем общепсихического развития.

1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта

За последние годы значительно увеличивается количество детей с ограниченными возможностями здоровья, при этом, значительное место среди данной категории занимают дети с нарушением интеллекта.

Существующая система психолого-педагогической и медико-социальной помощи этой категории детей является чрезвычайно важной и перспективной с точки зрения коррекции имеющихся нарушений развития и расширения возможности социализации в общество. Очень важным остается вопрос о возможностях развития, воспитания, обучения, подготовки к школе и социально-трудовой адаптации детей с нарушением интеллекта. Одним из главных положений отечественной специальной психологии является утверждение, что дети с нарушением интеллекта способны к развитию, то есть у них могут возникать качественно новые, более сложные психические образования. Это положение подтверждается многочисленными экспериментальными исследованиями и наблюдениями. Вместе с тем важно учитывать и тот факт, что развитие ребенка с нарушением интеллекта осуществляется на аномальной основе, что обуславливает его замедленность, своеобразные черты и существенные отклонения от нормального развития. Сегодня проблема изучения особенностей психофизического развития детей с нарушением интеллекта является чрезвычайно важной и актуальной. Ученые разрабатывают новые методики изучения мыслительной деятельности и пути ее развития и коррекции. [2]

Л.В. Кузнецова и Л.И. Переслени рассматривали понятие умственная отсталость, как стойкое нарушение познавательной деятельности, возникшее вследствие органического поражения головного мозга (наследуемого или приобретенного). Умственная отсталость включает в себя такие формы нарушений, как олигофрения и деменция. [7]

Умственная отсталость – врожденное или приобретенное в раннем детстве (до 3 лет) состояние общего недоразвития психики с выраженной недостаточностью интеллектуальных способностей. [7]

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

1 Глубокая умственная отсталость. При данной степени снижения интеллекта значительно ограничены познавательные способности: больные практически не способны понимать обращенную к ним речь, не узнают людей, ухаживающих за ними, не отличают съедобного от несъедобного (могут поедать несъедобные предметы), не имеют представлений о пространственных отношениях (например, о высоте: могут падать с большой высоты), редко формируют представления о горячем, остром и пр. Большинство больных не в состоянии освоить даже простейшие навыки самообслуживания (одеться, умыться, пользоваться столовыми приборами и пр.). Речь или совсем не сформирована (такие больные издают лишь нечленораздельные звуки) или состоит из нескольких простейших слов. Коэффициент умственного развития (стандартизированная методика Д. Векслера для измерения интеллекта) у лиц с глубокой умственной отсталостью ниже 20.

2 Тяжелая умственная отсталость. Познавательная деятельность ограничена возможностью формировать только простейшие представления, абстрактное мышление, обобщения больным недоступны. Больные овладевают лишь элементарными навыками самообслуживания, их обучение невозможно. Словарный запас ограничен одним-двумя десятками слов, достаточных для сообщения о своих основных потребностях, выражены дефекты артикуляции. Часто присутствуют неврологические расстройства, нарушения походки. Больные нуждаются в постоянном контроле и обслуживании. Коэффициент умственного развития этих пациентов находится в пределах 20-34.

3 Умеренная умственная отсталость – относительная адаптация людей с умеренной умственной отсталостью возможна лишь в хорошо знакомых им условиях, любое изменение ситуации может поставить их в затруднительное положение из-за невозможности перехода от конкретных, полученных при непосредственном опыте, представлений к обобщениям, позволяющим переносить имеющийся опыт в новые ситуации. Больные не

могут жить самостоятельно, нуждаются в постоянном руководстве и контроле. Некоторые из них могут выполнять простейшую работу в специально созданных условиях. Коэффициент умственного развития этих пациентов находится в пределах 35-49.

4 Легкая степень умственной отсталости. Познавательные расстройства у людей с легкой степенью заключаются в затруднении формирования сложных понятий и обобщений, невозможности или затруднении абстрактного мышления. Мышление у них преимущественно конкретно-описательное, достаточно развита обиходная речь. Больные легкой степенью умственной отсталости способны к усвоению специальных программ, основанных на конкретно-наглядном обучении, которое проводится в более медленном темпе, а также способностью к овладению несложными трудовыми и профессиональными навыками. Благодаря относительно более высокому, чем при других степенях умственной отсталости, темпу психического развития у больных с дебильностью во многих случаях возможна удовлетворительная адаптация к обычным условиям жизни. Многие больные с легкой умственной отсталостью заканчивают специализированные школы и профессиональные училища, продуктивно работают, заводят семьи, самостоятельно ведут хозяйство. По сравнению с другими степенями олигофрении черты личности и характера больных отличаются большей дифференцированностью и индивидуальностью. Однако эти больные с трудом формируют собственные суждения, но легко перенимают чужие взгляды, иногда попадая под нездоровое влияние окружающих (например, могут вовлекаться в бредовые переживания психически больных с формированием индуцированного бреда, или становиться орудием в руках злоумышленников, манипулирующих ими для получения собственной выгоды). Коэффициент умственного развития этих пациентов находится в пределах 50-69. [11]

В работах Е.М. Мастюковой основными клиническими признаками

нарушения интеллекта выделяются следующие:

- преобладание тотальной интеллектуальной недостаточности со своеобразной иерархией интеллектуального дефекта, то есть при недоразвитии всех нервно-психических функций имеет место преимущественная стойкая недостаточность абстрактных форм мышления;

- интеллектуальный дефект, который сочетается с нарушениями моторики, речи, восприятия, памяти, внимания, эмоциональной сферы, произвольных форм поведения. Во всех этих сферах имеет место типичная для олигофрении иерархия дефекта, то есть более поздно формирующиеся компоненты произвольности и регуляции всех этих функций остаются недостаточно сформированными;

- недоразвитие познавательной деятельности при умственной отсталости отражено, прежде всего, в недостаточности логического мышления, нарушении подвижности психических процессов, инертности обобщения, сравнения предметов и явлений окружающей действительности по существенным признакам, в невозможности понимания переносного смысла пословиц и метафор;

- замедленный темп мышления и инертность психических процессов, что определяет отсутствие возможности переноса усвоенного в процессе обучения способа действия в новые условия;

- недоразвитие мышления сказывается на протекании всех психических процессов: восприятия, памяти, внимания. Страдают, прежде всего, все функции отвлечения и обобщения, нарушаются компоненты психической активности, связанные с аналитико-синтетической деятельностью мозга. В эмоционально-волевой сфере это проявляется в недоразвитии сложных эмоций и произвольных форм поведения.

Диагностика нарушения интеллекта в детском возрасте должна опираться на установление определенной качественной структуры интеллектуального дефекта, центральное положение в котором принадлежит недоразвитию высших сторон познавательной деятельности,

на выявление отставания в психическом развитии ребенка, а также на отсутствие углубления дефекта и других признаков прогрессивности. [31]

По мнению А.А. Катаевой и Е.А. Стребелевой, у детей с нарушением интеллекта отмечается более замедленный темп развития всех процессов, чем у детей с нормальным развитием. При нарушении умственного развития главными и ведущими неблагоприятными факторами оказываются слабая любознательность и замедленная обучаемость ребенка, то есть его плохая восприимчивость к новому.

Дети с легкой степенью умственной отсталости, обладающие относительно хорошим вниманием и хорошей механической памятью, способны обучаться по специальной (коррекционной) программе. Сужение и замедление зрительных, слуховых, кинестетических, тактильных, обонятельных и вкусовых ощущений и восприятий затрудняют создание адекватной ориентировки в окружающей среде. Недостаточно улавливается сходство и различие между предметами и явлениями, не ощущаются оттенки цветов, ошибочно оцениваются глубина и объем различных свойств предметов, что можно объяснить затруднениями анализа и синтеза воспринимаемой информации.

Произвольное внимание нецеленаправленно, мышление конкретное, слаба регулирующая роль мышления в поведении, способность к отвлеченным процессам снижена. Память отличается замедленностью и непрочностью запоминания, быстротой забывания, неточностью воспроизведения. Наиболее неразвитым оказывается логическое опосредованное запоминание. В то же время механическая память может оказаться сохранной или даже хорошо сформированной.

Дети с легкой степенью умственной отсталости приобретают речевые навыки с некоторой задержкой. С трудом формируются высшие чувства: гностические, нравственные, эстетические. В связи с этим отсутствует ответственность, не проявляется удовлетворение в завершении работы. Психомоторное недоразвитие проявляется в замедлении темпа

развития локомоторных функций, в непродуктивности и недостаточной целесообразности последовательных движений, в двигательном беспокойстве и суетливости. Движения бедны, угловаты, недостаточно плавны. Особенно плохо сформированы тонкие и точные движения, а также жестикуляция и мимика.

У детей с нарушением интеллекта наглядно-действенное мышление характеризуется отставанием в темпе развития. Дети дошкольного возраста с нарушением интеллекта, в отличие от нормально развивающихся сверстников, не умеют ориентироваться в пространстве, не используют прошлый опыт, не могут оценить свойства объекта и отношение между объектами, испытывают ряд трудностей моторного характера.

Без специального обучения ведущей деятельностью ребенка с нарушениями интеллекта к концу дошкольного возраста оказывается не игровая, а предметная. В игре наблюдается стереотипность, формальность действий, отсутствует замысел, нет даже элементов сюжета. Дети не используют предметы-заместители, тем более они не могут замещать действия с реальными предметами, изображением действий или речью. Функция замещения в игре у этих детей не возникает. Не развиваются в их игре и функции речи: у них нет не только планирующей или фиксирующей речи, но, как правило, и сопровождающей. [1]

Дошкольники с интеллектуальной недостаточностью, будучи включенными в игру, длительное время не проявляют интереса к ее процессу и игрушкам, действуют безразлично, пассивно подчиняясь требованиям взрослого. Благодаря обучению интерес к игре возникает, но оказывается весьма кратковременным, нестойким. [41]

По данным Н.Д. Соколовой, нормативно развивающиеся дети пяти-шести лет могут играть в течение часа. Дошкольники с интеллектуальной недостаточностью того же возраста – не более 20-25 минут.

Дети не испытывают желания вступать в речевые и личностные

контакты, обмениваться впечатлениями, договариваться о содержании предстоящей совместной деятельности. Сверстник не выступает в качестве объекта коммуникации. Как правило, отношения между детьми с интеллектуальной недостаточностью сводятся к поверхностному, нестойкому взаимодействию, ребята предпочитают играть в одиночку. Даже в возрасте, переходном от дошкольного к школьному, им не удается развернуть совместную игру, строить партнерские отношения, они играют «рядом, но не вместе». [29]

Характерным для детей с интеллектуальной недостаточностью является выполнение игровых действий без сопровождения речи. Как правило, они действуют, молча, иногда буквально повторяют слова и жесты взрослого, подражают его мимике и интонации. [27]

Ограниченность жизненного опыта в силу нарушения познавательной деятельности приводит к тому, что вплоть до конца пребывания в детском саду у дошкольников с нарушением интеллекта формируется недостаточный объем знаний о жизни, деятельности и отношениях людей. В результате этого сюжеты детских игр являются весьма бедными, не отражают собственного познавательного, эмоционального и личностного опыта. Как правило, они появляются только к концу дошкольного возраста, но некоторые дети так и не поднимаются до уровня сюжетной игры. Они разворачивают короткие цепочки игровых действий, которые также отличаются своеобразием.

Специально организованное коррекционно-педагогическое воздействие существенно меняет картину: игра детей с интеллектуальной недостаточностью продвигается в своем развитии, однако остаются иногда недоразвитыми ее сложные формы, которые связаны с построением ролевого развития. [30]

Развитие продуктивной деятельности у детей с нарушениями интеллекта вне обучения фактически не возникает. У них не появляются конструктивные умения, не возникает предметный рисунок. При обучении

без учета особенностей развития этой категории детей предметные рисунки появляются, но они, с одной стороны, примитивны, фрагментарны, не передают целостных образов предмета, искажают их форму и пропорции, с другой - представляют собой усвоенный ребенком графический штамп, не отражающий для него реальный предмет. В связи с недоразвитием зрительно-двигательной координации и с моторными трудностями, техника изобразительной деятельности остается у детей с нарушениями интеллекта весьма примитивно. Особенно показательным является тот факт, что, умеющие рисовать дети не используют в своих рисунках цвет ни как средство изображения, ни как средство эмоциональной выразительности. [20]

Касаемо развития элементов трудовой деятельности, у детей с нарушением интеллекта под влиянием требований окружающих, начинают формироваться, прежде всего, навыки самообслуживания. Естественно, что при существующем у них состоянии развития предметных действий это процесс трудный. Движения у детей при выполнении действий, связанных с самообслуживанием, неуверенные, нечеткие, часто замедленные или суетливые, недостаточно целенаправленные. Сильно выражена несогласованность действий обеих рук. В ряде случаев даже у старших дошкольников нет понимания последовательности и логики всех действий, входящих в навык. Например, при умывании дети берут сухое мыло, не намочив руки, и кладут его на место, а затем открывают кран. Страдает и характер каждого отдельно взятого, входящего в состав навыка действия. Например, дети держат ложку в кулачке, набирают неумеренное количество пищи и т.п. [30]

С точки зрения развития речи, дети с нарушениями интеллекта представляют собой весьма неоднородную категорию. Среди них имеются дети, совсем не владеющие речью; дети, владеющие небольшим объемом слов и простых фраз; дети с формально хорошо развитой речью. Фразовая речь отличается большим количеством фонетических и грамматических

искажений. Овладение грамматическим строем речи на протяжении дошкольного возраста, как правило, не происходит. Особенно страдает связная речь. Одной из характерных особенностей оказывается при этом стойкое нарушение согласования числительных с существительными. [20]

Словарный запас в пассивной форме значительно превышает активный, но это касается, как правило, восприятия отдельных изолированных слов, и то не во всех случаях. Есть слова, которые ребенок с нарушениями интеллекта может произносить к какой-либо картинке, предмету, но не понимает, когда их произносит другой человек вне привычной ситуации. Это свидетельствует о том, что у детей с нарушениями интеллекта длительно сохраняется ситуативное значение слова.

Речь у детей с нарушениями интеллекта настолько слабо развита, что не может осуществлять функцию общения. Недоразвитие коммуникативной функции речи не компенсируется и другими средствами общения, в частности мимико-жестикуляторными; амимичное (лишенное мимики) лицо, плохое понимание жеста, употребление лишь примитивных стандартных жестов отличают детей с нарушениями интеллекта от безречевых детей и от детей с другими нарушениями (с нарушениями слуха, с моторной алалией).

Прежде всего отмечается замедленный темп развития: все психические процессы формируются очень медленно и в гораздо более поздние сроки, чем у детей с нормальным развитием. Отсутствие активности отмечается во всей сфере жизнедеятельности ребенка. Это сказывается и как в отношении окружающей предметной деятельности ребенка, к явлениям окружающего мира, так и к социальным явлениям – пассивным отношением к своим сверстникам, окружающим взрослым и даже в отношении к самому себе. В результате к школьному возрасту необученные дети с нарушениями интеллекта приходят с существенным речевым недоразвитием. [16]

Таким образом, нарушение интеллекта – это сборная группа стойких не прогрессирующих патологических состояний с различной этиологией и патогенезом, но объединяемых по сходству основной, главной клинической картиной наследственного, врожденного или приобретенного в первые годы жизни слабоумия, выражающегося в общем психическом недоразвитии с преобладанием интеллектуального дефекта и в затруднении социальной адаптации. Психическое развитие ребенка с нарушениями интеллекта характеризуется качественным отставанием от нормативного развития и наличием своеобразий, присущих данному дефекту.

К концу дошкольного возраста у детей с нарушением интеллекта оказываются несформированными присущие детям в норме деятельности: предметная, игровая, изобразительная; познавательные процессы: восприятие, память, мышление; плохо развита речь; отмечается существенное недоразвитие моторики. Наряду с отставанием в развитии прослеживаются качественные отклонения. При этом большинство отклонений являются вторичными.

При специально организованном системном подходе в воспитании и обучении детей с нарушением интеллекта к концу дошкольного возраста появляется готовность к школьному обучению в условиях коррекционной школы.

1.3 Особенности развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта

Развитие ребенка с нарушением интеллекта существенно отличается недоразвитием психического и речевого развития, тем самым умственно отсталый ребенок отстает в развитии от нормально развивающегося сверстника. Из-за органического поражения головного мозга таким детям присуще общее недоразвитие всех сторон психической деятельности, в том числе резкое отставание в речевом развитии.

Изучая особенности развития речи у детей с органическим поражением мозга, С.Я. Рубинштейн выделила основную причину – «слабость замыкательной функции коры, медленная выработка новых дифференцированных связей во всех анализаторах».

Дети с нарушением интеллекта с позиции развития речи составляют неоднородную категорию. В числе этих детей, есть такие, которые совсем не владеют речью. Но всем им присуще ограниченное понимание обращенной речи, привязанность к данной ситуации, с одной стороны, и оторванность речи от деятельности с другой. [7]

Связная речь – наиболее сложная форма речевой деятельности, которая отличается особыми признаками, носит характер систематического последовательного изложения какой-либо информации, представляет собой развернутое высказывание. А так как нарушение речи детей с нарушением интеллекта носит системный характер, то связная речь, как сложная форма речевой деятельности формируется с отличительными особенностями. Недостатки ее формирования обусловлены непониманием логики событий, нарушением временных связей, соскальзыванием с темы, быстрой истощаемостью мотивов к речи. [22]

Вопреки многим трудам, посвященным изучению речевой деятельности детей с нарушением интеллекта, до сих пор неясно, в какой мере овладение дошкольниками связной речью влияет в целом на их речевое развитие. До сих пор эта тематика довольно актуальна, так как в логопедии делается акцент на развитие связной речи детей с нарушением интеллекта.

В работах М.Ф. Гнездиловой, Л.Н. Ефименковой, В.Г. Петровой отмечается, что формирование связной речи детей с нарушением интеллекта происходит замедленными темпами и характеризуется определенными качествами. [34]

Нарушения формирования связной речи обусловлены целым

комплексом причин. У таких детей страдает не только познавательная деятельность, но и значительную роль, в недоразвитии связной речи играет недостаточная сформированность диалога.

Диалогическая речь, как известно, предшествует монологической и подготавливает ее развитие. Дети с нарушением интеллекта не понимают потребности передавать содержание ясно и четко, и так, чтобы собеседнику было все понятно.

Но также, веской причиной является то, что у этой категории детей речевая активность очень слаба и довольно быстро истощается. В процессе монологической речи отсутствует стимуляция извне, конкретизация и развитие рассказа осуществляются самим ребенком. Недостаточность волевой сферы детей с нарушением интеллекта играет определенную роль в нарушении протекания речевых высказываний. Но, когда у детей появляется интерес к теме высказывания, то их речь становится более связной и развернутой, используется большее количество слов в предложении. Отсюда следует, что мотивация оказывает воздействие на характер связной речи. [39]

В работах многих исследователей описаны основные отличительные черты развития связной речи дошкольников с нарушением интеллекта:

- меньший объем словаря ребенка и как следствие бедность речи, отсутствие образности, синонимичности;
- преобладание пассивного словаря над активным, даже усвоенные понятия дети с трудом используют в устной речи;
- использование в устной речи простых форм предложений, грамматические ошибки, при попытке создания более развернутых фраз;
- при построении большого монолога слабая логичность изложения, необходимость опоры на наглядный материал;
- построение диалогов требует поддержки взрослого. [9]

Детям с нарушением интеллекта намного проще дается пересказ, чем самостоятельный рассказ. Для пересказа нет необходимости создавать

самостоятельный сюжет, нет подробного раскрытия заданной темы, определения последовательности событий. Большое значение при пересказе играет запоминание содержания текста. Тем не менее, у умственно отсталых дошкольников в пересказе есть и свои особенности. Детям свойственно добавлять события, детали которых не было в рассказе. Эти добавления объясняются случайными ассоциациями, неточностью представлений и знаний.

Дети с нарушением интеллекта долгое время задерживаются на этапе вопросно-ответной формы речи, на этапе ситуативной речи. Даже, в том случае, когда есть коррекционная помощь, переход к самостоятельному высказыванию протекает долго и может задерживаться вплоть до старших классов коррекционной школы.

Речевая активность детей довольно слабая и быстро истощается, из-за недостаточности волевых процессов ребенку с интеллектуальным нарушением сложно контролировать и правильно выстраивать самостоятельное высказывание, а в процессе монологической речи нет стимуляции из вне.

По этой причине, работа по развитию связной речи должна начинаться с развития диалогической речи, так как она наиболее легка и является основной формой речевого общения. [19]

Формирование диалога осуществляется параллельно с расширением и уточнением словаря, с развитием структуры предложения, с развитием словоизменения и словообразования.

Наряду с познавательными и воспитательными целями, при проведении диалога на занятиях ставится цель специального развития речи детей. Ребёнок с нарушением интеллекта в течение работы по формированию диалогической речи должен уметь слушать и понимать вопросы, уметь самому их правильно задавать. Точно в соответствии с содержанием вопроса выражать свои мысли в ответах на вопросы. [29]

Важной целью считается научить детей с нарушением интеллекта

задавать вопросы. Сначала дети ставят вопросы по картинке после предварительной беседы, как бы повторяют по памяти вопросы логопеда. В дальнейшем детям предлагается задавать вопросы по картинке, а затем без использования картинок. [11]

Методами развития диалогической речи выступают беседа и имитация. Эти методы реализуются двумя приемами:

- приемом беседы,
- приемами театрализации (имитации и пересказа).

Проведение беседы включает три этапа: вступление, развитие темы, концовка.

Во вступлении педагог привлекает внимание детей к теме беседы, дает определенную установку на восприятие темы разговора. В процессе проведения беседы логопед должен кратко и четко ставить вопросы и требовать смысловой точности и правильного полного оформления ответов. К участию в беседе должны привлекаться все дети. В конце беседы подводится итог, делается обобщение.

По мнению Р.Е. Левиной, особую значимость в такой работе приобретает формирование умения воспроизводить по памяти подробности виденного, конструировать предложения со словами прочитанного текста, развивать ритмико-мелодическую сторону речи в ходе работы над текстом. Особое внимание следует уделять развитию связной речи как средству общения. Она намечает более конкретный комплекс задач, направленных как на развитие понимания, так и на формирование потребности в активной речевой деятельности. К кругу таких задач относится развитие внимания к речи, умение вслушиваться в обращенную речь, работу над пониманием смысла, развитие положительной мотивации. Предлагается начинать работу с развернутого ответа на вопрос с последующим переходом к описанию простых предметов, а от него к рассказу по картинке с несложным сюжетом и ярко выраженными признаками действия. В качестве средств активизации речи

и мысли ребенка рекомендуется применение разнообразных приемов: вопросов, требующих проведения сравнения; провокационных вопросов; сопоставления речи учителя и ученика; опоры на наглядно воспринимаемые предметы. [8]

Использование приемов театрализации (игр-драматизаций, театрализованных представлений) является очень важным, так как способствует совершенствованию речи в эмоциональном отношении, обогащает словарь, формирует грамматический строй, активизирует речь умственно отсталого ребенка.

Учитывая психологическую структуру процесса порождения связного текста, педагог должен проводить работу над связной речью в двух направлениях.

1 Развитие внутреннего (смыслового) программирования.

2 Формирование языковых средств оформления связного текста. [1]

Таким образом, становление связной речи детей с нарушением интеллекта осуществляется замедленными темпами и характеризуется качественными особенностями: ограниченность и бедность словарного запаса, неправильное понимание слов и неточность их использования, патологическое различие между активным и пассивным словарём, недостаточное или неверное использование языковых средств связи, скудность речи и её плохая выразительность. В процессе коррекционного воздействия ведется работа по обогащению словарного запаса, уточнению значения слов, по развитию семантики слова, формированию лексической системности и семантических полей. В процессе связной речи детей данной категории необходимо учитывать структуру речевого дефекта, несформированность грамматических значений, трудности дифференциации близких по семантике и оформлению грамматических форм.

1.4 Роль дидактической игры в развитии связной речи детей

старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта

Игра – ведущий вид деятельности ребенка дошкольного возраста. Игра является важнейшим источником развития сознания ребенка, произвольности его поведения, особой формой моделирования им отношений между взрослыми, фиксируемых в правилах определенных ролей. Взяв на себя выполнение той или иной роли, ребенок руководствуется ее правилами, подчиняет выполнению этих правил свое импульсивное поведение. Только в игре ребенок легко и радостно раскрывает свои творческие способности, усваивает и закрепляет новые знания, развивает моторику, наблюдательность, фантазию, память, учится думать, анализировать, преодолевать трудности, одновременно впитывая в себя неоценимый опыт общества. [5]

ФГОС ДО ставит во главу угла индивидуальный подход к ребенку и игру, где происходит сохранение самооценности дошкольного детства и где сохраняется сама природа дошкольника. Факт повышения роли игры как ведущего вида деятельности дошкольника и отведение ей главенствующего места, безусловно, положителен.

В современной дошкольной педагогике принята классификация игр С.А. Козловой, Т.А. Куликовой:

- творческие игры (сюжетно-ролевые, театрализованные, игры драматизации, режиссерские, строительные);
- подвижные игры;
- дидактические игры (игры с предметами, настольно-печатные, словесные). [41]

Сюжетно-ролевые игры – в качестве основы определяют воображаемую ситуацию, которая заключается в том, что ребенок берет на себя роль взрослого и выполняет ее в созданной им самим игровой обстановке. Дети сами выбирают тему игры, определяют линии ее развития, решают, как станут раскрывать роли, где развернут игру и т.д.

Направленность таких игр разнообразна: семейная, где героями выступают мама, папа, бабушка, дедушка и другие родственники; воспитательная (няня, воспитатель); профессиональная (врач, командир, пилот); сказочная (козлик, волк, заяц) и т.д. [9]

Режиссерские игры – само название игры указывает на её сходство с деятельностью режиссера спектакля, фильма. В основе сценария лежит непосредственный опыт ребенка: он отражает событие, зрителем или участником которого был сам. Нередко сюжетом игры становятся знания, почерпнутые ребенком из просмотренного мультфильма, прочитанной книги. Сюжеты режиссерских игр представляют собой цепочки действий.

В режиссерских играх ребенок использует речевые и выразительные средства для создания образа каждого персонажа: меняются интонация, ритм высказываний, логические ударения и т.д. Особенностью режиссерской игры является то, что «партнеры – игрушки» – неодушевленные предметы и не имеют своих желаний, интересов, претензий. [9]

Театрализованные игры представляют собой разыгрывание в лицах литературных произведений (сказки, рассказы). Несложно увидеть особенность театрализованных игр: они имеют готовый сюжет, а значит, деятельность ребенка во многом predetermined текстом произведения. Для исполнения роли ребенок должен владеть разнообразными изобразительными средствами (мимикой, жестами, телодвижениями). [9]

Подвижные игры классифицируются по степени подвижности (игры малой, средней, большой подвижности); по преобладающим движениям (игры с мячом, с лентами, с обручем); по сложности движений; по содержанию сюжета; по количеству правил и ролей; по характеру взаимоотношений между играющими; по наличию соревновательных элементов и словесного сопровождения. [9]

Дидактические игры – особый вид игр. Дидактическая игра имеет свою структуру, включающую несколько компонентов.

1 Обучающая (дидактическая) задача.

2 Игровые действия.

3 Правила.

Между обучающей задачей, игровыми действиями и правилами существует тесная связь. Обучающая задача определяет игровые действия, а правила помогают осуществлять игровые действия и решить задачу. Также дидактическая игра имеет определенный результат, который является финалом игры. Отсутствие хотя бы одного из этих компонентов делает игру невозможной.

Дидактические игры используются на занятиях, как эффективное средство обучения и в самостоятельной деятельности детей.

Исходя из темы нашей дипломной работы, наиболее подробно остановимся на дидактических играх. [5]

Дидактическая игра – это деятельность, организуемая в процессе обучения с целью развития познавательного интереса за счет эмоциональной окрашенности игровых действий, которые основаны на имитационном или символическом моделировании изучаемых явлений, процессов. В результате проведения такой игры формируются конкретные знания, а так же соответствующие умения и навыки по их творческому использованию у ее участников.

Как отмечал А.Н. Леонтьев, дидактические игры относятся к «рубежным играм», представляя собой переходную форму к той неигровой деятельности, которую они подготавливают. Эти игры способствуют развитию познавательной деятельности, интеллектуальных операций, представляющих собой основу обучения. [41]

Традиция широкого использования дидактических игр в целях воспитания и обучения детей, сложившаяся в народной педагогике, получила свое развитие в практической деятельности многих педагогов и трудах ученых. По существу, в каждой педагогической системе дошкольного воспитания дидактические игры всегда занимали и занимают

особое место. [24]

Дидактические игры стали предметом особого внимания в трудах А. Макаренко, А. Сикорского, П. Блонского, С. Рубинштейна (формирование воображения); Л. Выготского, А. Леонтьева, Р. Жуковской, О. Усовой, Л. Артемьевой, О. Запорожец, Л. Венгер, Д. Эльконина, А. Сонориной (влияние на умственное развитие); Ф. Блехер, З. Богуславской, Н. Гамбург, Е. Баничевой, Г. Щукиной (средства активизации учебной деятельности). [6]

Ф. Фребель, автор одной из первых педагогических систем дошкольного воспитания был убежден, что задача первоначального образования состоит в организации игры, а не в учении в обыкновенном смысле этого слова. Оставаясь игрой, она должна быть пронизана уроком. Ф. Фребель разработал систему дидактических игр, которая представляет собой основу воспитательно-образовательной работы с детьми в детском саду. В эту систему вошли дидактические игры с разными игрушками и материалами (мячом, кубиками, шарами, цилиндрами, лучиками и пр.), расположенные строго последовательно по принципу возрастающей сложности обучающих задач и игровых действий.

Обязательным элементом большинства дидактических игр были песни, стихи, рифмованные присказки, написанные Ф. Фребелем и его учениками с целью усиления обучающего воздействия игр.

А.В. Запорожец, оценивая роль дидактической игры, пишет: «Нам необходимо добиваться того, чтобы дидактическая игра была не только формой усвоения отдельных знаний и умений, но и способствовала бы общему развитию ребенка, служила формированию его способностей».

В дошкольной педагогике все дидактические игры можно разделить на три основных вида: игры с предметами, настольно-печатные игры, словесные игры.

Игры с предметами – в них используются игрушки и реальные предметы. Играя с ними, дети учатся сравнивать, устанавливать сходство и

различие предметов. Ценность этих игр в том, что с их помощью дети знакомятся со свойствами предметов и их признаками: цветом, величиной, формой, качеством. В играх решаются задачи на сравнение, классификацию, установление последовательности в решении задач. В играх с куклами у детей формируются культурно-гигиенические навыки и нравственные качества, скажем, заботливое отношение к партнеру по игре - кукле, которое переносится затем и на своих сверстников, старших ребят. Игры с природным материалом (семена растений, листья, разнообразные цветы, камушки, ракушки) воспитатель организует во время прогулки, непосредственно соприкасаясь с природой: деревьями, кустарниками, цветами, семенами, листьями. В таких играх закрепляются знания детей об окружающей их природной среде, формируются мыслительные процессы (анализ, синтез, классификация) и воспитывается любовь к природе, бережное к ней отношение. [5]

Настольно-печатные игры –разнообразны по видам: парные картинки, лото, домино. Различны и развивающие задачи, которые решаются при их использовании: подбор картинок по парам; подбор картинок по общему признаку (классификация); запоминание состава, количества и расположения картинок; составление разрезных картинок и кубиков; описание, рассказ о картинке с показом действий, движений. В более старших группах решаются задачи посложнее: одни дети изображают действие, нарисованное на картине, другие - отгадывают, кто нарисован на картине, что делают там люди, например, пожарники тушат пожар, моряки плывут по морю, строители строят дом, оркестр играет на разных инструментах. Этих играх формируются такие ценные качества личности ребенка, как способность к перевоплощению, к творческому поиску в создании необходимого образа. [5]

Словесные игры построены на словах и действиях играющих. В таких играх дети учатся, опираясь на имеющиеся представления о предметах; углубляют знания о них, так как в этих играх требуется

использовать приобретенные ранее знания в новых связях, в новых обстоятельствах. Дети самостоятельно решают разнообразные мыслительные задачи; описывают предметы, выделяя характерные им признаки; отгадывают по описанию; группируют предметы по различным свойствам, признакам и др. С помощью словесных игр у детей воспитывают желание заниматься умственным трудом. В игре сам процесс мышления протекает активнее, трудности умственной работы ребенок преодолевает легко, не замечая, что его учат. [5]

Увлекательные дидактические игры создают у дошкольников интерес к решению умственных задач: успешный результат умственного усилия, преодоление трудностей приносят им удовлетворение. Увлечение игрой повышает способность к произвольному вниманию, обостряет наблюдательность, помогает быстрому и прочному запоминанию. Все это делает дидактическую игру важным средством подготовки детей к школе.

Развивая связную речь дошкольников, дидактические игры способствуют формированию словарного запаса детей, активизируют детскую поисковую активность в форме грамматики, воспитывают у детей языковое чутье, лингвистическое отношение к слову и элементарные формы осознания языковой действительности. Разработкой проблемы развития связной речи дошкольников посредством дидактических игр в дошкольной педагогике занимались А.М. Бородич, Е.И. Тихеева и др. Также разносторонне изучены методы и приемы обучения дошкольников связной речи Е.А. Смирновой и О.С. Ушаковой, которые раскрывают возможность использования серии сюжетных картинок в развитии связной речи дошкольников. Возможность использования игрушки, предмета, наглядного пособия (дидактического материала) в процессе обучения дошкольников рассказыванию в своей работе описывает В.В. Гербова. Раскрывает потенциал связной речи в плане развития детского творчества Л.В. Ворошнина. [5]

А. В. Запорожец, оценивая роль дидактической игры, пишет: «Нам

необходимо добиваться того, чтобы дидактическая игра была не только формой усвоения отдельных знаний и умений, но и способствовала бы общему развитию ребенка, служила формированию его способностей». Опыт логопедов (Ю.Ф. Гаркуша, В.И. Селиверстов, Л.Н. Усачева, Т.Б. Филичева и др.) показывает, что усвоение знаний, речевых умений и навыков происходит более легко и прочно в процессе проведения различных видов игр и игровых ситуаций. Прежде всего, в игре осуществляется познавательное развитие детей, так как игровая деятельность способствует расширению и углублению представлений об окружающей действительности, совершенствованию внимания, памяти, наблюдательности и мышления.

Дидактические игры также играют важную роль в развитии речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта. С помощью дидактических игр у детей с нарушением интеллекта пополняется и активизируется словарь, формируется правильное звукопроизношение, развивается связная речь, умение правильно выражать свои мысли. Дидактические задачи многих игр составлены так, чтобы научить детей составлять самостоятельные рассказы о предметах, явлениях в природе и в общественной жизни. Любая дидактическая игра развивает внимание, в том числе к речи, наблюдательность, память, сообразительность.

Игру и обучение надо сочетать так, чтобы одно не мешало, а помогало другому. Решающая роль в этом принадлежит эмоциональности поведения воспитателя и, в частности, его речи, а также доброжелательное отношение к детям. Когда он что-то объясняет малышам, разговаривает с ними, то делает это бодро, весело, ласково и тем вызывает ответные положительные эмоции, желание заниматься. Стихи, потешки он читает живо, выразительно, меняя интонации в зависимости от их содержания, звонко и четко имитируя голоса животных, если они встречаются в тексте.

Эмоциональная речь воспитателя, внимательное, приветливое

отношение к детям создает у них бодрое, хорошее настроение. Они занимаются охотно, с интересом, что благотворно влияет и на усвоение ими знаний и умений. Живость поведения, выразительность речи воспитателя усиливают также впечатления от новых и ярких игрушек или других предметов, которые используются на занятиях с детьми с нарушением интеллекта. [33]

Задачи развития связной речи ориентированы на необходимость учить детей выбирать содержание, которое должно быть передано в речи, подбирать наиболее точные слова для выражения мысли, строить предложения разных типов. Важно также учить использовать необходимые в связной речи языковые средства: интонацию, логическое ударение, разные виды связи предложений. Исследователи теории и практики дошкольного воспитания (Е.И. Тихеева, А.П. Усова, Ф.А. Сохин, О.С. Ушакова и др.) отмечают, что связной речью дошкольники могут овладеть только в ходе систематического обучения. Теория игрового обучения получила своё развитие в работах многих зарубежных и отечественных учёных - М. Монтессори, А.П. Усовой, В.Н. Аванесовой, Е.Н. Водовозовой и других. Влияние словарной работы на связную речь подробно описаны Е.М. Струниной и О.С. Ушаковой. [23]

Дидактическая игра способна создавать такие условия, в которых каждый дошкольник может самостоятельно действовать с различными предметами, в различных ситуациях. Это имеет наибольшее значение при воспитании и обучении детей дошкольного возраста с нарушениями интеллекта, поскольку у них значительно беден опыт действия с предметами. Отечественные педагоги-психологи (А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, А.Э. Запорожец, Д.Б. Эльконин и др.) говорили о том, что развитие ребенка происходит только в том случае, если он сам активно включается в разные виды деятельности (предметную, игровую, учебную, трудовую и др.).

Дидактические игры у детей старшего дошкольного возраста не

имеющих нарушений интеллекта и заболеваний, вызывающих задержку психического развития, проходят без каких-либо задержек. Ребенок постепенно одну за одной решает задачу игры. Можно сказать, что дидактическая игра у ребенка с нарушением интеллекта и дидактическая игра нормального ребенка сильно различаются: дети решают разные цели и задачи. Поэтому и сами дидактические игры должны отличаться своей сложностью, многоступенчатостью, вовлекаемостью, преследуемыми целями. [36]

Дидактические игры возможно проводить с дошкольниками различных возрастных групп, но особую роль они играют именно в воспитании и обучении детей старшего дошкольного возраста, так как игра в этом случае является базой при поступлении в школу. Она готовит ребенка к процессу обучения в школе. А для детей с нарушением интеллекта она играет особую роль, поскольку именно дидактическая игра является одной из самых доступных форм обучения. Игра насыщает ребенка чувством радости, интереса, тем самым способствуя развитию эмоций.

При отборе дидактических игр в дошкольном образовательном учреждении для детей с особыми образовательными потребностями стоит учитывать особенности возраста ребенка, психофизические характеристики дефекта. [27]

Педагогу важно помнить, что дидактические игры могут быть включены в любой раздел программы. Они могут служить как для развития познавательной деятельности, так и для развития определенных сенсомоторных систем. В специальном образовательном пространстве игра способствует продуктивному развитию всех сторон личности ребенка за счет эмоциональности, действенности, позволяющих ребенку получить собственный опыт, а также овладеть навыками коллективных действий, способствующих социализации ребенка. [9]

Недоразвитие интегративной деятельности коры головного мозга –

главная причина, из-за которой происходит процесс торможения самостоятельного развития дидактической игры у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта. Все это приводит к запаздыванию в сроках овладения статическими функциями, речью, эмоционально-деловым общением со взрослым в ходе ориентировочной и предметной деятельности. Данный контингент детей крайне долго не обращает внимания на игрушки, не взаимодействуют с ними, не производят никак манипуляций по отношению к ним. В трёх-четырёхлетнем возрасте дети дошкольного возраста с нарушением интеллекта начинают впервые самостоятельно знакомиться с игрушками. Одни из первых предметно-игровых действий отмечаются у них приблизительно к пяти годам - середине дошкольного обучения. Пятый год жизни принято условно считать переломным. Наконец-то они начинают обращать внимание на игрушки, совершать с ними манипуляции, значит и понемногу начинает узнавать некоторые их свойства, пытаются проводить сравнение по образцу. Предметно-практический (наглядно-действенный) тип мышления доминирует у большинства обучающихся к концу дошкольного обучения. Элементарные манипуляции с игрушками (постукивать, подкидывать, перекачивать) характерны до пятилетнего возраста, после пяти лет выявляют формирование процессуальных действий в игре детей – снятие и одевание одежды с куклы, строительство и разрушение объектов и так далее. Игра не содержит замысла, сюжета, она проста и однообразна. Дети проявляют агрессивность и не используют в игре предметы-заместители. Так же отмечается то, что когда дети с нарушением интеллекта дошкольного возраста манипулируют игрушками, это происходит молча, в редких случаях отмечается, что они издают непонятные возгласы, бормотания, что-то похожее на название игрушек. [1]

Детям дошкольного возраста с нарушением интеллекта, не обученным хоть малейшим игровым действиям, быстро надоедает играть с игрушками. Весь игровой процесс не превышает и пятнадцати минут, это

происходит из-за отсутствия подлинного интереса, интерес у них обычно вызывает факт новизны игрушки. [11]

Перед педагогами ставится задача постепенного введения детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта в мир игры, обучение их разнообразным игровым приемам, использованию различных средств общения со сверстниками. Игрушки занимают значимое место в коррекционно-развивающем обучении детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта. Опыт таких детей обеднен или отсутствует, следовательно, нет спонтанного усвоения новыми знаниями. Эффективность коррекционного воздействия при помощи дидактической игры научно доказана и обоснована. Развитие психических процессов, расширение словарного запаса, развитие способности к обобщению, продуктивной коммуникации с другими людьми происходит незаметно для детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта при правильно организованной работе с игрушкой. Сегодня в дошкольных общеобразовательных организациях создаются лекотеки (от слова «лечить») – это хранилище игрушек, которые специально отобраны для проведения коррекционно-развивающей «работы» с детьми, имеющими недостатки в развитии. [1]

Требованиями к игрушке выступают:

- наличие дидактических свойств;
- полифункциональность;
- возможность применения группой детей;
- высокий художественно-эстетический уровень;
- наличие коррекционно-развивающих свойств;
- невозможность провоцирования ребенка на агрессивные, безнравственные, жестокие и сексуальные действия как по отношению к персонажам игр, так и к окружающим людям. [1]

Все виды деятельности имеют определенную направленность. Игра является деятельностью, мотив которой лежит в ней самой, то есть ребёнок

включается в игру потому, что ему хочется в ней участвовать, а не ради получения какого-то конкретного результата. Игра, с одной стороны, создаёт зону ближайшего развития ребёнка, а потому является ведущей деятельностью в дошкольном возрасте. В игре зарождаются новейшие, прогрессивные виды деятельности. Так же начинают формироваться умения работать творчески, коллективно. Данное нарушение проявляется не только в несформированности познавательной деятельности, но и в нарушении эмоционально-волевой сферы, которая имеет ряд особенностей. Если предъявлять завышенные требования у некоторых детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта может начать развиваться негативизм, а также упрямство. Данные особенности психических процессов детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта оказывают значительное влияние на характер протекания их деятельности. [17]

Таким образом, дидактическая игра, как игра обучающая, имеет двойственную природу: игровую форму деятельности и дидактическую направленность. Ее специфические черты заключаются в познавательном содержании, в игровом смысле, в игровых специфических действиях, которые делают игру игрой, в правилах, охотно принимаемых детьми, в игровом общении, во взаимоотношениях детей друг с другом и со взрослыми. Игра обеспечивает ситуацию естественного речевого общения и способствует языковому развитию детей. Играя в дидактическую игру с детьми дошкольного возраста с нарушением интеллекта необходимо учитывать его индивидуальные особенности, уровень задержки развития, а также имеющиеся на данном этапе знания и умения.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

Связная речь – наиболее сложная форма речевой деятельности. Она характеризуется особыми, присущими только ей признаками. Под связной речью понимается развернутое изложение определенного содержания, которое осуществляется логично, последовательно, грамматически правильно.

Характеристика связной речи и ее особенностей содержится в ряде трудов современной лингвистической, психолингвистической и специальной методической литературы. Применительно к различным видам развернутых высказываний связную речь определяют как «совокупность тематически объединенных фрагментов речи, находящихся в тесной взаимосвязи и представляющих собой целое смысловое и структурное единое».

Взгляд на проблему связной речи дает нам основание говорить, что от уровня овладения связной речью во многом будет зависеть успешное обучение ребенка в школе, умение общаться и адаптироваться к условиям жизни. Так как в ряде педагогических концепций основу связной речи составляет интеллектуальная деятельность передачи или приема сформированной и сформулированной мысли, направленной на удовлетворение коммуникативно-познавательных потребностей людей в ходе общения.

Связная речь детей с нарушением интеллекта лишь частично удовлетворяет потребности повседневного общения. Детям с нарушением интеллекта тяжело выражать свои мысли, их речь отличается отсутствием логики, ясности, выразительности. Все это вызывает трудности построения диалогов и речевого общения при любом виде деятельности, затрудняет и игровой процесс, и процесс обучения. Дошкольники с нарушением интеллекта довольно длительное время задерживаются на этапе вопросно-ответной формы речи, на этапе ситуативной речи. Для детей с нарушением

интеллекта характерно отставание в сроках развития восприятия, замедленный темп развития. У них поздно и часто неполноценно происходит соединение восприятия со словом, что задерживает формирование представлений об окружающем предметном мире. Переход к самостоятельному высказыванию протекает у этих детей очень трудно и во многих случаях затягивается вплоть до школьного обучения.

В развитии связной речи детей с нарушением интеллекта немаловажную роль играют дидактические игры, так как они являются не только игровым методом обучения дошкольников, но и самостоятельной игровой деятельностью, средством всестороннего развития личности ребёнка. В процессе игр пополняется и активизируется словарь детей, развивается связная речь, умение правильно выражать свои мысли, формируется правильное звукопроизношение.

Компоненты комплексного руководства игры взаимосвязаны и равны по важности при работе с детьми дошкольного возраста с нарушением интеллекта. Взрослея у ребенка меняется организация усвоения опыта, он направлен на активное знакомство с правдивым укладом взаимодействий со взрослыми. Следовательно, должно и измениться содержание игры, методы и приемы ее организации.

Дидактическая игра – важное средство формирования и развития связной речи дошкольников с нарушением интеллекта.

ГЛАВА 2. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ ДЛЯ РАЗВИТИЯ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

2.1 Организация и база экспериментального исследования

Экспериментальное исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад № 29 г.Челябинска». В эксперименте приняли участие 10 воспитанников группы для детей с нарушением интеллекта 4-го года обучения. Данные о детях представлены в Таблице 1.

Таблица 1 – Список обучающихся для эксперимента

| Ф.И. ребенка | Возраст | Заключение ПМПК |
|--------------|------------|---|
| Дима Б. | 14.12.2013 | Отставание в познавательном и психологическом развитии, обусловленное интеллектуальными нарушениями и неврологическим статусом. |
| Настя Г. | 12.07.2013 | Отставание в познавательном и психологическом развитии, обусловленное интеллектуальными нарушениями |
| Артём Г. | 14.11.2012 | Нарушения в познавательном и психологическом развитии, обусловленные интеллектуальными нарушениями и расстройством эмоционально-волевой сферы |
| Ира Е. | 11.12.2012 | Отставание в познавательном и психологическом развитии, обусловленное интеллектуальными нарушениями |
| Илья З. | 22.10.2012 | Отставание в познавательном и психологическом развитии, обусловленное интеллектуальными нарушениями |
| Таня Л. | 08.08.2013 | Отставание в познавательном и психологическом развитии, обусловленное интеллектуальными нарушениями и неврологическим статусом. |
| Тимофей М. | 29.03.2013 | Отставание в познавательном и психологическом развитии, обусловленное интеллектуальными нарушениями |
| Матвей П | 03.02.2013 | Отставание в познавательном и психологическом развитии, обусловленное интеллектуальными нарушениями |
| Лена С. | 30.01.2013 | Отставание в познавательном и психологическом развитии, обусловленное интеллектуальными нарушениями |
| Даниил Ч. | 11.05.2013 | Отставание в познавательном и психологическом развитии, обусловленное когнитивными нарушениями |

Основной целью диагностирования было – определение состояния

связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

Задачи:

– подобрать диагностический инструментарий для выявления уровня связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта;

– провести обследование детей, проанализировать полученные результаты;

– охарактеризовать уровни развития связной речи детей.

В процессе обследования связной речи детей использовалась авторская диагностическая методика «Методика обследования речи и коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста», разработанная О.С. Ушаковой, Е.М. Струниной, В.И. Яшиной. Серия заданий по обследованию связной речи.

Цель: выявление уровня развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

В процессе исследования проводилось три серии заданий.

Обследование проводилось индивидуально с каждым ребенком и с использованием нужного дидактического материала, не превышало 20 мин.

Задания давались в интересной, интонационно выразительной форме. Правильные ответы получали одобрение, поддержку. В случае затруднения, ребенку не говорилось, что он не справился, назывался правильный ответ, но в протоколе отмечалось невыполнение.

Задание №1. «Описание по картинке». Взрослый предлагает ребенку описать куклу (по картинке, игрушке).

Цель: составление описания, в котором присутствует три структурные единицы: начало, середина, конец.

Материал: картинка или игрушка.

Процедура проведения: исследование проводится индивидуально,

ребенку предлагается описать куклу.

Задание №2. «Составление рассказа по серии сюжетных картинок». Взрослый предлагает серию сюжетных картинок, объединенных сюжетом, предлагает разложить их в последовательности и составить рассказ.

Цель: раскладывание картинок в правильной последовательности и составлении рассказа.

Материал: 4 картинки, объединенные одним сюжетом.

Процедура проведения: исследование проводится индивидуально, ребенку предлагается разложить в последовательности картинки и составить рассказ.

Задание №3. «Составление рассказа (сказки)». Взрослый предлагает ребенку составить рассказ (сказку) на самостоятельно выбранную тему.

Данное задание было нами изменено и адаптировано под детей с нарушением интеллекта.

Нашим решением было предложить детям заданную тему для составления рассказа.

Тема выбирается исходя из темы недели в дошкольном образовательном учреждении.

Во время исследования темой недели в детском саду была тема «Насекомые».

Цель: придумывание рассказа (сказки) с названием.

Процедура проведения: исследование проводится индивидуально, ребенку предлагается составить рассказ (сказку).

Качественные характеристики уровней развития связной речи детей седьмого года жизни.

I – высокий уровень. В построении связного высказывания дети развивают сюжетную линию в логической последовательности, строят предложения (простые, распространенные, сложные) грамматически правильно, выдерживая структуру (начало, середина, конец), соединяя

части высказывания разными способами связей, давая точное название рассказу.

II – средний (достаточный) уровень. В рассказах детей частично нарушается последовательность изложения текста (заминки, паузы, остановки) больше используют простые предложения, в изложении представлены только две структурные части (начало, середина), используются однообразные способы связей между предложениями и частями высказывания (союзы «и», «а», наречия «потом»). Дают длинное название рассказу.

III – ниже среднего уровень. В составлении связного текста отсутствует последовательность и структура изложения, используются однообразная лексика, однотипные конструкции и только простые предложения. Не умеют озаглавить рассказ.

Практическая часть исследования была представлена в виде констатирующего и формирующего этапов.

В ходе констатирующего эксперимента проведена диагностика начального уровня развития связной речи старших дошкольников с нарушением интеллекта.

В ходе формирующего эксперимента подобраны дидактические игры, направленные на развитие связной речи указанного контингента дошкольников.

2.2 Анализ результатов исследования особенностей связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта

Связная речь – это сложный уровень речевого развития, который сам по себе формируется последовательно, исходя из этого можно выявить несколько уровней его развития.

1 Элементарный – описание по картинке. Результаты исследования уровня сформированности у детей умения описать картинку (игрушку) представлены в Таблице 2.

Таблица 2 –Результаты исследования связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта по заданию №1 «Описание по картинке»

| Ф.И. | Результаты исследования | |
|------------|-------------------------|---------------|
| | Балл | Уровень |
| Дима Б. | 1 | Ниже среднего |
| Настя Г. | 2 | Средний |
| Артём Г. | 1 | Ниже среднего |
| Ира Е. | 2 | Средний |
| Илья З. | 2 | Средний |
| Таня Л. | 1 | Ниже среднего |
| Тимофей М. | 2 | Средний |
| Матвей П. | 2 | Средний |
| Лена С. | 2 | Ниже среднего |
| Даниил Ч. | 2 | Средний |

Результаты исследования связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта по заданию №1 «Описание по картинке» показали: ни один из участников исследования не проявил высокий уровень, у 6 детей (60%) – средний (достаточный) уровень, у 4детей (40%)– ниже среднего уровня.

Качественный анализ позволяет сделать следующие выводы: при проведении диагностики каждая реплика ребенка фиксировалась. У детей со средним уровнем (4 мальчика, 2 девочки) развития в рассказе частично нарушена последовательность изложения (заминки, паузы, остановки), отсутствовали начало или конец, использовались однообразные способы связей между предложениями и частями высказывания (союзы «и», «а», наречие «потом»), делались грамматические ошибки в согласовании слов в предложении, больше использовались простые предложения, педагогом оказывалась небольшая помощь, в виде наводящего вопроса. Чаще всего рассказу не было дано названия. Уровень ниже среднего (2 мальчика, 2 девочки) показали дети, которые строили высказывания только с помощью наводящих вопросов педагога, иногда просто перечисляя отдельные качества персонажа, одним словом. Отсутствует структура изложения,

используется однообразная лексика. Не умеют озаглавить текст.

Аналогичные результаты были получены и при исследовании следующего уровня развития связной речи – умения составить рассказ по серии сюжетных картинок.

Детям была дана серия сюжетных картинок в хаотичном порядке в количестве четырёх штук. Перед детьми стояла задача разложить картинки в правильной последовательности, а затем составить по данным картинкам описательный рассказ.

Данный материал представлен в Приложении А.

Результаты исследования уровня сформированности у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта умения составить рассказ по серии сюжетных картинок представлены в Таблице 3. Таблица 3–Результаты исследования связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта по заданию №2 «Составление рассказа по серии сюжетных картинок»

| Ф.И. | Результаты исследования | |
|------------|-------------------------|---------------|
| | Балл | Уровень |
| Дима Б. | 1 | Ниже среднего |
| Настя Г. | 2 | Средний |
| Артём Г. | 1 | Ниже среднего |
| Ира Е. | 1 | Ниже среднего |
| Илья З. | 1 | Ниже среднего |
| Таня Л. | 1 | Ниже среднего |
| Тимофей М. | 1 | Ниже среднего |
| Матвей П. | 2 | Средний |
| Лена С. | 1 | Ниже среднего |
| Даниил Ч. | 1 | Ниже среднего |

Результаты исследования связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта по заданию №2 «Составление рассказа по серии сюжетных картинок» показали: детей с высоким уровнем нет, у 2 детей (20%) – средний (достаточный) уровень, у 8 детей (80%) – ниже среднего уровня.

Выводы: при проведении диагностики каждая реплика ребенка также

фиксировалась. Детей с высоким уровнем развития при выполнении этого задания не оказалось, они не смогли разложить 4 картинки в правильной последовательности и составить по ним связный рассказ. У детей со средним уровнем (1 девочка, 1 мальчик) развития были ошибки при раскладывании картинок в правильной последовательности. Чаще рассказ составлен с помощью взрослого. Мальчику на картинках не было дано имя. При построении рассказа чаще использовались простые предложения, присутствовали заминки, паузы, использованы однообразные связи между предложениями. Присутствовали грамматические ошибки. Многие из детей при выполнении данного задания оказались на низком уровне (3 девочки, 5 мальчиков). У них присутствуют ошибки при раскладывании сюжетных картинок (только с помощью взрослого). Имя мальчику не дано. Отсутствует связный текст.

Аналогичные результаты были получены и при исследовании следующего уровня развития связной речи – умения составить рассказ (сказку) на заданную тему.

Таблица 4 – Результаты исследования связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта по заданию №3 «Составление рассказа (сказки)»

| И.Ф. | Результаты исследования | |
|------------|-------------------------|---------------|
| | Балл | Уровень |
| Дима Б. | 1 | Ниже среднего |
| Настя Г. | 1 | Ниже среднего |
| Артём Г. | 1 | Ниже среднего |
| Ира Е. | 1 | Ниже среднего |
| Илья З. | 1 | Ниже среднего |
| Таня Л. | 1 | Ниже среднего |
| Тимофей М. | 1 | Ниже среднего |
| Матвей П. | 1 | Ниже среднего |
| Лена С. | 1 | Ниже среднего |
| Даниил Ч. | 1 | Ниже среднего |

Результаты исследования связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта по заданию №3 «Составление рассказа (сказки)» показали: детей с высоким и средним уровнями нет, у 10 детей

(100%) – уровень ниже среднего.

Вывод: при проведении диагностики каждая реплика ребенка также фиксировалась. Низкий уровень развития у всех детей (4 девочки и 6 мальчиков). На протяжении всего диагностирования педагог оказывал помощь, задавал воспитанникам наводящие вопросы, по которым дети пытались перечислить некоторые признаки по заданной теме. В последствии одна из девочек отказалась от выполнения задания.

Общий анализ результатов исследования развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта выявлено, что детей с высоким уровнем развития связной речи среди испытуемых не оказалось.

Со средним (достаточным) уровнем развития по заданию №1 «Описание по картинке» – 2 детей (20%), по заданию №2 «Составление рассказа по серии сюжетных картинок» и по заданию №3 «Составление рассказа (сказки)» детей со средним уровнем развития не оказалось. Для этих двух детей характерна фразовая речь с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития. При рассказывании возможно заимствование сюжета и наличие двух структурных частей (начало и середина, середина и конец). Затрудняются строить простые и сложные предложения. Неточное употребление глаголов, замена названий частей предметов названиями целых предметов. Страдает навык словообразования и словотворчества. Правильно употребляют простые грамматические формы, не допускают ошибки при согласовании прилагательных и существительных в роде, числе, падеже, числительных и существительных, прерывисто излагают текст с незначительными заминками и паузами. Пропускают и заменяют предлоги или начинают каждое предложение с одного и того же предлога.

С уровнем ниже среднего по заданию №1 «Описание по картинке» – 4 детей (40%), по заданию №2 «Составление рассказа по серии сюжетных картинок» – 8 детей (80%), по заданию №3 «Составление рассказа (сказки)

– 10 детей (100%). Дети строят простые фразы из 2-3 слов, простые однотипные конструкции предложений, высказывания на уровне перечисления воспринимаемых предметов и действий. Отсутствует начало и конец рассказа из-за неумения связывать между собой предложения. Ограничен словарь действий и признаков. Отсутствует навык словообразования и словотворчества. Грамматический строй речи не сформирован, попытки формирований чаще всего неудачны. Смещение падежных форм, отсутствие согласований (прилагательное + существительное; числительное + существ.), пропуск предлогов, излишнее употребление предлогов (каждое предложение в рассказе начинается с одного и того же предлога). Замена сложных предлогов простыми, ошибки в употреблении рода глаголов. Ребенок не проявляет активности и инициативности при общении, отсутствует интерес к заданию, он невнимателен, речь интонационно невыразительна. Наибольшее затруднение у детей вызвало составление рассказа (сказки) (Задание №3).

Таким образом, полученные данные свидетельствуют о качественном отставании от возрастной нормы уровня развития связной речи старших дошкольников с нарушением интеллекта. Поэтому необходима специально организованная коррекционная работа по развитию связной речи детей указанной категории.

2.3 Коррекционная работа по развитию связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта посредством дидактической игры

Освоение ребенком правил построения связной речи происходит поэтапно и взаимосвязано с умственным развитием ребенка. Сначала дети заимствуют из речи окружающих слова в той форме, в которой слышали их. Употребляемые ребенком грамматические средства постепенно начинают приобретать для него смысловую нагрузку, употребляться осмысленно в самостоятельной речи. В старшем дошкольном возрасте в

связи с развитием мышления, общения и разнообразных видов деятельности активно развивается диалогическая и монологическая речь ребенка, что в полном объеме не происходит у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

При поступлении в специальные учреждения дети с нарушением интеллекта с трудом контактируют со взрослыми, не умеют общаться со сверстниками, не владеют способами усвоения общественного опыта. Если нормально развивающиеся дошкольники уже прекрасно действуют по подражанию, по образцу и по элементарной словесной инструкции, то детей с нарушением интеллекта надо научить этому.

Данные особенности связной речи дошкольников с нарушением интеллекта вызваны физиологическими особенностями детей, данное обстоятельство должно учитываться при организации коррекционно-развивающей работы. Оказание своевременной психолого-педагогической помощи детям с ограниченными возможностями здоровья на всех возрастных этапах их индивидуального развития является наиболее важным направлением современной специальной психологии, коррекционной педагогики и адаптивной физической культуры.

В ходе проведенного эксперимента, с использованием «Методики обследования речи и коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста», разработанная О.С. Ушаковой, Е.М. Струниной, В.И. Яшиной, у детей – участников эксперимента был установлен недостаточный уровень развития связной речи.

Принимая во внимание обнаруженные особенности связной речи у данной категории детей и их психофизические особенности, нами был разработан комплекс дидактических игр и упражнений на развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта. При отборе дидактических игр, мы прежде всего преследовали коррекционные цели и учитывали особенности развития детей с нарушением интеллекта старшего дошкольного возраста. Задачи,

содержание и методика проведения данных игр даны с учетом особенностей развития, воспитания и обучения дошкольников с нарушением интеллекта. Важное условие результативного использования дидактических игр в обучении – это соблюдение последовательности в подборе игр. Прежде всего, должны учитываться следующие дидактические принципы: доступность, повторяемость, постепенность выполнения заданий.

Комплекс дидактических игр на развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта был разработан с помощью книги «Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников» (А.А. Катаева, Е.А. Стребелева). Данная книга подразделяется на разделы, каждый из которых предшествует следующему. В ней представлены игры, которые направлены на формирование предпосылок к развитию речи, т. е. большое значение уделялось эмоциональному общению со взрослым, ориентировке в окружающем, предметным и игровым действиям, умению видеть, слышать, осязать, развитию наглядных форм мышления. Одновременно воспитывалось внимание к речи взрослого, умение воспринимать ее как сигнал к действию, что в свою очередь способствовало развитию фонематического слуха, накоплению пассивного словаря, уточнению значения слов, пониманию конкретно отнесенного значения слова.

Нами же были подобраны игры, исключительно направленные на развитие связной речи; расширение, уточнение и обобщение значения слова; развитие познавательной функции речи; развитие речевого и делового общения и т.д.

Отобранный комплекс дидактических игр для развития связной речи старших дошкольников с нарушением интеллекта представлен в Приложении Б.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Во второй части квалификационной работы на базе «Детский сад №29 г. Челябинска». было проведено экспериментальное исследование В эксперименте приняли участие 10 воспитанников группы для детей с нарушением интеллекта 4-го года обучения

В процессе обследования связной речи детей использовалась диагностическая методика «Методика обследования речи и коммуникативных умений детей старшего дошкольного возраста», разработанная О.С. Ушаковой, Е.М. Струниной, В.И. Яшиной, представленная серией заданий по обследованию связной речи.

В процессе исследования было проведено три серии заданий. Обследование проводилось индивидуально с каждым ребенком и с использованием нужного дидактического материала, не превышало 20 мин. Результаты исследования развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта показали, что детей с высоким уровнем развития связной речи в данной группе нет.

Со средним (достаточным) уровнем развития по заданию №1 «Описание по картинке» – 2 детей (20%), по заданию №2 «Составление рассказа по серии сюжетных картинок» и по заданию №3 «Составление рассказа (сказки)» детей со средним уровнем развития не оказалось. С уровнем ниже среднего по заданию №1 «Описание по картинке» – 4 детей (40%), по заданию №2 «Составление рассказа по серии сюжетных картинок» – 8 детей (80%), по заданию №3 «Составление рассказа (сказки)» – 10 детей (100%).

Для коррекции обнаруженных особенностей связной речи детей с нарушением интеллекта, нами был составлен комплекс дидактических игр и упражнений на развитие связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта, который представлен в Приложении Б.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Детский возраст, в особенности, дошкольный – это период быстрого развития словаря. Данные о количестве слов детей противоречивые, так как всё зависит от условий жизни и воспитания ребенка. Все что входит в словарь является отражением круга интересов и потребностей ребенка. В речи детей можно обнаружить слова, обозначающие разные сферы жизни. Однако важно не само по себе количественное накопление словаря, а его качественное развитие – развитие понимания значения слов. Четкая предметная отнесенность возникает не с самых ранних этапов жизни ребенка и является продуктом развития.

С точки зрения развития речи дети с нарушением интеллекта представляют собой весьма неоднородную категорию. В числе таких детей, есть неречевые, и дети с формально достаточно хорошо развитой речью. Но всем им присуще ограниченное понимание обращенной речи. Речь таких детей до такой степени слабо развита, что не может осуществлять и свою важнейшую функцию - коммуникативную. Без специального дошкольного обучения и воспитания дети с нарушением интеллекта достигают школьного возраста с существенными речевыми нарушениями.

Проанализировав литературу по данной проблеме, мы удостоверились, что проблема изучения развития связной речи у детей с нарушением интеллекта является на данный момент одной из наиболее актуальных в теории и практике специальной педагогики и психологии.

В соответствии с целью и задачами исследования нами было проведено экспериментальное изучение уровня развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта. В ходе проведенного эксперимента у детей был установлен низкий уровень развития связной речи.

Недоразвитие речи, которое возникло вследствие нарушения

интеллекта, оказалось главной причиной недостаточного владения связной монологической и диалогической речью.

Полученные результаты исследования подтвердили актуальность данной проблемы, а именно то, что дети с нарушением интеллекта имеют различные проблемы в овладении связной речью, что может отрицательно сказываться на формировании невербального компонента общения у детей с старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта и обуславливать её качественные особенности по сравнению с нормативно развивающимися сверстниками.

Следовательно, формирование речи детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта возможно только при условии большой коррекционно-логопедической работы, которая также должна способствовать расширению кругозора детей, обогащению их чувственного опыта, активизации мыслительной деятельности и развитию речи в целом.

Исходя из того, что игра – основная деятельность детей дошкольного возраста, развивать связную речь мы предлагаем через неё, а именно через дидактическую игру, которая влияет на уточнение и обогащение речи детей старшего дошкольного возраста. Использование дидактических игр при обучении связной речи в дошкольном возрасте является актуальным в связи с тем, что игра является простым и близким ребенку способом познания окружающей действительности.

Учитывая, выявленное в ходе теоретического анализа литературы положительное влияние дидактической игры на развитие связной речи, нами был составлен комплекс дидактических игр для развития связной речи детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

Таким образом, цель исследования достигнута, задачи решены.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аванесов, В.Н. Дидактическая игра как форма организации обучения в детском саду [Текст] // Умственное воспитание дошкольника /под ред. Н.Н. Подьякова. - М.: 2000. -263с.
2. Баряева, Л. Б. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью [Текст] / Л. Б. Баряева, О. П. Гаврилушкина, А. П. Зарин, Н. Д. Соколова. – СПб., 2003. – 320 с.
3. Белопольская, Н. Л. Психологическая диагностика и коррекция развития детей с интеллектуальной недостаточностью [Текст] / Н. Л. Белопольская – М., 2004. – 26 с.
4. Бизикова, О. А. Развитие монологической речи у дошкольников [Текст] : учебное пособие для студ. высш. учебных заведений / О. А. Бизикова. – Нижневартовск, 2014. – 235 с.2.
5. Болотова, И. О. Современные педагогические методы и технологии по развитию связной речи у детей старшего дошкольного возраста // Молодой ученый. — 2016. — №7.6. — С. 35-38. 3.
6. Бондаренко, А.К. Дидактические игры в детском саду /А. К. Бондаренко. – М. : Просвещение. – 2011. – 160с.
7. Борякова, Н. Ю. Практикум по развитию мыслительной деятельности у дошкольников [Текст] / Н. Ю. Борякова, А. В. Соболева, В. В. Ткачева. – М., 2011. – 103 с.
8. Борякова, Н. Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития [Текст] / Н. Ю. Борякова. – М., 2012. – 107 с.
9. Брунов, Б. П. Воспитание детей с проблемами в интеллектуальном развитии [Текст] : учеб. пособие / Б. П. Брунов. – Красноярск, 2006. – 208 с.

10. Брынзарей, Ю. Г. Педагогу об игре дошкольника: пособие для педагогов учреждений дошкольного образования / Ю. Г. Брынзарей, С. Н. Галенко. — Мозырь: Белый Ветер, 2014 – 111 с.
11. Воробьева, В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи [Текст] : учеб. пособие / В. К. Воробьева – М. : Астрель, Транзиткнига, 2006. – 158 с.
12. Глухов, В. П. Основы коррекционной педагогики и специальной психологии [Текст] : учеб. - метод. пособие для пед. и гуманитарных вузов / В. П. Глухов – М. : МГГУ им. Шолохова, 2011. – 612 с.
13. Глухов, В. П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи [Текст] / В. П. Глухов. – М., 2004. – 168 с.
14. Головей, Л. А. Практикум по возрастной психологии [Текст] / Л. А. Головей, Е. Ф. Рыбалко. – СПб., 2012. – 109 с.
15. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения [Текст] : сб. методических рекомендаций. – СПб., 2011. – 111 с.
16. Екжанова, Е. А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание [Текст] : программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. – М., 2005. – 272 с.
17. Закрепина, А. В. Умственно отсталые дети: синдромы, педагогическое изучение, коррекционная помощь [Текст] / А. В. Закрепина // Дошкольное воспитание. – 2012. – №1 – С. 58-66.
18. Исаев, Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков / Д. Н. Исаев. – СПб., 2003. – 382 с.

19. Катаева, А. А. Дошкольная олигофренопедагогика [Текст] : учебник для студентов высших учебных заведений / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева – М., 2001. – 204 с.
20. Катаева, А. А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников [Текст] : Кн. для учителя / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева – М.: «БУК-МАСТЕР», 1993.– 191 с.
21. Кукушкин, В. С. Коррекционная педагогика [Текст] / под ред. В. С. Кукушкина – Ростов на Дону : МарТ, 2013. – 123 с.
22. Лалаева, Р. И. Особенности речевого развития умственно отсталых школьников [Текст] / Р. И. Лалаева // Дефектология. – 2003. – №3 – С.29-33.
23. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики [Текст] : учебник для студ. высш. учеб. заведений / А. А. Леонтьев. – М., 2008. – 288 с.
24. Логинова, Е. А. Нарушения письма. Особенности их проявления и коррекции у младших школьников с задержкой психического развития [Текст] : учебное пособие / под ред. Л. С. Волковой. – СПб., 2004. – 208 с.
25. Лурия, А. Р. Язык и сознание [Текст] / под ред. Хомской. – М., 2013. – 165 с.
26. Мамонько, О. В. Формирование игровой и речевой деятельности дошкольников с интеллектуальной недостаточностью [Текст] : учеб. метод. пособие / О. В. Мамонько, М. И. Хотько – Минск: БГПУ, 2007. – 45 с.
27. Мастюкова, Е. М. Специальная педагогика. Подготовка к обучению детей с особыми проблемами в развитии. Ранний и дошкольный возраст [Текст] / Е. М. Мастюкова. – М., 2003. – 311 с.
28. Мишина, Г. А. Становление речи как психологического средства [Текст] : автореф. дис. д. психол. наук / Г.А. Мишина. – М., 2012. – 38 с.

29. Мозговой, В. М. Основы олигофренопедагогики : учеб. пособие для студ. сред. учеб. заведений / В. М. Мозговой, И. М. Яковлева, А. А. Еремина. – М. : Академия, 2006. – 224 с.
30. Пашковская, Л. А. Педагогическая технология развития связной речи дошкольников с использованием моделирования [Текст] : диссертация / Л. А. Пашковская. – Екатеринбург, 2002. – 154 с.
31. Петрова, В. Г. Психология умственно отсталых школьников [Текст]: учебное пособие / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. – М., 2002. – 160 с.
32. Пилипенко, А. В. Коррекционная педагогика с основами специальной психологии [Текст] : учеб. пособие / А. В. Пилипенко. – Владивосток: Мор. гос. ун-т, 2008. – 45 с.
33. Пузанов, Б. П. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития (олигофренопедагогика) [Текст] / под ред. Б. П. Пузанова, Н. П. Коняева – М. : Академия, 2010. – 94 с.
34. Соботович, Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции [Текст] / Е. Ф. Соботович. – М., 2003. – 160 с.
35. Специальная дошкольная педагогика [Текст]: учебник для студентов высших учебных заведений / под ред. Е. А. Стребелевой – М., 2013. – 352 с.
36. Стребелева, Е. А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии [Текст] / Е. А. Стребелева. – М., 2011. – 213 с.
37. Ступак, Л. В. Онтогенез диалогической речи [Текст] / Л. В. Ступак // Специальное образование. – 2012 – №3 – С. 109-113.
38. Ушакова, О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста [Текст] : учеб-метод. пособие для воспитателей дошкол. образоват. учреждений / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 288 с.
39. Ушакова, О. С. Развитие речи дошкольников [Текст] / О. С. Ушакова. – М., 2001. – 256 с.

40. Филичева, Т. Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста [Текст] / Т. Б. Филичева. – М., 2000. – 314 с.
41. Ходакова, Л. А. Особенности эмоциональной сферы умственно отсталых школьников [Текст] / Л. А. Ходакова, О. В. Вареничева // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2009. – № 5 – С. 56-65.
42. Шаманская, Н. Интерактивные методы [Текст] / Н. Шаманская // «Дошкольное воспитание» №8 2008, 24с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Стимульный материал к заданию №2 «Составление рассказа по серии сюжетных картинок» методики обследования связной речи, разработанной

О.С. Ушаковой, Е.М. Струниной, В.И. Яшиной



Комплекс дидактических игр и упражнений на развитие связной речи
детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта

№ 1. Активизация лексических средств речи

Игровое упражнение «Упрямый ослик»

Цель: расширять использование лексических средств.

Ход игры: педагог предлагает детям поиграть с упрямым осликом, он говорит все слова наоборот. Ему говорите:

Сейчас жарко, а ослик отвечает: сейчас холодно

Пойдем быстро –

До дома далеко –

Птица пьет тихо –

Полетим высоко –

В речке глубоко – и т.д.

Дидактическая игра «Придумай другое слово»

Цель: развитие умения подбирать к словам синонимы.

Ход игры: воспитатель говорит, что можно придумать из одного слова другое, похожее, например: бутылка из-под молока – молочная бутылка.

Кисель из клюквы – клюквенный кисель.

Суп из овощей – овощной суп.

Пюре из картофеля – картофельное пюре.

Дидактическая игра «О чем я сказала?»

Цель: учить различать в слове несколько значений, сравнивать эти значения, находить общее и различное в них.

Ход игры: воспитатель говорит, что есть слова близкие, есть противоположные по смыслу, а есть слова, которые употребляют часто и

называют ими много разных предметов.

Воспитатель называет слово, дети перечисляют его значения.

Иголка – у шприца, елки, сосны, швейная, у ежа...

Нос – у человека, парохода, самолета, чайника...

Ушко, ножка, ручка, молния, горлышко, крыло и т.д.

Дидактическая игра «Что это значит?»

Цель: учить сочетать слова по смыслу, понимать прямое и переносное значение

Ход игры: воспитатель предлагает детям по-другому сказать ту или иную фразу.

Свежий ветер – прохладный.

Свежая рыба – недавно выловленная, не испортившаяся.

Свежая рубашка – чистая, выглаженная, выстиранная.

Свежая газета – новая, только что купленная.

Свежая краска – не засохшая.

Свежая голова – отдохнувшая.

Глухой старик – тот, кто ничего не слышит.

Глухая ночь – тихая, безлюдная, темная.

Глухой лай собак – отдаленный, плохо слышимый.

Дидактическая игра «Как сказать по-другому?»

Цель: упражнять детей в названии одного из синонимов.

Ход игры: воспитатель предлагает детям сказать про те или иные вещи, но одним словом.

Сильный дождь – ливень.

Сильный ветер – ураган.

Сильная жара – зной.

Лживый мальчик – лжец.

Трусливый заяц – трус.

Сильный мужчина – силач и т.д.

Дидактическая игра «Надо сказать по-другому»

Цель: подобрать к словосочетанию слова, близкие по смыслу.

Ход игры: воспитатель говорит: «У одного мальчика было плохое настроение. Какими словами можно про него сказать? Я придумала слово «печальный». Давайте попробуем заменить слова в других предложениях».

Дождь идет – льет.

Мальчик идет – шагает.

Чистый воздух – свежий.

Дидактическая игра «О чем еще так говорят?»

Цели: закреплять и уточнять значение многозначных слов; воспитывать чуткое отношение к сочетаемости слов по смыслу.

Ход игры: подскажите Карлсону, о чем еще можно так сказать:

Идет - дождь, снег, зима, мальчик, собака, дым.

Играет – девочка, радио.

Горький – перец, лекарство.

№ 2. Развитие умения избегать продолжительных пауз и повторов при рассказывании

Дидактическая игра «Говори, не задерживай»

Цель: развивать умение избегать продолжительных пауз.

Ход игры: дети стоят, образуя круг. Один из них первым говорит слово по частям, стоящий рядом должен сказать слово, начинающееся с последнего слога только что произнесенного слова.

Например: ва-за, за-ря, ря-би-на и т.д. Дети, которые ошиблись или не смогли назвать слово, становятся за круг.

Игровое упражнение «Слова-товарищи»

Цель: развивать умение избегать продолжительных пауз и повторов.

Ход игры: предложите ребенку назвать слова, которые звучат по-разному, но обозначают одно и то же. Они помогают лучше описать предмет, вещь.

Например: Холодный – ледяной, морозный, студёный.

Умный – мудрый, толковый, сообразительный и т.д.

№3 Развитие умения начать и закончить предложение

Дидактическая игра «Закончи предложение»

Цели: учить заканчивать предложение, понимать причинные связи между явлениями; упражнять в правильном выборе слов.

Ход игры: педагог начинает предложение: «Я надела теплую шубу, потому что...»,

«Дети надели панамы потому что...»,

«Идет сильный снег потому, что наступила...»

Дидактическая игра «Составь фразу»

Цель: закрепить умение начинать предложение.

Ход игры: предложить детям придумать предложения, используя следующие

забавный щенок полная корзина

спелая ягода веселая песня

колючий куст лесное озеро

Игровое упражнение «Распространи предложение»

Цель: развитие у детей умения строить предложения со словами-предметами, словами-признаками, словами-действиями.

Ход игры: детям предлагается продолжить и закончить начатое педагогом предложение, опираясь на наводящие вопросы.

Например, взрослый начинает предложение так: «Дети идут (Куда? Зачем?)»

Или более усложненный вариант: «Дети идут в школу, чтобы..».

Дидактическая игра «Расскажи сказку»

Цель: развивать умение начинать и заканчивать предложение.

Ход игры: воспитателем прочитывается небольшая сказка. Затем дети работают парами, выполняя пересказ вдвоем: один ребенок начинает предложение, второму воспитаннику предлагается его закончить.