



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУММАНИТАРНО-  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

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

Содержание коррекционной работы по развитию словаря у детей  
старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта

Выпускная квалификационная работа  
по направлению 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование  
Направленность программы бакалавриата  
«Дошкольная дефектология»

Проверка на объем заимствований:

72, 11 % авторского текста

Работа рекомен. к защите

рекомендована/не рекомендована

пр. лб «В» 02 20 17 г.

зав. кафедрой СППиПМ

Дружицина Лилия Александровна

*Дружицина Лилия Александровна*

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-406/102-4-1

Ванцева Валентина Альбяртовна

Научный руководитель:

доцент кафедры СППиПМ

Васильева Виктория Сергеевна

Челябинск

2017

## Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические аспекты проблемы развития словаря у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.....	5
1.1.Закономерности развития словаря детей старшего дошкольного возраста.....	5
1.2.Клинико – психолого – педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.....	14
1.3.Особенности словаря у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.....	20
Выводы по 1 главе.....	25
Глава 2.Практическое изучение проблемы развития словаря у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.....	36
2.1. Методики исследования словаря у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.....	36
2.2.Анализ результатов исследования словаря у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.....	41
2.3.Содержание деятельности дефектолога по развитию словаря у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.....	
Выводы по 2 главе.....	57
Заключение.....	58
Библиографический список.....	61
Приложение.....	66

## Введение

На современном этапе развития специального образования первоочередной задачей становится развитие личности проблемного ребенка, вопросы адаптации и социализации. Первичные нарушения в развитии (например, нарушения слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, центральной нервной системы и т.д.) приводят к «выпадению ребенка из социального пространства, нарушению связи с культурой как источником развития высших психических функций, специфически человеческих способностей. Из-за такого «выпадения» ребенка из традиционного усвоения общественного опыта возникают вторичные отклонения в развитии, социальная некомпетентность.

Количество детей с нарушениями развития очень велико, и, к сожалению, обнаруживается тенденция к некоторому его увеличению. Необходимо отметить, что объем психологических знаний о детях с различными нарушениями, в частности, интеллектуальными нарушениями и нарушениями речевого развития, не так уж велик, поскольку специальная психология как целостная отрасль психологической науки начала формироваться всего несколько десятилетий назад. Количество знаний о разных недостатках крайне мало и соответственно представляет профессиональный интерес у людей как-либо связанных с данной проблемой.

Актуальность проблемы очевидна, так как без глубокого знания особенностей развития словаря трудно представить дальнейшее развитие научных и практических вопросов в специальной педагогике, создание адекватных эффективных средств воспитания и обучения детей с нарушением интеллекта. Необходимость изучения содержания коррекционной работы по развитию словаря у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта диктуется недостаточно глубокими разработками в данной проблеме.

Анализ литературных источников свидетельствует о том, что вопрос активизации словарного запаса дошкольников вызывает большой интерес у исследователей в различных областях научного познания. Так О. С. Ушакова [19] рассматривает развитие речи у детей в норме поэтапно, разработав программу развития речи детей дошкольного возраста в детском саду. Н. С. Жукова [7], Л. Н. Ефименкова [8], С. Н. Сазонова [16] рассматривали вопрос формирования словаря у детей с нарушением интеллекта.

Методики обследования словаря предлагают В. Н. Макарова, Е. А. Ставцева [15]. Ф. Г. Даскалова разработала комплексный вербальный тестовый метод, основным приемом которого являются свободные словесные ассоциации. В. И. Яшина, Т. А. Ткаченко [18], В. В. Юртайкин, В. П. Балобанова [1] разработали методики по выявлению состояния словаря у дошкольников с нарушением интеллекта. Словарной работой занимались М. М. Алексеева [14], А. М. Бородич [2].

Цель исследования – теоретически изучить и практически определить содержание коррекционного обучения, направленного на развитие словаря у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

Объект исследования – словарь детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

Предмет исследования – содержание деятельности дефектолога по развитию словаря у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

Задачи исследования:

1. Проанализировать теоретические аспекты проблемы развития словаря у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта;

2. Выявить уровень и особенности развития словаря у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта;

3. Определить содержание деятельности дефектолога по развитию словаря у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

Методы исследования: анализ литературы; психолого-педагогический эксперимент; наблюдение за детьми в процессе организованной деятельности; методы качественной и количественной обработки результатов исследования.

База исследования: экспериментальное исследование с целью изучения особенностей развития словаря у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта проводилось на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 18» д.Казанцево Сосновский район Челябинская область. В исследовании приняли участие воспитанники подготовительной к школе группы; все обследованные с нарушением интеллекта.

Практическая значимость исследования состоит в том, что подобранное содержания деятельности дефектолога по развитию словаря у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта может быть интересно практическим работникам специализированных ДООУ и родителям, воспитывающим детей обозначенной категории.

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

## Глава 1. Теоретические аспекты проблемы развития словаря у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта

### 1.1. Закономерности развития словаря детей старшего дошкольного возраста

Работа над словом - исходной единицей языка занимает одно из самых важных мест в общей системе работы по развитию речи. Данной проблеме посвящены работы Е.И.Тихеевой, А.М. Бородич, Ю.С.Ляховской, Н.П.Савельевой, А.П.Иваненко, В.В.Гербовой, В.И.Яшиной, Е.М.Струниной, А.А.Смаги, А.И.Лаврентьевой и др[12]. Нет такого явления, подчёркивают авторы, которое нельзя было бы обозначить словом или словосочетанием.

Н.А. Стародубова указывая на важность словарной работы, говорит о том, что реальное употребление слова в речи — это всегда процесс выбора нужного слова из многих возможных. Работа над словом – это, прежде всего, работа по осмыслению его значения. Автор показывает, что слово - это воспроизводящая лексическая единица, имеющая в своей исходной форме одно ударение; фонетическую выраженность, которая предполагает обязательное наличие звучания, звуковой оболочки (формы материального существования слова). Каждое слово имеет отнесенность к определенной части речи и для него характерна грамматическая оформленность, (каждое слово имеет строго закрепленное место в грамматической системе языка, так как относится к определенной части речи: знаменательной или служебной — и оформляется в соответствии с грамматическими законами языка). Для слова характерна такая характеристика, как непроницаемость, т.е. невозможность произвольных вставок и изменений внутри слова, приводящих либо к бессмыслице, либо к появлению новых слов; наличие значения, являющегося частью содержательной стороны слова.

Овладение словарным составом родного языка, по мнению ряда исследователей таких, как Ю.С.Ляховская, Е.М. Струнина, Н.П.Савельева, В.И.Яшина и др. - это необходимое условие освоения его грамматического строя, развития связной монологической речи, воспитания звуковой стороны слова. Использование языка как средства общения так же связано, прежде всего, со словом. Говорящий пользуется словами, составляет из них словосочетания, предложения, а слушающий расчленяет воспринимаемую им речь на самостоятельные лексические единицы-слова[13, 50].

По мнению Е.М. Струниной, словесные обозначения (наименования предметов) дети усваивают в ходе ознакомления с окружающей действительностью - как стихийного, так и специально организованного. Однако словарь дошкольников нуждается не только в количественном обогащении, но и в качественном совершенствовании. Для этого требуется особая педагогическая работа по уточнению значения слов, обучению семантически адекватному употреблению синонимов, антонимов, многозначных слов, развитию умения понимать переносные значения[17, 43].

Психологи Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, П.Я.Гальперин считают , что формирование мышления и речи происходит в процессе практической деятельности. Проблема взаимодействия речи и мышления всегда находилась в центре внимания психологических исследований. Рассматривая проблему формирования понятий, Л.С. Выготский говорил, что накопление ассоциаций и групп представлений не приводит к их образованию, «понятие невозможно без слов, мышление в понятиях невозможно вне речевого мышления»[8] .

В.И.Яшина, А.И.Лаврентьева утверждают, что в развитии словаря дошкольников крайне важным является принцип объединения слов в тематические группы. Единицы языка связаны друг с другом. Совокупность слов, составляющих тематический ряд, образует семантическое поле, которое располагается вокруг ядра. Например, многозначное слово «игла» в значении "лист хвойного дерева" входит в семантическое поле: дерево - ствол - ветви - хвоя - зеленая - пушистая, растет – опадает; слово «игла для шитья» входит в

другое семантическое поле: шить - зашивать - вышивать - платье - рубашка - узор - острая - тупая и т.д. [19].

В процессе словарной работы (как и при решении других задач речевого воспитания) следует стремиться, подчеркивают авторы, к тому, чтобы речь ребенка приобретала такие качества, как точность, правильность, выразительность. В конечном итоге необходимо выработать у детей умение отбирать для высказывания те лексические средства, которые адекватно отражают замысел говорящего.

Все названные выше аспекты лексической работы представлены в программе по развитию речи О.С.Ушаковой. Эта работа, по мнению автора должна проводиться в форме словесных, упражнений, выполнения творческих заданий. Как было отмечено выше, в старшем дошкольном возрасте формируется ядро словаря, которое в дальнейшем существенно не меняется. Анализируя словарный состав детей дошкольного возраста, исследователи выделили наиболее употребительные знаменательные слова в речи детей. Так, среди существительных в словаре преобладают слова, обозначающие людей; регулярно повторяются прилагательные со значением размера («большой», «маленький», «огромный», «средний» и др.) и обозначающие цвет, («черный», «красный», «белый», «синий»); важное место занимают местоименные прилагательные («такой», «который», «этот», «всякий», «каждый», «мой», «самый», «свой», «наш»); преобладают отрицательные оценки над положительными; активно употребляется сравнительная степень прилагательных.

По мере развития мышления детей и их речи лексика не только обогащается, но и систематизируется. Происходит как объединение слов в семантические поля, так и распределение лексики внутри семантического поля: выделяется ядро и периферия. Ядро семантического поля составляют наиболее частые слова, обладающие выраженными семантическими признаками. А.И.Лаврентьева выделяет четыре этапа развития системной организации детского словаря [9].



На первом этапе словарь ребенка представляет собой набор отдельных слов (от 20 до 50). При этом набор лексики является неупорядоченным.

На втором этапе словарный запас ребенка начинает быстро увеличиваться. Вопросы малыша о названиях окружающих его предметов и явлений свидетельствуют о том, что в его сознании формируется некоторая система слов, относящихся к одной ситуации, образуются их группы. Называние одного слова из данной группы вызывает у ребенка ассоциацию с другими элементами этой группы. Этот этап А. И.Лаврентьева определяет как ситуационный, а группы слов — как ситуационные поля[12].

В дальнейшем ребенок начинает осознавать сходство определенных элементов ситуации и объединяет лексемы в тематические группы. Это явление характеризует третий этап формирования лексической системы, который определяется как тематический этап. Организация тематических групп слов вызывает развитие лексической антонимии («большой — маленький», «хороший—плохой»). При этом противопоставление «большой—маленький» заменяет на этом этапе все варианты параметрических прилагательных («длинный —маленький», «толстый — маленький»), а противопоставление «хороший —плохой» — все варианты качественно-оценочных прилагательных («злой —хороший»).

Особенностью четвертого этапа развития лексической системы является преодоление этих замен, а также возникновение синонимии. На данном этапе системная организация словаря ребенка приближается по своему строению к лексико-семантической системе взрослых [64].

Приведённые данные исследования А. И.Лаврентьевой позволяют нам утверждать, что у детей старшего дошкольного возраста возможно развитие лексической системности, формирование словаря определённой тематики, поэтому нами и был выбран именно этот возраст. В правильности такого выбора нас убеждает исследование Е.В. Наумовой, в котором показано, что старший дошкольный возраст является наиболее благоприятным в плане освоения семантических полей. В основу экспериментального исследования

ею положен метод ассоциативного эксперимента и доказано, что развитие лексической системности и организация семантических полей находят свое отражение в изменении характера ассоциативных реакций. Автор, анализируя результаты ассоциативного эксперимента, проведенного с детьми четырёх и шести лет, отмечает высокий уровень стереотипности реакций на слова-стимулы. При этом процент стереотипных реакций увеличивается у шестилетних детей по сравнению с четырехлетними. Это явление свидетельствует об активном овладении ими в этот период значимыми аспектами значения слова [14].

Данное утверждение представляет для нас определённый интерес и в плане выбора методики констатирующего эксперимента, в качестве которой был использован ассоциативный метод. На его выбор оказал влияние анализ экспериментального исследования Н. В. Серебряковой, в котором показана его эффективность при определении семантических полей ребёнка дошкольного возраста. Автором убедительно представлена ценность данной методики для выявления уровня лексического развития дошкольников. На основе анализа характера вербальных ассоциаций у дошкольников она выделила три этапа организации семантических полей. Первый этап, по её мнению, характеризуется несформированностью семантического поля. Ребенок опирается на чувственное восприятие окружающей ситуации и в качестве слов-реакций преобладают названия окружающих ребенка предметов («собака—мяч»). Лексическая системность на этом этапе еще не сформирована. Значение слова включается в значение словосочетания. Большое место занимают синтагматические (согласованные) ассоциации («собака—лает»).

Второй этап характеризуется усвоением смысловых связей слов, значительно отличающихся друг от друга по семантике, но имеющих ситуативную, образную связь. Это проявляется в преобладании тематических ассоциаций, которые опираются на определенные представления: «дом—

крыша», «высоко—дерево» и т.д. Семантическое поле еще структурно не организовано, не оформлено.

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

Словесные обозначения (наименования предметов), как было показано выше, дети усваивают в ходе ознакомления с окружающей действительностью, составной частью которой является природное окружение, поэтому содержанием тематической группы была выбрана природоведческая лексика.

Рассмотрим более подробно возможности ассоциативного метода, разработанного болгарским исследователем Ф.Г. Даскаловой, и дополненного О.С. Ушаковой, для анализе лексического развития детей, в процессе проявления вербальных ассоциаций и существующее разнообразие их типов. В процессе ассоциативного эксперимента исследователи (А. Р. Лурия, А.А.Леонтьев, О.С.Ушакова, Е.М.Струнина, А.А.Смага, А.И.Лаврентьева и др.) выделяют следующие типы вербальных ассоциаций, которые характерны для дошкольников[23, 45].

1.Синтагматические ассоциации, когда слово-реакция и слово-стимул относятся к разным частям речи («пить — молоко», «желтый— цветок», «дерево—растет»).

2.Парадигматические ассоциации, когда слово-стимул и слово-реакция различаются не более чем одним дифференциальным семантическим признаком («дерево — береза», «кошка — собака», «посуда—чашка»). Парадигматические ассоциации по-разному соотносятся со стимулами,

выражают различные отношения. Среди них у дошкольников наблюдаются следующие: ассоциации, выражающие синонимические отношения («смелость—храбрость»); они встречаются редко; ассоциации, выражающие антонимические отношения («высоко—низко», «хороший — плохой»); - ассоциации, выражающие отношения подобия. В этом случае происходит выбор одного из элементов группы («желтый — красный», «собака—кошка», «два—три»); ассоциации, выражающие родовидовые отношения («посуда—кастрюля», «дерево — береза»); ассоциации, выражающие отношения «целое—часть» , («дом—крыша», «дерево — ветка»).

3. Тематические ассоциации. Эти ассоциации относятся к смысловым реакциям, характеризуют отношения одного семантического поля. Тематические ассоциации предполагают, что слово-стимул и слово-реакция различаются более чем по одному семантическому признаку. У дошкольников наблюдаются следующие виды тематических ассоциаций: отношения объекта и места его нахождения («собака — конура», «посуда—дом»); отношения объекта и действия, которое осуществляется с данным предметом («посуда—мыть», «карандаши—рисовать»); причинно-следственные отношения («смелость—победа»). Эти ассоциации являются у детей единичными; ассоциации орудия действия и объекта, обозначенного словом-стимулом («бабочка—сачок»); отношения признака и объекта, который обладает этим признаком; отношения образа действия и предмета («весело — праздник», «высоко—дерево»); ассоциации по одному общему признаку («бабочка—птица»).

4. Словообразовательные ассоциации. В этом случае в качестве реакций приводятся слова, производные от искомого. Выделяются два подвида таких ассоциаций: слова-стимулы и слова-реакции относятся к одной части речи («заяц—зайчишка», «быстро—быстрее», «говорят—разговаривают»); слова-стимулы и слова-реакции относятся к разным частям речи («весело — веселый», «высоко — высокий», «лисий—лиса»).

5. Ассоциации грамматических форм одного и того же слова. Чаще всего в качестве слов-реакций воспроизводятся формы множественного числа («стол—стола», «бабочка—бабочки»).

6. Фонетические ассоциации, когда слово-реакция созвучно слову-стимулу, но явная семантическая связь между словами отсутствует («бабочка—бабушка», «петь—пить»). Эти ассоциации у детей встречаются редко.

7. Случайные ассоциации, когда между словом-стимулом и словом-реакцией отсутствует как смысловая и грамматическая связи, так и звуковое сходство («быстро — группа», «лисий—лодка»). Чаще всего в ответ на слово-стимул дети называют предметы окружающей обстановки. Этот тип ассоциаций очень распространен у детей пяти-шести лет.

В процессе речевого развития у ребенка меняется характер вербальных ассоциаций. По данным Н. В. Серебряковой, в семь лет у детей происходит качественный скачок в формировании лексической системности, в организации семантических полей. Это выражается в том, что существенно претерпевает изменение соотношение парадигматических и синтагматических реакций в ассоциативном поле. У детей пяти-шести лет синтагматические реакции преобладают над парадигматическими. Они встречаются во много раз чаще. В семь-восемь лет, наоборот, парадигматические реакции встречаются гораздо чаще, чем синтагматические[36,72].

У детей пяти-шести лет большую распространенность имеют тематические ассоциации. В семь лет тематические ассоциации наблюдаются значительно реже, чем парадигматические. Это свидетельствует о том, что у детей семи-восьми лет уже начинает формироваться ядро семантического поля. Таким образом, в исследованиях показано, что стратегия поиска ассоциативных реакций у детей меняется с возрастом.

Таким образом, анализ исследований позволяет сделать вывод, что семантический аспект работы очень важен, так как расширение словарного запаса часто замедляется оттого, что не раскрываются условия употребления слова, его возможной лексической сочетаемости. А для формирования умения правильного употребления необходимо развитие умений семантического отбора слов в соответствии с контекстом. Такое развитие способствует совершенствованию связной речи, как в отношении ее качеств, так и в отношении ее образности, выразительности.

## 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 [1]. В наши дни 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.

Кузнецова Л.В. и Переслени Л.И. 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 [33, 50].

Лебединский В.В. дал следующее понятие олигофрении. Олигофрения (от греческого *oligos* – малый, *phren* – ум) – это сборная группа болезненных состояний, проявляющихся в явлениях общего необратимого психического недоразвития с преобладанием в структуре интеллектуального дефекта слабости абстрактного мышления, а также отсутствие прогрессивности (прогрессирования) [34,40].

По современной международной классификации на основе психометрических исследований умственную отсталость подразделяют на четыре формы:

1. Легкая умственная отсталость. Это наименьшая степень психического недоразвития, которая является самой распространенной группой (75 – 79 %). Предположительные причины: эндогенные, семейные, негрубые экзогенные. При легкой умственной отсталости ребенок может обучаться по специальным (коррекционным) программам образовательных учреждений VIII вида, овладевать несложными рабочими профессиями [33, 63].

2. Умеренная умственная отсталость. Это средняя степень психического недоразвития (около 20 %). Причинами являются наследственность и органическое поражение головного мозга. При умеренной умственной отсталости, ребенок может овладевать речью и усваивать несложные навыки самообслуживания и обслуживающего труда. У таких детей наблюдаются глубокие дефекты восприятия, памяти, мышления, коммуникативной функции речи, моторики и эмоционально-волевой сферы. Определенная часть детей с умеренной умственной отсталостью может овладеть простейшими навыками чтения, письма, счета. После специального обучения они могут работать в специально организованных мастерских [33, 64].

3. Тяжелая умственная отсталость. Таких детей около 4%. У них грубые органические факторы в этиологии. Тяжелой умственной отсталости сопутствуют неврологические, соматические расстройства. Эти



дети имеют выраженные интеллектуальные нарушения и грубые расстройства всех сторон психики [33, 64].

4. Глубокая умственная отсталость. Она встречается в 1 % случаев. Детям с глубокой умственной отсталостью недоступно осмысление окружающего мира, речь развивается крайне медленно или не развивается вообще. Для таких детей характерно нарушение моторики, координации движений, ориентировки в пространстве. Часто тяжесть нарушений такова, что дети ведут лежачий образ жизни. У детей с глубокой умственной отсталостью крайне трудно формируются элементарные навыки самообслуживания. С такими детьми невозможно проводить диагностику, так как неразвиты предпосылки интеллекта, отсутствует способность к элементарным мыслительным процессам. С ними возможны самые простые формы невербальной коммуникации. Дети с глубокой умственной отсталостью не владеют навыками самообслуживания, им постоянно нужна помощь и надзор [33, с. 65].

Клинико-психологическая структура дефекта при олигофрении обусловлена явлениями необратимого недоразвития мозга в целом с преимущественной незрелостью его коры, в первую очередь – лобных и теменных отделов. Наблюдается нарушение общей нейродинамики, главным образом патологическая инертность, плохая переключаемость психических процессов. Эта инертность не во всех секторах психики одинакова. В большей степени она проявляется в мыслительной сфере и в меньшей в сенсомоторике [34, с. 40]. Лубовский В.И. в своих исследованиях говорил о том, что у детей с нарушением интеллекта в результате органических поражений головного мозга наблюдается нарушение нормального развития психических, особенно высших познавательных, процессов (активного восприятия, произвольной памяти, мыслительной деятельности, речи, внимания) [35, с. 47].

По мнению Катаевой А.А. и Стребелевой Е.А., у детей с нарушениями 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 [30, с. 20].

У детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта отмечается недостаточность внимания, особенно произвольного. Этим детям свойственно пассивное непроизвольное внимание, сопровождающееся чрезмерной отвлекаемостью. Причем у одних детей через 10 – 15 минут работы наблюдаются двигательное беспокойство, подвижность. Другие становятся вялыми и пассивными. Низкий уровень произвольного внимания связан с недоразвитием волевых качеств у детей с нарушениями интеллекта. Для них характерна также неспособность распределения внимания между различными объектами. Оно обнаруживается в таком поведении ребенка, как нетерпение, задавание не относящихся к теме занятия вопросов, выкрикивание отдельных реплик [33, с. 64].

Воспроизводя новый материал, дети с нарушениями интеллекта многое пропускают, переставляют местами элементы, составляющие единое целое, нарушая их логику, часто повторяются, привносят новые элементы, основываясь на различных, чаще всего случайных ассоциациях. Обычно дети пользуются непроизвольным запоминанием. Они запоминают то, что привлекает их внимание, кажется интересным [33, с. 67].

Катаева А.А. и Стребелева Е.А. характеризуют детей с нарушением интеллекта с точки зрения развития речи, как 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. Но всех их объединяет ограниченное понимание обращенной речи, привязанность к ситуации, с одной стороны, и оторванность речи от деятельности — с другой. Речь не отражает истинных интеллектуальных возможностей ребенка, не может служить полноценным источником передачи ему знаний и сведений. В результате к школьному

возрасту дети с нарушением интеллекта приходят с существенным речевым недоразвитием [30, с. 45].

Кузнецова Л.В. считает, что все аспекты личностной сферы формируются у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта также замедленно и с большими отклонениями. Детям свойственно резко выраженное отставание в развитии эмоций, недифференцированность и нестабильность чувств, ограничение диапазонов переживаний, крайний характер проявлений радости, огорчения, веселья. Развитие эмоций у детей с нарушениями интеллекта в значительной мере определяется правильной организацией всей их жизни и наличием специального педагогического воздействия, осуществляемого родителями и педагогом. Благоприятные условия способствуют сглаживанию импульсивных проявлений гнева, обиды, радости, выработке правильного бытового поведения, закреплению необходимых для жизни в семье или в детском учреждении навыков и привычек, а также позволяют детям сделать первые шаги в направлении контроля за своими эмоциональными проявлениями [33, с. 78].

Волевая сфера детей старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта находится на самых начальных этапах формирования. Побудителями поведения ребенка и одним из значимых критериев социальной активности личности являются его интересы. Интересы детей тесно связаны с занимательностью выполняемой деятельности, мало интенсивны, неглубоки, односторонни, ситуативны, недифференцированы и неустойчивы, вызываются преимущественно физиологическими потребностями. Дети с нарушениями интеллекта руководствуются, как правило, ближайшими мотивами [33].

По мнению Лубовского В.И., препятствием в овладении ребенком простейшими жизненно необходимыми умениями и навыками самообслуживания являются существенные отклонения в развитии моторики. Движения детей неловки, плохо координированы, чрезмерно замедлены

или, напротив, импульсивны. Неловкость движений обнаруживается в ходьбе, беге, прыжках, практической деятельности. Слабое развитие моторики проявляется во всех видах деятельности детей с нарушением интеллекта. Так, их рисунки выполнены нетвердыми, кривыми линиями, лишь весьма отдаленно передающими контур предмета. Обычно таким детям бывает, необходим длительный период обучения, направленный на то, чтобы научить их выполнять те или иные действия [35, 49].

Кузнецова Л.В. и Переслени Л.И. выделяют игру, как ведущий вид деятельности для нормально развивающихся детей дошкольного возраста. Для детей с нарушениями интеллекта игра таковой роли не играет. Наиболее сложной и вместе с тем развивающей ребенка является сюжетно-ролевая игра, которой он самостоятельно не овладевает. Без специального обучения дети остаются на этапе простейших манипуляций с игрушками. Лишь к концу старшего дошкольного возраста у воспитанников можно наблюдать отдельные элементы сюжетно-ролевой игры, которые длительный срок формируются воспитателем на занятиях [33, 85].

Из продуктивных видов деятельности наиболее изучена изобразительная деятельность, которая у детей с нарушениями интеллекта формируется замедленно и своеобразно. Их рисунки имеют многие характерные черты, делающие их диагностичными. В старшем дошкольном возрасте эти дети переходят к предметным и в какой-то мере сюжетным рисункам, выполняя их весьма несовершенно. В этих рисунках находят свое отражение недифференцированность зрительного восприятия, низкий уровень мышления и памяти и несовершенство двигательной сферы [33, 87].

Таким образом, развитие ребенка с нарушением интеллекта без коррекционного обучения протекает с большими отклонениями. Прежде всего, отмечается замедленный темп развития: все психические процессы формируются очень медленно и в гораздо более поздние сроки, чем у детей с нормальным развитием.

### 1.3. Особенности словаря у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта

У детей с нарушением интеллекта развитие речи существенно отличается от развития речи детей дошкольного возраста с не имеющими нарушениями. Отставание в развитии речи начинается у них с младенчества и продолжает накапливаться в раннем детстве. Соответственно, к переходу дошкольного возраста у них нет готовности к ее усвоению. Не сформированы такие предпосылки речевого развития, как предметная деятельность, интерес к окружающему, развитие эмоционально-волевой сферы, в частности эмоционального общения с взрослыми, не сформирован фонематический слух, не развит артикуляционный аппарат. Многие дети с нарушением интеллекта не начинают говорить и к 4-5 годам. С точки зрения развития речи дети с нарушением интеллекта представляют собой неоднородную категорию. Среди них имеются дети, совсем не владеющие речью; дети, владеющие небольшим объемом слов и простых фраз; дети с формально хорошо развитой речью. Но всех их объединяет ограниченное понимание обращенной речи, привязанность к ситуации, с одной стороны, и оторванность речи от деятельности – с другой [25].

Особенно страдает связная речь. Одной из характерных особенностей оказывается при этом стойкое нарушение согласования числительных с существительным. 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. Семантическая нагрузка слова у этих детей много меньше, чем у детей в норме того же возраста. Ситуативное значение слова, недостаточная

грамматическая оформленность речи, нарушение фонематического слуха и замедленность восприятия приводят к тому, что речь взрослого часто совсем не понимается ребенком с нарушением интеллекта, либо понимается неточно, либо искаженно. 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-жестуляторными; имимичное (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 [13, с. 87]. Если в норме спонтанный лепет у детей появляется в период от 4 до 8 месяцев, то у детей с нарушением интеллекта лепет отмечается в период от 12 до 24 месяцев (И.В. Карлин, М. Стразулла). У детей с нормально развитым интеллектом первые слова появляются в 10-18 месяцев. По мнению Касселя, Шлезингера, М.Зеемана у детей с нарушением интеллекта первые слова появляются позднее 3-х лет. Исследования И.В. Карлина и М. Стразуллы показали, что первые слова у таких детей появляются в период от 2,5 до 5 лет. Значительное отставание отмечается у данных детей в появлении фразовой речи. При этом временной интервал между первыми словами и фразовой речью у них более длительный, чем у детей в норме. Особенности речевого развития детей с нарушением интеллекта в психологическом аспекте изучены многими авторами: В.Г. Петровой, М. Певзнер, И. Карлин. При нарушении интеллекта нарушаются все компоненты речи: фонетико-фонематическая сторона, лексика, грамматический строй. У детей с нарушением интеллекта отмечается несформированность как импрессивной, так и экспрессивной речи.

Интеллектуальная недостаточность отрицательно сказывается на речевом развитии детей - уровень речевого развития у большинства детей с нарушением интеллекта гораздо ниже, чем позволяет их умственное развитие. Расстройства речи у детей с нарушением интеллекта проявляются

на фоне грубого нарушения познавательной деятельности, аномального психического развития в целом. При нарушении интеллекта в различной степени нарушены многие уровни порождения речевого высказывания: смысловой, языковой, сенсомоторный. При этом наиболее недоразвитыми оказываются высокоорганизованные сложные уровни (смысловой, языковой), требующие сформированности операций анализа и синтеза, абстрагирования, обобщения и сравнения [28,с.56].

Исследование семантических полей на основе ассоциативного эксперимента, проведенное А.Р. Лурия и О.С. Виноградовой, показало их недостаточную сформированность [28,с.62]. В норме выбор слова-реакции осуществляется на основе смысловых ассоциаций, т. е. смысловому сходству (высокий - низкий, яблоко - груша, скрипка - смычок). У детей с нарушением интеллекта он осуществляется часто по случайным, иногда звуковым, ассоциациям (врач - грач), что свидетельствует о недостаточной сформированности у них семантических полей, лексической системности. Эти дети определяют слова с абстрактным значением более элементарно и примитивно, чем дети дошкольного возраста в «норме». У многих детей с нарушением интеллекта отсутствуют в речи слова обобщающего характера (мебель, посуда, обувь, овощи, фрукты). Многочисленные ошибки наблюдаются в обозначении детенышей животных. В активном словаре детей с нарушением интеллекта отсутствуют многие глаголы, обозначающие способы передвижения животных (скачет, ползет, летает). На вопрос, кто как передвигается, дети дают такие ответы: «Лягушка идет, змея идет, птичка идет». В речи детей имеется лишь незначительное количество глаголов с приставками, которые чаще всего заменяются бесприставочными глаголами (пришел - шел, перешел - шел). Дети с нарушением интеллекта редко употребляют слова, обозначающие признаки предмета. Они называют лишь основные цвета (красный, синий, зеленый), величину предметов (большой, маленький), вкус (сладкий, горький, вкусный). Противопоставления же по

признакам длинный - короткий, толстый - тонкий, высокий - низкий в речи таких детей почти не встречаются[15].

По данным Н.В.Тарасенко, дети с нарушением интеллекта чрезвычайно редко употребляют прилагательные, обозначающие внутренние качества человека. Преобладающими являются замены слов с диффузным, расплывчатым значением (скачет, ползет - идет; высокий, толстый - большой). Обозначая предметы, дети с нарушением интеллекта часто смешивают слова одного рода, вида. Так, словом рубашка обозначаются и куртка, и кофта, и рубашка, и свитер; словом ботинки - и сапоги, и ботинки, и туфли, и калоши. Неточности в употреблении слов у детей с нарушением интеллекта объясняются трудностями дифференциации, как самих предметов, так и их обозначений. Вследствие слабости процесса дифференцировочного торможения дети с нарушением интеллекта легче воспринимают сходство предметов, чем их различие. Поэтому они усваивают, прежде всего, общие и наиболее конкретные признаки сходных предметов. Таким общим и конкретным признаком может быть, например, назначение предметов (ложки, вилки). Различие предметов усваиваются недостаточно, а обозначения не разграничиваются. Пассивный словарь детей с нарушением интеллекта гораздо больше активного, но он актуализируется с большим трудом: часто для воспроизведения слова требуется наводящий вопрос. Трудности актуализации связаны с одной стороны, со склонностью у детей с нарушением интеллекта к охранительному торможению, а с другой - с замедленным формированием семантических полей[34, с. 27].

Следующей особенностью лексики детей с нарушением интеллекта является замедленный темп развития значения слова и качественное своеобразие его структуры. Развитие значения слова тесно связано с формированием познавательной деятельности. Первоначально слово имеет лишь предметную соотнесенность, являясь конкретным наименованием предмета. По мере развития познавательной деятельности и речи слово начинает обобщать предметы, признаки, действия, относя их к определенной



категории. Так из простого наименования предмета слово трансформируется в слово-обобщение, которое постепенно становится истинным понятием, представляющим обобщение наиболее существенных признаков данного предмета, явления. У детей с нарушением интеллекта длительное время слово является лишь обозначением конкретного предмета. Многие слова так и не становятся истинными понятиями[11].

Таким образом, лексико-семантические нарушения у старших дошкольников с нарушением интеллекта состоят в том, что дети не знают значения многих слов, заменяют значение одного слова значением другого, совпадающего с ним по звучанию, смешивают семантику исходного слова с лексическим значением других слов, находящихся с ним в отношениях синонимической зависимости; иногда вычленивают в слове лишь конкретное значение, не понимая истинного смысла. У таких детей крайне ограничены семантические представления, недостаточны языковые абстракции и обобщения. Речевые нарушения являются очень распространенными и имеют стойкий системный характер, у таких детей страдает речь как целостная функциональная система, требующая настойчивых и длительных специально разработанных коррекционной педагогикой приёмов обучения.

## Выводы по 1 главе

Итак, проведя анализ психолого-педагогической литературы, мы выяснили, развитие словаря у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта характеризуется:

- Нарушенным формированием лексики, что проявляется в трудностях поиска нового слова, в нарушении актуализации пассивного словаря.
- Резким расхождением в объёме активного и пассивного словаря.
- Многочисленными вербальными парафразиями, несформированностью семантических полей.
- Преобладанием в активном словаре существительных и глаголов.
- Недостатком слов, обозначающих признаки, качества, состояния предметов и действий.

Поэтому во второй главе нашего исследования мы выявим уровень и особенности развития словаря у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта. Определим содержание деятельности дефектолога по развитию словаря у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

## Глава 2. Практическое изучение проблемы развития словаря у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта

### 2.1. Методики исследования словаря у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта

При исследовании развития словаря у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта мы использовали апробированные методики Е.А. Стребелевой. Представленные методики направлены на проверку уровня понимания смысловых оттенков слов, осознания их семантических отношений, точности словоупотребления, сформированности фонематического слуха, уровня развития словарного запаса, состояния слоговой структуры, умения строить связные высказывания, произвольно и осознанно отбирать необходимые языковые средства, уровня сформированности грамматического строя речи, состояния звукопроизношения, артикуляционного аппарата и сохранности иннервации.

Таблица 1. Параметры изучения словаря у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта

Параметры	Методы	Задачи
Методика 1. по Е.А. Стребелевой 1. Умение объяснять значение слов с уменьшительно-ласкательным суффиксом; 2. Понимания смысловых оттенков значений глаголов, образованных аффиксальным способом (при помощи приставок, придающих словам различные оттенки);	Наглядный метод Метод опроса Объяснение Игровой метод	выявление понимания смысловых оттенков знаменательных слов (существительных, глаголов, прилагательных), образованных в основном аффиксальным способом (с помощью суффиксов и префиксов)
Методика 2. по Е.А. Стребелевой	Наглядный метод	выявление овладения

<p>3. Овладения обобщающими словами;</p> <p>4. Умение подбирать слова-действия к именам существительным;</p> <p>5. Умение подбирать синонимы к заданным словам разных частей речи;</p> <p>6. Умения образовывать слова-действия с помощью приставок;</p> <p>7. Подбирать и называть слова-действия одушевленных и неодушевленных объектов, предметов и явлений природы.</p>	<p>Метод опроса Объяснение Игровой метод</p>	<p>словарем (точность словоупотребления, использование разных частей речи)</p>
---	--	--

Методики обследования включают 7 заданий.

*Методика 1.* направлена на выявление понимания смысловых оттенков знаменательных слов (существительных, глаголов, прилагательных), образованных в основном аффиксальным способом (с помощью суффиксов и префиксов), она включает в себя 2 задания[34].

Задание 1. Найди отличия в словах. Задание направлено на выявление умения объяснять значение слов с уменьшительно-ласкательным суффиксом.

*Методика обследования:* дефектолог предлагает ребенку прослушать слова и объяснить, чем они отличаются:

мама — мамочка — мамуля,

брат —братик — братец,

зайка — зайныка — зайчишка — зайчище,

дом — домик —домище.

*Фиксируются:* объяснение значений слов с уменьшительно-

ласкательным суффиксом (домик — маленький дом, домище — большой дом); объяснение значений слов с пренебрежительным или ироническим оттенком (зайчище).

Количественная оценка в баллах производится следующим образом:

1 балл ставится в тех случаях, когда ребенок не сотрудничает со взрослым, ведет себя неадекватно по отношению к заданию и не понимает его цели.

2 балла ставится в тех случаях, если ребенок принимает задание, начинает сотрудничать со взрослым, стремится достичь цели, но самостоятельно выполнить задание не может; в процессе диагностического обучения действует адекватно, но после обучения не переходит к самостоятельному выполнению задания.

3 балла ребенок получает, если он начал сотрудничать со взрослым, принимает задание, понимает его цель, но самостоятельно задание не выполняет; в процессе диагностического обучения действует адекватно, а затем переходит к самостоятельному способу выполнения задания.

4 балла ставится в том случае, если ребенок сразу начинает сотрудничать со взрослым, принимает и понимает задание и самостоятельно находит способ его выполнения.

Задание 2. Объясни действия.

Задание направлено на выявление непонимания смысловых оттенков значений глаголов, образованных аффиксальным способом (при помощи приставок, придающих словам различные оттенки).

*Методика обследования:* дефектолог предлагает ребенку выслушать слова и объяснить их значения:

бежать — подбежать — выбежать,

писать — подписать — переписать,

играть — выиграть — проиграть,

смеяться — засмеяться — высмеять,

шел —отошел — вошел.

*Фиксируется:* понимание ребенком смысловых оттенков значений глаголов, зависящих от разных приставок (выиграть —это хорошо, а проиграть — плохо).

Количественная оценка в баллах производится следующим образом:

1 балл ставится в тех случаях, когда ребенок не сотрудничает со взрослым, ведет себя неадекватно по отношению к заданию и не понимает его цели.

2 балла ставится в тех случаях, если ребенок принимает задание, начинает сотрудничать со взрослым, стремится достичь цели, но самостоятельно выполнить задание не может; в процессе диагностического обучения действует адекватно, но после обучения не переходит к самостоятельному выполнению задания.

3 балла ребенок получает, если он начал сотрудничать со взрослым, принимает задание, понимает его цель, но самостоятельно задание не выполняет; в процессе диагностического обучения действует адекватно, а затем переходит к самостоятельному способу выполнения задания.

4 балла ставится в том случае, если ребенок сразу начинает сотрудничать со взрослым, принимает и понимает задание и самостоятельно находит способ его выполнения.

Методика 2. направлена на выявление овладения словарем(точность словоупотребления, использование разных частей речи), состоит из 5 заданий[34].

Задание 1. Угадай, что это.

Задание направлено на выявление овладения обобщающими словами.

*Методика обследования:* дефектолог предлагает ребенку отгадать загадки:

Его бьют, а он не плачет,

Только выше, выше скачет. (Мяч.)

Ростом разные подружки и похожи друг на дружку,  
Все они сидят друг в дружке, а всего одна игрушка. (Матрешка.)  
Вот иголки и булавки выползают из-под лавки,  
На меня они глядят, молока они хотят. (Ежик.)  
Растет она вниз головой, не летом растет, а зимой,  
А солнце ее припечет, заплачет она и умрет. (Сосулька.)  
*Фиксируются:* возможность ребенка использовать обобщающие слова  
в активной речи; умение узнавать предмет по подписанию.

Количественная оценка в баллах производится следующим образом:

1 балл ставится в тех случаях, когда ребенок не сотрудничает со взрослым, ведет себя неадекватно по отношению к заданию и не понимает его цели.

2 балла ставится в тех случаях, если ребенок принимает задание, начинает сотрудничать со взрослым, стремится достичь цели, но самостоятельно выполнить задание не может; в процессе диагностического обучения действует адекватно, но после обучения не переходит к самостоятельному выполнению задания.

3 балла ребенок получает, если он начал сотрудничать со взрослым, принимает задание, понимает его цель, но самостоятельно задание не выполняет; в процессе диагностического обучения действует адекватно, а затем переходит к самостоятельному способу выполнения задания.

4 балла ставится в том случае, если ребенок сразу начинает сотрудничать со взрослым, принимает и понимает задание и самостоятельно находит способ его выполнения.

Задание 2. Кто что делает.

Задание направлено на выявление умения ребенка подбирать слова-действия к именам существительным.

*Оборудование:* сюжетные картинки.

*Методика обследования:* дефектолог предлагает ребенку ответить

на вопросы:

«Парикмахер что делает? (Стрижет.)

Шофер что делает?(Водит машину.)

Художник что делает? (Рисует.)

Портниха чтоделает? (Шьет.)

Продавец что делает? (Продает.)

Почтальончто делает?(Разносит письма и газеты.)

Летчик что делает? (Летает.)

Повар что делает? (Готовит.)

Хоккеист что делает? (Играет вхоккей.)

Библиотекарь что делает? (Выдает книги.)»

*Фиксируется:* возможность ребенка подбирать слова-действия к именам существительным, опираясь на представления о профессиях людей.

Количественная оценка в баллах производится следующим образом:

1 балл ставится в тех случаях, когда ребенок не сотрудничает со взрослым, ведет себя неадекватно по отношению к заданию и не понимает его цели.

2 балла ставится в тех случаях, если ребенок принимает задание, начинает сотрудничать со взрослым, стремится достичь цели, но самостоятельно выполнить задание не может; в процессе диагностического обучения действует адекватно, но после обучения не переходит к самостоятельному выполнению задания.

3 балла ребенок получает, если он начал сотрудничать со взрослым, принимает задание, понимает его цель, но самостоятельно задание не выполняет; в процессе диагностического обучения действует адекватно, а затем переходит к самостоятельному способу выполнения задания.

4 балла ставится в том случае, если ребенок сразу начинает сотрудничать со взрослым, принимает и понимает задание и самостоятельно находит способ его выполнения.



Задание 3. Подбери слово.

Задание направлено на выявление умения ребенка подбирать синонимы к заданным словам разных частей речи.

*Методика обследования:* дефектолог называет ребенку слово и просит подобрать близкие к нему слова, например:

большой, огромный, громадный, смелый, (отважный, храбрый), тайна, ... (секрет, загадка).

*Фиксируются:* принятие и понимание задания; уровень развития словарного запаса.

Количественная оценка в баллах производится следующим образом:

1 балл ставится в тех случаях, когда ребенок не сотрудничает со взрослым, ведет себя неадекватно по отношению к заданию и не понимает его цели.

2 балла ставится в тех случаях, если ребенок принимает задание, начинает сотрудничать со взрослым, стремится достичь цели, но самостоятельно выполнить задание не может; в процессе диагностического обучения действует адекватно, но после обучения не переходит к самостоятельному выполнению задания.

3 балла ребенок получает, если он начал сотрудничать со взрослым, принимает задание, понимает его цель, но самостоятельно задание не выполняет; в процессе диагностического обучения действует адекватно, а затем переходит к самостоятельному способу выполнения задания.

4 балла ставится в том случае, если ребенок сразу начинает сотрудничать со взрослым, принимает и понимает задание и самостоятельно находит способ его выполнения.

Задание 4. Скажи наоборот.

Задание направлено на выявление умения образовывать слова-действия с помощью приставок.

*Методика обследования:* дефектолог называет ребенку слово и

предлагает подобрать к нему слово-действие с противоположным значением. Например: наливает — выливает. Предлагаются следующие слова: входит — ... (выходит), влетает — ... (вылетает), закрывает — ... (открывает), приплывает — ... (отплывает), собирает — ... (разбирает), приклеивает — ... (отклеивает).

*Фиксируется:* возможность ребенка подбирать слова-действия с противоположным значением.

Количественная оценка в баллах производится следующим образом:

1 балл ставится в тех случаях, когда ребенок не сотрудничает со взрослым, ведет себя неадекватно по отношению к заданию и не понимает его цели.

2 балла ставится в тех случаях, если ребенок принимает задание, начинает сотрудничать со взрослым, стремится достичь цели, но самостоятельно выполнить задание не может; в процессе диагностического обучения действует адекватно, но после обучения не переходит к самостоятельному выполнению задания.

3 балла ребенок получает, если он начал сотрудничать со взрослым, принимает задание, понимает его цель, но самостоятельно задание не выполняет; в процессе диагностического обучения действует адекватно, а затем переходит к самостоятельному способу выполнения задания.

4 балла ставится в том случае, если ребенок сразу начинает сотрудничать со взрослым, принимает и понимает задание и самостоятельно находит способ его выполнения.

Задание 5. Подбери ряд слов.

Задание направлено на умение подбирать и называть слова-действия одушевленных и неодушевленных объектов, предметов и явлений природы.

*Методика обследования:* дефектолог называет ребенку слово и просит подобрать к нему с лова-действия. Например:

Девочка (что делает?) играет, рисует, танцует, шьет, вяжет, готовит.

Мальчик ... (читает, пишет, играет, дерется, прячется, строгают, шалит).

Собака ... (лает, кусает, охраняет, сторожит, бегаёт, ласкается, служит).

Кошка ... (мяукает, бегаёт, мурлыкать, царапается, облизывается, умывается).

Курица ... (клюёт, кудахчет, пьёт, несёт яйца, сидит).

Самолет ... (гудит, летит, взлетает, приземляется).

Ручей ... (бежит, звенит, журчит, течет).

Лист ... (появляется, растёт, зеленеет, вянет, желтеет, опадает, шуршит).

*Фиксируется:* умение ребенка подбирать к имени существительному слова-действия.

Количественная оценка в баллах производится следующим образом:

1 балл ставится в тех случаях, когда ребенок не сотрудничает со взрослым, ведет себя неадекватно по отношению к заданию и не понимает его цели.

2 балла ставится в тех случаях, если ребенок принимает задание, начинает сотрудничать со взрослым, стремится достичь цели, но самостоятельно выполнить задание не может; в процессе диагностического обучения действует адекватно, но после обучения не переходит к самостоятельному выполнению задания.

3 балла ребенок получает, если он начал сотрудничать со взрослым, принимает задание, понимает его цель, но самостоятельно задание не выполняет; в процессе диагностического обучения действует адекватно, а затем переходит к самостоятельному способу выполнения задания.

4 балла ставится в том случае, если ребенок сразу начинает сотрудничать со взрослым, принимает и понимает задание и самостоятельно находит способ его выполнения.

В соответствии с этими показателями и количеством баллов можно условно отнести обследуемых детей к следующим группам:

Первую группу (10—12 баллов) составляют дети, которые не проявляют интереса к заданиям, с трудом включаются в совместную деятельность со взрослым, не решают словесных задач, а в условиях обучения действуют неадекватно. Собственная их речь характеризуется наличием отдельных слов или элементарной фразы. Анализ показателей этой группы детей говорит о глубоком недоразвитии их познавательной деятельности и низком уровне развития словаря. В целях, определения потенциальных возможностей развития этих детей и составления индивидуальных программ обучения обследование необходимо проводить с использованием методов и методик диагностики раннего возраста.

Во вторую группу (13—23 балла) входят дети, которые эмоционально реагируют на игрушки, включаются в совместные действия со взрослым.

В процессе самостоятельного выполнения познавательных задач у них отмечаются в основном нерезультативные действия, в условиях обучения действуют адекватно, но после обучения не переходят к самостоятельному выполнению задания. У них не сформированы продуктивные виды деятельности и умение работать по образцу. Речь этих детей характеризуется отдельными словами, элементарной фразой, отмечаются грубые нарушения грамматического строя, слоговой структуры слова и звукопроизношения.

Показатели обследования этой группы детей говорят о значительном недоразвитии познавательной деятельности и среднем уровне развития словаря. Эти дети также нуждаются в комплексном обследовании с использованием клинических методов. В дальнейшем с ними необходимо организовать целенаправленную коррекционно-воспитательную работу.

Третью группу (24—33 балла) составляют дети, которые заинтересованы в действиях с игрушками и могут выполнить самостоятельно некоторые предложенные задания. В процессе выполнения познавательных задач они применяют в основном практическую ориентировку — перебор вариантов, а после диагностического обучения используют метод проб. У

этих детей отмечается интерес к продуктивным видам деятельности, таким, как конструирование, рисование. Самостоятельно выполнить некоторые задания они могут только после диагностического обучения. У них, как правило, имеется собственная фразовая речь с ахроматизмом. В зависимости от первичного нарушения строится система коррекционно-воспитательной работы.

Четвертую группу (34—40 баллов) составляют дети, у которых отмечается интерес к познавательным задачам. При их выполнении они пользуются в основном зрительной ориентировкой. У них отмечается стойкий интерес к продуктивным видам деятельности, они самостоятельно справляются с предложенными заданиями. Речь у этих детей фразовая, грамматически правильно построенная. Они достигают хорошего уровня познавательного развития и имеют сформированные предпосылки к учебной деятельности.

Таким образом, исследование данных методик поможет выявить трудности в развитии словаря у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

## 2.2. Анализ результатов исследования словаря у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта

Экспериментальной базой исследования явился МДОУ д/с № 18 д. Казанцево Сосновского района. В эксперименте приняли 6 детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

В результате исследования по *методике 1.* [34], которая направлена на выявление понимания смысловых оттенков знаменательных слов (существительных, глаголов, прилагательных), образованных в основном аффиксальным способом (с помощью суффиксов и префиксов) на констатирующем этапе эксперимента, нами получены следующие результаты, которые представлены на рис.1. Протоколы исследования отражены в Приложение 1, таблица 4.

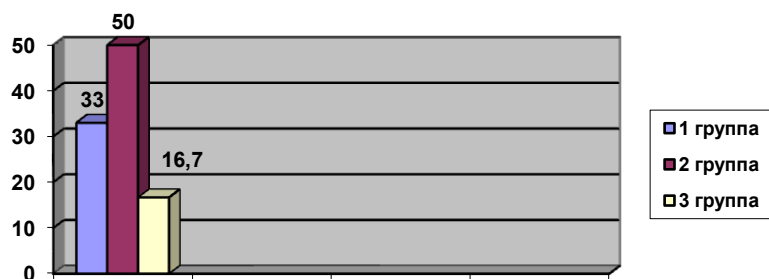


Рис. 1. Результаты исследования словаря у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта методике 1. [34] на констатирующем этапе эксперимента

Исследование словаря у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта методике 1. [34], на констатирующем этапе эксперимента мы получили следующие результаты: 2 ребенка (33%) с нарушением интеллекта составляют 1 группу. Алеша С., Рита Т. эти дети не проявляют интереса к заданиям, с трудом включаются в совместную деятельность со взрослым, не решают словесных задач, а в условиях обучения действуют неадекватно. Собственная их речь характеризуется наличием отдельных слов или элементарной фразы. Анализ показателей этой группы детей говорит о глубоком недоразвитии их познавательной

деятельности и низком уровне развития словаря. Трое детей (50%) с нарушением интеллекта составляют 2 группу. Карина М., Миша Г., Даша С. эмоционально реагируют на игрушки, включаются в совместные действия со взрослым. В процессе самостоятельного выполнения познавательных задач у них отмечаются в основном нерезультативные действия, в условиях обучения действуют адекватно, но после обучения не переходят к самостоятельному выполнению задания. У них не сформированы продуктивные виды деятельности и умение работать по образцу. Речь этих детей характеризуется отдельными словами, элементарной фразой, отмечаются грубые нарушения грамматического строя, слоговой структуры слова и звукопроизношения. И 1 ребенок (16,7%) с нарушением интеллекта относится к 3 группе. Сережа М. он заинтересован в действиях с игрушками и может выполнить самостоятельно некоторые предложенные задания, имеется собственная фразовая речь с аграмматизмом.

Результаты исследования словаря у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта по методике 2. [34] направлена на выявление овладения словарем (точность словоупотребления, использование разных частей речи), представлены на рис. 2. Протоколы исследования отражены в Приложение 1, таблица 4.

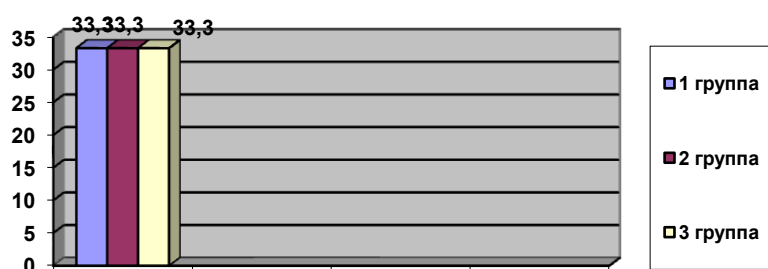


Рис. 2. Результаты исследования словаря у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта по методике 2. [34] на констатирующем этапе эксперимента

Анализ результатов исследования словаря у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта по методике 2. [34], на констатирующем этапе эксперимента, показал, что 2 детей (33,3%) с

нарушением интеллекта относятся к 1 группе. Алеша С., Рита Т. они не решают словесных задач, а в условиях обучения действуют неадекватно. Собственная их речь характеризуется наличием отдельных слов или элементарной фразы. Двое испытуемых (33,3%) относятся ко второй группе. Карина М., Миша Т. речь этих детей характеризуется отдельными словами, элементарной фразой, отмечаются грубые нарушения грамматического строя, слоговой структуры слова и звукопроизношения. К третьей группе относятся 2 (33,3%) детей с нарушением интеллекта, Даша С., Сережа М. у них имеется собственная фразовая речь с аграмматизмом.

Обобщенные результаты исследования словаря у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта по двум методикам: на констатирующем этапе эксперимента представлены на рис. 3. Протокол исследования представлен в приложение 1, таблица 4.

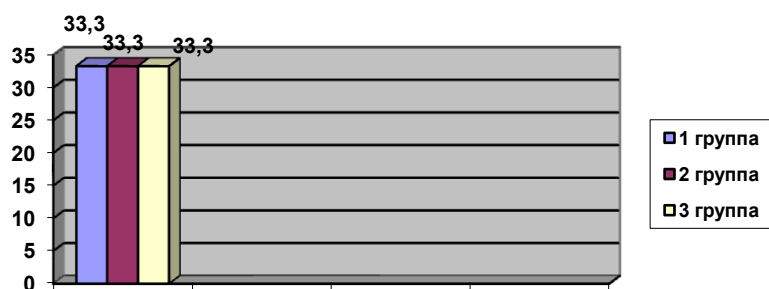


Рис. 3. Обобщенные результаты исследования словаря у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта по двум методикам [34] на констатирующем этапе эксперимента.

Таким образом, обобщенные результаты по двум методикам: 2 ребенка (33,3%) с нарушением интеллекта, составляют 1 группу (Алеша С., Рита Т., не проявляют интереса к заданиям, с трудом включаются в совместную деятельность со взрослым, не решают словесных задач, а в условиях обучения действуют неадекватно. Дети не умеют объяснять значение слов с уменьшительно-ласкательным суффиксом: мама — мамочка — мамуля, брат — братик — братец, домик — маленький дом, домище — большой дом); объяснение значений слов с пренебрежительными или ироническим оттенком



(зайчище). Не сформировано понимание ребенком смысловых оттенков значений глаголов, зависящих от разных приставок (выиграть — это хорошо, а проиграть — плохо). Собственная их речь характеризуется наличием отдельных слов или элементарной фразы. Двое детей (33,3%) с нарушением интеллекта 2 группа, Миша Т., Даша С., заинтересованы в действиях с игрушками и могут выполнить самостоятельно некоторые предложенные задания. Дети используют обобщающие слова в активной речи; умеют узнавать предмет по описанию (Растет она вниз головой, не летом растет, а зимой, А солнце ее припечет, заплачет она и умрет. (Сосулька.) У них, имеется собственная фразовая речь с аграмматизмом. Дети могут подбирать слова-действия к именам существительным, опираясь на представления о профессиях людей (Повар что делает? (Готовит.) Хоккеист что делает? (Играет в хоккей.) Библиотекарь что делает? (Выдает книги.). Они подбирают слова-действия с противоположным значением (закрывает — ... (открывает), приплывает — ... (отплывает), собирает — ... (разбирает), приклеивает — ... (отклеивает). Дети подбирают к имени существительному слова-действия (Курица ... (клюет, кудахчет, пьет, несет яйца, сидит); 2 ребенка (33,3%), 3 группа Даша С., Сережа М. заинтересованы в действиях с игрушками и могут выполнить самостоятельно некоторые предложенные задания. В процессе выполнения познавательных задач они применяют в основном практическую ориентировку — перебор вариантов, а после диагностического обучения используют метод проб. Дети объясняют значение слов с пренебрежительными или ироническим оттенком (зайчище), понимают смысловые оттенки значений глаголов, зависящих от разных приставок (выиграть — это хорошо, а проиграть — плохо), используют обобщающие слова в активной речи, умение узнавать предмет по описанию (Ростом разные подружки и похожи друг на дружку, Все они сидят друг в дружке, а всего одна игрушка. (Матрешка.). Подбирают слова-действия к именам существительным, опираясь на представления о профессиях людей (Шофер что делает? (Водит машину.) Художник что делает? (Рисует.)

Портниха что делает? (Шьет.) Продавец что делает? (Продает.) Почтальон что делает? (Разносит письма и газеты.) Летчик что делает? (Летает.). Принятие и понимание задания (большой, огромный, громадный, смелый, (отважный, храбрый), тайна, ... (секрет, загадка). Дети подбирают к нему слово-действие с противоположным значением. Например: наливает — выливает. Могут подбирать и называть слова-действия одушевленных и неодушевленных объектов, предметов и явлений природы (Девочка (что делает?) играет, рисует, танцует, шьет, вяжет, готовит. Мальчик ... (читает, пишет, играет, дерется, прячется, строгают, шалит).

Качественный анализ показывает, что практически все дети с нарушением интеллекта нуждаются в специальной организованной коррекционной работе, поэтому необходимо разработать содержание деятельности дефектолога по развитию словаря у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

### 2.3. Содержание деятельности учителя-дефектолога по развитию словаря у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта

В соответствии с ФГОС ДО по адаптированной программе дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта «Коррекционно-развивающее обучение и воспитание» (Екжанова Е.А., Стребелева Е.А.) целевыми ориентирами на этапе завершения дошкольного образования по развитию словаря у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта являются следующие:

- ребенок достаточно хорошо владеет устной речью, может выражать свои мысли и желания, использовать речь для выражения своих мыслей, чувств и желаний, построения речевого высказывания в ситуации

общения, выделять звуки в словах, у ребенка складываются предпосылки грамотности;

- ребенок овладевает основными культурными способами деятельности, проявляет инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности – игре, общении, познавательно-исследовательской деятельности, конструировании и др.; способен выбирать себе род занятий, участников по совместной деятельности;

- ребенок обладает установкой положительного отношения к миру, к разным видам труда, другим людям и самому себе, обладает чувством собственного достоинства; активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх. Способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, адекватно проявляет свои чувства, в том числе чувство веры в себя, старается разрешать конфликты;

- ребенок проявляет любознательность, задает вопросы взрослым и сверстникам, интересуется причинно-следственными связями, пытается самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы и поступкам людей; склонен наблюдать, экспериментировать. Обладает начальными знаниями о себе, о природном и социальном мире, в котором он живет; знаком с произведениями детской литературы, обладает элементарными представлениями из области живой природы, естествознания, математики, истории и т.п.; ребенок способен к принятию собственных решений, опираясь на свои знания и умения в различных видах деятельности.

Ниже рассмотрим, содержание образовательных областей по развитию словаря у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта см. таблицу 3.

Таблица 3. Содержание образовательных областей по развитию словаря у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта

Образовательная область	Содержание по ознакомлению с окружающим миром детей старшего дошкольного возраста
-------------------------	---

	<b>с нарушением интеллекта</b>
«Социально-коммуникативное развитие»	<p>Усвоение норм и ценностей, принятых в обществе, включая моральные и нравственные ценности; развитие общения и взаимодействия ребёнка со взрослыми и сверстниками; становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Продолжать работу по обогащению бытового, природоведческого, обществоведческого словаря детей.</li> <li>• Побуждать детей интересоваться смыслом слова.</li> <li>• Совершенствовать умение использовать разные части речи в точном соответствии с их значением и целью высказывания.</li> <li>• Помогать детям осваивать выразительные средства языка.</li> </ul>
«Познавательное развитие»	<p>Развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации; формирование познавательных действий, становление сознания; развитие воображения и творческой активности; формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира (форме, цвете, размере, материале, звучании, ритме, темпе, количестве, числе, части и целом, пространстве и времени, движении и покое, причинах и следствиях и др.), о малой родине и Отечестве, словарь представлений о социокультурных ценностях нашего народа, об отечественных традициях и праздниках, о планете Земля как общем доме людей, об особенностях её природы, многообразии стран и народов мира.</p>
«Речевое развитие»	<p>Владение речью как средством общения и культуры; расширить кругозор, обогатить жизненный и нравственный опыт. Словарь литературных произведений вовлекают детей в раздумья над поступками и поведением людей, происходящими событиями; побуждают к их оценке и обогащают эмоциональную</p>

	<p>сферу. Чтение художественной литературы имеет коррекционную направленность, так как стимулирует овладение детьми словесной речью, развитие языковой способности, речевой деятельности.</p>
<p>«Художественно-эстетическое развитие»</p>	<p>Владение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; развитие речевого творчества; развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха; знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух словарь текстов различных жанров детской литературы; формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте.</p> <p>Художественно-эстетическое развитие предполагает развитие предпосылок ценностно-смыслового восприятия и понимания произведений искусства (словесного, музыкального, изобразительного), мира природы; становление эстетического отношения к окружающему миру; формирование элементарных представлений о видах искусства; восприятие музыки, художественной литературы, фольклора; стимулирование сопереживания персонажам художественных произведений; реализацию самостоятельной творческой деятельности детей (изобразительной, конструктивно-модельной, музыкальной и др.).</p>
<p>«Физическое развитие»</p>	<p>Развитие равновесия, координации движения, крупной и мелкой моторики обеих рук, а также с правильным, не наносящем ущерба организму, выполнением основных движений (ходьба, бег, мягкие прыжки, повороты в обе стороны), формирование начальных представлений о некоторых видах спорта, овладение подвижными играми с правилами; становление целенаправленности и саморегуляции в двигательной сфере; становление</p>

	ценностей здорового образа жизни, овладение словарем питания, двигательного режима, закаливания, при формировании полезных привычек и др.).
--	---

Развитие смысловой стороны речи теснейшим образом связано со всем психическим развитием ребенка, в первую очередь, с развитием чувственного познания и всех видов детской деятельности. Для обогащения словаря необходимо расширять представления об окружающем мире. Развитие предметных действий и восприятия ведет к тому, что для ребенка становятся значимыми предметы окружающего мира, возникает интерес к ним, а вместе с этим приобретают значение и слова, обозначающие эти предметы, а затем и действия с ними. Включение в жизнь детей других видов деятельности — игры, конструирования, изобразительной и трудовой — способствует дальнейшему развитию словаря.

Появление разных форм коллективной деятельности, в которой ребенок сотрудничает как со взрослыми, так и со сверстниками (занятия, подвижные и дидактические игры, а затем и игры в свободное время), создает предпосылки для развития потребности в общении. Вслед за этой потребностью идет развитие разных форм общения, как доречевых, так и речевых. Специальные дидактические игры, направленные на развитие слухового восприятия, внимания к звукам, а в дальнейшем и на развитие фонематического слуха, и специальные занятия по развитию артикуляционного аппарата ведут к развитию предпосылок формирования звуковой и грамматической стороны речи.

Параллельно с созданием предпосылок к развитию словаря идет интенсивная работа по формированию всех функций речи. У детей с нарушениями интеллекта общение развивается теми же путями, но с большим опозданием. Необходимо создавать ситуации, в которых у детей возникает потребность в общении, а затем подсказывать им адекватные средства общения. Такое общение можно организовать, подобрав тематику. Создав ситуацию, педагог и воспитатель помогают детям и в организации

общения. Содержание деятельности дефектолога по развитию словаря у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта должна решаться комплексно. Ниже рассмотрим тематическое планирование по развитию словаря у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта. Весь методический и демонстрационный материал представлен в Приложение 2.

Таблица 4. Тематическое планирование по развитию словаря у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта

Тема	Существительные	Прилагательные	Глагол	Стихи, загадки, мультфильмы
Дикие животные	Лиса Волк Кабан Еж Белка	Яркая, рыжая, хитрая Серый, злой Большой, коричневый Серый, колючий, маленький Рыжая, пушистая, быстрая	Бегают, ест, роет, нюхает прыгает.	<p>Николаенко Л. Белка в шубке на меху, Прыг, и с елки на ольху, Ловко по деревьям скачет, И в дубле орешки прячет.</p> <p>М. Богословская Рыжий мех и хвост пушистый, Осторожный шаг лесу. Прячет хитрая лисица До поры свою красу. Выследит в кустах добычу И спешит к своей норе. Хоть красива, все же хищник — Надо помнить детворе.</p> <p>С. Антонюк Сер, пушист, красив и быстр дикий волк на воле, Хоть похож на лайку он, не живёт в неволе. Очень бережет волчат. Разорвёт любого, Кто посмеет заглянуть в логово родное.</p> <p>Туровая Н. Познакомьтесь - это ёжик, Он знаток лесных дорожек.</p>

				<p>Весь в иголках, осторожно, Уколоться больно можно. Ёж колючий до весны</p> <p>Будет спать и видеть сны. И ему, наверно, снится, Как ушёл он от лисицы. Он в берлоге спит зимой Под большущею сосной, А когда придет весна, Просыпается от сна. Ответ на загадку: медведь</p> <p>Мультфильм «На лесной тропе»</p>
Домашние животные	Кошка Собака Коза Корова Овца Лошадь	Пушистая, ласковая, маленькая, большая, красивая, злая, теплая, добрая, быстрая	Ловит, лает, сторожит, пьет, пасется, даёт молоко, бегает	<p>Р. Алдонина</p> <p>Спросила у Лошади Автомашина: - А сколько в тебя Наливают бензина? Лошадь подумала: - Вот чудеса! Наверно она Переела овса.</p> <p>Э.Мошковская</p> <p>Два козлика, два братца, Дерутся и бранятся. Я говорю им: " Братцы! Не надо, братцы, драться, лягаться и бодаться! А надо разобраться!"</p> <p>Две веселые овечки Две веселые овечки Разрезвились возле речки. Прыг-скок, прыг-скок! Скачут белые овечки Рано утром возле речки. Прыг-скок, прыг-скок! Вверх до неба, вниз до травки. Вверх до неба, вниз до травки. А потом кружились И в речку свалились.</p> <p>Т.Собакин</p> <p>На травке у леса густого паслась луговая корова. А в море, водою плеская, ныряла корова морская.</p>



				<p>И где-то на дерево ловко карабкалась божья коровка... Везде успевают коровы: коровы -они будь здоровы!</p> <p>Мультфильмы «Кот Леопольд», «Домашние животные»</p>
Игрушки	<p>Матрешка Кукла Машина Погремушка</p>	<p>Круглая, красивая, нарядная, большая, звонкая</p>	<p>Встает, ходит, говорит, играет, ездит, гремит</p>	<p>Кукла</p> <p>У куклы синие глаза, У куклы желтая коса И розовое платье. Для куклы Катя фартук шьет, А Надя варит ей компот. (Я. Аким)</p> <p>Шла по улице машина, Шла машина без бензина, Шла машина без шофера, Без приказа светофора, Шла сама куда не зная, Шла машина заводная. (В. Викторов)</p> <p>Деревянная матрешка Влезла с Машей на окошко. По карнизу ходит кошка И не может сосчитать: То стоит одна матрешка, То матрешек целых пять! (Г. Лагздынь)</p> <p>Веселее всех игрушка – Расписная погремушка. Дайте плаксе погремушку – Станет плакса хохотушкой. (А. Ахундова)</p> <p>Глазки голубые, Кудри золотые, Губки розовые.</p> <p>Мультфильмы «Живая игрушка», «Тайна игрушек», «История игрушек».</p>
Профессии	<p>Повар Парикмахер Сторож Шофер</p>	<p>Опрятный, большой, вежливый, быстрый, строгий</p>	<p>Варит, стрижет, сторожит, водит</p>	<p>Жарит, парит и печёт – Вот пирог, вот каша... И за то ему почёт, Благодарность наша! (Е. Санин)</p> <p>Дайте ножницы, расчёску, Он вам сделает причёску. Парикмахер непременно Подстрижёт вас современно.</p>

				<p>Качу, Лечу Во весь опор. Я сам — шофер, И сам — мотор. Нажимаю На педаль - И машина Мчится вдаль! Борис Заходер</p> <p>Мультфильм «Доктор Айболит», «Кем быть!»</p>
Посуда	Тарелка Чайник Кастрюля Кружка	Большая, красивая, суповая, маленькая, горячая	Кушать, кипятит, варит, пьем	<p>Я сейчас готовить буду. Соберу на стол посуду. Вот, КАСТРЮЛЯ, ПОВАРЁШКА, СКОВОРОДКА, ВИЛКА, ЛОЖКА. Небольшой столовый НОЖИК Мне понадобится тоже. Вот, с узорами ТАРЕЛКИ, ЧАШКА с БЛЮДЦЕМ на салфетке. И, конечно, неслучайно На плите дымится ЧАЙНИК - Кукол чай пить усажу, О ПОСУДЕ расскажу.</p> <p>Для питья он предназначен, Хрупок, из стекла, прозрачен, Можно сок в него налить, С удовольствием попить, Воду можно из-под крана. Нет нужней чего? (Стакана)</p> <p>Мультфильм «Федорино горе»</p>
Мебель	Диван Кресло Кровать Табуретка Стол	Большой, мягкий, удобный, пружинистая, упругий, деревянный, стеклянный.	Сидим, лежим, спим, ставим.	<p>Много мебели в квартире Раз, два, три, четыре, Много мебели в квартире. В шкаф повесим мы рубашку, А в буфет поставим чашку. Чтобы ножки отдохнули, Посидим чуть-чуть на стуле. А когда мы крепко спали, На кровати мы лежали. А потом мы с котом Посидели за столом, Чай с вареньем дружно пили. Много мебели в квартире.</p>

				<p>Стулу стол заметил: – Стул, Ты изогнут и сутул. То ли дело табуретка, Хоть и падает нередко, Но изящна, и она Поразительно стройна. Стул скрипел, обидой мучим, Надувался тёмной тучей, Распрямлял две пары ног И горбатый позвонок, Но железные детали Стать столом ему не дали, Да и сверху кто-то сел. В общем, стул остался цел. *****</p> <p>Обеденный стол - за ним мы едим. Письменный стол, за которым творим. Шкаф, где наряды выстроились в ряд. В спальне чудесные кровати стоят. Книжные полки и книжный шкаф, Около них постоять любой рад. Стенка, диван, сервант и комод. Всего невозможно перечислить вот. Что Вы не купите - всё пригодится. Чтобы в доме своем уютом насладиться.</p> <p>Зайцева Р. Диван мой разлюбезный, Удобный ты какой! Нет, кто тебя придумал, Тот был силен башкой.</p> <p>Она меня впускает в дом И выпускает вон. В ночное время — под замком Она хранит мой сон. Она ни в город, ни во двор Не просится гулять: На миг заглянет в коридор — И в комнату опять.</p> <p>Мультфильм «Мойдодыр»</p>
--	--	--	--	--

Большие возможности для развития словаря детей между собой представляют и другие виды образовательной деятельности — совместный труд (дежурства, уборка кукольного уголка, работа на огороде), совместное

создание поделок, рисунков, панно, сюжетных лепных поделок на занятиях по изобразительной деятельности и т.д.

Развитие словаря весьма сложна и многогранна, целенаправленная коррекционная работа должна проводиться на специальных занятиях, где происходит уточнение и упорядочение, обобщение речевого материала. На первом этапе необходимо соединить слово с образом каждого предмета, действия, качества, свойства или отношения, с которыми знакомятся дети. Слово, сначала названное взрослым, а затем и самим ребенком, должно вызывать в его памяти соответствующее свойство, предмет, действие или отношение. Естественно, что для того, чтобы слово вызвало в памяти определенный образ, ребенок должен уже достаточно четко воспринимать тот предмет, действие, свойство или отношение, которое это слово обозначает. Например, при слове стул ребенок должен вспомнить именно стул, а не табурет или кресло, при слове чашка именно чашку, а не стакан, как это часто бывает у детей изучаемой категории. На первых порах такая конкретизация, как правило, приводит к тому, что слово вызывает в памяти ребенка один или два определенных предмета, знакомых им из личного опыта (не чашку вообще, а те конкретные чашки, которыми он пользовался в быту; не стул вообще, а тот конкретный стул, на котором сидит педагог и т.п.). Но через этот этап необходимо пройти, а в дальнейшем продолжать работу над усвоением обобщенного значения слов[34, с. 23].

Тот же этап должен быть пройден и при усвоении обозначений действий — глаголов. За глаголом также должен стоять образ действия, как за существительным образ предмета, а за прилагательным — свойства. У детей с нарушениями интеллекта мы часто встречаем смешение обозначений разных действий — младшие дошкольники смешивают, пьет и ест, бежит и идет, старшие — рисует и пишет, вяжет и шьет и т.п. В основе такого смешения далеко не всегда лежит плохое запоминание слов, гораздо чаще — их неточная отнесенность, связанная с тем, что дети плохо дифференцируют сами действия, плохо их себе представляют. Другой тип смешения, который

мы встречаем в речи умственно отсталых, — это название предмета глаголом, например, глядя на чашку, ребенок на вопрос: «Что это?» отвечает пить; когда показывают шубу, отвечает: гулять, ходить, что свидетельствует о недифференцированной образа предмета и образа действия, связанного с данным предметом. Во всех этих случаях при ограниченном необобщенном понимании значения слова мы сталкиваемся с его ситуативным пониманием и употреблением в речи. Это необходимый этап в развитии детской речи при нормальном развитии. Однако у детей с нарушениями интеллекта обобщения в речи наступают значительно позднее, чем в норме и потому рассматривается как одна из их особенностей речевого развития. В дальнейшем надо стремиться, чтобы речь носила более обобщенный характер.

Особое внимание следует уделить словесным обозначениям пространственных отношений. Эти отношения, с одной стороны, трудны для восприятия, с другой — чрезвычайно важны для усвоения детьми предлогов и их значений, во многом определяющих грамматическую структуру фразы и понимание ее смысла в целом. Овладение более обобщенным значением слова является следующей задачей в формировании речи дошкольников с нарушениями интеллекта. В основе обобщенного значения слов лежит выделение существенных признаков объектов, действий, явлений окружающего мира, способность группировать объекты, их свойства и отношения. Скажем, для того чтобы слово «часы» приобрело достаточно обобщенное значение, необходимо, чтобы дети поняли, что часы — служат для измерения времени, существенный признак — циферблат с делениями (цифрами) и стрелки, которые, двигаясь по циферблату, показывают время. Величина, форма, цвет, материал, из которого сделаны часы, их принадлежность тому или иному человеку, их местонахождение никакого значения не имеют. Для создания обобщенного значения слов недостаточно организовать при обучении варьирование признака, на котором часто основываются речевые занятия[21, с. 43].

Таким образом, мы видим, что слово формируется постепенно, по мере развития, как деятельности, так и самой речи.

Широко распространенным в обучении видом словесной регуляции является инструкция. С самого начала обучения взрослые с помощью инструкции регулируют поведение ребенка, цель и способы его действий. Однако в отношении умственно отсталого ребенка такое воздействие далеко не всегда приводит к нужному результату. Это объясняется и тем, что детям, как мы уже видели, далеко не всегда знакомы значения слов, включенных в инструкцию. Они могут недостаточно точно понимать значение слов, определяющих предмет, с которым надо действовать, его свойства, пространственное расположение или отношение между предметами, либо слов, обозначающих сами действия, направление движения и т.п. Например, если ребенку дается инструкция: по теме - игрушка, назвать существительное, например «матрешка», что она делает, качается, какая она, красивая, круглая и загадать детям загадку.

Случается, что дети не знают значения глагола положи, вернее, не дифференцируют его с глаголом поставь и т.д. Во всех этих случаях инструкция фактически остается невыполненной.

На первых этапах обучения инструкцию следует применять в сочетании с наглядными методами обучения. Всегда надо заботиться о том, чтобы инструкция не содержала незнакомых для ребенка слов и выражений. Если же все-таки такие слова употребляются, то лишь как подкрепление жеста, совместного с ребенком действия или наглядного показа. Сложную словесную инструкцию следует вводить в обучение постепенно, применяя для облегчения ее понимания членение инструкции, образную ее форму, повторение на каждом этапе деятельности ребенка. Рекомендуется применение инструкции, которую условно можно назвать «комбинированной»: условия деятельности задаются ребенку в словесной форме, а предмет, свойство или качество — дается в наглядной форме. В такую инструкцию может также включаться и жест.

Постепенно, по мере ознакомления ребенка с предметами, их свойствами и отношениями, с действиями и обозначающими их словами, характер инструкции должен меняться. В нее должны включаться не только слова, обозначающие предметы и действия, но и слова, определяющие их свойства, качества и отношения, порядок действия. При этом в случае затруднений, необходимо снова подключать наглядные средства — жест, показ, образец. Усложняется со временем и структура инструкции — ребенка специально ориентируют на запоминание двух, а затем и трехчленной инструкции. К концу дошкольного обучения дети с нарушениями интеллекта должны уже уметь подчиняться инструкции, вычленять из нее цель деятельности, соблюдать предложенный порядок выполнения действий, опираться при выполнении инструкции на понимание описанной в ней ситуации не только в привычных условиях по отношению к знакомым объектам или правилам поведения, но и в новых [35, с. 67].

В качестве одного из важных направлений в этой работе мы рассмотрим проведение дидактических игр по развитию наглядного мышления. При решении практических задач в проблемной ситуации перед ребенком, как мы уже говорили, прежде всего, возникает цель. Чтобы достичь ее, он должен проанализировать условия задачи, найти средство достижения цели и произвести нужное действие. Ребенка нужно учить фиксировать в слове все этапы своего действия. Например, в задании «Поймай рыбку» ребенка сначала спрашивают: Что тебе надо сделать? — и помогают ответить: Надо поймать рыбку. Потом его спрашивают: Ты можешь рукой достать рыбку? Нет, — отвечает ребенок. Таким образом, педагог помогает ребенку осмыслить и зафиксировать в слове условия задачи. После этого ребенку предлагается найти подходящее орудие, которое поможет достичь цели. Педагог говорит: Найди, чем можно поймать рыбку. Когда ребенок возьмет сачок и достанет рыбку, педагог спрашивает: Что ты сделал? — Поймал рыбку, — отвечает ребенок, фиксируя результат. После выполнения задания педагог фиксирует в речи весь ход действий ребенка:

Правильно, тебе надо было поймать рыбку, но рукой достать ее нельзя. Поэтому ты нашел сачок и поймал им рыбку.

На следующем этапе от ребенка требуется уже не только фиксация отдельных этапов действия, но и словесный отчет о проделанном действии в целом, т.е. теперь вместо педагога итог своих действий производит сам ребенок. Разумеется, педагог помогает ему в случае необходимости.

В старшем дошкольном возрасте, когда дети уже умеют давать достаточно последовательный отчет о проделанных действиях, включающий определение цели, условий, средства и результата выполнения задания, им предлагается рассказать, как они будут выполнять задание, т.е. заранее спланировать свои действия в речи. При этом первые задания на планирование обязательно даются на знакомом материале, на заданиях, которые уже раньше выполнялись детьми. В дальнейшем можно предложить детям планировать свои действия в новых, но сходных со знакомыми задачами.

Таким образом, к концу дошкольного возраста удастся сформировать у детей элементы словесного планирования.

### Выводы по 2 главе

Таким образом, был проведён констатирующий эксперимент и выявлены особенности по развитию словаря у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта. Изучение литературы по данному вопросу показало, что для развития словаря можно использовать дидактические словесные игры и упражнения. Однако их использование необходимо осуществлять в теснейшей связи с развитием познавательной деятельности.

Итак, все вышесказанное позволяет нам сделать вывод, что вопросы развития словаря детей оказываются недостаточно разработанными, а поэтому остаются актуальными и по сегодняшний день. В ходе изучения



имеющейся литературы по теме исследования выяснилось, что словарь у изучаемой нами категории детей характеризуется маленьким объёмом, значительным преобладанием пассивного словаря над активным, неточным употреблением слов, наблюдаются вербальные парафразии.

Все это приводит нас к мысли о необходимости изучения и развития словаря у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта. Развитию активного словаря детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта в наибольшей мере способствует проведение с ними целенаправленной деятельности дефектолога по развитию словаря у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

## Заключение

Детский возраст, в особенности, дошкольный, - период быстрого развития словаря. Его рост находится в зависимости от условий жизни и воспитания, поэтому в литературе данные о количестве слов дошкольников одного и того же возраста очень разнятся между собой. Состав словаря отражает круг интересов и потребностей ребенка. В речи детей можно обнаружить слова, обозначающие разные сферы жизни. Среди существительных наиболее употребительными являются названия неживой природы, частей тела, строительных сооружений и др. Третью часть всех слов составляют глаголы. Однако важно не само по себе количественное накопление словаря, а его качественное развитие - развитие значения слов. Четкая предметная отнесенность возникает не с самых ранних этапов жизни ребенка и является продуктом развития. С точки зрения развития словаря у старших дошкольников с нарушением интеллекта представляют собой весьма неоднородную категорию. Среди них имеются дети, совсем не владеющие речью, и дети с формально достаточно хорошо развитой речью. Но всех их объединяет ограниченное понимание обращенной речи, привязанность к данной ситуации, с одной стороны, и оторванность речи от деятельности - с другой. Речь не отражает истинных регулирующая функция речи. Речь детей с нарушением интеллекта настолько слабо развита, что не может осуществлять и свою важнейшую функцию - коммуникативную. К сожалению (и это характерно для дошкольников с нарушением интеллекта, в отличие, например, от дошкольников с нарушением слуха), недоразвитие коммуникативной функции речи не компенсируется другими средствами общения, в частности мимико-жестикуляторными. Амимичное (лишенное мимики) лицо, плохое понимание жеста, употребление лишь примитивных стандартных жестов характерно для этой категории детей.

В ходе исследовательской работе мы решили следующие задачи исследования:

1. Проанализировали теоретические аспекты проблемы развития словаря у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта;

2. Выявили уровень и особенности развития словаря у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта;

3. Определили содержание деятельности дефектолога по развитию словаря у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

Экспериментальной базой исследования явился МДОУ д/с № 18 д. Казанцево Сосновского района. В эксперименте приняли участие 6 детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

Обобщенные результаты по двум методикам: у 2 (33,3%) детей с нарушением интеллекта относятся к 1 группе. Алеша С., Рита Т., не проявляют интереса к заданиям, с трудом включаются в совместную деятельность со взрослым, не решают словесных задач, а в условиях обучения действуют неадекватно. Собственная их речь характеризуется наличием отдельных слов или элементарной фразы. Анализ показателей этой группы детей говорит о глубоком недоразвитии их познавательной деятельности и низком уровне развития словаря. В целях, определения потенциальных возможностей развития этих детей и составления индивидуальных программ обучения обследование необходимо проводить с использованием методов и методик диагностики раннего возраста. Двое детей (33,3%) с нарушением интеллекта, ко второй группе. Миша Т., Даша С., заинтересованы в действиях с игрушками и могут выполнить самостоятельно некоторые предложенные задания. В процессе выполнения познавательных задач они применяют в основном практическую ориентировку — перебор вариантов, а после диагностического обучения используют метод проб. У этих детей отмечается интерес к продуктивным видам деятельности, таким, как конструирование, рисование. Самостоятельно выполнить некоторые задания они могут только после диагностического обучения. У них, как правило, имеется собственная фразовая речь с аграмматизмом. В зависимости от первичного нарушения строится система коррекционно-

воспитательной работы. К третьей группе относятся 2 ребенка (33,3%) Даша С., Сережа М. заинтересованы в действиях с игрушками и могут выполнить самостоятельно некоторые предложенные задания. В процессе выполнения познавательных задач они применяют в основном практическую ориентировку — перебор вариантов, а после диагностического обучения используют метод проб. У этих детей отмечается интерес к продуктивным видам деятельности, таким, как конструирование, рисование. Самостоятельно выполнить некоторые задания они могут только после диагностического обучения. У них, как правило, имеется собственная фразовая речь с аграмматизмом. В зависимости от первичного нарушения строится система коррекционно-воспитательной работы. Качественный анализ показывает, что практически все дети с нарушением интеллекта нуждаются в специальной организованной коррекционной работе, поэтому мы разработали и описали содержание деятельности дефектолога по развитию словаря у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта, которое включает в себя тематическое планирование по развитию словаря у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта. У детей возникает потребность в общении, а затем подсказываются им адекватные средства общения. Такое общение можно организовать, подобрав тематику. Создав ситуацию, педагог и воспитатель помогают детям и в организации общения, в котором содержание деятельности дефектолога по развитию словаря у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта решается комплексно.

Подводя итог, можно сказать, цель достигнута, задачи решены.

## Библиографический список

1. Агранович З.Е. Сборник домашних заданий в помощь логопедам и родителям для преодоления лексико-грамматического недоразвития речи у дошкольников с ОНР [Текст] /З.Е. Агранович-СПб.: «ДЕТСТВО» ПРЕСС,2001.-218с.
2. Анищенкова Е.С. Практическое пособие по исправлению звукопроизношения у детей для логопедов и родителей[Текст] / Е.С. Анищенкова. -М.:АСТ: Астрель, 2007. - 158с.
3. Арушанова А.Г. Речь и речевое общение детей. Формирование грамматического строя детей. Методическое пособие для воспитателей.2-е изд. испр. и доп.[Текст] / А.Г. Арушанова- М.: «Мозаика - Синтез»,2004.-296с.
4. Арушанова А.Г. Речь и речевое развитие детей. Развитие диалогического общения Методическое пособие для воспитателей. -2-е изд. испр. и доп.[Текст] / А.Г. Арушанова- М.:«Мозаика - Синтез»,2005.-128с.
5. Архипова Е.Ф. Стёртая дизартрия у детей.: Учеб. пособ. для студ. высш.вузов[Текст] / Е.Ф. Архипова-М.: АСТ: Астрель: ХРАНИТЕЛЬ, 2006.-319с.
6. Баева А.И.Изучение состояния речевых процессов у 5-6 летних детей с общим недоразвитием речи[Текст]/ А.И. Баева// Логопед №2. 2004. — 43с.
7. БегунаБ.Ю.Речевой этикет старших дошкольников. Методическое пособие для воспитателей [Текст]/ Б.Ю. Бегуна - М.: «Мозаика - Синтез»,2004.-40с.
8. Бобылева З.Т. Использование речевого лото в логопедической работе с дошкольниками [Текст] / З.Т. Бобылева // Дефектология . №8 - 1998 , 24.
9. Быстрова Г.А.Логопедические игры и задания[Текст]/ Г.А. Быстрова- СПб.: КАРО;2002г.-96с.+вкл.16с.

10. Вершина О.М. Особенности словообразования у детей с общим недоразвитием речи III уровня.[Текст] / О.М. Вершина // Логопед №1. 2004. - 34с.
11. И.Волкова Л.С. Логопедия: Учеб. Для студ. дефектов. фак. под. выси. учеб. Заведений[Текст]/ Л.С.Волковой, С.Н.Шаховской.-3-е изд., - М.:Изд. центр ВЛАДОС, 2002.- 680с.(506-524).
12. Гризик Т.И. Речевое развитие современного ребёнка[Текст]/ Т.И. Гризик// Детский сад от. А до Я. №2 (14) 2005.- 4с.
13. Громова О.Е. Инновации - в логопедическую практику /Методическое пособие для дошкольных образовательных учреждений[Текст] /О.Е. Громова.- М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2008г.-232с.
- 14.Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников: (Дети с общим недоразвитием речи). Пособие для логопедов[Текст]/ Л.Н. Ефименкова. - М.: Просвещение, 1981 - 112с.
15. Жукова Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников[Текст] / Н.С.Жукова, Е.М.Мастюкова, Т.Б.Филичева. - 2-е изд. перераб. - М.:Просвещение, 1990. - 239с.
16. Запорожец А.В. Истоки. Базисная программа развития ребенка дошкольника [Текст]/ А.В. Запорожец-М.: Изд. Дом «Карпуз», 2001 г. - 304с.
17. Кобзарева Л.Г. Система упражнений по коррекции письма и чтения детей с ОНР/ Практическое пособие для логопедов[Текст]/ Л.Г. Кобзарева, М.П. Резунова, Г.Н. Юшина.-Воронеж: ЧП Лакоценин С.С., 2006.- 217с.
18. Кондратенко И.Ю. Формирование эмоциональной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи: Монография[Текст]/ И.Ю. Кондратенко. - СПб.: КАРО, 2006. - 240с. (48).
20. Короткова А.В. Особенности формирования лексико-грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи Шуровня[Текст]/ А.В. Короткова, Е.Н. Дроздова// Логопед №1. 2004. - 26с.

21. Курсы повышения квалификации. Лекция №2. Теоретико-методологические основы психолого-педагогической диагностики нарушений развития у детей [Текст] // Школьный психолог. - Сентябрь. 2005 г. №18.(47-52с.)

22. Лосев П.Н. Коррекция речевого и психического развития детей 4-7 лет: Планирование, конспекты занятий, игры, упражнения[Текст]/ П.Н. Лосев -М.: ТЦ. Сфера, 2005. -112с.

23. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Методическое наследие. Коррекция ОНР у дошкольников[Текст]/ Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова.-СПб.,1999-с. 153.

24. Лопухина И.С. 550 упражнений для развития речи[Текст]/И.С. Лопухина. - СПб.: КАРО, Дельта +,2004. - 336с.- (Популярная логопедия).

25. Майорова А.С. Учись правильно говорить [Текст]/ А.С. Майорова.-М.: Изд - во ЗАО Центрполиграф, 2003. – 111с.

26. Нищева Н.В. Организация коррекционно - развивающей работы в старшей логопедической группе детского сада[Текст]/ Н.В. Нищева.-СПб.: 2004. 120с.

27. Новиковская О.А. Развитие звуковой культуры речи у дошкольников. Логопедические игры и упражнения[Текст]/ О.А. Новиковская.- СПб.: Детство-Пресс, 2002. 48с.

28. Новоторцева Н.В. Развитие речи детей 2. Популярное пособие для родителей и педагогов[Текст]/ Н.В. Новоторцева. - Ярославль: Академия развития, 1997. - 240 с.

29. Поваляева М.А. Справочник логопеда[Текст]/ М.А. Поваляева. - Ростов на-Дону: «Феникс»,2003. - 448с.

32. Седых Н.А. Воспитание правильной речи у детей: Практическая логопедия [Текст]/ Н.А.Седых. -М.ЮОО «Издательство АСТ»; Донецк: «Сталкер»,2004.-279с.

33. Сековец Л.С. Коррекция нарушений речи у дошкольников: Часть Обучение детей с общим недоразвитием речи в условиях ДОУ[Текст]/Л.С. Сековец.- М.: АРКТИ, 2006. -368 с.
34. Стребелева Е.А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: методическое пособие. [Текст] /Е. А. Стребелева, Г. А. Мишина, Ю. А. Разенкова.— 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 2004. — 164 с.
- 35.Смирнова Л.Н.Логопедия в детском саду. Занятия с детьми 5-6 лет с общим недоразвитием речи: Пособие для логопедов, дефектологов и воспитателей[Текст]/ Л.Н. Смирнова. - М.: «Мозаика- Синтез»,2006. - 80с.
- 36.Смирнова Л.Н. Логопедия в детском саду. Занятия с детьми 6-7 лет с общим недоразвитием речи: Пособие для логопедов, дефектологов и воспитателей[Текст]/Л.Н. Смирнова - М.:Мозаика-Синтез,2006. -96 с.
37. Смирнова Л.Н. Логопедия. Играем со звуками. Речевой дидактический материал: Пособие для логопедов и воспитателей[Текст]/Л.Н. Смирнова. - М.: «Мозаика -Синтез»,2006. - 56с.
38. Сохин Ф.А. Развитие речи детей дошкольного возраста: Пособие для воспитателей детского сада[Текст]/ Ф.А. Сохин, Л.Н. СмирноваВ.И.Логинова, А.И.Максаков, М.И. Попова. -3-е изд., испр. и доп. - М.:Просвещение,1984. -223 с.
- 40.Ткаченко Т.А. Формирование лексико-грамматических представлений: Сборник упражнений и практических рекомендаций для индивидуальных занятий с дошкольниками[Текст]/Т.А. Ткаченко. -М.: Изд - во ГНОМ и Д, 2002. - 104с.
41. Филичева Т.Б. Соболева А.В. Развитие речи дошкольника: Методическое пособие с иллюстрациями[Текст]/Т.Б. Филичева, А.В. Соболева. -Екатеринбург: Изд-во «Арго», 2007.-80с.
42. Филичева Т.Б. Психолого - педагогические основы коррекции ОНР у детей дошкольного возраста[Текст]/Т.Б. Филичева// Дефектология. - 2011. № 4 - 72 с.



43. Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте[Текст]/Д.Б.Эльконин. - М.: Педагогика, 1989.-380с.

44. Цаплина О.В. Речевая готовность ребёнка к школе[Текст]/О.В. Цаплина// Детский сад от А до Я.№2 2005.-с.84.

## Приложения 1

Таблица 4. Протокол исследования словаря у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта на констатирующем этапе эксперимента

№ п/п	Фамилия, имя ребенка	1 методика	2 методика	Обобщенные результаты по 2 методикам
-------	----------------------------	------------	------------	--

1	Алеша С.	1 группа	1 группа	1 группа
2	Рита Т.	1 группа	1 группа	1 группа
3	Карина М	2 группа	2 группа	2 группа
4	Миша Т.	2 группа	2 группа	2 группа
5	Даша С.	2 группа	3 группа	3 группа
6	Сереза М.	3 группа	3 группа	3 группа
Итого		1 группа – 2 (33%) детей 2 группа-3 (50%) детей 3 группа- 11 (16,7%) ребенок 4 группа-0%	1 группа -2 (33%) детей 2 группа-2 (33%) детей 3 группа- 2 (33%) детей 4 группа-0%	1 группа -2 (33%) детей 2 группа-2 (33%) детей 3 группа- 2 (33%) детей 4 группа-0%

Демонстрационный материал к тематическому планированию по развитию словаря у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта



