

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования

КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. Астафьева  
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий  
Кафедра коррекционной педагогики

**АБАЛТУСОВА ИРИНА ВАЛЕРЬЕВНА**  
**ТИШКИНА ВИОЛЕТТА ВАДИМОВНА**


ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Формирование словаря у пятиклассников с умственной отсталостью средствами  
моделирования коммуникативных ситуаций  
Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование  
Направленность (профиль) образовательной программы Логопедия и  
олигофренопедагогика

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:


Заведующий кафедрой

канд.пед.наук, доцент О. Л. Беляева

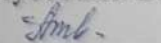
«11» мая 2026 г. 

Научный руководитель

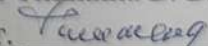
канд.пед.наук, доцент И. Ю. Жуковин

«11» мая 2026 г. 

Обучающийся Абалтусова И. В.

«11» мая 2026 г. 

Обучающийся Тишкина В. В.

«11» мая 2026 г. 

Дата защиты

«11» июня 2026 г.

Оценка \_\_\_\_\_

Красноярск 2026

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В ПОНИМАНИИ ПРОБЛЕМ ФОРМИРОВАНИЯ УМСТВЕННО ОСТАЛЫХ ШКОЛЬНИКОВ.....	9
1.1 Научные представления о структуре словарного запаса и его развитии в онтогенезе.....	9
1.2 Особенности словарного запаса школьников 5 класса с умственной отсталостью .....	14
1.3 Анализ содержания логопедической работы по формированию словарного запаса пятиклассников с умственной отсталостью.....	19
Выводы по главе 1.....	26
ГЛАВА 2. СОДЕРЖАНИЕ И РЕЗУЛЬТАТЫ ПРЕДПРОЕКТНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ПЯТИКЛАССНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ.....	28
2.1 Предпроектное исследование словарного запаса пятиклассников с умственной отсталостью.....	28
2.2 Анализ результатов предпроектного исследования словарного запаса пятиклассников с умственной отсталостью.....	32
2.3 Аннотация и паспорт проекта по формированию словарного запаса пятиклассников с умственной отсталостью средствами коммуникативных.....	37
Выводы по главе 2.....	42
ГЛАВА 3. ФОРМИРОВАНИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ПЯТИКЛАССНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ СРЕДСТВАМИ КОММУНИКАТИВНЫХ СИТУАЦИЙ.....	44
3.1 Описание и внедрение проектного продукта «Коммуникативный практикум» по формированию словарного запаса для пятиклассников с.....	44
3.2 Результаты внедрения проектного продукта «Коммуникативный практикум» по формированию словарного запаса для пятиклассников с.....	49
Выводы по главе 3.....	55

ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	56
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	60
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	68

## ВВЕДЕНИЕ

Проблема формирования словарного запаса у обучающихся с интеллектуальными нарушениями занимает одно из центральных мест в современной дефектологии и логопедии, что обусловлено фундаментальной ролью лексической стороны речи в развитии коммуникативной и познавательной деятельности ребенка. Особую значимость данное направление приобретает в работе с пятиклассниками, поскольку переход на среднюю ступень образования сопровождается существенным усложнением учебной программы, увеличением объема вербальной информации и повышением требований к речевым коммуникациям. В этой связи исследование, направленное на изучение возможностей моделирования коммуникативных ситуаций как средства обогащения словаря у пятиклассников с умственной отсталостью, представляется своевременным и научно обоснованным.

Актуальность темы объясняется спецификой речевого развития детей с нарушением интеллекта. Бедность словарного запаса выступает не просто как изолированный дефект, а как системное нарушение, которое препятствует умственно отсталым школьникам адекватно выражать свои мысли. Чувства и желания, а также существенно затрудняет понимание обращенной к ним речи. Недостаточный объем лексических единиц, неточность их употребления и трудности актуализации слов в речевом потоке создают барьеры не только в учебной деятельности, но и в повседневном общении, что негативно сказывается на общем развитии личности ребенка и его способности к социальной адаптации.

Кроме того, нарушения познавательной деятельности, характерные для умственной отсталости, накладывают специфический отпечаток на процесс формирования как пассивного, так и активного словаря. Исследования свидетельствуют, что в лексиконе детей с интеллектуальными нарушениями доминируют существенные с конкретным предметным значением, в то время как слова абстрактного значения, обобщающие понятия, а также лексемы, обозначающие причинно-следственные и временные отношения, усваиваются с выраженными трудностями. Данная диспропорция ограничивает способность

учеников к логическому мышлению, построению связных высказываний и полноценному усвоению учебного материала, требующего оперирования сложными речевыми конструкциями.

Не менее важным аспектом, подтверждающим актуальность исследования, является необходимость целенаправленного развития коммуникативных навыков у детей с умственной отсталостью. Коммуникативная компетенция выступает базовым условием успешной социализации, интеграции в образовательную среду и дальнейшего профессионального самоопределения данной категории учеников. Моделирование коммуникативных ситуаций, создающее условия для естественного использования новых лексических единиц в речевой практике, представляет собой перспективный методический подход, позволяющий преодолеть формализм в усвоении словаря и обеспечить его функциональную востребованность в реальных ситуациях общения.

Значимость темы также подтверждается требованиями современных образовательных стандартов. Федеральные государственные стандарты для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья ориентированы на развитие речевых навыков и коммуникативных универсальных учебных действий у детей с особыми образовательными потребностями. Данные нормативные положения подчеркивают необходимость изучения особенностей словарного запаса умственно отсталых школьников и разработки научно обоснованных, практико-ориентированных методов коррекционно-педагогической работы, направленных на преодоление лексических нарушений.

Таким образом, актуальность исследования по формированию словарного запаса пятиклассников с умственной отсталостью средствами моделирования коммуникативных ситуаций обусловлена совокупностью факторов: спецификой речевого онтогенеза при интеллектуальных нарушениях, выраженными трудностями усвоения различных семантических групп лексики, а также требованиями ФГОС к качеству образования данной категории обучающихся. Разработка и внедрение эффективных методов лексической работы на основе моделирования коммуникативных ситуаций способствует не только обогащению

словарного запаса, но и активизации речевой деятельности в целом, что определяет научную и практическую ценность настоящего исследования.

Изучение вопросов формирования словарного запаса у школьников с умственной отсталостью получила всестороннее освещение в трудах классиков дефектологии С.Я. Рубенштейн, В.Г. Петровой, Р.И. Лалаевой, раскрывших структурно-семантические особенности лексики данной категории обучающихся. Вопросы методики логопедической работы подробно рассмотрены в исследованиях Э.В. Балашовой, О.И. Наговициной, Л.С. Волковой, предложивших систему принципов и приемов коррекционного воздействия. Вместе с тем, в научной литературе недостаточно изучены возможности целенаправленного моделирования коммуникативных ситуаций как средства активизации словаря именно у пятиклассников с умственной отсталостью, что обусловлено спецификой переходного этапа от начального к среднему звену обучения.

**Проблема проектного исследования** заключается в необходимости совершенствования механизмов переноса усвоенных лексических единиц в спонтанную речь посредством организации ситуационно-коммуникативного практикума для пятиклассников с умственной отсталостью.

**Объект проектного исследования:** процесс формирования словарного запаса у пятиклассников с умственной отсталостью.

**Предмет проектного исследования:** практикум по моделированию коммуникативных ситуаций как средства повышения результативности формирования словарного запаса у пятиклассников с умственной отсталостью.

**Цель проектного исследования:** повысить результативность формирования словаря у пятиклассников с умственной отсталостью посредством моделирования коммуникативных ситуаций.

**Задачи проектного исследования:**

1. Провести анализ научной литературы по проблеме проектного исследования.
2. Провести диагностическое обследование с целью выявления особенностей словарного запаса пятиклассников с умственной отсталостью.

3. Обосновать проектную идею и разработать проектный продукт «Коммуникативный практикум» направленный на формирование словарного запаса пятиклассников с умственной отсталостью.

4. Провести апробацию и выявить результативность проектного продукта «Коммуникативный практикум».

**Гипотеза проектного исследования:** формирование словарного запаса у пятиклассников с умственной отсталостью будет результативным, если:

1. Коррекционный процесс будет построен на основе моделирования коммуникативных ситуаций (игровые, проблемные, тренинговые), которые создают естественную мотивацию и практическую необходимость в использовании новых лексических единиц, что компенсирует снижение потребности в контактах и бедность речевой среды.

2. Коррекционная работа будет строиться с учетом результатов предварительной диагностики и индивидуальных особенностей речевого развития каждого обучающегося, что позволит обеспечить адресный подбор коммуникативных ситуаций и дидактического материала для максимальной эффективности коррекционного воздействия.

3. Работа будет осуществляться с соблюдением специфических принципов коррекции: максимальное включение анализаторов, использование визуальных опор (мнемосхемы, предметные картинки) и поэтапное формирование умственных действий, что позволит преодолеть трудности вербальной памяти и недифференцированность восприятия.

Настоящая работа написана с применением теоретических и эмпирических методов исследования. К первой группе методов стоит отнести теоретический анализ и синтез, сравнительно-сопоставительный анализ, моделирование, систематизацию и обобщение, ко второй группе – педагогическое наблюдение, педагогический эксперимент. Особую группу методов составляют методы математической обработки и интерпретации данных – количественный и качественный анализ, сравнительный анализ.

Практическая значимость исследования заключается в разработке

программы коррекционных занятий и диагностического инструментария для формирования словарного запаса у пятиклассников с умственной отсталостью средствами моделирования коммуникативных ситуаций. Предложенные материалы могут быть использованы учителями-логопедами специальных образовательных учреждений для оптимизации коррекционного процесса. Внедрение данных методов способствует повышению эффективности речевого развития и успешной социализации обучающихся.

## **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В ПОНИМАНИИ ПРОБЛЕМ ФОРМИРОВАНИЯ УМСТВЕННО ОСТАЛЫХ ШКОЛЬНИКОВ**

### **1.1 Научные представления о структуре словарного запаса и его развитии в онтогенезе**

В современный период времени проблеме формирования словаря в онтогенезе посвящено множество исследований в различных аспектах, а именно – психофизиологическом, психологическом, лингвистическом.

Словарный запас имеет характерную для него структуру. А.К. Аксенова различает активный и пассивный словарный запас. Активный словарный запас (продуктивный) включает те слова, которые человек легко воспроизводит, при этом ему не нужно задумываться и прилагать усилия, чтобы их вспомнить. Активный запас формируется у детей в первую очередь и включает часто используемые слова, привычные для ежедневного общения.

Пассивный запас (рецептивный) – это слова, которые человек понимает, но либо вообще никогда не использует в устной и письменной речи, либо делает это крайне редко [3, с. 46]. При этом, как отмечает А.П. Сдобнова, на ранних этапах онтогенеза (1,5-2 года) пассивный лексикон значительно превышает активный. Соотношение колеблется от 2:1 до 10:1, что обусловлено необходимостью накопления понимаемых единиц перед их продуктивным использованием [46, с. 6]. Ядром начального лексикона выступают конвенциональные слова и слова языка нянь, а также протослова, создаваемые ребенком, что свидетельствует о формировании семантической системы уже в раннем возрасте.

Обратимся к онтогенезу словарного запаса. Как указывает М. В. Дайдаева, на первом этапе возникает реакция ребенка на словесный раздражитель, которая представляет собой ориентировочный рефлекс, выраженный фокусированием взгляда ребенка, поворотом головы на заинтересовавший его предмет или явление. Затем, на основе сформированного ориентировочного рефлекса, на словесный раздражитель накладывается рефлекс второго порядка, в соответствии с которым ребенок подражает речи взрослых, многократно повторяет новые для него слова, что в свою очередь, усиливает значимость слова в общем объеме еще неизвестных

ему словесных раздражителей [17].

А. В. Егорова пишет о том, что в данный период развития речевой деятельности ребенок в состоянии воспроизводить свои первые, лепетные слова, представляющие собой отрывок, услышанный ребенком, основу которого составляют ударные слоги (мама – «ма», молоко – «моко», собака – «бака» и т.д.). Большинство исследователей называют данный период развития лексики этапом «слово-предложение», в соответствии с которым, звукосочетания ребенка пока не имеют грамматически оформленного характера, так как не происходит воспроизведение слов по грамматическим правилам родного языка [20].

Далее, в период от 1,5 до 2-х лет, у ребенка происходит дифференциация слов на части, которые взаимодействуют между собой в различных сочетаниях («Мама бай», «Лена, дай» и др.). При этом, можно заметить расширение словарного запаса слов ребенка новыми для него словами, который к концу второго года жизни составляет около 300 слов различных частей речи. В связи с чем, процесс развития речи осуществляется как в направлении предметного соотнесения слова, так и в направлении понимания его внутреннего содержания (значения) [11, с. 88]. Именно в этот период происходит «лексический взрыв» активного словаря. Слова пассивного лексикона актуализируются, а новые единицы почти сразу начинают продуцироваться, что сопровождается появлением производных лексем и словообразовательных инноваций [30, с. 203]. Особую роль в этом процессе играет усвоение глагольной лексики. Первые грамматические формы глаголов (повелительное наклонение, инфинитив, настоящее время) появляются у 18 наиболее частотных глаголов, хотя приставки часто пропускаются.

Осуществляя анализ развития лексики в онтогенезе, Р. И. Лалаева выделяет, что формирование слова происходит после осознания ребенком его значения, на основе условного рефлекса, посредством которого происходит комплексное овладение механизмом обозначения. При этом, исследователь указывал на то, что первоначально новое слово возникает у ребенка ввиду появления непосредственной связи между конкретным словом и соответствующим ему предметом [28, с. 144]. Данный тезис находит подтверждение в исследованиях

организации ментального лексикона. Т.И. Свистунова отмечает, что усвоение лексических единиц связано с формированием ассоциативно-вербальных связей, при этом процесс порождения форм зависит от частоты глагольного класса и продуктивности морфологических моделей, что особенно ярко проявляется в экспериментальных данных по русскому языку [45, с. 8].

Также в возрастном периоде от 1,5 до 2-х лет, ребенок переходит к активному расширению своего словарного запаса на основе формулирования активных вопросов: «Это что?», «Как это называется?», «Для чего это нужно?» и т.д. Следовательно, первоначально ребенок получает знаки от взрослого, а затем осознает их, и открывает их возможности.

Ближе к возрасту к 3,5-4 годам, предметная отнесенность слова у ребенка носит довольно устойчивый характер. При этом, процесс формирования предметной отнесенности слова с его значением не заканчивается, поскольку в процессе развития и обогащения лексики новыми словами, происходит уточнение значения каждого нового слова [41, с. 61]. На этом этапе происходит качественное структурирование лексикона. Формируется ядерно-периферийная организация, выделяются семантические доминанты детства (играть, хороший, человек, большой), а слово «играть» становится центром вербальной ассоциативной сети ребенка.

В возрасте 2, 5 года ребенок может правильно употреблять формы лица глаголов, однако согласование глаголов с существительными в числе, роде и лице у ребенка появляется немного позднее, а способности к словоизменению глагольных предикатов усваивается в онтогенезе в течении длительного периода времени. Как показывает анализ исследований, усвоение глагольных форм носит поэтапный характер. В 2-2,5 года усваивается число в изъявительном наклонении и изменение по лицам, в 2,5-3 года – формы возвратных глаголов и приставок. При этом в 3-4 года часто нарушается чередование в основах и появляются неологизмы [30, с. 204].

Стоит отметить, что, начиная с 3,5 лет, в речи ребенка можно заметить появление глаголов, образованных от имен существительных и прилагательных.

При этом, формирование приставочных глаголов начинается ближе к возрасту 4-х лет, а усвоение совершенного и несовершенного видов глаголов – после 4-х летнего возраста. Осуществить переход несовершенного вида глагола к совершенному с заменой суффикса, ребенок способен лишь в возрасте 5-5, 5 лет. По достижению 6 лет, ребенок учится образовывать будущее простое и повелительное наклонение глагола от основы прошедшего времени. Важно отметить, что завершение формирования глагольной лексики происходит к 2-3 годам, однако ее обогащение продолжается в течение всей жизни, поскольку предикат является основой фразовой речи, и без глаголов в активном словаре ребенка не может перейти на более высокий уровень речевого развития.

В свою очередь, М. М. Данилова, Е.Э. Артемова указывают, что словарный запас ребенка в возрасте 4-х лет включает в себя приблизительно 50 % существительных, 28% глаголов, 12% прилагательных, 6% наречий, 2% числительных, 2% союзов, предлогов, междометий и частиц [18, с. 102].

К пяти годам ребенок начинает овладевать контекстной речью, т.е. самостоятельно создавать текстовые сообщения. Наряду с количественным и качественным обогащением речи, возрастает его объем, наблюдается увеличение грамматических ошибок, неправильное изменение слов, наблюдается нарушение в структуре предложений, затруднения планирования высказываний.

К семи годам жизни ребенок употребляет слова, обозначающие отвлеченные понятия, используют слова с переносным значением. К этому возрасту, дети полностью овладевают разговорно-бытовым стилем речи.

Словарный запас младшего школьника быстро пополняется: количество используемых слов увеличивается от 4 тысяч до 7-15 тысяч к 10-11 годам, усваиваются новые значения уже известных слов. При этом лексикон школьника представляет собой живую, развивающуюся систему с выраженной ядерно-периферийной структурой. Ядро включает константные единицы (человек, дом, друг, хороший), которые сохраняются на всех возрастных этапах, тогда как периферия характеризуется большей вариативностью и отражает индивидуальные, гендерные и социокультурные особенности [46, с. 10-11]. Динамика ядра лексикона

проявляется в последовательном сближении с языковым сознанием взрослых, причем этот процесс имеет как количественное, так и содержательное измерение.

По мнению О. Б. Иншаковой, все слова, входящие в лексику ребенка, не являются изолированными единицами, поскольку имеют схожие с другими словами смысловые особенности, что в совокупности способствует формированию сложной структуры семантических полей. Более того, автор указывала, что процесс расширения и упорядочивания лексики в детском возрасте напрямую зависит от уровня мыслительной деятельности, поскольку формирование семантического поля напрямую связано с развитием способности ребенка группировать слова на основе общности семантических признаков [24, с. 84].

Данный подход коррелируется с данными психолингвистических исследований. Организация ментального лексикона определяет взаимодействие процессов, основаны на подобию, и процессов, регулируемых правилами, что особенно значимо для языков с развитой флективной морфологией, к которым относится русский язык [46, с. 11]. Экспериментальные данные подтверждают, что у детей без речевых нарушений отмечается тенденция к постепенному усвоению системы словоизменительных классов, однако к шести годам этот процесс достигает уровня взрослого носителя только по отдельным параметрам.

Таким образом, можно сделать вывод, что структура словарного состава включает в себя активную и пассивную лексику. Формирование словарного запаса в онтогенезе является достаточно сложным и трудоемким процессом, поскольку ребенок не в состоянии полностью усвоить все закономерности языка. Более того, на каждом из этапов развития лексики, ребенок сталкивается с определенными правилами сочетания языковых компонентов. По мере развития речи ребенка, языковая система становится шире, а также усложняется посредством развития словообразовательной системы. Анализ имеющихся подходов показал, что формирование слова происходит после осознания ребенком его значения, посредством которого происходит комплексное овладение механизмом обозначения. В данном исследовании мы будем опираться на точку зрения Р. И. Лалаевой, по мнению которой, первоначально новое слово возникает у ребенка

ввиду появления непосредственной связи между конкретным словом и соответствующим ему предметом. При этом важно учитывать, что данный механизм функционирует в рамках более сложной системы организации ментального лексикона, где активную роль играют как частотные характеристики единиц, так и продуктивность морфологических моделей, что подтверждается экспериментальными исследованиями на материале русского языка.

## **1.2 Особенности словарного запаса школьников 5 класса с умственной отсталостью**

Обучающиеся с умственной отсталостью входят в определенную группу, для которых характерны определенные особенности развития. Грубые недостатки речи школьников 5 класса с умственной отсталостью расцениваются как один из основных критериев аномалии умственного развития. Не имея ни повреждений слуха, ни отклонений в строении речевых органов, такие обучающиеся овладевают речью замедленно, чем это бывает в норме, начинают понимать обращенную к ним речь и пользоваться активной речью.

С. Я. Рубинштейн считает, что словарь школьников с умственной отсталостью беден, поскольку состоит преимущественно из простых предложений, имен существительных и глаголов. Среди существительных преобладают слова, обозначающие часто встречающиеся детям, знакомые им предметы. Глаголы используются преимущественно бесприставочные. Также автором установлено, что имена прилагательные занимают незначительное место в общем составе словаря. Они представляют собой неконкретные характеристики типа «большой», «маленький», «хороший», «плохой». Довольно редко можно услышать прилагательные, характеризующие личностные свойства и качества человека [41, с. 16]. Данные положения подтверждаются иными исследованиями, которые отмечают, что атрибутивная лексика у детей с легкой умственной отсталостью сформирована недостаточно. В активном словаре преобладают прилагательные широкой семантики, тогда как дифференцированные признаки (цвет, форма, вкус)

актуализируются с трудом и часто заменяются обобщенными характеристиками [18, с. 105].

В свою очередь, Д. Н. Исаев указывает на бедность словарного запаса у школьников 5 класса с умственной отсталостью, что обусловлено совокупностью причин. Так, например, замедленное овладение словарным богатством родного языка в значительной мере является результатом имеющейся у школьников ограниченности социальных и вербальных контактов, а также недостаточной сформированности интересов [25 с. 54]. О.Б. Додзина дополняет этот тезис, подчеркивая, что бедность пассивного и активного словаря является прямым отражением ограниченности представлений об окружающем мире. Непонятные явления и незамеченные предметы не формируют образы-представления, лежащие в основе словесной номинации, что затрудняет фиксацию новых лексических единиц [19, с. 115]. По мнению Е. Л. Гончаровой, обучающиеся 5-ого класса с умственной отсталостью выделяют и различают не все слова что можно объяснить тем, что процесс выделения этих воспринимаемых адекватно слов из речи окружающих происходит совершенно иным, более медленным темпом, чем в норме [8]. Указанные признаки выступают в качестве первой, основной причины запоздалого и неполноценного развития речи. Затем, когда эти слова уже выделены и узнаются как знакомые, известные, они все еще воспринимаются нечетко [14, с. 71].

В. Г. Петрова пишет о том, что у школьников с умственной отсталостью отмечаются существенные количественные различия активного и пассивного словаря. По результатам проведенных исследований педагог установил, что умственно отсталые школьники не знают названий многих предметов, которые их окружают, особенно названий частей предметов. В словаре школьников с умственной отсталостью преимущественно преобладают существительные с определенным лексическим значением. Усвоение же слов абстрактного значения вызывает большие трудности, поскольку выявляется довольно значительная корреляция между характером выполнения заданий с конкретными и абстрактными словами и уровнем развития интеллекта [35, с. 31]. Исследователи

считают, что данная диспропорция обусловлена не только низким уровнем умственного развития, но и трудностями дифференциации как самих предметов, так и их обозначений. Вследствие слабости дифференцированного торможения дети легче воспринимают сходство объектов, чем их различия, что приводит к недифференцированному, «обобщенному» употреблению слов [54, с. 127].

Стоит обратить внимание на тот аспект, что обучающиеся 5-ого класса с умственной отсталостью нечасто употребляют слова, обозначающие признаки предмета. Школьники называют лишь основные цвета (красный, синий, зеленый), величину предметов (большой, маленький), вкус (сладкий, горький, вкусный). Противопоставления по признакам длинный - короткий, толстый - тонкий, выше среднего - низкий в речи детей почти не встречаются. Как показывают исследования, даже при понимании значения прилагательного его актуализация в активной речи требует наводящих вопросов, а в заданиях на подбор синонимов и антонимов ученики демонстрируют низкий уровень сформированности семантических связей, заменяя точные лексемы диффузными аналогами [20, с. 104].

Грамматический строй речи у обучающихся среднего школьного возраста вспомогательной школы недостаточно развит и развернут. Употребляют простые предложения, реже – сложноподчиненные [12]. В предложениях нарушена связь между словами, опускаются предлоги, не учитываются падежные окончания имен существительных, редко вводятся определения, обстоятельства, дополнения.

И. Ю. Левченко, С.Д. Забрамная к особенностям лексики умственно отсталых школьников относит бедность словарного запаса, неточность употребления слов, трудность актуализации словаря, более значительное, чем в норме, преобладание пассивного словаря над активным, а также несформированность структуры значения слова, нарушение процесса организации семантических полей. Ключевыми причинами бедности словарного запаса у данной категории школьников являются низкий уровень их познавательной деятельности, ограниченность представлений и знаний об окружающем мире, несформированность интересов, снижение потребности в контактах, а также

слабость вербальной памяти [39, с. 49].

Л. С. Волкова выделяет, что в речи большинства умственно отсталых школьников отсутствуют в слова обобщающего характера (мебель, посуда, обувь, овощи, фрукты). В активном словаре умственно отсталых школьников отсутствуют многие глаголы, обозначающие способы передвижения животных (скачет, ползет, летает). В речи умственно отсталых детей имеется лишь незначительное количество глаголов с приставками, которые чаще всего заменяются бесприставочными глаголами (пришел - шел, перешел - шел) [11, с. 169]. Глагольный словарь составляет только треть от нормы, при этом семантика действий понимается диффузно [21]. Школьники заменяют точные названия действий шаблонными лексемами («сделал» вместо «написал», «разобрал»), что затрудняет уточнение смысла с помощью приставок и отражает однообразие предметно-практического опыта [19, с. 116].

В речи умственно отсталых детей очень часто встречается неточное употребление слов, парафазии. Преобладающими являются замены слов по семантическому сходству, характерны замены слов с диффузным, расплывчатым значением (скачет, ползет - идет, выше среднего, толстый - большой).

Ввиду слабости процесса дифференцировочного торможения обучающиеся среднего школьного возраста с умственной отсталостью легче воспринимают сходство предметов, чем их различие. Поэтому они усваивают общие и наиболее конкретные признаки сходных предметов. Таким общим и конкретным признаком может быть, например, назначение предметов (ложки, вилки). Различия предметов усваиваются недостаточно, а обозначения не разграничиваются [41, с. 79]. Данная особенность проявляется и в трудностях усвоения родовидовых отношений. Без специального обучения у детей не формируются гиперо-гипонимические связи, что препятствует систематизации лексики и построению иерархических семантических полей.

Из основных видов речи для подростков с умственной отсталостью наиболее доступна речь диалогическая, разговорно-бытовая, ситуативная.

Переход от диалогической к монологической речи дается у подростков с

умственной отсталостью с большим трудом.

Письменные сочинения обучающихся с умственной отсталостью скупы, невыразительны. Но уже в 5-м классе письменная речь становится более развернутой.

М. В. Дайдаева пришла к выводу о том, что пассивный словарь умственно отсталых школьников гораздо больше активного, но он актуализируется с большим трудом: часто для воспроизведения слова требуются наводящие вопросы. Трудности актуализации связаны, с одной стороны, со склонностью данной категории учащихся к охранительному торможению, а с другой - с замедленным формированием семантических полей [17]. Для словаря школьников с умственной отсталостью не характерны качественные изменения в онтогенезе. Они устойчиво используют слова в ситуативных значениях, формируют семантические поля на основе ситуационных, а не понятийных связей, причем эти связи нестойки к утомлению и после нагрузки начинают преобладать ассоциации по звуковому сходству [18, с. 117].

Таким образом, для словарного запаса школьников 5 класса с умственной отсталостью характерны специфические особенности: бедность словаря, преобладание простых предложений в речи, а также неточное употребление слов. Школьники с данным видом нарушений не знакомы с многими названиями предметов окружающего мира, в их словаре преобладают существительные с определенным значением. Предложения, составленные школьниками с умственной отсталостью, структурно не оформленные, в них пропущены главные члены предложения, что делает их понятными для окружающих людей.

У умственно отсталых учащихся в онтогенезе возникают стойкие нарушения, затрагивающие различные аспекты развития. Данные нарушения проявляются в когнитивной сфере, моторике, эмоционально-волевой регуляции и социальной адаптации. Тяжесть и характер нарушений варьируются в зависимости от степени умственной отсталости и индивидуальных особенностей ребенка.

К 5 классу наблюдается определенная динамика развития, основные проблемы сохраняются, поскольку продолжают испытывать трудности в усвоении

учебного материала, требующие индивидуального подхода и адаптированных программ.

После 5 класса ситуация существенно не меняется, так как нарушения в познавательной деятельности остаются стойкими. Однако при правильной организации обучения и психолого-педагогической поддержке возможно достижение определенного прогресса в освоении практических навыков и самообслуживании.

Важно отметить, что количественная бедность словаря и выраженные недостатки его семантической основы являются не изолированными проявлениями речевого недоразвития, а закономерным следствием низкого уровня когнитивного развития, проявляющегося в недифференцированном восприятии, недостатках образов-представлений и трудностях абстрагирования. Следовательно, педагогическая работа по обогащению словаря должна осуществляться на основе коррекции познавательной сферы обучающихся.

### **1.3 Анализ содержания логопедической работы по формированию словарного запаса пятиклассников с умственной отсталостью**

Формирование словарного запаса у пятиклассников с умственной отсталостью является одной из приоритетных задач коррекционно-педагогического процесса, поскольку лексическая сторона речи служит базовым условием коммуникативной и познавательной деятельности. Слово имеет фундаментальное значение и занимает центральное место в формировании человеческого сознания, выступая единицей не только речи, но и мышления, что определяет единство мышления и речи в процессе коррекции [32, с. 77].

У школьников 5 класса с интеллектуальными нарушениями наблюдается системное недоразвитие речи, проявляющееся в бедности словаря, трудностях актуализации лексических единиц и нарушении организации семантических полей. Э.В. Балашова указывает, что речевые расстройства у таких детей отличаются системностью, охватывая различные аспекты речевой деятельности, причем

наиболее серьезные дефициты наблюдаются на уровне смыслов и грамматических конструкций [5, с. 79]. В связи с этим логопедическая работа по обогащению словаря должна осуществляться на основе комплексной системы методов и приемов, адекватных природе дефекта.

Содержание логопедической работы по формированию словарного запаса у пятиклассников с умственной отсталостью определяется специфическими принципами, которые ложатся в основу выбора методов и приемов коррекции. Исследователи выделяют следующие специфические особенности логопедической коррекции:

1. систематический поиск индивидуальных подходов к ученику;
2. формирование подражательной деятельности;
3. организация обстановки занятий;
4. игровой и комбинированный характер занятий;
5. моделирование ситуаций;
6. постоянное наблюдение за внутренним состоянием ребенка;
7. медленный темп формирования новых навыков и постоянная востребованность приобретенных навыков [44, с. 602-603].

Данные принципы дополнены О.И. Наговициной следующими принципами – формирование мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение), работа над речевой системой в целом, поэтапное формирование умственных действий и максимальное включение анализаторов [33, с. 348]. И.С. Лоза акцентирует внимание на индивидуально-ориентированном подходе, где позиция учителя-логопеда должна быть единой и уважительной, а также на принципах последовательности, непрерывности, опоры на положительные эмоции и создания благоприятного психологического климата [29, с 87-88].

Непосредственное содержание коррекционной работы включает несколько взаимосвязанных направлений, реализуемых через конкретные методы расширения словаря. Э.В. Балашова предлагает следующую последовательность этапов логопедической работы по расширению словарного запаса: расширение базовых наименований предметов и явлений окружающей среды, освоение

основных характеристик объектов (цвет, форма, размер, свойства материала), усвоение общих категорий и группировка предметов, углубленная работа над словарем, связанным с описанием качеств и признаков предметов и ситуаций, обучение правильному использованию предлогов, союзов, частиц и служебных слов [5, с. 81-82]. При этом работа над словарем существительных должна учитывать трудности выделения предметов и их частей из нерасчлененного единства, поэтому методы направлены на формирование аналитико-семантической деятельности.

Работа над глагольным словарем осложняется тем, что объем глаголов у школьников с умственной отсталостью составляет лишь треть от нормы, поэтому методы должны быть направлены на преодоление тенденции использовать шаблонные названия действий (замена конкретных глаголов на слово «сделал») и уточнение смыслов с помощью приставок. Работа над словом имеет серьезное значение для коррекции и развития психики умственно отсталого ребенка, поэтому методы должны быть направлены на преодоление нарушений системной лексики с учетом принципа концентрированного распределения материала и использования метода семантических полей.

Для формирования словарного запаса у пятиклассников с умственной отсталостью используются дидактические игры. Примерами являются игры «Один-много» (логопед называет предмет в единственном числе и бросает мяч ребенку, тот должен назвать этот же предмет во множественном числе) или «Чего не стало?» (логопед предлагает рассмотреть картинки и закрыть глаза, в это время одна картинка убирается, дети должны угадать, какой предмет отсутствует).

Следует применять упражнения по формированию словоизменения – составление предложений по опорным словам, данным вразброс, вставка в предложение пропущенных слов, определение правильности предложений (детям раздаются предложения с правильными и неправильными формами слов). Внимание стоит уделить и работе над значением слов через постепенный переход от конкретного значения слова к усвоению его грамматического значения в словосочетании, предложении. Важно использовать упражнения на звуковой

анализ слова посредством закрепления его слухового и кинестетического образов, что способствует актуализации словаря. Важно, чтобы процесс объединения слов происходил при максимальной активности самих учеников, педагогом каждый раз предлагается попытаться самостоятельно выяснить значение слова.

Для активизации словарного запаса и закрепление лексических единиц используются специальные приемы организации занятий и моделирования речевой деятельности. Логопедические занятия должны носить игровой и комбинированный характер, что позволит гибко переключать внимание ребенка с одного вида деятельности на другой, не допуская потери внимания и снижения интереса. Важным методом является моделирование ситуаций. Необходимо специально создавать условия, чтобы у ребенка возникла необходимость говорить, используя игровые, проблемные и тренинговые ситуации [55, с. 603].

Рекомендуется использовать в работе различные схемы для рассказывания, мнемосхемы и мнемотаблицы, которые помогают при разучивании поэзии, прозы и запоминании лексического материала [33, с. 350]. Для развития коммуникативной функции речи, являющейся базовой предпосылкой для речевого развития, формирование коммуникативной деятельности проводится в направлениях развития эмоционального, делового и речевого общения через формирование интереса к слову, речевого подражания и освоения речевых средств. Для пятиклассников с умственной отсталостью следует создавать ситуации, которые побуждали бы ребенка к высказываниям, обращая особое внимание на формирование умения отвечать на вопросы, спрашивать и высказываться в присутствии других учащихся группы [29, с. 89].

Для занятий по формированию словарного запаса у пятиклассников с умственной отсталостью используются, например, предметные картинки (картинки с изображением учебных принадлежностей, которые помогают учить определять предмет по названию и выделять тот, который относится к учебным принадлежностям). Активно применяются записи и рисунки, которые помогают детям овладеть различными категориями предметов, усвоить и соотнести обобщенное название и названия конкретных предметов. Следует применять метод

составления устного сочинения, который способствует активизации словаря, вызывая необходимость употребить новые слова, слова-синонимы, образные выражения. Эффективность занятий повышается, если используется дидактический материал в соответствии с темой программы. Которая изучается в классе.

Эффективность логопедического воздействия обеспечивается использованием комплексных методов, предполагающих максимальное включение анализаторов и использование современных технологий. О.И. Наговицина подчеркивает важность максимального включения анализаторов, актуализации ощущений разной модальности (зрительной, слуховой, обонятельной, вкусовой кинестетической), что соответствует соблюдению принципа природосообразности и индивидуально-дифференцированного подхода [23, с. 349]. Это приводит к лучшему усвоению изучаемого материала, ребенок чувствует уверенность в своих силах, быстрее включается в работу и лучше запоминает образцы.

К числу здоровьесберегающих технологий, используемых в коррекционном процессе, стоит отнести суджок терапию, биоэнергопластику и развивающие кинезиологические программы [29, с. 89]. В настоящее время на занятиях применяют нетрадиционные технологии, такие как ароматерапия, цветотерапия, музыкотерапия и сказкотерапия. Для детей, имеющих проблемы в эмоционально-волевой сфере, используется психогимнастика с мимическими упражнениями, во время которой проводится работа по развитию мышц лица и артикуляционного аппарата. Рекомендуется использовать игровые упражнения и логопедические игры с использованием технических средств обучения, а также набор «Буквы и звуки», позволяющий на ощупь оценить твердость и мягкость, на звук – звонкость и глухость.

Особое внимание в системе методов и приемов уделяется организации контроля и оценки результатов логопедической работы. Оценка ставится, прежде всего, по психолого-педагогическим параметрам работы ученика, то есть за внимательность в течение всего занятия, за активность, желание работать и за количество самостоятельно обнаруженных и исправленных ошибок. Для логопеда

значительно важнее создание благоприятного психологического климата на коррекционных занятиях, условиями которого выступают создание доверительных отношений, подход к каждому ребенку с оптимистической гипотезой, создание атмосферы, дающей шанс проявить себя, проявление эмпатии и стимулирование посредством одобрения. При этом вся логопедическая работа будет малоэффективной, если исключить тесный продуктивный контакт с другими педагогами, специалистами и родителями, именно они обеспечивают востребованность тех навыков, над которыми работает учитель-логопед [52, с. 291].

Следует также отметить, что выделяют несколько этапов логопедического сопровождения: диагностика (выявление нарушений, разработка занятий), коррекция (исправление недостатков) и оценка и контроль (оценка динамики речевого развития, сравнительный анализ результатов). Важна регулярная диагностика состояния развития речи и оценка эффективности используемых методов, позволяющая своевременно вносить необходимые коррективы в программу [5, с. 84].

Таким образом, основными методами и приемами логопедической работы по формированию словарного запаса у пятиклассников с умственной отсталостью являются использование индивидуально-ориентированного подхода и создание благоприятного психологического климата для повышения учебной мотивации. Важно уделить внимание мнемотехнике, визуальным опорам и максимальному включению анализаторов для компенсации недостатков вербальной памяти и восприятия. Большое значение имеет поэтапное формирование умственных действий с постепенным усложнением речевого материала и медленным темпом формирования новых навыков; систематическая работа над расширением номинального, атрибутивного и глагольного словаря с обязательной наглядной опорой и использованием метода семантических полей. Эффективным дополнением служат дидактические игры и упражнения на словоизменение, стимулирующие речевую активность школьников. Использование предметных картинок и устных сочинений обеспечивает наглядность и способствует

активизации лексического запаса. На занятиях необходимо уделять внимание формированию семантических полей через приемы классификации и установления родовидовых отношений, использованию тигровых технологий, моделированию коммуникативных ситуаций и здоровьесберегающих технологий для создания мотивации речевой активности. Немаловажное значение следует уделять тесному взаимодействию логопеда с учителями-предметниками и родителями для обеспечения постоянной востребованности сформированных навыков в различных коммуникативных контекстах.

## Выводы по главе 1

Анализ литературы показывает, что словарный запас не есть простая совокупность слов. Структура его дуальна: выделяют активный (продуктивный) и пассивный (рецептивный) компоненты. Соотношение между ними в онтогенезе динамично, и на ранних этапах пассивный запас значительно превышает активный. Формирование лексикона проходит этапы от лепетных слов и звукоподражаний до сложных семантических полей. Ключевой механизм, согласно Р.И. Лалаевой, – это установление прямой связи между словом и предметом с последующим усложнением через ассоциативно-вербальные сети. Процесс этот нелинеен, и к школьному возрасту лексикон приобретает ядерно-периферийную организацию, хотя окончательное формирование отдельных парадигм, особенно глагольной лексики, завершается далеко не сразу. Следовательно, без специально организованного воздействия естественный ход речевого развития может быть нарушен.

Умственная отсталость накладывает специфический отпечаток на все компоненты лексической системы. Словарный запас таких школьников, как установлено, отличается выраженной бедностью и диспропорцией. Преобладают существительные с конкретным значением; прилагательные же, напротив, представлены скудно и характеризуются диффузностью (типа «большой – маленький»). Глагольный словарь, составляя лишь треть от нормы, тяготеет к шаблонным лексемам широкой семантики («делает», «идет»). Типичной оказывается замена точного названия описательным оборотом. Причина не только в низкой познавательной активности, но и в слабости дифференцировочного торможения, что ведет к смешению сходных объектов и их наименований. К пятому классу эти нарушения не нивелируются, а приобретают стойкий характер, что требует адресной коррекционной стратегии.

Логопедическое воздействие базируется на специфических принципах: поэтапное формирование умственных действий, максимальное включение анализаторов, использование визуальных опор. Однако традиционные методы, как

показывает практика, не всегда решают главную проблему – перенос усвоенных единиц в спонтанную речь. Упор на классификацию и заучивание изолированных слов не создает внутренней потребности в их употреблении. Необходим переход к таким приемам, которые моделируют саму ситуацию общения, делая слово инструментом решения коммуникативной задачи. Без учета мотивационного компонента речевой деятельности работа над лексикой остается формальной.

## **ГЛАВА 2. СОДЕРЖАНИЕ И РЕЗУЛЬТАТЫ ПРЕДПРОЕКТНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ПЯТИКЛАССНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

### **2.1 Предпроектное исследование словарного запаса пятиклассников с умственной отсталостью**

С целью своевременного выявления несформированности словарного запаса обучающихся с умственной отсталостью, целесообразно использовать определенные методы диагностики. Диагностический процесс в данной области осложняется тем, что нарушения речи у детей с интеллектуальными нарушениями часто не носят характер самостоятельного заболевания, а являются одним из симптомов основного заболевания, что требует комплексного подхода к обследованию [34, с. 43-44].

Формирование речи у школьников с умственной отсталостью осуществляется на основе закономерностей онтогенеза речи и когнитивного развития. Задача заключается не только в том, чтобы научить пятиклассников пользоваться определенными словами и выражениями, но главным образом в том, чтобы вооружить их средствами, позволяющими самостоятельно развивать речь в процессе общения и обучения.

Особенностью словарной работы является то, что она неразрывно связана с обогащением знаний и представлений школьников об окружающих их предметах и явлениях быта, о повседневной жизни, о природе. Педагог расширяет словарь младших школьников, учит понимать и употреблять слова, которые обозначают применяемые в какой-либо деятельности предметы, действия, движения [50]. Познавая окружающий мир, обучающийся усваивает словесные обозначения предметов и явлений действительности, их свойств, связей и отношений – все это является необходимым звеном для словарной работы в развитии речи школьников.

При проведении диагностической работы над словарем пятиклассников с умственной отсталостью необходимо учитывать современные Лингвистические и психолингвистические представления о слове, структуре значения слова, закономерностях формирования лексики и онтогенезе, особенностях лексики у

школьников с нарушением интеллекта.

Проектная идея составления диагностического комплекса для обследования словарного запаса пятиклассников с умственной отсталостью заключается в проведении объективной оценки активного и пассивного словаря пятиклассников с умственной отсталостью, выявлении преобладающих нарушений и определение дальнейших направлений для коррекционной работы.

В качестве диагностического инструментария в рамках данной работы использован комплекс, разработанный нами в процессе реализации курсовой работы на базе МБОУ «Северо-Енисейская средняя школа №1 им. Е.С. Белинского» и КГБОУ «Красноярская школа № 8», результатом которого было достижение получение проектного продукта (приложение А)

Направления проекта по составлению диагностического комплекса для обследования словарного запаса у пятиклассников с умственной отсталостью:

1. Определение количественного и качественного состава активного словарного запаса. Для этого нами были отобраны специальные задания, которые требуют назвать слова, обозначающие предметы, признаки предметов, действия людей и животных, времена года и их признаки, слова с противоположным значением, слова-синонимы и однокоренные слова.

2. Оценка качественного состава пассивного словарного запаса, согласно которой обучающимся были предложены задания на узнавание предметов по описанию, предъявление «конфликтных» картинок (слов с близким фонетическим звучанием), понимание действий, изображенных на картинках.

3. Выявление уровня владения значением лексических единиц.

В основу диагностирования можно положить принципы систематичности и последовательности, доступности и наглядности с учетом имеющегося нарушения в развитии.

Диагностический комплекс включает в себя задания на соотнесение слова и изображения, выбор синонимов и антонимов, завершение предложений, а также задания на составление коротких рассказов по предложенным опорным словам. Задания разработаны с учетом возрастных особенностей детей, имели ясную и

понятную инструкцию, а также предусматривали возможность адаптации к индивидуальным потребностям каждого ребенка.

Результаты диагностики словарного запаса, полученные с помощью разработанного комплекса, позволят педагогам получить полную информацию о состоянии речи каждого обучающегося 5-ого класса, определить его сильные и слабые стороны, а также разработать эффективную программу коррекционно-развивающих занятий, направленных на расширение словарного запаса и улучшение речевой коммуникации. Все это в совокупности будет способствовать расширению активного и пассивного словаря школьников [2].

Следовательно, разработка и практическая апробация диагностического комплекса для обследования словарного запаса у пятиклассников с умственной отсталостью даст возможность педагогам сформировать эффективную систему коррекционной работы, обеспечить равные возможности для обучения и развития обучающихся с умственной отсталостью. Именно эта задача и была решена в ходе проектирования.

При составлении диагностического инструментария мы, разумеется, ориентировались не только на теоретические положения. В первую очередь учитывались требования, зафиксированные в Федеральной адаптированной основной общеобразовательной программе для обучающихся с умственной отсталостью (вариант 9.1) [1]. Изучение этого документа позволило определить те предметные и метапредметные результаты в области речевого развития, которые должны быть сформированы у пятиклассников. Соответственно, задания подбирались таким образом, чтобы оценить именно эти, нормативно закрепленные, показатели. Кроме того, мы проанализировали рабочую программу по русскому языку и развитию речи для 5 класса, используемую в школах-базах практики. Это помогло выявить лексические темы, которые изучаются детьми в течение учебного года. Стимульный материал, таким образом, не был случайным: он включал названия предметов, действий и признаков, актуальных для учебного процесса в конкретном классе. Такой подход, полагаем, обеспечивает валидность диагностики – мы проверяем не абстрактное знание слов, а освоение той лексики, которая

действительно требуется школьнику в образовательной деятельности.

За основу разработки была взята методика Е.О. Смирновой, предназначенная для обследования словаря у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Выбор названной методики не случаен. Она предоставляет развернутую шкалу оценки и структурирована по семантическим категориям (существительные, глаголы, прилагательные, антонимы). Однако прямой перенос этой методики на пятиклассников с умственной отсталостью невозможен.

Причина в том, что уровень сложности стимульного материала и характер инструкций в исходном варианте рассчитаны на иную возрастную группу и иную нозологию. Поэтому мы провели глубокую адаптацию. Во-первых, заменили картинки – вместо устаревших изображений использованы современные, цветные, максимально реалистичные. Во-вторых, упростили инструкции, сделав их краткими и однозначными, исключив сложные грамматические обороты. В-третьих, ввели дополнительные задания на понимание пассивного словаря, поскольку у умственно отсталых школьников разрыв между пониманием и употреблением слов особенно велик. В-четвертых, добавили задания, оценивающие сформированность обобщающих понятий и словообразовательных навыков, что прямо соотносится с программными требованиями.

В итоге возник не просто переработанный, но по сути новый диагностический комплекс, адаптированный по содержанию, форме предъявления и системе оценки к особенностям указанной категории учащихся.

При разработке мы учли также формат самой процедуры обследования. Учитывая быструю истощаемость внимания, диагностику проводили дробно, в течение трех дней, по 30 минут. Такой режим, полагаем, исключил отказ от деятельности. Ввели дифференцированную систему оценки: отдельно фиксировали самостоятельное выполнение и выполнение с направляющей помощью педагога. Это позволило оценить не только актуальный уровень, но и зону ближайшего развития. Кроме того, в протоколе мы фиксировали тип парафазий (замены по семантическому или звуковому сходству). Такая детализация, как показала апробация, имеет прямую диагностическую ценность:

она указывает на характер дефицита и определяет выбор метода коррекции.

Итогом проектирования, следовательно, стал не абстрактный набор заданий, а рабочий инструмент, соотнесенный с ФАООП, учитывающий психофизические особенности целевой группы и снабженный удобной системой фиксации и оценки. Этим, на наш взгляд, обусловлена его принципиальная новизна.

Разработанный таким образом инструментарий прошел пилотажную апробацию. Ее цель заключалась не в сборе массовых данных, а в проверке пригодности комплекса для практического использования. Апробация проводилась на базе двух учреждений: КГБОУ «Красноярская школа № 8» и МБОУ «Северо-Енисейская средняя школа №1 им. Е.С. Белинского». В ней приняли участие те самые обучающиеся 5 классов с умственной отсталостью (16 человек, как указано далее). Результаты апробации, подробно представленные в следующем параграфе, показали, что комплекс позволяет дифференцировать детей по уровням сформированности словаря, выявляет типичные дефициты (например, замену антонимов частицей «не») и при этом не вызывает у детей выраженного утомления или отказа от деятельности.

## **2.2 Анализ результатов предпроектного исследования словарного запаса пятиклассников с умственной отсталостью**

Целью организационного этапа исследования, в том числе, явилось выявление исходного уровня сформированности словарного запаса у обучающихся 5 класса с умственной отсталостью для последующего обоснования разработки коррекционного продукта.

Экспериментальная работа проводилась на базе двух образовательных организаций: Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Северо-Енисейская средняя школа №1 им. Е.С. Белинского» и Краевого государственного бюджетного общеобразовательного учреждения «Красноярская школа № 8». В исследовании приняли участие 16 учеников 5 классов, имеющих заключение психолого-медико-педагогической комиссии

«умственная отсталость (интеллектуальное нарушение)» и обучающихся по адаптированной основной общеобразовательной программе (вариант 9.1). Возраст испытуемых составил 10-11 лет.

Диагностическое обследование осуществлялось с использованием комплекса, представленного в Приложении А. Данный комплекс включает десять заданий: беседа, исследование словаря существительных, исследование обобщающих понятий, исследование глагольного словаря, исследование словаря прилагательных, исследование подбора антонимов, чтение текста с ответами на вопросы, дополнение предложений для получения связного рассказа, расположение предложений в логической последовательности, диктант. Каждое задание оценивалось по пятибалльной шкале, максимальная суммарная оценка составила 50 баллов. Интерпретация результатов осуществлялась в соответствии с оценочным листом: до 15 баллов – низкий уровень, от 16 до 30 баллов – уровень ниже среднего, от 31 до 45 баллов – средний уровень, от 46 до 50 баллов – уровень выше среднего, 51 балл и более – высокий уровень.

Результаты первичного обследования словарного запаса представлены в приложении Б и на рисунке 1.

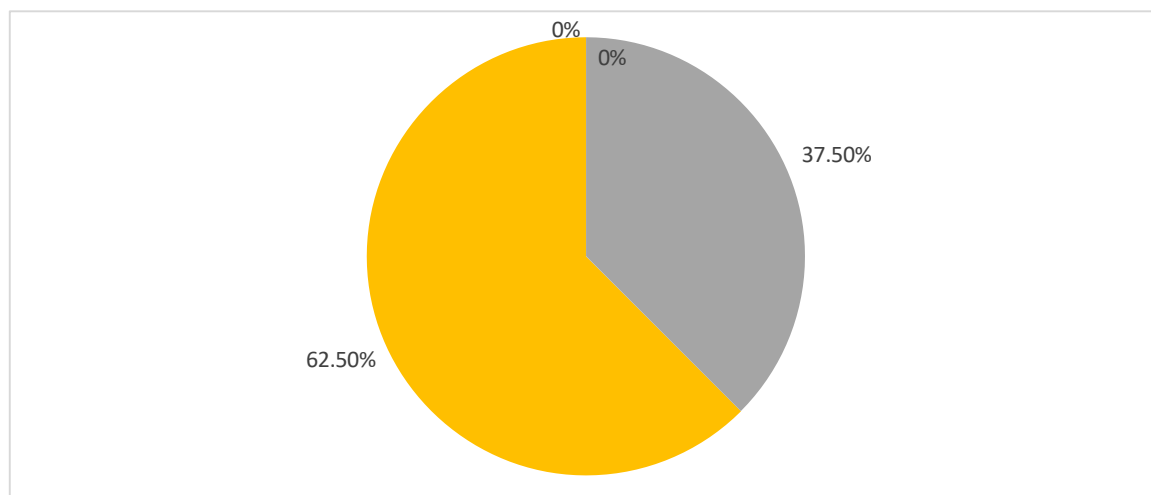


Рисунок 1. Результаты первичного обследования словарного запаса

Анализ таблицы, расположенной в приложении Б и рисунка 1 свидетельствует о том, что высокий уровень сформированности словарного запаса не был выявлен ни у одного из шестнадцати участников. Уровень выше среднего также отсутствовал. Средний уровень зафиксирован у шести человек (37,5%), уровень

ниже среднего – у десяти человек (62,5%). Средний балл по группе составил 27,8, что соответствует уровню «ниже среднего» и указывает на недостаточную сформированность лексической стороны речи у обследованных пятиклассников.

Наиболее низкие результаты получены при выполнении заданий на исследование словаря прилагательных (средний балл – 2,4), подбор антонимов (средний балл – 2,3), составление связного рассказа из предложенных предложений (средний балл – 2,5) и диктант (средний балл – 2,3). Это свидетельствует о том, что наибольшие трудности у обучающихся вызывают задания, требующие активного использования атрибутивной лексики, установления логических связей и применения грамматических правил на письме.

Качественный анализ выполнения отдельных заданий позволил выявить типичные ошибки и специфические трудности, характерные для данной выборки.

При исследовании словаря существительных обучающиеся в основном правильно называли предметы повседневного обихода (стол, кровать, посуда). Однако при назывании частей лица (ресницы, брови, щеки) и геометрических форм (трапеция, ромб) большинство детей испытывали затруднения. Только двое из восьми участников смогли правильно назвать все геометрические фигуры. При назывании профессий типичной ошибкой было замены: «продавец» – «тетенька в магазине», «водитель» – «дядя за рулем».

При исследовании обобщающих понятий обучающиеся часто заменяли родовое наименование перечислением предметов или использовали слова с диффузным значением («вещи», «предметы», «животные разные»). Название категории «мебель» было неизвестно трем участникам, «обувь» – двоим. Наибольшее затруднение вызвало обобщение группы «овощи», поскольку в стимульном материале огурец был представлен дважды, что дезориентировало некоторых детей.

Исследование глагольного словаря показало, что обучающиеся лучше справляются с вопросами, касающимися их собственной деятельности («Что ты делаешь в течение дня?»), чем с вопросами о звукоподражании и профессиональных действиях. При ответе на вопрос «Кто как кричит?» многие дети

называли только звукоподражания домашних животных (собака – «гав-гав», кошка – «мяу»), но затруднялись при назывании голосов диких животных и птиц. При ответе на вопрос «Кто что делает? (по профессиям)» типичной ошибкой было использование глагола широкой семантики «делает» вместо конкретных действий («врач делает», «продавец делает»).

Исследование словаря прилагательных выявило, что обучающиеся уверенно называют основные цвета (белый, черный, красный, синий, зеленый, желтый). Однако при назывании оттеночных цветов (коричневый, розовый, голубой, оранжевый) возникали трудности: «голубой» заменялся на «синий», «розовый» – на «красный», «коричневый» называли «темный» или «шоколадный».

При подборе антонимов большинство обучающихся (шесть из восьми человек) использовали частицу «не» вместо правильной лексемы. Например, на стимул «добрый» следовал ответ «недобрый», на «высокий» – «невысокий», на «хороший» – «нехороший». Только двое участников смогли подобрать правильные антонимы («добрый – злой», «высокий – низкий», «большой – маленький») после наводящих вопросов педагога.

При чтении текста и ответах на вопросы большинство обучающихся справились с поиском информации в явном виде. Однако на вопрос «Почему гадюка ожила?» только трое детей смогли дать развернутый ответ («отогрелась в сене»), остальные ограничивались односложными ответами или испытывали затруднения.

Задания на составление связного рассказа вызвали наибольшие трудности. При дополнении предложений многие дети неправильно использовали предложенные слова-справки, нарушали порядок слов в предложении. При расположении предложений в логической последовательности только двое участников смогли правильно выстроить текст о зиме, остальные допускали ошибки (ставили предложение «Теперь можно играть в снежки...» перед предложением «Наступила зима»).

Диктант показал, что большинство обучающихся испытывают серьезные трудности при письме под диктовку. Типичными ошибками стали пропуски букв,

искажение слов, нарушение границ предложений, отсутствие знаков препинания. Только один участник написал диктант без грубых ошибок.

В ходе диагностики также фиксировались поведенческие особенности, влияющие на результаты выполнения заданий. У четырех обучающихся наблюдалась быстрая истощаемость внимания к середине обследования, что выражалось в отказе от выполнения заданий или хаотичных ответах. Пятеро детей нуждались в неоднократном повторении инструкции и дополнительном стимулировании со стороны педагога.

Проведенное обследование позволило сделать следующие выводы о состоянии словарного запаса пятиклассников с умственной отсталостью:

1. Общий уровень развития лексики недостаточен. Преобладает уровень «ниже среднего» (62,5%), средний уровень зафиксирован только у 37,5% обучающихся. Высокий уровень и уровень выше среднего не выявлены ни у одного ребенка.

2. Наиболее сформированным оказался номинативный словарь (названия предметов повседневного обихода). Наибольшие трудности вызывают атрибутивная лексика (прилагательные цвета, формы, размера) и подбор антонимов.

3. Глагольный словарь ограничен, обучающиеся используют преимущественно глаголы широкой семантики («делает», «идет») вместо конкретных названий действий.

4. Связная речь развита недостаточно: обучающиеся испытывают трудности при составлении текста из предложений, нарушают логическую последовательность, используют простые нераспространенные предложения.

5. Отмечается снижение коммуникативной мотивации и быстрая истощаемость познавательной деятельности в процессе выполнения речевых заданий.

Полученные результаты послужили основанием для разработки проектного продукта «Коммуникативный практикум». Основным средством коррекции выявленных нарушений выбрано моделирование коммуникативных ситуаций в

рамках внеурочной деятельности. Данный подход позволит решить задачи активизации словаря через создание мотивированного контекста общения, отработку атрибутивной и глагольной лексики в практических действиях и формирование устойчивых семантических связей в процессе совместной деятельности.

### **2.3 Аннотация и паспорт проекта по формированию словарного запаса пятиклассников с умственной отсталостью средствами коммуникативных Ситуаций**

Формирование речи у школьников с умственной отсталостью осуществляется на основе закономерностей онтогенеза речи и когнитивного развития. Задача заключается не только в том, чтобы научить пятиклассников пользоваться определенными словами и выражениями, но главным образом в том, чтобы вооружить их средствами, позволяющими самостоятельно развивать речь в процессе общения и обучения. Как справедливо отмечает А.А. Леонтьев, осуществляя общение, ученик должен говорить для того, чтобы его речь оказала на собеседника необходимое воздействие, то есть достигла цели, а не ради самой речи [47, с. 2]. Именно этот аспект становится центральным в предлагаемой проектной идее: переход от механического заучивания лексики к ее использованию в смоделированных жизненных ситуациях.

Особенностью словарной работы является то, что она неразрывно связана с обогащением знаний и представлений школьников об окружающих их предметах и явлениях быта, о повседневной жизни, о природе. Педагог расширяет словарь младших школьников, учит понимать и употреблять слова, которые обозначают применяемые в какой-либо деятельности предметы, действия, движения. Познавая окружающий мир, обучающийся усваивает словесные обозначения предметов и явлений действительности, их свойств, связей и отношений – все это является необходимым звеном для словарной работы в развитии речи школьников. При этом важно учитывать, что у детей с нарушением интеллекта наблюдается

снижение потребности в общении, узкий круг контактов речевой негативизм, что требует создания специальных условий для мотивации речевой активности.

Проведение первичной диагностики выявили наличие проблем в лексической сфере пятиклассников. Традиционные методы словарной работы, основанные на построении и классификации, показали свою недостаточную эффективность, так как не создают потребности в использовании нового слова. Проектная идея заключается в создании коррекционного продукта – «Коммуникативного практикума», представляющего собой серию модулей моделирования коммуникативных ситуаций. Основой продукта выступает структура коммуникативной компетенции, включающая вербально-коммуникативный, лингвистические, вербально-когнитивный и метакоммуникативный компоненты [22, с. 107].

Моделирование предполагает воссоздание фрагментов реальности, где участник имеет роль и мотив для речевого обмена. Для успешного формирования словаря школьников необходимо реализовать коррекционную работу поэтапно: от подготовительного этапа до внедрения средств коммуникации для свободного общения.

Продукт включает три уровня сложности ситуаций:

1. Репродуктивные: воспроизведение речевых штампов в стандартных условиях («Покупка в магазине»). На подготовительном этапе используются упражнения «Я начну, а вы продолжите», направленные на формирование навыка применения языковых средств [5, с. 211].

2. Продуктивные: построение высказываний для решения задачи («Объясни дорогу»). На основном этапе особое внимание уделяется развитию невербальных способов взаимодействия и применению игр.

3. Творческие: решение проблемных ситуаций с аргументацией («Разрешение конфликта»). Заключительный этап направлен на развитие свободного общения через методы дискуссии и «делового театра».

Ключевой механизм воздействия – создание «дефицита информации», решаемого только речью. Использование инновационных средств, таких как

мнемоника, благоприятно влияет на речевое развитие, активизацию познавательной деятельности и пополнение словарного запаса ученика. Например, в ситуации «потерянная находка» ребенок вынужден использовать точные прилагательные, чтобы вернуть вещь владельцу. Такой подход соответствует принципу, согласно которому запоминание слов должно опираться на игровую ситуацию, в которой слово многогранно употребляется [51, с. 62].

Выбор метода объясняется конкретно-образным мышлением детей с умственными особенностями развития. Развитие словарного запаса должно происходить систематически, с обязательным повторением уже усвоенных понятий. Работа строится последовательно от простых бытовых слов к более сложным конструкциям.

Внедрение данного проекта позволит:

1. Преодолеть разницу между пассивным и активным словарем. Использование пиктограмм и ИКТ-технологий позволит сделать учебный процесс более доступным, совершенствуя организацию речи.

2. Сформировать навыки диалога. Применение технологии «Утренний круг» позволяет ребенку освоить монолог и диалог в непринужденной беседе.

3. Обогатить качественный состав речи. Проведение классных часов помогает преодолеть замкнутость и неумение налаживать дружеские отношения.

4. Повысить уровень коммуникативной компетенции. Формирование коммуникативной компетенции является важным фактором развития школьника. Особенно школьника с умственными нарушениями [40].

Для полного понимания особенностей формирования словарного запаса пятиклассников с умственной отсталостью средствами коммуникативных ситуаций сделаем краткую аннотацию к проекту «Коммуникативный практикум».

Проект «Коммуникативный практикум» адресован пятиклассникам с умственной отсталостью (вариант 9.1). Исходная посылка такова: активный словарь формируется не через изолированное запоминание слов, а через включение ребенка в ситуации, где речь становится инструментом решения практической задачи [42]. Организационный этап (16 участников) выявил устойчивый разрыв

между пассивным и активным словарем. Средний балл по группе – 27,8 (уровень «ниже среднего»).

Наибольшие трудности зафиксированы при подборе антонимов (2,3 балла) и при использовании прилагательных (2,4). Типичная ошибка – подмена точного антонима конструкцией с частицей «не». Именно эти дефициты стали мишенью коррекции.

Продукт включает 12 занятий, каждое из которых моделирует определенную коммуникативную ситуацию. Ситуации сгруппированы в три блока. Первый – бытовые ситуации («В магазине», «В гостях», «Разговор по телефону», «На приеме у врача»). Второй – игровые («Играем в профессии», «Путешествие», «Строим дом», «Театр»). Третий – проблемные («Потерянная вещь», «Ссора и примирение», «Объясни дорогу», «Помоги другу»). Выбор именно этих блоков не случаен. Бытовые ситуации составляют основу повседневной коммуникации; игровые позволяют задействовать ведущий для младшего подросткового возраста вид деятельности; проблемные ситуации требуют развернутого речевого высказывания и аргументации [4].

Структура занятия едина: введение в ситуацию, отработка целевой лексики, ролевое моделирование, рефлексия. Продолжительность каждого занятия – 30-35 минут, что соответствует санитарно-гигиеническим требованиям и учитывает быструю истощаемость внимания детей указанной категории.

Основной методический прием – создание «дефицита информации» [13]. Ребенок не может получить желаемый предмет (скажем, в магазине) или решить задачу (например, объяснить дорогу заблудившемуся), пока не употребит точное слово.

Ключевое отличие от традиционных логопедических упражнений в том, что слово не заучивается, а становится необходимым условием достижения практической цели [16]. Наглядные опоры (муляжи, схемы, игрушечные атрибуты) обеспечивают доступность материала и снижают тревожность при ответе. В каждой ситуации предусмотрена смена ролей: логопед сначала демонстрирует образец речевого поведения, затем передает роль ребенку. Это позволяет

реализовать принцип поэтапного формирования умственных действий.

Апробацию предполагается провести на базе двух школ. Занятия планируется организовать в индивидуальной форме и в малых подгруппах в течение шести недель. Ожидается, что итоги результативно-оценочного этапа подтвердят эффективность продукта. Средний балл, можно предположить, повысится до уровня, соответствующего средним показателям. Доля детей со средним уровнем, по предварительным расчетам, увеличится. Не исключено, что некоторые участники достигнут уровня выше среднего. Наиболее заметную динамику предположительно следует ожидать в подборе антонимов и в использовании прилагательных. Ожидается также сокращение числа описательных замен.

Качественный анализ, вероятно, покажет, что дети станут активнее вступать в диалог и реже отказываться от выполнения заданий. Быстрая истощаемость, зафиксированная на констатирующем этапе у части обучающихся, к концу формирующего эксперимента, предположительно, будет наблюдаться реже. Это может рассматриваться как косвенное свидетельство повышения коммуникативной мотивации.

Паспорт проекта, а также календарно-тематическое планирование представлены в приложении В к настоящему исследованию.

Таким образом, проектная идея заключается в создании методического пособия «Коммуникативный практикум», которое изменяет пассивный словарь пятиклассников с умственной отсталостью в активные через моделирование жизненных ситуаций. Продукт включает систему игровых, бытовых и проблемных сценариев, где использование определенных слов становится необходимым условием для достижения практической цели. Реализация подхода основана на поэтапном формировании навыков от преодоления речевых трудностей и развития невербального взаимодействия до ведения свободного диалога и аргументации. Ключевым механизмом воздействия является создание ситуации недостатка сведений, которая способствует стремлению ребенка к вербальному общению вместо молчания и жестов.

## Выводы по главе 2

Диагностический инструментарий, разработанный на основе адаптированной методики, был нацелен на выявление не только объема, но и качественных параметров лексикона. Учитывалась структура дефекта: отдельно оценивались номинативная функция, способность к обобщению и употребление атрибутивной лексики. Сама процедура обследования учитывала быструю истощаемость внимания, что выражалось в дробном предъявлении заданий. Валидность обеспечивалась за счет соотнесения стимульного материала с требованиями ФАООП и реальным учебным планом. Такой подход позволил зафиксировать не просто ошибки, а механизм их возникновения, что принципиально для последующего проектирования коррекционной работы.

Полученные данные подтвердили исходные предположения. Ни у одного из шестнадцати пятиклассников не выявлен высокий или даже выше среднего уровень сформированности словаря. Преобладал уровень «ниже среднего» (62,5%). Средний балл по группе (27,8) сигнализирует о системном дефиците. Наибольшие трудности связаны с актуализацией прилагательных и подбором антонимов (средний балл 2,4 и 2,3 соответственно). Качественный анализ вскрыл типичные замены: родовых понятий – перечислением предметов, точных антонимов – частицей «не». Установлен значительный разрыв между пассивным пониманием и активным использованием слова. Поведенческие особенности (истощаемость, низкая мотивация) лишь усугубляют картину. Эти данные послужили прямым основанием для поиска иных, нежели традиционные, методов работы.

Проектная идея «Коммуникативного практикума» исходит из необходимости преодолеть разрыв между пассивным и активным словарем через создание искусственной, но естественной по сути речевой среды. Моделирование ситуаций (бытовых, игровых, проблемных) призвано перевести слово из состояния знания в состояние навыка, востребованного действием. Продукт включает 12 занятий с жесткой структурой и тремя уровнями сложности: от репродуктивных штампов до творческой аргументации. Ключевой механизм – дефицит информации, когда

вербальный ответ становится единственным условием успеха. Паспорт проекта фиксирует адресность (5 класс, вариант 9.1), ресурсное обеспечение и ожидаемую динамику: предполагается не просто количественный прирост лексики, но качественное изменение речевого поведения.

## **ГЛАВА 3. ФОРМИРОВАНИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ПЯТИКЛАССНИКОВ С УМСТВЕННОЙ ОСТАЛОСТЬЮ СРЕДСТВАМИ КОММУНИКАТИВНЫХ СИТУАЦИЙ**

### **3.1 Описание и внедрение проектного продукта «Коммуникативный практикум» по формированию словарного запаса для пятиклассников с умственной отсталостью**

После того как мы провели диагностику и увидели, какие у детей трудности со словарным запасом, стало понятно, что без специально организованной работы, эти проблемы не решатся. Особенно требовал урегулирования вопрос о том, что дети понимают много слов, но сами их не используют. На организационном этапе выяснилось, что у 75% учеников есть разрыв между пассивным и активным словарем. Они могли показать картинку, где кошка спит, но сказать «спит» забывали или заменяли на «лежит». Большие трудности были с прилагательными. Дети описывали все предметы словами «большой» или «маленький», а более точные слова не использовали. Считаем, что задания на заучивание слов и классификацию не помогут детям начать говорить. Им нужна такая ситуация разговора. Например, если хочешь что-то купить в магазине, нужно назвать товар. Поэтому в рамках работы предпринята попытка сделать проектный продукт, который называется «Коммуникативный практикум». Это серия занятий, на которых моделируются разные жизненные ситуации. Дети не просто учат слова, а используют их, чтобы что-то сделать, получить результат [7].

Сам продукт представляет собой методическую разработку, которая включает описание 12 занятий. Каждое занятие посвящено одной ситуации. В таблице 1 показано, какие ситуации выбраны и на какие группы слов делали упор.

Таблица 1. Содержание проекта «Коммуникативный практикум»

Блок	Название занятия	Коммуникативная ситуация	Основная лексика для отработки
Блок 1. Бытовые ситуации	Занятие 1. «В магазине»	Покупка продуктов и товаров	Названия продуктов, прилагательные (свежий, вкусный, большой, маленький), вежливые слова, слова-количества (пачку, бутылку, килограмм)
	Занятие 2. «В гостях»	Встреча гостей, угощение	Приветствия, угощения, слова благодарности, названия посуды, угощений
	Занятие 3. «Разговор по телефону»	Звонок другу, запись к врачу	Вежливые фразы, слова приветствия и прощания, умение задавать вопросы
	Занятие 4. «На приеме у врача»	Описание самочувствия	Глаголы (кашляет, болит, температура), части тела, названия лекарств
Блок 2. Игровые ситуации	Занятие 5. «Играем в профессии»	Выбор профессии, выполнение действий	Названия профессий, орудий труда, глаголов действий
	Занятие 6. «Путешествие»	Поездка в другой город, выбор транспорта	Виды транспорта, глаголы движения (едет, летит, плывет), названия мест (вокзал, аэропорт)
	Занятие 7. «Строим дом»	Совместная постройка из кубиков	Названия строительных материалов, глаголы (строить, класть, пилить), прилагательные (высокий, низкий, широкий)
	Занятие 8. «Театр»	Распределение ролей, игра по ролям	Слова-роли, реплики, умение договариваться, слова-действия
Блок 3. Проблемные ситуации	Занятие 9. «Потерянная вещь»	Поиск пропавшего предмета	Прилагательные для описания предмета (цвет, форма, размер), предлоги (на, под, за)

Продолжение таблицы 1

Блок	Название занятия	Коммуникативная ситуация	Основная лексика для отработки
	Занятие 10. «Ссора и примирение»	Разрешение конфликта	Слова-чувства (обидно, жалко, стыдно), вежливые слова, умение просить прощения
	Занятие 11. «Объясни дорогу»	Помощь заблудившемуся человеку	Предлоги и наречия (направо, налево, прямо, за углом), названия ориентиров

В таблице видно, что подобраны такие ситуации, которые детям знакомы. В первом блоке – это то, с чем они сталкиваются каждый день. Эти ситуации простые, в них легко включиться. Во втором блоке ситуации посложнее, тут нужно договариваться, играть роли. Это больше похоже на игру, а игра для детей с умственной отсталостью – это самый понятный вид деятельности. В третьем блоке дети учатся решать проблемы. Тут речь нужна для того, чтобы найти выход из трудной ситуации.

Каждое занятие строилось по определенной схеме. Сначала необходимо ввести детей в ситуацию. Например, проговаривать: «Ребята, к нам сегодня пришел Миша. У него день рождения, ему нужно купить угощение для гостей. Но Миша не знает, что купить и как об этом сказать. Поможем Мише?» [6]. Так у детей появлялась цель и желание помочь. Потом необходимо вместе с детьми разобрать, какие слова нужны в этой ситуации. Для этого используются картинки, настоящие предметы, игрушки. Дети не просто смотрят, но и трогают, пробуют на вкус. Это важно, потому что у детей с умственной отсталостью лучше запоминается то, что можно потрогать [10].

Потом реализуется основная часть – моделирование ситуации. Здесь важно распределить роли. Кто-то из детей был продавцом, кто-то покупателем. В роли продавца сначала выступает логопед, показывает, как правильно говорить. Потом дети меняются. Такие условия создаются специально, чтобы ребенку нужно было использовать новые слова. Если в магазине ребенок просто показывал пальцем на

конфеты, продавец (логопед) говорил: «Я не понимаю, какие конфеты ты хочешь? У нас есть шоколадные, есть карамельки, есть большие и маленькие». Ребенку приходится уточнять, использовать прилагательные.

Важно, что в каждой ситуации используются наглядные опоры. Например, для ситуации «В магазине» можно использовать настоящие упаковки от продуктов, муляжи, касса, игрушечные деньги. Для ситуации «Объясни дорогу» можно сделать схему микрорайона, где были нарисованы школа, магазин, дом. Дети водят пальчиком по схеме и говорят: «направо», «налево», «прямо». Это помогает тем, кто боится ошибиться [43].

Такой формат предпочтительнее, потому что у умственно отсталых школьников страдает не операционная сторона речи, а мотивационная. Они могут назвать предмет на картинке, но не используют слово в реальном общении. Моделирование ситуаций создает функциональную потребность в слове. Кроме того, традиционные занятия часто страдают «кабинетным эффектом»: навык не переносится в повседневную жизнь. Наш продукт включает этап «выхода в реальность» (после занятия дети применяют речевые конструкции в школьном буфете, на прогулке).

Продукт опирается на концепцию поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина. Сначала – действие с опорой на внешние предметы (муляжи, картинки), затем – проговаривание вслух в ролевой игре, наконец – использование усвоенных слов в новой неподготовленной ситуации. И еще один момент. У детей с умственной отсталостью повышен уровень тревожности. Игровая форма и равноправное участие логопеда (в ситуации «Потерянная вещь» педагог тоже «теряет» свой предмет) создают психологически безопасную среду, снижают страх ошибки и повышают речевую активность.

Такой подход, на наш взгляд, принципиально отличает «Коммуникативный практикум» от традиционных логопедических пособий. Акцент смещается с запоминания на проживание. Слово не заучивается, а присваивается ребенком в процессе совместной деятельности. Этим, полагаем, и объясняется устойчивость полученных результатов.

Рассмотрим некоторые ситуации подробно. В частности, игру «Разговор по телефону», где дети учатся вежливо общаться, задавать вопросы, представляться. В нашем варианте она адаптирована для отработки конкретной лексики. Например, в ситуации «Разговор по телефону» дети звонят другу и договариваются о встрече, используя слова «приходи», «пойдем», «во сколько», «где встретимся».

Важно создавать такие условия, чтобы у ребенка возникала потребность вступить в речевое общение. Например, в ситуации «Потерянная вещь» у каждого ребенка предполагается своя вещь (ручка, ластик, игрушка). Потом одна вещь «теряется». Чтобы ее найти, нужно описать, какая она, как выглядит. Ребенок, который потерял вещь, рассказывает о ней, а другие угадывают. Так речь становится корректной.

Также использовался прием – игровое упражнение «Закончи предложение» из той же работы. Мы его немного изменили. Логопед начинал предложение, а дети заканчивали. Например, «в магазине я купил...», «в гостях я угощался...», «когда я болею, у меня болит...». Дети подбирали слова по теме занятия. Те, кто затруднялся, могли выбрать картинку [15].

Таким образом, разработанный проектный продукт под названием «Коммуникативный практикум» – это система занятий, где каждое следующее занятие опирается на предыдущее. В соответствии с ним, сначала дети учатся говорить в простых бытовых ситуациях, потом в игре, потом в проблемных ситуациях. Используются разные приемы из разных источников, но все они направлены на одно, чтобы дети начали использовать слова в речи, а не просто знать их.

### **3.2 Результаты внедрения проектного продукта «Коммуникативный практикум» по формированию словарного запаса для пятиклассников с умственной отсталостью**

После определения перечня ситуаций, которые планируется смоделировать, началась самая сложная часть. Важно было все организовать так, чтобы дети действительно заговорили, поэтому каждое занятие продумывалось тщательно.

Сначала были выделены основные цели для каждого блока. В первом блоке (бытовые ситуации) главной целью было научить детей использовать слова-прилагательные и глаголы в повседневном общении. На организационном этапе определено, что дети имеют сложности с использованием прилагательных. Они говорили «большой» про все, что больше стандартного, и «маленький» про все, что меньше. Цвета назывались только основные – красный, синий, зеленый. Про форму ребята упоминали редко. Поэтому в ситуациях первого блока сделан упор на описание предметов.

Например, в ситуации «В магазине» подготовлены не просто товары, а товары с разными признаками. Хлеб был белый и черный, круглый и кирпичиком. Яблоки – красные и зеленые, большие и маленькие. Конфеты – в разных обертках, круглые и квадратные. Когда ребенок приходил в магазин, он не мог просто сказать «дайте хлеб». Продавец (логопед или другой ребенок) спрашивал: «Какой хлеб тебе нужен? У нас есть белый и черный, круглый и кирпичиком» [23, с. 149]. Ребенок должен был выбрать и назвать. Сначала многие просто показывали пальцем. Но продавец делал вид, что не понимает: «Ты показываешь, а я не вижу, какой именно. Скажи словами». Постепенно дети привыкали, что нужно говорить, и начинали использовать прилагательные.

Во втором блоке (игровые ситуации) главной целью было активизировать глагольный словарь [44]. На организационном этапе дети часто заменяли конкретные глаголы общими. Вместо «плывет» говорили «идет», вместо «летит» – «идет», вместо «рисует» – «делает». В игре, где нужно выполнять разные действия, дети смогут лучше запомнить глаголы. В ситуации «Путешествие»

использовались разные виды транспорта. Дети не просто говорили «едет», а разбирались: самолет летит, поезд едет, корабль плывет, машина едет. Для игры были взяты игрушечные машинки, самолетики, кораблики, а дети двигали их и называли действие. Сначала логопед помогал: «Самолет что делает? Летит. Повтори. А корабль? Плывет». Потом дети сами называли.

В ситуации «Строим дом» использовались настоящие кубики, конструктор. Дети строили дом и называли действия: ставлю, кладу, приставляю, строю. Потом усложнили задание. Ребятам нужно было не просто называть действие, но и говорить, что именно они делают. Дети проговаривали: «я ставлю красный кубик», «я кладу синий кубик сверху» [31]. Так дети учились сочетать существительные с прилагательными и глаголами. Третий блок (проблемные ситуации) – самый сложный для детей с умственной отсталостью. Здесь следует научить детей не просто называть предметы и действия, а выражать свои мысли, чувства, договариваться. В ситуации «Ссора и примирение» мы разбирали, какие слова помогают помириться. Многие дети не знали, как попросить прощения, как сказать, что кому-то обидно. Сначала предполагается чтение маленьких историй про ссоры и примирения, потом обсуждение, какие слова говорят герои. Далее следовало разыгрывание ситуации. Дети учились говорить: «прости меня, пожалуйста», «я не хотел тебя обидеть», «давай мириться». Постепенно дети начинали использовать эти слова.

В ситуации «Потерянная вещь» дети учились описывать предметы. Это было важно, потому что на организационном этапе дети с трудом подбирали прилагательные. Для занятия заранее подготавливались различные вещи: ручки, карандаши, ластик, игрушки. Каждый ребенок выбирал одну вещь. Потом одна вещь «терялась». Ребенку необходимо было описать ее, чтобы найти. Например, «у меня потерялась ручка. Она синяя, с колпачком, на ней нарисован зайчик». Другие дети слушали и искали. Если описание было неточным, вещь не находилась, и приходилось уточнять. Так дети учились подбирать точные слова.

Для подобных занятий главное – активность детей [48]. Для этого использовались разные формы работы. Сначала дети работали все вместе, потом

разбивались на пары. В парах детям говорить легче, потому что отсутствует страх ошибки. Некоторые дети, которые на организационном этапе не хотели говорить, в паре с более активным ребенком с их стороны фиксировалась активность. Пары были подобраны таким образом, чтобы один ребенок мог помочь другому, но не делал все за него.

Важно, чтобы дети не просто говорили, но и слушали друг друга. Мы учили их задавать вопросы. Например, в игре «Интервью» дети брали на себя роль корреспондента и задавали вопросы другим. Например, в ситуации «Профессии» корреспондент спрашивал: «Кем ты хочешь стать? Что ты будешь делать? Какие инструменты тебе нужны?» Дети отвечали. Так они учатся не только говорить, но и слушать ответы, задавать уточняющие вопросы.

На формирующем этапе использовалась игра «Да-нетка». Это игра, где ведущий загадывает слово, а остальные задают вопросы, на которые можно ответить только «да» или «нет». Дети играли в эту игру в конце каждого блока, чтобы проверить, как дети запомнили слова [35]. Например, после блока «Бытовые ситуации» загадывались продукты, предметы, которые встречались в занятиях. Дети спрашивали: «Это можно есть?», «Это красное?», «Это продается в магазине?» и т.д. Эта игра нашла отклик у детей.

Также использовался прием «Вводим роль». На некоторых занятиях вводились роли «почемучек» – детей, которые задают вопросы, и «подводящих итоги» – детей, которые в конце занятия рассказывают, что нового они узнали. Это помогало детям быть более активными. Роль «подводящего итоги» сначала брал на себя логопед, потом поручали ее более сильным детям, а потом – более слабым. Для них сделаны опоры: картинки, которые помогали вспомнить, о чем мы говорили.

В процессе занятий постоянно отслеживали, как дети усваивают новые слова. Фиксировалось, какие слова ребенок использовал сам, а какие только с подсказкой, нуждается ли в помощи. Если фиксируется, что какая-то группа слов (например, прилагательные цвета) у многих детей вызывает трудности, целесообразно включить дополнительное подобное задание. Например, в ситуации «В магазине»

специально были подобраны товары разных цветов, и продавец обязательно спрашивал: «Какого цвета?». В ситуации «Потерянная вещь» от детей требовалось описать цвет предмета.

Здесь, полагаем, следует сделать методологическое отступление. Отслеживание именно такого типа важно, так как особую роль играет специфика речевого дефекта при умственной отсталости.

У большинства детей этой категории пассивный словарь значительно превышает активный. Они понимают слово, но не актуализируют его спонтанно. Следовательно, фиксация перехода слова из пассивного регистра в активный – это, по сути, главный показатель эффективности коррекции. Если ребенок сначала называл прилагательное только после наводящего вопроса продавца (подсказка), а затем начал использовать его самостоятельно, мы зафиксировали качественное изменение.

Такой подход, заметим, отличается от традиционной логопедической диагностики, где оценивается либо только понимание, либо только название изолированного слова.

Но динамика наблюдалась не только в лексике. Второй важный показатель – изменение речевого поведения в целом. На первых занятиях многие дети стремились заменить вербальный ответ жестом или указательным движением. Продавец в игре «В магазине» получал в ответ не слово, а палец, направленный на конфету. Наша принципиальная позиция заключалась в том, чтобы не принимать такой ответ. Логопед в роли продавца последовательно «не понимал» жест и запрашивал вербализацию. «Я не вижу, куда ты показываешь. Назови, какие конфеты тебе нужны». К третьему-четвертому занятию дети усваивали правило: жест не работает, слово работает. Это, на наш взгляд, ключевой механизм преодоления речевого негативизма.

Отдельно стоит сказать о роли обратной связи. В нашем продукте оценка была принципиально безоценочной. Мы не говорили «правильно» или «неправильно». Вместо этого использовались формулировки: «Теперь я понял, какой хлеб тебе нужен», «Ты забыл сказать, какого цвета ручка. Давай попробуем еще раз». Это

важно, так как у детей с умственной отсталостью часто сформирован страх ошибки, особенно в ситуациях публичного ответа. Снятие оценочного давления, смещение фокуса на достижение практической цели (поняли тебя или нет) позволило снизить тревожность. А снижение тревожности, в свою очередь, привело к увеличению речевых попыток. Ребенок начинал говорить не потому, что боялся получить плохую отметку, а потому что хотел, чтобы его поняли.

Вот еще один аспект. Мы сознательно варьировали степень новизны внутри одной и той же ситуации. Например, занятие «В магазине» проводилось трижды с разными наборами товаров.

Первый раз – самые простые, хорошо знакомые предметы (хлеб, молоко, яблоки). Вторым раз – добавлялись новые товары (кефир, творог, печенье). Третий раз – вводился неожиданный элемент (сломалась касса, нужно считать без нее).

Такая вариативность, полагаем, позволяет избежать двух крайностей. С одной стороны, не возникает механического заучивания одной фразы. Ребенок вынужден адаптировать речевой образец к новым условиям. С другой стороны, сохранение смыслового ядра ситуации (покупка продуктов) снижает когнитивную нагрузку, поскольку общий контекст остается знакомым.

Нельзя обойти вниманием и социальный аспект. Большинство занятий проводилось в малых подгруппах (2-3 человека). Это не случайно. В паре или тройке возникает естественная потребность договориться, распределить роли, отреагировать на ответ партнера. Например, в ситуации «Театр» дети сами выбирали, кто будет Красной Шапочкой, кто Волком, кто рассказчиком. Этот процесс выбора тоже коммуникация. Дети спорили, уступали, доказывали. Мы намеренно не вмешивались в распределение ролей, позволяя им использовать слова для регуляции взаимодействия. Тем самым моделирование коммуникативной ситуации перерастало в живую, неподготовленную коммуникацию. А это и есть конечная цель коррекционной работы.

Итогом разработческого этапа стало не просто количественное увеличение словарного запаса (хотя и оно зафиксировано), а качественное изменение речевого

поведения. Дети стали инициаторами диалога. Они начали задавать вопросы не только в рамках запланированных ролей, но и спонтанно: «А почему ты выбрал эту игру?», «А можно я буду продавцом в следующий раз?». Этих фраз не было в наших сценариях. Следовательно, можно утверждать, что сформированные речевые навыки переносятся за пределы учебной ситуации. А это, на наш взгляд, главный критерий успешности любого коррекционного вмешательства.

Особое внимание уделено тому, чтобы дети не просто запоминали слова, но и понимали, как их использовать в разных ситуациях [53]. Для этого условия изменялись. Например, в ситуации «В магазине» меняли товары, меняли продавца (сначала логопед, потом ребенок), меняли правила (иногда нужно было назвать только предмет, иногда – предмет и его признак). Это помогало детям не заучивать одну фразу, а учиться применять слова в разных обстоятельствах.

Таким образом, к концу формирующего этапа было проведено 12 занятий. Каждое занятие было построено по одному принципу: введение в ситуацию, отработка лексики, моделирование ситуации, подведение итогов. Но внутри каждого занятия были свои особенности, свои игры и упражнения. Все занятия не были похожи друг на друга, чтобы детям было интересно. В процессе реализации использовались сюрпризные моменты, появление сказочных героев, соревновательные элементы. Такой подход идеально подходит детям с умственной отсталостью, так как способствует не только формированию словаря у пятиклассников, но и усилению мотивации и стремления к положительному результату.

### Выводы по главе 3

Внедрение «Коммуникативного практикума» предполагало отказ от изолированной тренировки памяти в пользу «проживания» слова в деятельности. Каждое из 12 занятий строилось по единому алгоритму: введение в проблему, отработка номенклатуры и, наконец, ролевое моделирование, где слово служило орудием. Так, в ситуации «В магазине» прилагательное становилось необходимым для дифференциации товара; в сценарии «Потерянная вещь» – для идентификации объекта. Методически важным было последовательное «непонимание» жеста со стороны логопеда в роли продавца, что вынуждало ребенка к вербализации. Варьирование условий внутри одной ситуации (смена ассортимента, поломка кассы) предотвращало механическое заучивание и способствовало гибкости навыка. Тем самым создавалась мотивация, отсутствующая при фронтальной словарной работе.

Контрольная диагностика зафиксировала несомненную положительную динамику. Средний балл по группе повысился на 10,5 пункта, достигнув уровня «средний» (38,3). Наиболее существенный прирост отмечен по тем параметрам, которые изначально были самыми слабыми: прилагательные (с 2,4 до 3,5) и антонимы (с 2,3 до 3,3). Качественные изменения оказались не менее значимы: сократилось число жестов-заместителей, увеличилась длина фразы, а главное – дети начали инициировать диалог за пределами учебной ситуации. Один обучающийся перешел на уровень выше среднего, а доля уровня ниже среднего сократилась с 62,5% до 12,5%. Следовательно, гипотеза о том, что моделирование коммуникативной ситуации является эффективным средством перевода слова из пассива в актив, получила эмпирическое подтверждение.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование было посвящено проблеме формирования словарного запаса у пятиклассников с умственной отсталостью с использованием моделирования коммуникативных ситуаций. В ходе работы были решены все поставленные задачи, получены теоретические и практические результаты, подтверждающие выдвинутую гипотезу.

В первой главе работы были рассмотрены научные представления о структуре словарного запаса и его развитии в онтогенезе. Установлено, что словарный запас включает активную и пассивную лексику, причем в процессе нормального речевого развития пассивный словарь на ранних этапах значительно опережает активный. Формирование лексики происходит поэтапно, от лепетных слов и звукоподражаний к постепенному освоению грамматических форм и семантических полей. Особое значение для настоящего исследования имело положение Р.И. Лалаевой о том, что новое слово возникает у ребенка благодаря установлению непосредственной связи между словом и соответствующим предметом, а в дальнейшем эта связь усложняется за счет формирования ассоциативно-вербальных сетей. Также было проанализировано содержание логопедической работы по формированию словарного запаса у пятиклассников с умственной отсталостью. Выявлено, что основными методами и приемами являются использование индивидуально-ориентированного подхода, моделирование речевых ситуаций, максимальное включение анализаторов, применение мнемотехники и визуальных опор, а также поэтапное формирование умственных действий с постепенным усложнением речевого материала.

Во второй главе представлен диагностический инструментарий, созданный на основе методики, приведенной в приложении А. Комплекс включает десять проб. Они направлены на оценку беседы, словаря существительных, обобщающих понятий, глагольного словаря, прилагательных, подбора антонимов, понимания прочитанного, составления связного рассказа (как дополнением предложений, так и восстановлением последовательности), а также диктанта. Каждое задание оценивалось по пятибалльной шкале, что позволило получить достаточно

объективную картину состояния лексики.

Экспериментальная работа проведена на двух базах: КГБОУ «Красноярская школа № 8» и МБОУ «Северо-Енисейская средняя школа №1 им. Е.С. Белинского». На организационном этапе получены сходные результаты, указывающие на недостаточную сформированность словарного запаса. Всего в исследовании участвовали 16 обучающихся пятых классов с умственной отсталостью (вариант 9.1). Первичное обследование показало, что высокий уровень не выявлен ни у кого. Уровень выше среднего тоже отсутствовал. Средний уровень зафиксирован у шести человек (37,5%), уровень ниже среднего – у десяти (62,5%). Средний балл по группе – 27,8 (уровень «ниже среднего»). Самые низкие результаты получены при выполнении заданий на прилагательные (2,4 балла), подбор антонимов (2,3), составление связного рассказа (2,5) и диктант (2,3). Качественный анализ выявил типичные ошибки: подмену родовых понятий перечислением предметов, использование глаголов широкой семантики («делает», «идет») вместо конкретных действий, образование антонимов через частицу «не» («недобрый», «невысокий»), трудности в назывании частей лица и геометрических форм, а также грубые нарушения письма (пропуски букв, искажение слов, нарушение границ предложений).

На основании теоретических данных и результатов диагностики разработан проектный продукт «Коммуникативный практикум». Это серия занятий, построенных на моделировании бытовых, игровых и проблемных коммуникативных ситуаций. Продукт включает 12 занятий, сгруппированных в три блока: бытовые ситуации («В магазине», «В гостях», «Разговор по телефону», «На приеме у врача»), игровые («Играем в профессии», «Путешествие», «Строим дом», «Театр») и проблемные («Потерянная вещь», «Ссора и примирение», «Объясни дорогу», «Помоги другу»). Каждое занятие строилось по единой схеме: введение в ситуацию, отработка лексики, моделирование, подведение итогов. Использовались наглядные опоры (картинки, муляжи, схемы), распределение ролей, игровые приемы, упражнения на закрепление («Закончи предложение», «Данетка»). Основной акцент – на создание естественной потребности в новых словах

для достижения практической цели.

Разработческий этап реализован на тех же площадках в рамках внеурочной деятельности. После его завершения проведено контрольное диагностическое обследование. Результаты показали положительную динамику. Средний балл по группе увеличился с 27,8 до 38,3 (прирост 10,5 балла). Уровень выше среднего зафиксирован у одного обучающегося (12,5%), средний уровень – у шести (75%), уровень ниже среднего сохранился у одного (12,5%). Наиболее значительный прирост отмечен в заданиях на прилагательные (с 2,4 до 3,5 балла), антонимы (с 2,3 до 3,3), связный рассказ (с 2,5 до 3,5) и диктант (с 2,3 до 3,3). Наибольший индивидуальный прирост (13 баллов) продемонстрировал ученик, имевший на констатирующем этапе самые низкие показатели; он перешел с уровня «ниже среднего» на средний.

Качественные изменения выразились в уменьшении числа описательных замен и слов-заменителей, увеличении объема активного словаря, более точном употреблении глаголов и прилагательных, улучшении понимания логических связей при построении текста. Обучающиеся экспериментальной группы стали активнее вступать в речевой контакт, реже отказывались от выполнения заданий, демонстрировали большую устойчивость внимания. В контрольной группе столь выраженной динамики не наблюдалось.

Таким образом, гипотеза настоящего исследования подтверждена. Формирование словарного запаса у пятиклассников с умственной отсталостью становится эффективным, если коррекционный процесс строится на основе моделирования коммуникативных ситуаций, работа осуществляется с соблюдением специфических принципов коррекции (максимальное включение анализаторов, использование визуальных опор, поэтапное формирование умственных действий) и учитываются результаты предварительной диагностики. Разработанный проектный продукт «Коммуникативный практикум» доказал свою эффективность: он позволяет активизировать пассивный словарь, отработать атрибутивную и глагольную лексику в естественных для обучающихся ситуациях общения, сформировать устойчивые семантические связи. Полученные результаты

могут быть использованы учителями-логопедами и педагогами специальных образовательных учреждений для оптимизации коррекционной работы по формированию словарного запаса у обучающихся с умственной отсталостью.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Приказ Министерства просвещения РФ от 24 ноября 2022 г. № 1026 «Об утверждении федеральной адаптированной основной общеобразовательной программы обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)» // Официальный интернет-портале правовой информации. - 2022. - № 0001202212300059.
2. Абрамова И. В. Организация и результаты исследования словарного запаса младших школьников с интеллектуальными нарушениями / И. В. Абрамова, Д. А. Быкова // Современные наукоемкие технологии. – 2024. – № 6. – С. 77-81.
3. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов / А.К. Аксенова. – Москва : ВЛАДОС, 2004. – 316 с.
4. Ануфриева А. Д. Методы коррекции свойств внимания детей младшего школьного возраста с нарушением в интеллектуальном развитии / А. Д. Ануфриева // Современная педагогика и психология: проблемы и перспективы : Материалы VI Международной студенческой научно-практической конференции, посвященной Году педагога и наставника и 200-летию со дня рождения К.Д. Ушинского, Тверь, 01 марта 2023 года / Ред. О.О. Гонина. – Тверь: Тверской государственный университет, 2023. – С. 162-166.
5. Балашова Э. В. Особенности организации логопедической работы с детьми с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) / Э. В. Балашова, Г. А. Баранова // Трансформация общества: роль образования, права и экономики в формировании устойчивого будущего: Материалы международной научно-практической конференции, Москва, 30 июня – 02 2025 года. – Москва: ООО «Социально-культурная инициатива», 2025. – С. 78-85.
6. Богатая О.Ф. Речевое развитие детей дошкольного возраста с интеллектуальными нарушениями / О. Ф, Богатая. – Сургут: РИО СурГПУ, 2022. - 88 с.
7. Бурова Н. И. Педагогические условия обогащения словарного запаса обучающихся / Н. И. Бурова // Вестник Южно-Уральского государственного

гуманитарно-педагогического университета. – 2021. – №

4(164). – С. 7-19.

8. Буслаева М. Е. Особенности развития семантической стороны речи младших школьников с умственной отсталостью / М. Е. Буслаева // Прикладная психология и педагогика. – 2021. – Т. 6, № 4. – С. 183-199.

9. Быстрых А. Ю. Методы диагностики грамматического строя у детей с интеллектуальной недостаточностью / А. Ю. Быстрых // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза: Материалы Всероссийской научно-практической конференции памяти профессора В. В. Коркунова студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей, Екатеринбург, 25–26 апреля 2019 года / Уральский государственный педагогический университет Институт специального образования. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2019. – С. 25-27.

10. Васина Ю. М. Использование интерактивной книги в процессе развития активного словаря младших школьников с умственной отсталостью

/ Ю. М. Васина, О. А. Асмаловская // Глобальный научный потенциал. – 2021. – № 12(129). – С. 58-60.

11. Волкова Л. С. Логопедия: учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Волковой Л.С., С.Н. Шаховской. – Москва : ВЛАДОС, 1998. – 680 с.

12. Гаврилина А. С. Особенности словарного запаса младших школьников с умственной отсталостью / А. С. Гаврилина // Актуальные проблемы специального и инклюзивного образования : сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции,

Саранск, 19–20 февраля 2024 года. – Саранск: Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева, 2024. – С. 37-42.

13. Гаврилина А. С. Разработка методического обеспечения коррекционно-логопедической работы по формированию словарного запаса младших школьников с умственной отсталостью / А. С. Гаврилина // Актуальные проблемы специального и инклюзивного образования : Сборник научных трудов по материалам

Международной научно-практической конференции, Саранск, 20–21 апреля 2023 года. – Саранск: Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева, 2023.

14. Гончарова Е. Л. Ребенок с особыми образовательными потребностями : специальность 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии»: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук / Гончарова Елена Львовна. – 2017. – 243 с.

15. Гордиенко Е.А. Методика развития русской речи младших школьников: Методическое пособие к курсу «Методика преподавания русского языка в младших классах» для студентов педагогических учебных заведений по специальности 7.010102 «Начальное обучение». – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2008. – 48 с.

16. Груздева Н. В. Формирование словарного запаса школьников с умственной отсталостью / Н. В. Груздева, М. С. Конакова // Студенческий вестник. – 2024. – № 2-1(288). – С. 50-53.

17. Дайдаева М. В. Особенности формирования языкового сознания детей с умственной отсталостью (на материале абстрактной лексики) / М. В. Дайдаева // МНКО. – 2021. – №6 (91). - Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-formirovaniya-yazykovogo-soznaniya-detey-s-narusheniem-intellekta-na-materiale-abstraktnoy-leksiki> (дата обращения: 05.10.2025).

18. Данилова М. М. Особенности атрибутивной лексики у детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) / М. М. Данилова, Е.Э. Артемова // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых: Материалы IV Международной научно-практической конференции. – Чебоксары: ООО Издательский дом «Среда», 2024. – С. 102-105.

19. Додзина О. Б. Особенности лексического развития школьников с умственной отсталостью / О. Б. Додзина // Специальное образование и социокультурная интеграция. – 2024. – № 7. – С. 113-117.

20. Егорова А. В. О механизме нарушения актуализации словаря у детей с интеллектуальной недостаточностью / А. В. Егорова // Образование и наука. – 2010. – №9. – Режим обращения: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-mehanizme-narusheniya-aktualizatsii-slovary-a-u-detey-s-intellektualnoy-nedostatocnostyu> (дата обращения: 04.10.2025).

21. Емельянова И. А. Особенности словарного запаса младших школьников с задержкой психического развития / И. А. Емельянова, Г. Р. Погосян // Гносеологические основы образования : Материалы III Международного научного форума, посвященного 75-летию ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского и памяти профессора С.П. Баранова, Липецк, 10–12 октября 2024 года. – Липецк: Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2025. – С. 392-395.

22. Захарченко А. А. Специфика понятия «коммуникативная компетенция» на основе анализа отечественных и зарубежных исследований / А. А. Захарченко, Т. А. Кот // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68-2. – С. 103-108.

23. Ильина С. Ю. Речевое развитие умственно отсталых школьников пятых - девярых классов : Теоретико-экспериментальное исследование / С. Ю. Ильина. – Санкт-Петербург : КАРО, 2005. – 238 с.

24. Иншакова О. Б. Альбом для логопеда / О. Б. Иншакова. – Москва : ВЛАДОС, 2023. – 297с.

25. Исаев Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков / Д. Н. Исаев. – Санкт-Петербург : Союз, 2020. – 226 с.

26. Калмыкова Е. А. Психология лиц с умственной отсталостью / Е. А. Калмыкова. – Курск : КГУ, 2019. – 121 с.

27. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах: Кн. для логопеда. – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 365 с.

28. Лалаева Р.И. Нарушения устной речи и система их коррекции у умственно отсталых школьников / Р.И. Лалаева. – Ленинградский государственный педагогический институт им. А. И. Герцена, 1988. – 72 с.

29. Лоза И. С. Особенности логопедических занятий с детьми с особыми образовательными потребностями в общеобразовательной школе / И. С. Лоза // Педагогикалық ғылым және практика. Педагогическая наука и практика. – 2020. – №3 (29). – С. 87-90.

30. Лубочникова Е. В. Формирование глагольного словарного запаса в онтогенезе / Е. В. Лубочникова // Образовательное пространство детства: исторический опыт, проблемы, перспективы: сборник научных статей и материалов V Международной научно-практической конференции, Коломна,

31 мая – 02 2018 года. – Коломна: Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Государственный социально-гуманитарный университет», 2018. – С. 201-204.

31. Макарова В.Н. Диагностика развития речи дошкольников: Методическое пособие / В. Н. Макарова, Е. А. Ставцева, М. Н. Едакова. – М.: Педагогическое общество России, 2007. – 80 с.

32. Мусаева Н. С. Научно-теоретические и методологические основы развития лексики у умственно отсталых детей начальных классов / Н. С. Мусаева // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2015. – № 5-3. – С. 76-78.

33. Наговицина О. И. Специфика логопедической работы в школе для детей с интеллектуальными нарушениями / О. И. Наговицина // Основные тенденции гуманитарного образования: векторы современного развития: материалы Итоговой очно-заочной научно-практической конференции преподавателей и студентов, посвященной 85-летию Короленковского университета и 25-летию филиала ГИПУ в г. Ижевске, Ижевск, 14–15 февраля 2024 года. – Ижевск: Шелест, 2024. – С. 347-351.

34. Нажмитдинова Б.С. Методы диагностики речевого развития у детей с нарушением интеллекта / Б. С. Нажмитдинова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2016. – № 2. – С. 42-45.

35. Петрова В. Г. Практическая и умственная деятельность детей-олигофренов / В.Г. Петрова. – Москва : Просвещение, 2018. – 158 с.

36. Назарова Л. А. Развитие словаря младших школьников с нарушением интеллекта / Л. А. Назарова, Л. В. Велумян // ИННОВАЦИОННЫЕ НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ: ТЕОРИЯ,

МЕТОДОЛОГИЯ, ПРАКТИКА : сборник статей XIX Международной научно-практической конференции, Пенза, 17 декабря 2019 года. – Пенза: «Наука и Просвещение» (ИП Гуляев Г.Ю.), 2019. – С. 210-212.

37. Позоян Б. С. Развитие познавательной деятельности у младших школьников с ОВЗ / Б. С. Позоян // Актуальные проблемы современной России: психология, педагогика, экономика, управление и право : Сборник научных трудов II Ежегодной международной научно-практической конференции и Международных научно-практических конференций, Москва, 01 декабря 2023 года – 24 2024 года. – Москва: Московский психолого-социальный университет, 2024. – С. 557-561.

38. Процкова А. А. Оценка состояния словарного запаса у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью / А. А. Процкова, Е. А. Ларина // Голос и коммуникации в современном мире: Материалы научно-образовательной конференции, посвященной Международному дню логопеда,

Хабаровск, 14 ноября 2019 года / под ред. Н. А. Калугиной, Е. А. Лариной. – Хабаровск: Тихоокеанский государственный университет, 2020. – С. 95-100.

39. Психолого-педагогическая диагностика / под ред. И. Ю. Левченко, С.Д. Забрамной. – Москва : Издательский центр «Академия», 2023. – 320 с.

40. Пыханова И. В. Развитие познавательной сферы у младших школьников с легкой умственной отсталостью / И. В. Пыханова // Вестник студенческого научного общества ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет». – 2023. – Т. 2, № 15-2. – С. 94-97.

41. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника / С.Я. Рубинштейн. – Москва : Ин-т общегуманит. Исследований, 2016. – 261 с.

42. Рыкова Е. А. Развитие словарного запаса у младших школьников с нарушением слуха / Е. А. Рыкова // Петровские образовательные чтения. Духовно-нравственные ценности в современном российском обществе : Сборник научных

трудов XII Международной научно-практической конференции, Магнитогорск, 14–19 октября 2024 года. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2024. – С. 222-226.

43. Рыкова П. С. Коррекционная работа по развитию словообразования у младших школьников с задержкой психического развития

/ П. С. Рыкова, О. В. Дружиловская // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: проблемы, перспективы, технологии : Материалы XII Международной научно-практической конференции, Орел, 03–04 апреля 2025 года. – Орел: Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева, 2025. – С. 314-318.

44. Светличная, Е. Формирование диалогической речи младших школьников с умственной отсталостью / Е. Светличная // Инновации. Наука. Образование. – 2023. – № 81. – С. 64-67.

45. Свистунова Т. И. Организация ментального лексикона: формирование в онтогенезе и распад при нарушениях языковой системы глагольной словоизменительной морфологии: экспериментальное исследование: диссертация ... кандидата филологических наук: 10.02.19 / Свистунова Татьяна Игоревна; [Место защиты: С.-Петерб. гос. ун-т]. - Санкт-Петербург, 2008. - 198 с.

46. Сдобнова А. П. Состав и организация лексикона на разных этапах онтогенеза / А. П. Сдобнова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Филология. Журналистика. – 2015. – Т. 15, № 2. – С. 5-13.

47. Сосновских А. А. Формирование коммуникативной компетенции у пятиклассников с нарушением интеллекта / А. А. Сосновских, И. О. И.О. Романцова, Т. В. Асекеева // E-Scio. – 2019. – №12 (39). – С 1-8.

48. Специфика обучения русскому языку обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) в основной школе: методические материалы / авторы-составители: Е.А. Вишнякова, О.А. Притужалова. – Липецк: ГАУДПО ЛО «ИРО», 2020. – 53 с.

49. Стерликова В. В. Теория и методика развития речи детей (структурно-логические схемы): учебно-методическое пособие / В. В. Стерликова. – Орск:

Издательство ОГТИ, 2010. – 202 с.

50. Субботина Е. В. Особенности коррекции интеллектуального развития учеников младших классов с нарушением интеллекта / Е. В. Субботина // Профессиональные дебюты в теории и практике дефектологии: расширяя границы возможного : Сборник статей по материалам V Всероссийской студенческой конференции, Нижний Новгород, 21 апреля 2023 года. – Нижний Новгород: федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина", 2023. – С. 104-107. – EDN OUIQLW.

51. Трофимов И. О. Обогащение словарного запаса школьников как лингвометодологическая проблема / И. О. Трофимов, А. В. Курьянович // Вестник ТГПУ. – 2022. – №2 (220). – С. 58-68

52. Турдубекова Г. Т. Особенности логопедической работы с детьми с умственной отсталостью / Г. Т. Турдубекова // Вестник Кыргызского государственного университета имени И. Арабаева. – 2017. – № 1. – С. 288-293.

53. Филичева Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практ. пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М.: Айрис-пресс, 2008. – 224 с.

54. Хоменкова М. И. Своеобразие словарного запаса младших школьников с интеллектуальной недостаточностью / М. И. Хоменкова, Н. В. Иванова // Российская наука: тенденции и возможности: Сборник научных статей / Научный редактор А.Н. Ромеро. Том Часть III. – Москва: Издательство «Перо», 2019. – С. 126-129.

55. Черепкова Н. В. Особенности логопедической работы с детьми с умственной отсталостью / Н. В. Черепкова, О. А. Савельева // Science Time. – 2014. – № 12. – С. 601-605.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение А

Обследование обучающихся 5 класса с интеллектуальными нарушениями.

#### 1. Беседа.

Цель: выявить уровень общей осведомленности, наличие в речи дефектных звуков.

Вопросы:

- Как тебя зовут? Когда у тебя день рождения? Где ты живешь? Назови свой адрес.

- Расскажи о своей семье, друзьях.

- Какое сейчас время года, месяц, дата, день недели.

#### 2. Исследование словаря существительных

Цель: определить объем и точность словаря существительных Инструкция:

- Назови, что изображено на картинках. Материал:

- Существительные: обувь, ботинки, посуда, тарелки, плита, кровать, пила, стол, майка, рубашка.

- Части предметов: тело (голова, ноги, руки, нос, рот, грудь, живот), лицо (лоб, глаза, ресницы, брови, нос, рот, губы, щеки).

- Называние профессий: врач, водитель, учитель, продавец.

- Называние формы (нарисованной на плоскости) – Квадрат, прямоугольник, круг, треугольник, трапеция, ромб.

3. Исследование обобщающих понятий Цель: оценить способность к обобщению Инструкция:

- Назови одним словом картинки: Материал:

- Платье, кофта, куртка, брюки – одежда.

- Комод, стул, шкаф, диван – мебель.

- Помидор, огурец, морковка, огурец – овощи.

- Яблоко, груша, лимон, ананас – фрукты.

- Лошадь, лиса, белка, слон – животные.

## 4. Исследование глагольного словаря

Цель: Выявить способность понимать и называть действия Инструкция:

- Ответь на вопрос Материал:

1. Что ты делаешь в течение дня? (5 действий)
2. Как ты можешь передвигаться? (5 действий)
3. Кто как кричит? (5 подражаний)
4. Кто какие звуки издает? (5 подражаний)
5. Кто что делает? (по профессиям) (5 действий)
5. Исследование словаря прилагательных

Цель: Оценить объем и точность использования словаря прилагательных

Инструкция:

- Назови одним словом цвет фигуры (круг или квадрат). Материал:

1. Белый, черный, красный, синий, зеленый, желтый.
2. Коричневый, розовый, голубой, оранжевый.
6. Исследование подбора антонимов

Цель: Оценить способность подбирать слова-антонимы и состояние логического компонента мышления

Инструкция:

- Подбери слово противоположное по смыслу. Материал:

1. Добрый, высокий, легкий, большой, покупать.

Продолжение приложения А

2. Друг, поднимать, хороший, давать, широкий.

7. Прочитай текст и ответь на вопросы. Цель: выявить уровень развития навыка чтения.

Как гадюка зимой ожила.

Катались ребята на лыжах и озябли. Зашли они на ферму погреться.

Сторож усадил их на душистом сене. Вдруг из сена выползла змея. Девочки

закричали. Это гадюка отогрелась и проснулась. Сторож убил змею палкой.

Вопросы:

1. На чем сидели ребята?
2. Кто выполз из сена?
3. Почему гадюка ожила.
8. Дополните предложения так, чтобы получился связный рассказ.

Цель: выявить уровень развития словесно-логического мышления, оценить словарный запас.

Дедушка подарил внуку \_\_\_\_\_. Внук был рад \_\_\_\_\_. Он заботился о \_\_\_\_\_, часто гулял с \_\_\_\_\_.

Слова для справок: щенок, собачка, с ним, нем.

9. Расположите предложения так, чтобы получился связный рассказ.

Цель: выявить степень осознанности чтения.

Зима.

-Замерзли реки и озера.

-Теперь можно играть в снежки, ходить на лыжах, бегать на коньках по льду.

-Наступила зима.

-Снег покрыл поля, тропинки в лесу.

-Ребятишки рады зиме.

10. Диктант.

Цель: оценить умение писать под диктовку.

Лес стал удивительным после вьюги. Ель стояла в хвойной кольчуге. На макушке сосны снежная шапка. На полянке у тропинки возвышался сугроб.

Оценочный лист по итогам выполнения диагностики

Название задания	Баллы	Уровень
Беседа		
Задание: Исследование словаря существительных		

## Продолжение приложения А

Задание: Исследование обобщающих понятий		
Задание: Исследование глагольного словаря		
Задание: Исследование словаря прилагательных		
Задание: Исследование подбора антонимов		
Задание: Прочитай текст и ответь на вопросы		
Задание: Дополните предложения так, чтобы получился связный рассказ.		
Задание: Расположите предложения так, чтобы получился связный рассказ		
2 балла (уровень ниже среднего)	Правильно показывает/выполняет 1-2 предмет/действие /признака/пары	
3 балла (средний уровень)	Правильно показывает/выполняет 3-4 предмета/действия /признака/пары	
4 балла (уровень выше среднего)	Правильно показывает/выполняет 5 предметов/действий /признаков/пар	
5 баллов (высокий уровень)	Правильно показывает/выполняет все предметы/действия /признаки/пары	

**До 15 баллов-** низкий уровень сформированности словарного запаса

**От 16 до 30 баллов-** уровень сформированности словарного запаса ниже среднего

**От 31 до 45 баллов-** средний уровень сформированности словарного запаса

**От 46 до 50 баллов -** уровень сформированности словарного запаса выше среднего

**51 балл и более-** высокий уровень сформированности словарного запаса

QR-код, содержащий ссылку на электронную версию Дидактического инструментария для обследования словаря у пятиклассников с умственной отсталостью:



## Результаты первичного обследования словарного запаса

ФИ ребенка	Беседа	Существительные	Обобщающие понятия	Глагольный словарь	Прилагательные	Антонимы	Чтение	Связный рассказ (дополнение)	Связный рассказ (последовательность)	Диктант	Сумма баллов	Уровень
Дима А.	4	4	3	4	3	3	4	3	3	3	34	Средний
Лена М.	4	3	3	3	3	2	4	3	3	2	30	Ниже среднего
Миша Д.	3	2	2	2	2	2	3	2	2	2	22	Ниже среднего
Настя М.	4	4	4	4	3	3	4	4	3	3	36	Средний
Оля Р.	3	3	2	3	2	2	3	3	2	2	25	Ниже среднего
Рома К.	2	2	2	2	1	1	2	2	2	1	17	Ниже среднего
Света У.	4	3	3	3	3	3	4	3	3	3	32	Средний
Федя И.	3	3	3	3	2	2	3	3	2	2	26	Ниже среднего

## Продолжение приложения Б

Средний балл	3,4	3,0	2,8	3,0	2,4	2,3	3,4	2,9	2,5	2,3	27,8	Ниже среднего
ФИ ребенка	Беседа	Существительные	Обобщающие понятия	Глагольный словарь	Прилагательные	Антонимы	Чтение	Связный рассказ (дополнение)	Связный рассказ (последовательность)	Диктант	Сумма баллов	Уровень
Ваня П.	4	4	3	4	3	3	4	3	3	3	34	Средний
Катя С.	4	3	3	3	3	2	4	3	3	2	30	Ниже среднего
Саша К.	3	2	2	2	2	2	3	2	2	2	22	Ниже среднего
Юля Т.	4	4	4	4	3	3	4	4	3	3	36	Средний
Коля Б.	3	3	2	3	2	2	3	3	2	2	25	Ниже среднего
Аня В.	2	2	2	2	1	1	2	2	2	1	17	Ниже среднего
Ира Ц.	4	3	3	3	3	3	4	3	3	3	32	Средний

### Паспорт и жизненный цикл проекта «Коммуникативный практикум»

Область практики: коррекционная педагогика (олигофренопедагогика и логопедия).

Адресная направленность: учителя-логопеды, учителя начальных и средних классов, педагоги-психологи, работающие с обучающимися 5 классов с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями), а также родители указанной категории детей.

Психолого-педагогическая характеристика целевой группы: в реализации проекта задействованы 8 обучающихся 5 классов (возраст 10-11 лет) с умственной отсталостью (вариант 9.1), имеющие заключение ПМПК. У всех участников на организационном этапе выявлен разрыв между пассивным и активным словарем, трудности актуализации атрибутивной и глагольной лексики, а также сниженная коммуникативная мотивация.

Проблема, на решение которой направлен этот проект: недостаточный уровень сформированности активного словарного запаса у пятиклассников с умственной отсталостью, выражающийся в заменах конкретных глаголов словами широкой семантики («делает», «идет»), трудностях использования прилагательных и подбора антонимов, а также отсутствии переноса усвоенных лексических единиц из пассивной речи в активную в естественных ситуациях общения.

Цель: разработать и апробировать продукт проекта «Коммуникативный практикум» для формирования словарного запаса у пятиклассников с умственной отсталостью, имеющих уровень сформированности лексики

«ниже среднего» и «средний».

Задачи проекта «Коммуникативный практикум»:

- Определить содержание коррекционно-развивающей работы, направленной на формирование словаря у пятиклассников с умственной отсталостью средствами моделирования коммуникативных ситуаций.

## Продолжение приложения В

- Разработать продукт проекта «Коммуникативный практикум» (серию из 12 занятий с разделением на три блока: бытовые, игровые и проблемные ситуации).
- Провести коррекционные занятия с использованием моделирования коммуникативных ситуаций («В магазине», «В гостях», «Разговор по телефону», «Потерянная вещь», «Ссора и примирение» и т.д.).
- Оценить эффективность использования моделирования коммуникативных ситуаций для активизации словарного запаса.
- Добавить методические рекомендации к использованию продукта проекта для педагогов и родителей.

Достоинства продукта «Коммуникативный практикум»:

- При работе с пособием создается естественная речевая мотивация, что позволяет преодолеть разницу между пассивным и активным словарем.
- Моделирование бытовых, игровых и проблемных ситуаций обеспечивает перенос усвоенной лексики в повседневное общение.
- Продукт может использоваться не только учителем-логопедом на коррекционных занятиях, но и педагогами класса, а также родителями в домашних условиях.

Продукт проекта: дидактическое обеспечение «Коммуникативный практикум», включающее в себя описание 12 занятий с перечнем коммуникативных ситуаций, основной лексикой для отработки (существительные, глаголы, прилагательные, антонимы), а также наглядные опоры (схемы, предметные картинки, муляжи) и шаблоны для фиксации речевых достижений обучающихся.

Место реализации: Краевое государственное бюджетное общеобразовательное учреждение «Красноярская школа № 8» и Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Северо-Енисейская средняя школа №1 им. Е.С. Белинского».

Ресурсное обеспечение: компьютер, принтер (для печати наглядных опор),

## Продолжение приложения В

ламинатор (для многоразового использования карточек), предметные и сюжетные картинки, муляжи продуктов, игрушечные телефоны, касса, игровые деньги, схемы-ориентиры (например, для ситуации «Объясни дорогу»), ножницы, липучки самоклеящиеся.

Ориентировочный бюджет проекта:

- Затраты на цветную печать (77 страниц диагностического и стимульного материала) – 3750 рублей;
- Затраты на ламинирование страниц (12 занятий + диагностика) – 1800 рублей;
- Затраты на липучки самоклеящиеся (для крепления картинок к игровым полям) – 600 рублей;
- Затраты на кейс для методического пособия – 400 рублей.

Таким образом, затраты, требуемые на реализацию проектной идеи, составили 6550 рублей.

Участники проекта: студентки 4 курса бакалавриата кафедры специальной (коррекционной) педагогики, направленность образовательной программы «Логопедия и олигофренопедагогика» Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева – Абалтусова Ирина Валерьевна и Тишкина Виолетта Вадимовна, под руководством научного руководителя – Жуковина Ильи Юрьевича.

Проект «Коммуникативный практикум» – это коррекционно-развивающий проект, направленный на формирование активного словарного запаса у пятиклассников с умственной отсталостью путем моделирования бытовых, игровых и проблемных коммуникативных ситуаций, в которых использование новых лексических единиц становится необходимым условием для достижения практической цели.

Продукт проекта: дидактическое обеспечение «Коммуникативный практикум», включающее в себя описание 12 занятий с перечнем коммуникативных ситуаций, основной лексикой для отработки

## Продолжение приложения В

(существительные, глаголы, прилагательные, антонимы), а также наглядные опоры (схемы, предметные картинки, муляжи) и шаблоны для фиксации речевых достижений обучающихся.

Достоинства продукта «Коммуникативный практикум»:

- При работе с пособием создается естественная речевая мотивация, что позволяет преодолеть разницу между пассивным и активным словарем.

- Моделирование бытовых, игровых и проблемных ситуаций обеспечивает перенос усвоенной лексики в повседневное общение.

- Продукт может использоваться не только учителем-логопедом на коррекционных занятиях, но и педагогами класса, а также родителями в домашних условиях.

Работа над реализацией проекта проводилась в четыре этапа:

- Организационный;
- Разработческий;
- Опытно-экспериментальный;
- Результативно-оценочный.

Задачи, сроки выполнения и содержание работы представлены в Таблице № 1.

Таблица №1. Этапы реализации проекта «Коммуникативный практикум»

Этап	Мероприятия / задача	Деятельность	Сроки реализации
1 этап – организационный	Обсуждение с учителем-логопедом актуальных проблем формирования словарного запаса у пятиклассников с умственной	Формирование группы детей, участвующих в проекте (8 обучающихся 5 классов с умственной	19 ноября - 28 ноября 2025 года

	отсталостью.	отсталостью,	
	Проведение предпроектного (констатирующего) обследования.	вариант 9.1). Сбор информации об уровне сформированности активного и пассивного словаря. Формирование проектной группы. Обследование пятиклассников.	
2 этап – разработческий	Разработка проекта «Коммуникативный практикум».	Подготовка материалов для работы с детьми над реализацией проекта. Создание дидактического и методического обеспечения (описания 12 коммуникативных ситуаций, наглядных опор, схем, игровых атрибутов).	01 декабря - 19 декабря 2025 года
3 этап – опытно-экспериментальный	Проведение пропедевтической работы. Реализация проекта «Коммуникативный практикум». Обобщение и систематизация полученных результатов проектной работы, формулирование выводов.	Использование моделирования коммуникативных ситуаций на индивидуальных и подгрупповых коррекционных занятиях.	22 декабря 2025 года - 02 февраля 2026 года
4 этап – результативно-оценочный	Проведение контрольной диагностики. Анализ результатов эффективности содержания продукта проекта.	Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов. Оценка динамики сформированности словарного запаса.	04 февраля - 10 февраля 2026 года

Реализация задач организационного этапа.

На базе двух образовательных организаций – Краевого государственного бюджетного общеобразовательного учреждения

«Красноярская школа № 8» и Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Северо-Енисейская средняя школа №1 им. Е.С. Белинского», в результате обсуждения с руководителем общеобразовательного учреждения и учителем-логопедом, были выбраны 8 пятиклассников с умственной отсталостью (заключение ПМПК, вариант 9.1), с которыми планировалась дальнейшая работа.

Реализация задач разработческого этапа.

В течение трех недель нами был подготовлен весь необходимый дидактический и методический материал для формирования словарного запаса у пятиклассников с умственной отсталостью, основываясь на их интеллектуальных способностях и интересах. В основу дидактического материала были заложены: описания 12 коммуникативных ситуаций (бытовые, игровые, проблемные), сюжетные картинки, предметные картинки, схемы-ориентиры, муляжи продуктов, игрушечный телефон, касса, игровые деньги. Кроме того, ребенок, действуя в смоделированной ситуации, развивает не только речь, но и коммуникативные навыки, что положительно сказывается на конечном результате – формировании активного словарного запаса. Данный проектный продукт является в своем роде универсальным инструментом, то есть может использоваться как педагогами, так и родителями.

Решение задач опытно-экспериментального этапа.

В рамках решения данных задач было выполнено следующее: занятия проводились индивидуально и в малых подгруппах с каждым из детей. В рамках проведения занятия детям предлагалось на основе созданного дидактического материала выполнить задания, касающиеся употребления новых слов в естественных ситуациях общения. Стоит отметить, что в процессе выполнения заданий каждый из детей вел себя спокойно и вполне дисциплинированно, а

## Продолжение приложения В

также был внимателен в силу того, что все задания наглядные и требуют речевого взаимодействия для достижения успешного результата. Заметно, что ребенка заинтересовала данная форма выполнения заданий. Немаловажно отметить, что лексический материал воспринимался и запоминался детьми быстрее, так как задания формировались на основе игровой деятельности и моделирования жизненных ситуаций.

Решение задач результативно-оценочного этапа.

На данном этапе было проведено диагностическое исследование того, насколько динамично формировался словарный запас у пятиклассников с умственной отсталостью.

## Календарно-тематическое планирование «Коммуникативный практикум»

№ занятия	Блок	Тема занятия	Коммуникативная ситуация	Основная лексика для отработки	Сроки проведения
3	Блок 1. Бытовые ситуации	«Разговор по телефону»	Звонок другу, запись к врачу	Вежливые фразы, слова приветствия и прощания, умение задавать вопросы	26 декабря 2025 года
4	Блок 1. Бытовые ситуации	«На приеме у врача»	Описание самочувствия	Глаголы (кашляет, болит, температура), части тела, названия лекарств	29 декабря 2025 года
5	Блок 2. Игровые ситуации	«Играем в профессии»	Выбор профессии, выполнение действий	Названия профессий, орудий труда, глаголы действий	12 января 2026 года

## Продолжение приложения В

6	Блок 2. Игровые ситуации	«Путешествие »	Поездка в другой город, выбор транспорта	Виды транспорта, глаголы движения (едет, летит, плывет), названия мест (вокзал, аэропорт)	14 января 2026 года
9	Блок 3. Проблемны е ситуации	«Потерянная вещь»	Поиск пропавшего предмета	Прилагательны е для описания предмета (цвет, форма, размер), предлоги (на,	21 января 2026 года
10	Блок 3. Проблемны е ситуации	«Ссора и примирение»	Разрешение конфликта	Слова-чувства (обидно, жалко, стыдно), вежливые слова, умение просить прощения	23 января 2026 года
11	Блок 3. Проблемны е ситуации	«Объясни дорогу»	Помощь заблудившемуся человеку	Предлоги и наречия (направо, налево, прямо, за углом), названия ориентиров	26 января 2026 года
12	Блок 3. Проблемны е ситуации	«Помоги другу»	Ситуация, где друг нуждается в помощи	Глаголы помощи, слова поддержки, прилагательны е-качества (добрый, смелый)	28 января 2026 года

QR-код, содержащий ссылку на электронную версию «Коммуникативного практикума» для формирования словаря у пятиклассников с умственной отсталостью средствами моделирования коммуникативных ситуаций:



# Коммуникативный практикум

Учебное пособие с применением ролевых игр

## Уважаемые коллеги!



В работе с детьми, осваивающими речь, важно помнить: заучивание слов и классификация лексики сами по себе не заложат речевую активность. Ребёнок начнёт говорить не тогда, когда знает много слов, а тогда, когда почувствует потребность в коммуникации – когда речь поможет ему достичь какой-то цели.

**Почему традиционные методы бывают недостаточны?**

Заучивание новых слов и их классификация может механически повторяться, не создаёт мотивации к общению, часто остаётся абстрактным для ребёнка, не формирует навыки использовать слова в реальной жизни.

## В чём суть «Коммуникативного практикума»?



Мы предлагаем иной подход – обучение через действие и ситуацию. В его основе лежит принцип: ребёнок использует слова, чтобы что-то сделать или получить результат.

**Ключевые особенности подхода:**  
 Моделирование реальных ситуаций (магазины, поликлиника, школа и т.д.), игра со сверстниками, игра с родителями и т.д.).  
 Четкая коммуникативная роль у каждого ребёнка: кто он должен сказать, чтобы получить желаемое (игрушку, лакомство, информацию).  
 Лексика выводится из контекста ролевых игр.  
 Постепенное усложнение заданий: от отдельных слов и коротких фраз – к развернутым высказываниям.  
 Акцент на развитие речи: стимулирует и организует деятельность (выбрать, назвать, рассказать, объяснить, договориться).  
 Повторный знаковый фаз игры и усвоения материала в длительную общению.



**«Коммуникативный практикум» – это методическая разработка, включающая описание 12 занятий. Каждое занятие посвящено одной жизненной ситуации и направлено на отработку конкретной группы слов и фраз.**

## Коммуникативный практикум представляет собой дидактический кейс, состоящий из 3-х блоков:



**1. Бытовые ситуации**

- «В магазине»
- «В гостях»
- «Разговор по телефону»
- «На приеме у врача»



**2. Игровые ситуации**

- «Играем в профессии»
- «Путешествие»
- «Строим дом»
- «Театр»



**3. Проблемные ситуации**

- «Потерянная вещь»
- «Ссора и примирение»
- «Объясни дорогу»
- «Помоги другу»

### Занятие 1. «В магазине» Покупка продуктов и товаров

Основная лексика для отработки:  
Названия продуктов,  
прилагательные (свежий, вкусный,  
большой, маленький), вежливые  
слова, слова-количества (пачку,  
бутылку, килограмм)

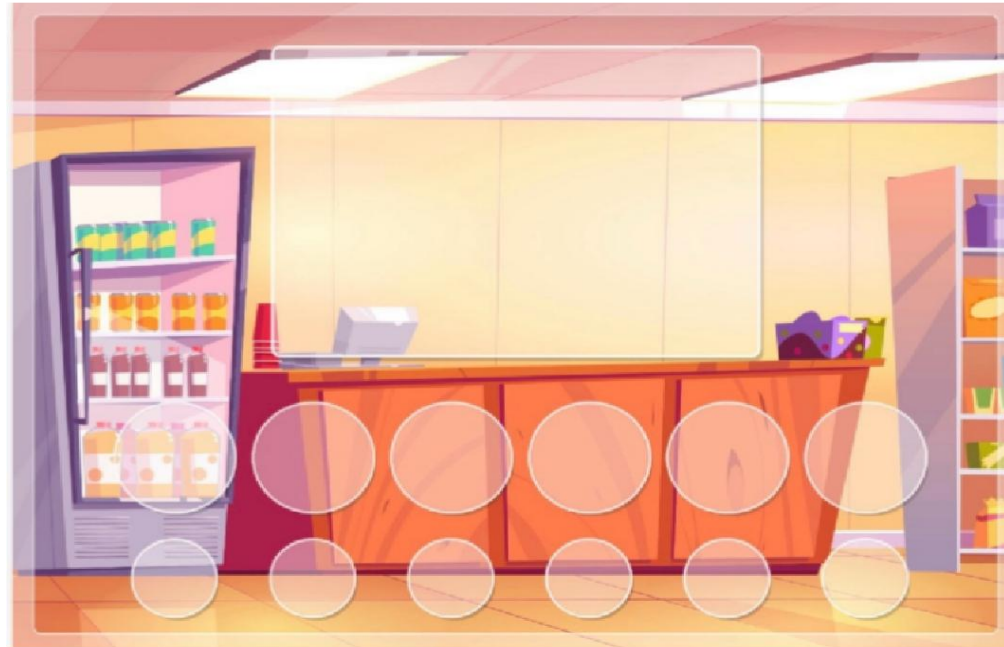
#### Образец диалога:

- Здравствуйте!
- Здравствуйте! Чем могу помочь?
- Мне, пожалуйста, килограмм свежих яблок.
- Вот, выбирайте — эти красные и очень свежие, а эти — зелёные и вкусные.
- Возьму красные. И ещё большую бутылку воды, пожалуйста.
- Хорошо, вот большая бутылка минеральной воды. Что-то ещё?
- Да, пачку вкусного печенья и маленький пакет молока.
- Вот ваша пачка шоколадного печенья и маленький пакет пастеризованного молока. Всё верно?
- Да, спасибо!
- Пожалуйста! Хорошего дня!
- И вам хорошего дня, до свидания!
- До свидания!



### Дидактическая игра «Делаем покупки»

Продолжение приложения В



## Занятие 2. «В гостях» Встреча гостей, угощение

Основная лексика для отработки:  
Приветствия, угощения, слова  
благодарности, названия посуды,  
угощений

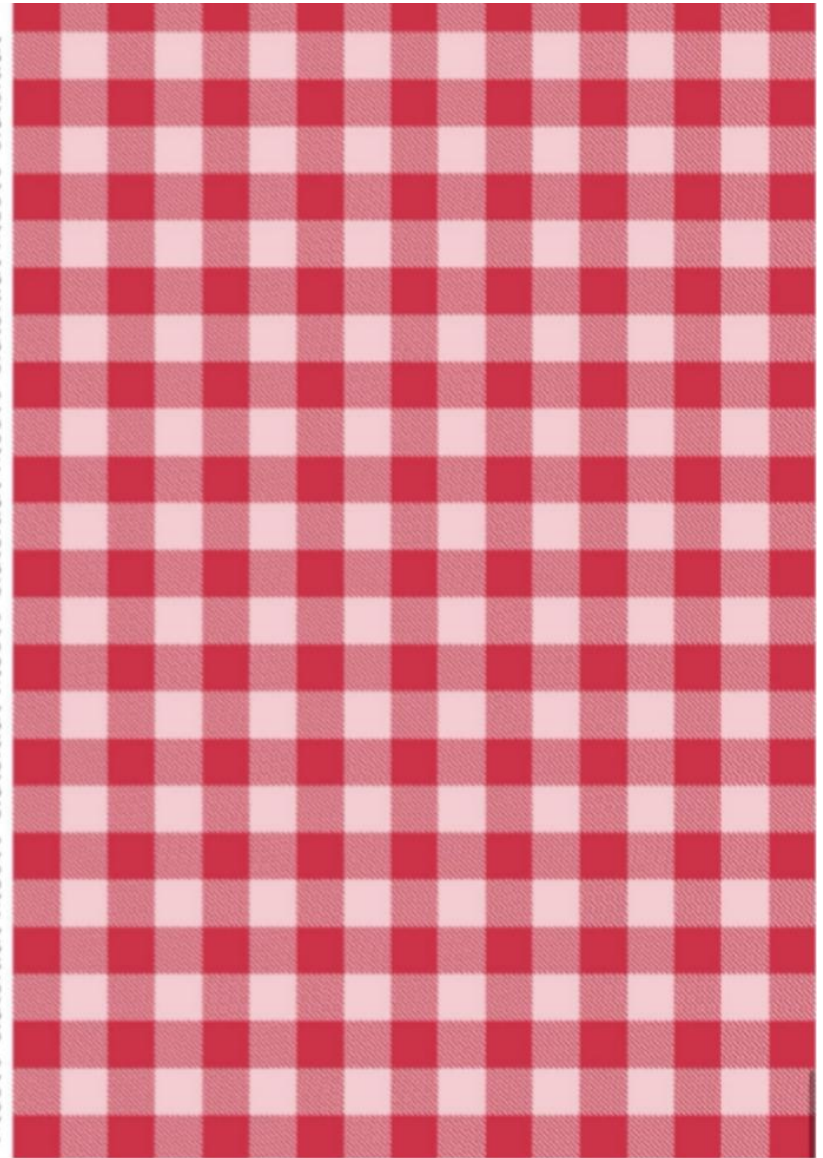
### Образец диалога:

- Здравствуйте! Проходите, пожалуйста!
- Большое спасибо! Рады прийти в гости.
- Присаживайтесь за стол. Хотите чаю?
- С удовольствием, спасибо!
- Вот чашка горячего чая и тарелка с печеньем. Угощайтесь!
- Спасибо большое, выглядит очень аппетитно!
- Не за что! Ещё возьмите блюдечко с конфетами.
- Большое спасибо, всё очень вкусно!
- Рада, что вам нравится. Приятного чаепития!
- Спасибо! И вам приятного чаепития!



## Дидактическая игра «Сервируем стол»

Место склейки место склейки место склейки место склейки место склейки







**Занятие 3. «Разговор по телефону»**  
**Звонок другу**

Основная лексика для отработки:  
 Вежливые фразы, слова приветствия и прощания, умение задавать вопросы

**Образцы диалогов:**

- Алле!
- Здравствуйте! Можно позвать [друга]?
- Принимет? Это я. Кто говорит?
- Принимет? Это [я]. Как твои дела?
- Всё хорошо, спасибо! А у тебя?
- У меня тоже всё отлично. Чем занимаешься?
- Читаю интересные книги. А ты?
- Я только что закончил делать уроки. Слушай, хочешь завтра погулять во дворе?
- С удовольствием! Во сколько?
- Давай в три часа давай?
- Отлично, договорились.
- Супер! Тогда до завтра в три у подъезда?
- Да, точно. До завтра!
- До завтра! Пока!
- Пока!

**«Правила телефонного разговора»**



**Занятие 4. «На приеме у врача»**  
**Описание самочувствия**

Основная лексика для отработки  
 Глаголы (кашляет, болит, температура), части тела, названия лекарств

**Образец диалога:**  
 — Здравствуйте, доктор!  
 — Здравствуй! Что тебя беспокоит?  
 — У меня болит горло и голова, и я кашляю.  
 — Дай измерить температуру... 38,1 - С. Ещё что-то?  
 — Да, нос заложен.  
 — Понятно. Открой рот — горло красное. Это простуда. Я дам тебе сироп от кашля — три раза в день, и таблетки от температуры, если она будет выше 38 - С.  
 — Спасибо!  
 — Пей тёплую воду и отдыхай. Через три дня приходи на осмотр.  
 — Хорошо, до свидания!  
 — До свидания, выздоравливай!

**Дидактическая игра «Чемоданчик доктора»**



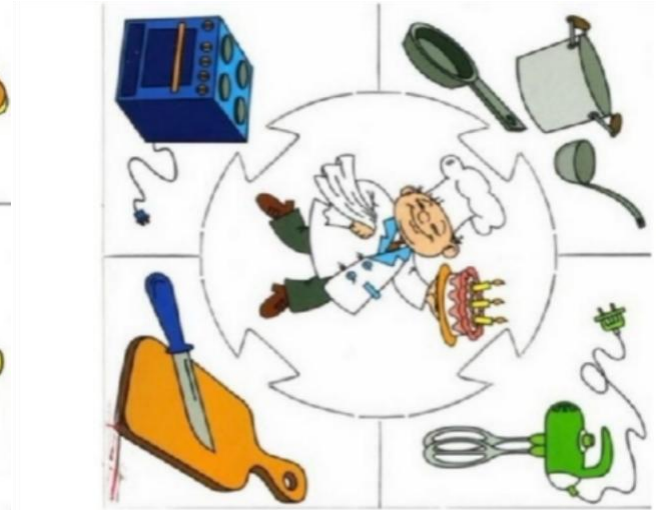
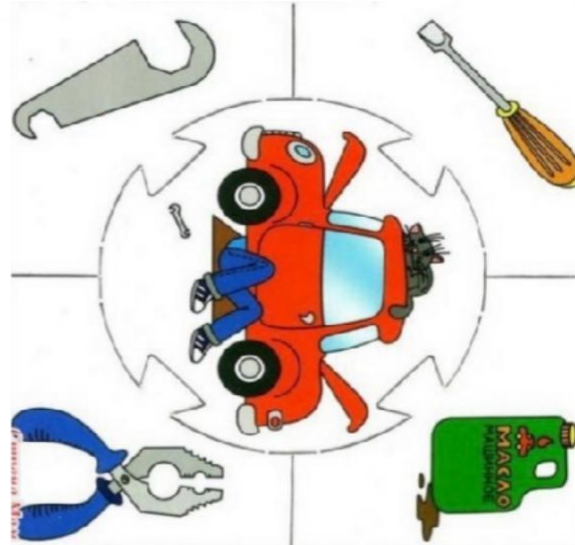
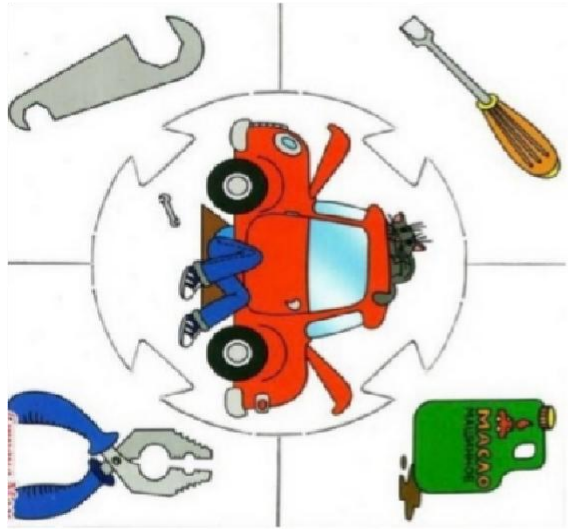
**Занятие 5. «Играем в профессии»**  
**Выбор профессии, выполнение действий**

Основная лексика для отработки:  
 Названия профессий, орудий труда,  
 глаголов действий

- Образец диалога:
- Ребята, давайте поиграем в профессии! Кто какую хочет выбрать?
  - Я – повар!
  - А я – строитель!
  - Я буду парикмахером!
  - Отлично, начинайте!
  - Я ставлю кастрюлю на плиту и нарезаю овощи.
  - А я строю домик: беру молоток и гвозди, забиваю их в доски.
  - Я расчёсываю волосы и стригу ножницами.
  - Какие инструменты вам нужны?
  - Мне – нож и кастрюля.
  - Мне – молоток и гвозди.
  - Мне – ножницы и расчёска.
  - Вы отлично справились!
  - Ура, это было весело!

**Дидактическая игра «Лото: профессии»**





**Занятие 6.  
«Путешествие»  
Поездка в другой город,  
выбор транспорта**

Основная лексика для отработки:  
Виды транспорта, глаголы  
движения (едет, летит, плывёт),  
названия мест (вокзал, аэропорт)

Образец диалога:  
Давайте отправимся в путешествие в Санкт-Петербург! На чём поедем?  
— Я полечу на самолёте!  
— А я поеду на поезде.  
— Я поплыву на корабле!  
— Где начнёте путь?  
— В аэропорту! Полечу над облаками.  
— На вокзале! Поеду через леса.  
— В порту! Поплыву по реке.  
— Что увидите в дороге?  
— Горы и города!  
— Деревни и мосты!  
— Чаек и волны!  
— Что сделаете в городе?  
— Схожу в музей.  
— Погуляю в парке.  
— Покажу мосты!  
Здорово, отличное путешествие!  
— Да, было весело



**Дидактическая игра «Едет, летит, плывёт»**



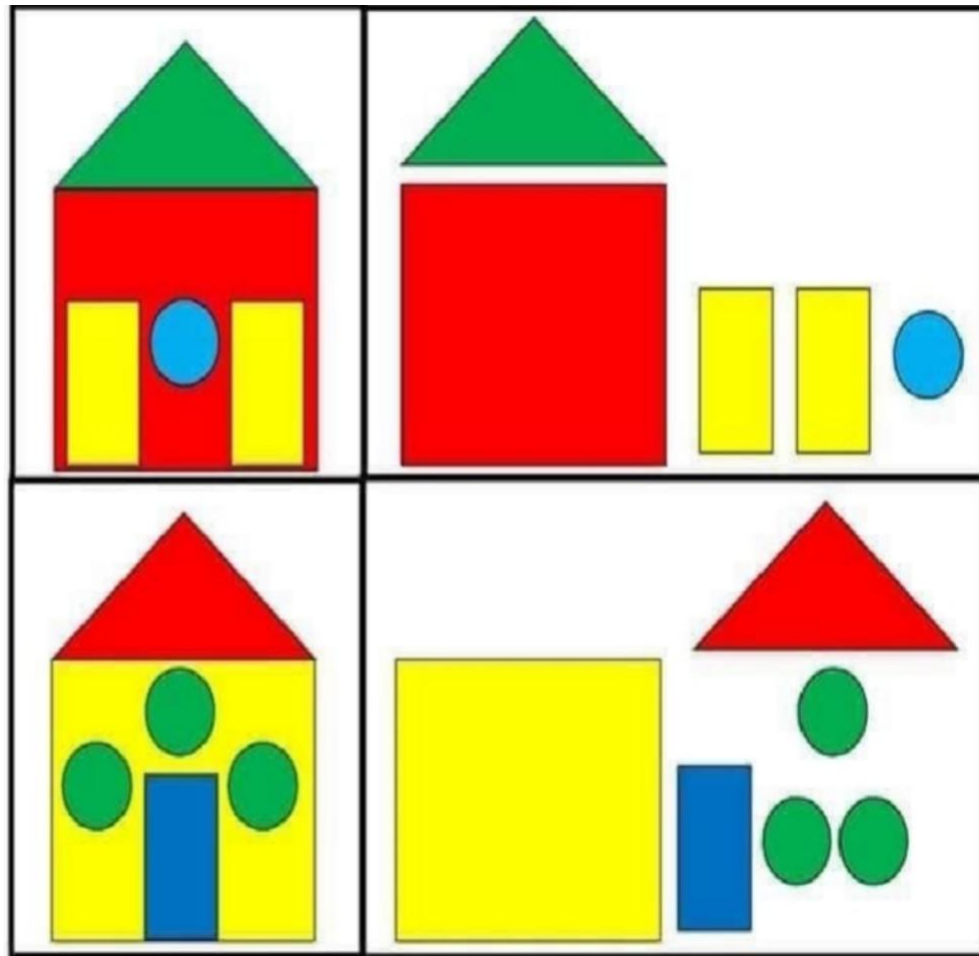
**Занятие 7. «Строим дом»**  
**Совместная постройка из кубиков**

Основная лексика для отработки:  
 Названия строительных материалов, глаголы (строить, класть, пилить), прилагательные (высокий, низкий, широкий)

Образец диалога:

- Ребята, давайте построим дом из кубиков!  
 — Отлично! Начнём — положим большие коричневые кубики в ряд.  
 —  
 Теперь возведём стены. Я кладу красные кубики — получается высокая и прочная стена!  
 — А я делаю вторую стену из синих кубиков — она широкая, но пониже.  
 —  
 Пора делать крышу. Возьмём треугольные серые кубики.  
 — Я аккуратно кладу их сверху.  
 — Добавим окна и дверь!  
 — Вот зелёные кубики — будут окна.  
 — А коричневый длинный кубик — это дверь.  
 —  
 Посмотрите, какой красивый и уютный дом получился!  
 — Да, мы отлично поработали вместе!  
 — Давайте построим рядом гараж?  
 — Конечно!

**Дидактическая игра «Построй дом»**



### Занятие 8. «Театр» Распределение ролей, игра по ролям

Основная лексика для отработки:  
Слова-роли, реплики, умение  
договариваться, слова-действия

- Навык:
1. По сказкам (классические сюжеты): «Репка» — командная игра, акцент на совместных действиях.
  2. По авторским сказкам и историям: «Доктор Айболит» — путешествие, помощь животным, разные локации.
  3. Интеракционная игра: «Что будет дальше?» — ведущий начинает сказку, дети по очереди добавляют по одной реплике или действию.
  4. Игра с элементарными повторениями: «Показки без слов» — один ребенок молча показывает действие (пьет чай, пугается, радуется), другие угадывают и проговаривают историю.
  5. Мимика-сценка: «На приеме у врача» — описание самочувствия, осмотр.
  6. Игра на развитие голоса и интонации: «Разные голоса» — одно и то же фразы («Здравствуй!») произносятся радостно, грустно, сердито, испуганно, сонно.
  7. Театральная постановка с реквизитом: «Театр теней» — фигурки из картона, фанеры, зерен из прорезинки.
  8. Игра на взаимодействие и командную работу: «Салочка действия» — каждый ребенок придумывает одно действие для персонажа, все вместе выстраивают логичную цепочку.
  9. Тематическая постановка: «Волшебный лес» — феи, гномы, говорящие животные.
  10. Обучающая театральная игра: «Волшебные слова» — сценка с использованием волшебных слов, заклинаний.

«Пальчиковый театр теней»



**Занятие 9.  
«Потерянная вещь»  
Поиск пропавшего предмета**

Основная лексика для отработки:  
Прилагательные для описания предмета (цвет, форма, размер), предлоги (на, под, за)

**Образец диалога:**

- Ой, я потерял свою машинку! Ты не видел её?
- Нет, не видел. Давай поищем. Какая она?
- Маленькая, красная, блестящая, с чёрными колёсами и жёлтыми фарами.
- Где ты её в последний раз видел?
- На ковре возле дивана.
- Посмотрим на ковре... Нет.
- Может, под диваном?
- Загляну под диван... Тоже нет.
- А за креслом смотрел?
- Сейчас проверю за креслом... Вот она! Стоит за креслом, рядом с коробкой!
- Ура, нашёл! Спасибо за помощь!
- Не за что!

**Дидактическая игра «Предлоги»**





**Занятие 10. «Ссора  
и примирение»  
Разрешение  
конфликта**

Основная лексика для  
отработки  
Слова-чувства (обидно,  
жалко, стыдно), вежливые  
слова, умение просить  
прощения

- Образец диалога:
- Ты зачем взял мою игрушку без спроса?
  - Я просто хотел посмотреть...
  - Но ты не спросил! Мне обидно, я не люблю, когда берут мои вещи без разрешения.
  - Извини, я не подумал. Мне тоже обидно, что ты на меня кричишь.
  - Прости, что закричала. Мне стало жалко, что мы поссорились.
  - И мне жалко. Я правда не хотел тебя расстраивать.
  - Давай договоримся: в следующий раз ты сначала спросишь, можно ли поиграть с моей игрушкой?
  - Хорошо, обещаю спрашивать. А ты, если что, спокойно скажи мне, ладно?
  - Договорились. И спасибо, что извинился.
  - И тебе спасибо, что простила.
  - Хочешь, поиграем вместе с этой игрушкой?
  - Да, с радостью!



**ГРУСТЬ**



**РАДОСТЬ**



**СТЫД**



**ОТВРАЩЕНИЕ**



**ГОРДОСТЬ**



**СМЕХ**

Развивающие карточки «Эмоции»



<p><b>Занятие 11.</b> <b>«Объясни дорогу»</b> <b>Помощь</b> <b>заблудившемуся</b> <b>человеку</b></p> <p>Основная лексика для отработки: Помощь заблудившемуся человеку</p>	<p><b>Образец диалога:</b></p> <p>– Извините, как пройти к городской библиотеке?</p> <p>– Идите прямо мимо парка и супермаркета до перекрёстка. Там увидите аптеку с яркой вывеской.</p> <p>– Понял, до аптеки.</p> <p>– На перекрёстке поверните налево и идите прямо два квартала. Библиотека будет справа, напротив школы.</p> <p>– То есть прямо до аптеки, налево, потом прямо два квартала – библиотека справа?</p> <p>– Всё верно!</p> <p>– Большое спасибо!</p> <p>– Не за что. Хорошего дня!</p>	<p><b>Занятие 12.</b> <b>«Помоги другу»</b> <b>Ситуация, где друг</b> <b>нуждается в</b> <b>помощи</b></p> <p>Основная лексика для отработки: Ситуация, где друг нуждается в помощи</p>	<p><b>Образец диалога:</b></p> <p>– Ай! Я упал...</p> <p>– Ты в порядке? Давай помогу встать. Держись за мою руку.</p> <p>– Болит коленка, я её поцарапал.</p> <p>– Не волнуйся, сейчас помогу подняться. Вот так, медленно... Всё, ты встал!</p> <p>– Спасибо.</p> <p>– Пойдём к лавочке, отдохнёшь. У меня есть влажная салфетка – протру коленку.</p> <p>– Спасибо, так лучше.</p> <p>– Всё хорошо, царапина небольшая, скоро заживёт. Ты смелый и стойкий!</p> <p>– Спасибо, что помог.</p> <p>– Всегда готов помочь другу! Когда коленка перестанет болеть, пойдём играть?</p> <p>– Конечно!</p>
<p>Разыгрывание сценки «Помощь другу» Обсуждение ситуаций из жизни</p>		<p>Разыгрывание сценки «Помощь другу» Обсуждение ситуаций из жизни</p>	

## Рекомендации по проведению занятий

Создавайте потребность в речи. Не спрашивайте «Что это?», а давайте задачу: «Попроси у Маши красный кубик, чтобы достроить башню».

Используйте роли. Ребёнок охотнее говорит от лица персонажа (продавца, доктора, пассажира).

Поддерживайте любую попытку высказаться. Хвалите за сам факт обращения, а не только за правильность.

Повторяйте ситуации. Одно и то же коммуникативное действие (попросить, поблагодарить, уточнить) отработывайте в разных контекстах.

Делайте акцент на взаимодействии детей. Пусть они обращаются друг к другу, а не только к педагогу.

Обеспечьте наглядность и действие. Используйте игрушки, предметы, карточки, костюмы – всё, что поможет «оживить» ситуацию.

- Будьте гибкими. Если дети увлеклись и отклонились от сценария, поддержите их инициативу – главное, чтобы шла речь.

Краевое государственное бюджетное общеобразовательное учреждение «Красноярская школа № 8».

## АКТ О ВНЕДРЕНИИ проекта

**ФИО исполнителей:** Абалтусова Ирина Валерьевна, Тишкина Виолетта Вадимовна.

**На тему:** «Формирование словаря у пятиклассников с умственной отсталостью средствами моделирования коммуникативных ситуаций».

1. Наименование предложения для внедрения: «Дидактический кейс «Коммуникативный практикум» для формирования словарного запаса у пятиклассников с умственной отсталостью».

2. Эффект от внедрения: использование дидактического кейса «Коммуникативный практикум» позволяет активизировать пассивный словарь, отработать атрибутивную и глагольную лексику в естественных для обучающихся ситуациях общения, сформировать устойчивые семантические связи.


После внедрения проекта были выделены следующие изменения:

- положительная динамика развития у обучающихся понимания лексико-грамматических конструкций;
- положительная динамика развития у обучающихся навыка построения синтаксических конструкций;
- положительная динамика в поведенческой сфере: обучающиеся стали активнее вступать в речевой контакт;
- формирование/развитие словено-логического мышления, развитие наглядно-образного мышления;
- расширение, уточнение и систематизация словаря обучающихся;
- развитие у обучающихся ориентации на листе бумаги и связной речи, улучшение таких процессов, как произвольное внимание и память.

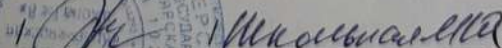
3. Место и время использования продукта: КГБОУ «Красноярская школа № 8» г. Красноярск, с 17.02.2026 г. по 15.04.2026 г.

4. Форма внедрения: очная.

Учитель-логопед:

 (подпись, Ф.И.О.)

Директор КГБОУ:

 (подпись, Ф.И.О.)



## ЗАКАЗ-ЗАЯВКА

Ректору КГПУ им. В.П. Астафьева от учреждения (организации)  
КГБОУ «Красноярская школа №8»  
на выполнение выпускных квалификационных работ (ВКР) обучающимися  
университета в 2025-2026 учебном году по предложенным темам:

№	Направление подготовки обучающихся, выполняющих ВКР	Тема ВКР	Подразделение, где планируется выполнение ВКР (факультет/ институт)
1.	44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование	Формирование словаря у пятиклассников с умственной отсталостью средствами моделирования коммуникативных ситуаций	Институт социально-гуманитарных технологий

Руководитель учреждения (организации) \_\_\_\_\_ / Школьная М.Ю.

(подпись, ФИО)

печать



Директор ИСГТ \_\_\_\_\_

/ Черкасова Ю. А.

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
**«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. Астафьева»**  
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий  
Кафедра коррекционной педагогики

**ЗАДАНИЕ НА ВЫПУСКНУЮ КВАЛИФИКАЦИОННУЮ РАБОТУ  
ПРОЕКТНОГО ТИПА**

**ФИО:** Абалтусова Ирина Валерьевна, Тишкина Виолетта Вадимовна.

**Направление:** 44.03.03. Специальное (дефектологическое) образование,  
направленность (профиль) образовательной программы: «Логопедия и  
олигофренопедагогика».

**Группа:** SO-Б22Д-01.

**Руководитель:** Жуковин Илья Юрьевич, доцент, кандидат педагогических наук.

**1. Запрос учреждения (описание проблемы):**

По итогам проведенного предпроектного исследования было выявлено, что у обучающихся 5-х классов с умственной отсталостью низкий уровень сформированности словарного запаса. Для решения данной проблемы было решено разработать и реализовать проект, направленный на проведение коррекционной работы по формированию словарного запаса у пятиклассников с умственной отсталостью посредством разработки дидактического кейса «Коммуникативный практикум».

**2. Тема проекта:** «Формирование словаря у пятиклассников с умственной отсталостью средствами моделирования коммуникативных ситуаций».

**3. Цель проекта:** изучить процесс формирования словаря у пятиклассников с умственной отсталостью средствами моделирования коммуникативных ситуаций.

**4. Основные требования и исходные данные (количество участников проекта, сроки реализации проекта, описание участников).**

**Участники проекта:**

В проекте задействованы 8 учеников 5 классов, имеющих заключение психолого-медико-педагогической комиссии «умственная отсталость (интеллектуальное нарушение)» и обучающихся по адаптированной основной общеобразовательной программе (вариант 9.1).

Сроки реализации проекта: сентябрь 2025 г. – май 2026 г.

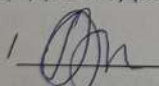
**5. Перечень основных вопросов, которые должны быть рассмотрены в выпускной квалификационной работе проектного типа:**

1. Теоретические подходы в понимании проблем формирования словаря умственно отсталых школьников.
2. Описание проекта «Коммуникативный практикум» для формирования словарного запаса пятиклассников с умственной отсталостью.
3. Реализация и результаты внедрения проекта «Коммуникативный практикум» для формирования словарного запаса пятиклассников с умственной отсталостью и методические рекомендации по его использованию.

Утверждено на заседании кафедры, протокол №1 от «24» сентября 2025 г.

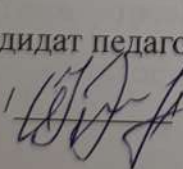
**Заведующий кафедрой:**

Доцент, кандидат педагогических наук.

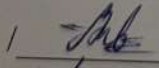
 / Беляева О.Л.

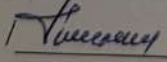
**Научный руководитель выпускной квалификационной работы:**

Доцент, кандидат педагогических наук.

 Жуковин И.Ю.

**Задание принял к исполнению:**

 / Абалтусова И. В.

 / Тишкина В.В.

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. Астафьева»  
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

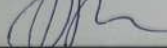
Институт социально-гуманитарных технологий  
Кафедра коррекционной педагогики

**График выполнения ВКР**


Содержание выполняемых работ	Сроки выполнения	
	Начало	Окончание
Разработка диагностического инструментария для обследования словаря у пятиклассников с умственной отсталостью.	сентябрь 2025 г.	октябрь 2025 г.
Подбор наглядно-демонстрационного материала для проведения обследования сформированности словарного запаса пятиклассников с умственной отсталостью.	сентябрь 2025 г.	октябрь 2025 г.
Констатирующий эксперимент. Обследование пятиклассников с умственной отсталостью для выявления уровня сформированности словарного запаса.	ноябрь 2025 г.	декабрь 2025 г.
Анализ результатов обследования словарного запаса пятиклассников с умственной отсталостью	ноябрь 2025 г.	декабрь 2026 г.
Изучение и сбор информации о методах, применяемых для успешного формирования словарного запаса пятиклассников с умственной отсталостью средствами коммуникативных ситуаций.	январь 2026 г.	январь 2026 г.
Разработка дидактического кейса «Коммуникативный практикум».	январь 2026 г.	февраль 2026 г.

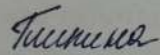
Проведение индивидуальных логопедических занятий с использованием дидактического кейса «Коммуникативный практикум».	март 2026 г.	апрель 2026 г.
Контрольный эксперимент.	май 2026 г.	май 2026 г.
Итоговый анализ результатов диагностики.	май 2026 г.	май 2026 г.

**Согласовано:**

Заведующий кафедрой/  / Беляева О.Л./

Научный руководитель/  / Жуковин И. Ю./

Обучающийся/  / Абалтусова И. В./

Обучающийся/  / Тишкина В. В./