

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ  
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

Феноберова Валентина Андреевна  
ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА  
Особенности лексики детей с нарушением интеллекта 9 – 10 лет  
Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое)  
образование)  
Профиль Логопедия

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ  
Зав. кафедрой доктор психологических  
наук, профессор Уфимцева Л.П.

\_\_\_\_\_

(дата, подпись)

Руководитель кандидат  
педагогических наук Беляева О.Л.

Дата защиты \_\_\_\_\_  
Обучающийся Феноберова В.А.

\_\_\_\_\_

(дата, подпись)

Оценка \_\_\_\_\_  
(прописью)

Красноярск

2016

Содержание:

1. Введение .....	3 - 5
2. I глава. Анализ литературных источников по проблеме исследования	
1.1. Развитие словаря у детей в норме развития .....	6 - 12
1.2. Особенности словарного запаса у детей с нарушением интеллекта .....	12 -18
1.3. Методики развития лексики у детей с нарушением интеллекта .....	18 -22
3. II глава. Констатирующий эксперимент и его анализ	
2.1. Организация и методики констатирующего эксперимента .....	26-31
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента .....	31-39
2.3. Методические рекомендации .....	39
Заключение .....	
Список литературы .....	53
Приложение .	

## Введение

**Актуальность** Известно, что базисом речевой организации человека является активный словарный запас. Особенности речевого и интеллектуального развития учащихся с умственной отсталостью ограничивают возможности этих детей в понимании речи окружающих, адекватному изложению собственных мыслей и приводит к неполноценности социально-бытовой ориентировки.

Нарушение интеллектуальной деятельности у учащихся 9 – 10 лет, так или иначе, складывается на общем развитии речи ребенка и, в частности, - на владении словом в качестве основного носителя в знании языка. Искажённое произношение слов, ограниченность лексического состава, неправильное или неточное понимание и употребление слова детьми с отклонениями в развитии в той или иной мере отражается на эффективности их общения с окружающими, на возможности более точного и выразительного оформления содержания своих мыслей.

С другой стороны, накопление ребенком представлений, понятий, знания является необходимым условием развития его речи. Ребенок лишь тогда начинает говорить, когда чувствует потребность в общении, когда у него есть необходимое содержание для высказывания, т.е. необходимый запас знаний об окружающем мире. Слово имеет фундаментальное значение и занимает центральное место в формировании человека. Слово – основная структурно-семантическая единица языка, без которой невозможно речевая деятельность. Успешность этой деятельности во многом зависит от объема словаря, используемого в общении, от точности и правильности понимания и значения слова, от возможностей его выбора и включения в требуемый контекст.

Словарный запас является не только одним из значимых компонентов высказывания, но и свидетельствует о глубине дифференцированного познания окружающей действительности, об уровне сформированности

речемыслительных процессов и служит показателем зрелости личности в эмоциональной, морально-этической, психологической сфере.

В современной специальной литературе достаточно подробно освещены такие особенности учащихся с нарушенным интеллектом, как ограниченность словарного запаса, неточность употребления слов разной грамматической природы: М.Ф. Гнездилов, Г.М. Дульнев, Л.В. Занков, Р.К. Луцкина, Р.И. Лалаева, В.Г. Петрова. Проанализировано использование слов различных тематических групп (В.В. Воронкова, Г.И. Данилкина, Т.К. Ульянова, Ж.И. Шиф). Исследователями отмечается патологический разрыв между активным и пассивным словарем умственно отсталых детей: А.К. Аксенова, Г.М. Дульнев, В.Г. Петрова, З.Н. Смирнова.

**Проблема:** несмотря на то, что проводилось большое количество исследований речи детей с нарушением интеллекта, работа с такими детьми проводится индивидуально, однако проблемой остается особенность работы над лексикой.

**Объект:** лексический компонент речевого развития.

**Предмет:** особенности лексики у учащихся 9-10 лет с нарушением интеллекта.

**Цель:** выявить особенности лексики у детей 9-10 лет, спланировать содержание и оценить эффективность коррекционной работы по преодолению нарушений системной лексики у школьников 9-10 лет с нарушением интеллекта, предложить рекомендации по их коррекции.

**Задачи:**

- 1) Проанализировать психолого-педагогические литературные источники по исследуемой проблеме у детей с нарушением интеллекта;
- 2) Экспериментальным путем выявить особенности активного и пассивного словаря у учащихся 9 – 10 лет с нарушением интеллекта;
- 3) Разработать методические рекомендации по работе над лексикой у детей с нарушением интеллекта.

**Гипотеза:** 1) Лексический компонент речевого развития – это компонент языка, который включает в себя активный и пассивный словарный запас, умение пользоваться им в конкретной ситуации.

2) Учитывая структуру дефекта при умственной отсталости, а также взаимосвязь нарушений познавательной деятельности и речи, можно предположить, что лексика детей с умственной отсталостью будет иметь особенности как с позиции количественной, так и с качественной характеристики;

3) Особенности лексики умственно отсталых школьников 9 – 10 лет могут быть выражены в своеобразии познавательной деятельности, ограниченности их представлений об окружающем мире, скудности активного и пассивного словаря.

**Методы исследования:**

Для успешной реализации поставленных задач используются следующие методы исследования: изучение и анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; констатирующий эксперимент; количественная и качественная обработка данных; обобщение полученных результатов.

**Теоретическая значимость:** изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.

**Практическая значимость:** исследования заключается в том, что его результаты могут быть использованы учителями и логопедами, работающими с умственно отсталыми детьми 9 – 10 лет.

**База исследования** – муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Кияйская средняя школа» п. Кияй, Манского района, Красноярского края.

**Структура работы:** работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, приложения.

# Глава 1. Анализ литературных источников по проблеме исследования

## 1.1. Развитие словаря у детей в норме развития

Речь является основным средством человеческого общения. Без нее человек не имел бы возможности получать и передавать количество информации, в частности, такую, которая несет определенную смысловую нагрузку или фиксирует в себе то, что невозможно воспринять с помощью органов чувств (абстрактные понятия, непосредственно не воспринимаемые явления, законы, правила и т.д.). Овладение словарным запасом составляет основу речевого развития, поскольку слово является важнейшей единицей языка.

По мнению А.Е. Супрун, слова – это основные знаковые единицы языка. В то же время богатство словарного запаса служит общим критерием общей культуры и речевого развития личности. Но возможности ограничены, и определить запас слов в долговременной речевой памяти человека – задача непростая. Слово обеспечивает содержание общения. Свободная устная и письменная речь опирается, прежде всего, на владением точным словарным запасом. [Супрун] Н.В. Новотворцева дала такое определение словарному запасу: «Словарь – это лексика, словарный запас языка, диалекта, какой-либо социальной группы, словарный запас отдельного человека». Она считает, что главной особенностью слова является единство его лексического и грамматического значения. Лексические значения – это сгустки человеческих знаний об определенных сторонах действительности, без их освоения невозможно овладения речью как средством общения и орудием мышления, затруднена регуляция высших психических функций [26]. Человек пользуется словами, выбирая одно из значений. Развитие словарного состава языка в онтогенезе осуществляется в направлении расширения объема словаря и уточнения значения слов, в процессе развития ребенка обогащается его словарь, значение слов развивается, меняет свою структуру.

По мнению Л.А. Першиной, источниками обогащения лексической стороны речи ребенка, подростка, взрослого являются: а) языковая среда – речь окружающих; б) литература – художественная, научная и т.д.; в) школьные, вузовские курсы родного и неродных языков; г) телевидение, театр, радио, газета и др. [31].

Изучением особенностей развития словарного состава языка у детей занимались многие ученые, среди которых следует выделить таких, как А.Р. Лурия, Р.И. Лалаева, В.И. Лубовский, Н.А. Цыпина, Е.В. Мальцева, Н.Ю. Борякова.

В.С. Мухина полагает, что у ребенка начинающего говорить, удастся зафиксировать только активный словарный запас, хотя можно предположить, что у него даже в начале второго года жизни есть понимание слов, которые употребляет взрослый или сам ребенок. Исследователи, определяющие словарный запас ребенка на разных возрастных ступенях (2 года, 5 лет и т.д.), считают лишь те слова, которые он употребил хотя бы раз, пусть даже в искаженном виде [25].

Самые первые слова у ребенка обычно появляются к году. По данным исследованиям Л.Ф. Обуховой, эти слова чаще всего (папа, мама, баба), представляют собой слова – предложения, выражающие собой целую мысль. При помощи одного и того же слова ребенок может высказать и какую-то жалобу, и просьбу, дать ему игрушку, «взять на ручки» и др. В дальнейшем у ребенка появляются все новые и новые слова, которые постепенно он начинает связывать между собой, пытаясь строить из них элементарные предложения. Накопление словарного запаса у ребенка непрерывно связано с овладением речевыми звуками и грамматическим строем речи. Поскольку ребенок произносит неправильно, искаженно слова. Скорость овладения активным словарным запасом в дошкольном возрасте протекает с большой индивидуальной разницей [27].

В дальнейшем, в возрасте от 1,5 до 2 лет, у ребенка происходит расчленение комплексов на части, которые выступают между собой в

различные комбинации (Катя бай, Катя ляля). В этот период у ребенка начинает быстро расти запас слов, который к концу второго года жизни составляет 300 – 400 слов различных частей речи. На данном этапе происходит развитие понимания речи, следовательно, и появление осмысленных слов. С ростом словаря появляются и различные виды искажения слоговой структуры слов: перестановка и добавления лишних слогов, сокращение слов. Наблюдается частое употребление облегченных слов («ням-ням» вместо слова есть); усвоение лишь тех названий предметов и игрушек с которыми ребенок находится в контакте; отсутствие правильных грамматических связей между словами; нечеткое произнесение отдельных слов; отсутствие многих звуков [36].

Третий год жизни – период наибольшего увеличения активного словарного состава языка. К этому возрасту словарь ребенка может достигать 1000 – 1500 слов [47].

Данный период ознаменован фразовой речью, которая на первых этапах ситуативна не совершенна. Огромный скачок в развитии словаря происходит не столько за счет заимствования слов из речи взрослых, сколько за счет овладения способами образования слов [38].

В своих высказываниях ребенок употребляет почти все части речи, а также разные типы предложений. Ребенком усваиваются основные грамматические формы и основные синтаксические конструкции родного языка, но наблюдается неправильность произношения ряда слов, особенно мало знакомых и длинных: перестановка в слове звуков («сепенка» - песенка); сокращение слов («мазин» – магазин); пропуски в слове звуков («любю» - люблю) [47].

Самым важным приобретением для ребенка на данном этапе речевого развития является то, что слово приобретает для него предметное значение. Ребенок обозначает одним словом предметы, по своим внешним свойствам, но сходные по какому-то существенному признаку или способу действия с ними, за счет чего увеличивается число называемых предметов, за счет чего

увеличивается число называемых предметов. С появлением предметных значений слов связаны первые обобщения. В процессе игры ребенок нередко сопровождает свои действия словами, а иногда и целыми фразами [36].

В этот период у детей велика склонность к подражанию. Это является благоприятным фактором для развития активного словарного состава языка ребенка.

На данном этапе происходит накопление слов в пассивном словаре и их закрепление в активном. Так же наблюдается появление в речи детей простого предложения [2].

К четвертому году жизни ребенка словарный состав языка достигает приблизительно 1900 слов.

В этот период увеличивается не только количество существительных и глаголов, но и других частей речи. Особенно заметно обогащение словаря ребенка наречиями [47].

К концу четвертого года большинство детей могут соотносить числа 1, 2, 3, с нужным количеством предметов, то есть начинают осознанно пользоваться числительными. В словарном составе языка кроме личных местоимений наблюдается наличие притяжательных: твой, мой.

На данном этапе у детей наблюдается заметное улучшение произношения, речь становится более отчетливой. В словарном составе языка у детей уменьшается количество перестановок, пропусков, сокращений. Дети правильно называют предметы, которые их окружают: названия игрушек, посуды, мебели [43].

Отмечается появление зачатков монологической речи. Инициатива общения все чаще и чаще исходит от ребенка. Речь детей носит в основном ситуативный характер, она еще недостаточно точна в словарном и грамматическом отношении [38].

Пятый и шестой год жизни характеризуется развитием словарного состава языка.

К пяти годам запас слов увеличивается до 2500 – 3000 слов. Речевая активность возрастает, они овладевают монологической речью, все чаще задают вопросы взрослым. За счет этого происходит рост активного словаря, в котором появляются обобщающиеся слова. В речи наблюдается появление предложений более сложной структуры [29].

С точки зрения Д.Б. Эльконина, к 5 годам полностью усваивается обиходный словарь. В 5 лет ребенок овладевает типами склонений. В его речи появляются собирательные существительные и новые слова, образованные с помощью суффиксов [45].

Словарный запас шестилетнего дошкольника включает в себя все части речи и составляет 3000 – 4000 слов. С ростом словаря развивается понимание содержания слов, а наряду с освоением содержательной стороны речи дети постепенно овладевают ее образными элементами. Так, в старшем дошкольном возрасте у детей возникает стремление использовать в своей речи некоторые средства выразительности: эпитеты, сравнения, метафоры [47].

К концу шестого года ребенок достигает довольно высокого уровня в речевом развитии. Он правильно произносит все звуки, отчетливо и ясно произносит слова, имеет необходимый для общения словарный запас. Его высказывания становятся содержательней, выразительней и точней.

Таким образом, к моменту поступления ребенка в школу он овладевает правильным звуковым оформлением слов, четко и ясно их произносит, имеет словарный запас, в основном грамматически правильную речь, свободно пользуется монологической речью, способен пересказать о пережитых событиях, пересказать содержание сказки, описать окружающие предметы, раскрыть содержание картины.

Ребенок к 7 годам имеет в своем словарном запасе более 4000 слов. На этом этапе словарь ребенка имеет слова всех частей речи. Имеется большое количество числительных, которыми он пользуется осмысленно, а не спонтанно. Также в этот период ребенок пользуется глагольными формами

(причастиями и деепричастиями), наблюдается наличие в составе языка и сложных предлогов из-под, из-за и т.д. произношение ребенка становятся чище, высказывания точнее. При описании каких-либо предметов или явлений он пытается передать свое эмоциональное отношение [36].

Согласно исследованиям многих авторов (Г.А. Волковой, А.Н. Гвоздева, М.Р. Львова и др.) словарный запас детей постоянно обогащается не только в количественном, но и в качественном отношении. Количественный рост словарного запаса выражается в постепенном усвоении новых слов. В первую очередь ребенок усваивает те слова, которые непосредственно связаны с его жизнью. При этом количество имеющихся у ребенка слов зависит от тех условий, в которых он живет и воспитывается [5].

А. А. Леонтьев отмечает, что словарный запас личности накапливается в течение всей жизни; наивысшая интенсивность (в процентах к предыдущему году) – в самые ранние годы. Рост активного словарного запаса постепенно отстает от пассивного, особенно к старшим классам школы, где огромное количество полученной лексики школьниками усваивается, но не употребляется в общении [21].

Т.Н. Ушакова утверждает, что словарный запас в среднем содержит: а) у ребенка 1 года – от 15 до 30-40 слов; б) у ребенка 3 лет – от 100 до 3000 слов; в) у 4 – 5 лет от 1000 до 4000 слов; г) у ребенка 6-7 лет, поступающий в первый класс школы – от 3000 до 7000 слов (у отдельных детей до 12000); д) у ребенка 10 лет, переходящего из начальной школы в ее среднее звено от 7000 до 12 и до 15000 слов [50].

Всеобщее внимание исследователей (Т.Н. Головина, В.Г. Петрова, Ж.И. Шиф) привлекает детское словотворчество: действительно, детский словарный запас своеобразен в нем есть элемент подлинного создания своих новых слов. Словотворчество свидетельствует об активном усвоении детьми грамматического строя. Дети передают одно и то же значение слова при помощи разнообразных средств словообразования.

Таким образом, к началу школьного обучения нормально развивающийся ребенок к 1 классу имеет достаточно систематизированный словарный запас о многозначности слов, о наличии у некоторых не только основных слов, но и с переносным значением, другими словами у младшего школьника к началу обучения уже сформировано определенное семантическое поле разных групп слов. Семантическое поле – это комплекс ассоциаций, возникающих вокруг одного слова. Именно наличие «семантического поля» позволяет человеку быстро производить подбор слов в процессе общения, а ученику легче воспринимать школьные предметы, осваивать школьную программу.

## **1.2. Особенности лексического строя у детей с нарушением интеллекта.**

Проблема развития речи учащихся с нарушением интеллекта – одна из главных в специальной психологии, педагогики, логопедии. Речевое развитие умственно отсталых детей отличается своеобразием, поэтому к обучению в школе эти дети оказываются неподготовленными.

Специфика речевого развития детей с нарушением интеллекта определяется особенностями высшей нервной деятельности и их психического развития. У таких детей отмечается недоразвитие высших форм познавательной деятельности, конкретность и поверхностность мышления, замедленное развитие речи и ее качественное своеобразие, нарушение словесной регуляции поведения, незрелость эмоционально-волевой сферы. Характерным для данных детей также является позднее развитие речи. Резкое отставание наблюдается уже в период вокализации. Если в норме спонтанный лепет у детей появляется в период от 4 до 8 месяцев, то у детей с нарушением интеллекта лепет отмечается в период от 12 до 24 месяцев (И.В. Карлин, М. Стразулла) [18]. У детей с интеллектом норма первые слова появляются в 10-18 месяцев. По мнению Касселя, Шлезингера, М. Зеемана у

детей с нарушением интеллекта первые слова появляются позднее 3-х лет. Исследования И.В. Карлина и М. Стразуллы показали, что первые слова у таких детей появляются в период от 2,5 до 5 лет. [20]. Значительное отставание наблюдается у данных детей в появлении фразовой речи. При этом временной интервал между первыми словами и фразовой речью у них более длительный, чем у детей в норме [17].

Умственное и речевое развитие тесно связаны между собой, но вместе с тем развитие речи и познавательная деятельность характеризуется определенными особенностями. Формирование речи основывается на развитии познавательной деятельности, но эти два процесса являются автономными. Интеллектуальная недостаточность отрицательно сказывается на речевом развитии детей – уровень речевого развития у большинства детей с нарушением интеллекта гораздо ниже, чем позволяет их умственное развитие [14].

Многие авторы: Аксенова А.К., Гнездилов М.Ф., Лалаева Р.И., Петрова В.Г., Данилкина Г.И. отмечают, что дефекты произношения, лексики, грамматического строя речи, а также излагать свои мысли приводят к тому, что дети испытывают большие трудности при обучении грамоте. В понимании обращенной к ним речи тоже имеются затруднения. Это препятствует общению друг с другом, страдает не только познавательная деятельность, но и развитие личности в целом, также откладывается отпечаток на формирование активного и пассивного словаря.

К особенности лексики умственно отсталых детей относится: бедность словарного запаса, неточность употребления слов, трудности актуализации словаря, более значительное, чем в норме, преобладание пассивного словаря над активным, а также несформированность структуры значения слова, нарушение организации процесса семантических полей. Наиболее важными причинами бедности словарного запаса у этих детей являются низкий уровень их познавательной деятельности, ограниченность представлений и знаний об окружающем мире, несформированность интересов, снижении

потребности в контактах, а также слабость в вербальной памяти. Исследование семантических полей на основе ассоциативного эксперимента, проведенного А.Р. Лурия и О.С. Виноградовой, показала их недостаточную сформированность [19].

В норме выбор слова-реакции осуществляется на основе смысловых ассоциаций, т.е. смысловому сходству (высокий-низкий, яблоко-груша, скрипка-смычок). У умственно отсталых он осуществляется часто по случайным, иногда звуковым, ассоциациям (врач-грач), что свидетельствует о недостаточной сформированности у них лексической системности [18]. Все исследователи подчеркивают ограниченность запаса слов у умственно отсталых детей, особенно отчетливо обнаруживаются в начале обучения. Наиболее важными причинами бедности словарного запаса у детей является низкий уровень их умственного развития, ограниченность представлений и знаний об окружающем мире, несформированность интересов, снижение потребности в речевых и социальных контактах, а также слабость вербальной памяти [10].

Обучение языку детей с нарушением интеллекта со временем все более получает практическую направленность: оно ставит своей задачей активное овладение словесной речью учащимися с отклонениями в развитии в целях общения. Языковая коммуникация в ее различных видах может осуществляться при наличии определенного запаса слов и умения пользоваться им, поэтому работа над лексикой приобретает особенно важное значение. Речевое общение невозможно без слова, так же как оно невозможно без значения. Как отмечал Л.С. Выготский, «общение необходимо предполагает обобщение и развитие словесного значения». Такой материальной единицей, соединяющей в себе «звуковой сигнал» и значение и одновременно осуществляется обобщение, является слово [7].

Одним из важнейших условий эффективности овладения лексико-семантической основой языка является осуществление единства и взаимосвязи формирования речи и развития мышления. Это один из

основополагающих методологических принципов, играющих существенную роль в практике обучения языку детей, имеющих отклонения в интеллектуальном развитии. Из него следует, что, формируя в определенной последовательности речь учащихся, мы тем самым развиваем и их мышление, ибо, как отмечал Л.С. Выготский, «мысль не выражается в слове, но совершенствуется в нем» [9].

Нормально развивающийся ребенок, поступающий в школу, практически владеет речью, умеет, и понять обращенные к нему высказывания, и сообщить какую-либо информацию, выразить свою просьбу, свое отношение в пределах близкой по возрасту тематики, однако речь детей поступающих в школу, еще несовершенна по форме изложения, и по логичности передаваемого содержания. Владея разговорно-бытовой, диалогической речью, они часто не умеют достаточно правильно построить текст; нередко их словарь недостаточен для того, чтобы выражать новые представления и понятия, передавать словесно то, что они видят в окружающем мире, хотя их пассивный словарь, способность понять услышанное вполне развиты.

По данным Д. Б. Эльконина (1958), М.П. Феофанова (1970), М. Р. Львова (2000), у ребенка, поступающего в школу, пассивный словарь составляет до 7-8 тыс. слов, а активный до 2,5-3тыс.

Большинство авторов, изучивших лексику умственно отсталых детей, отмечают качественное своеобразие их словаря. Так, по данным В.Г. Петровой, школьники с нарушением интеллекта, обучающиеся в первом классе не знают названий многих предметов, которые их окружают (перчатки, будильник, кружка), особенно названий частей предметов (обложка, страница, рама, подоконник) [32]. В словаре детей с нарушением интеллекта преобладают существительные с конкретным значением. Усвоение же слов с абстрактным значением вызывает большие трудности. У этих детей выявляется значительная корреляция между характером выполнения задания с конкретными и абстрактными словами и уровнем

развития интеллекта [35]. Так, повторение и узнавание простых слов конкретного значения у умственно отсталых детей не вызывает трудностей. В тоже время абстрактный характер речевого материала оказывает больше чем в норме, отрицательное влияние на процесс распознавания и воспроизведения слов умственно отсталых детей. Эти дети определяют слова с абстрактным значением элементарно и примитивно, чем сверстники в «норме» [34].

Ограниченность словарного запаса, которым располагают дети с нарушением интеллекта, очень часто слова, известные учащимся, искажаются ими: одни звуки заменяются другими, опускаются начало или конец слова некоторые слова сохраняют лишь приближенный контур. Все это ведет к неправильному пониманию и употреблению слов, к неустойчивости общения [13].

В словаре умственно отсталых детей преобладают существительные с конкретным значением. Усвоение слов абстрактного значения вызывает большие трудности. У многих умственно отсталых детей отсутствуют в речи слова обобщающего характера (мебель, посуда, одежда, обувь, овощи, фрукты). В активном словаре умственно отсталых детей отсутствуют глаголы, обозначающие способы передвижения животных (скачет, ползет, летает). В речи детей имеется лишь незначительное количество глаголов с приставками, которые чаще всего заменяются бесприставочными глаголами (пришел-шел, перешел-шел) [18].

Многочисленные ошибки наблюдаются в обозначении детенышей животных (У кошки – киска, у собаки – собачоночек, собачонок, щенок, у лошадки – лошадеенок) [19].

Школьники с нарушением интеллекта редко употребляют слова, обозначающие признаки предмета. Они называют лишь основные цвета (красный, синий, зеленый), величину предметов (большой, маленький), вкус (сладкий, горький, вкусный). Противопоставления по признакам длинный-короткий, толстый-тонкий, высокий-низкий в речи таких детей почти не

встречаются. По данным Н.В. Тарасенко, умственно отсталые школьники младших классов чрезвычайно редко употребляют прилагательные, обозначающие внутренние качества человека [24]. Количество наречий в словаре умственно отсталых детей также весьма ограничено.

В речи умственно отсталых детей очень часто встречается неточное употребление слов, парафазии. Преобладающими являются замены слов с диффузным расплывчатым значением (скачет, ползет – идет; высокий, толстый – большой). Обозначая предметы, умственно отсталые школьники часто смешивают слова одного рода, вида. Так, словом *рубашка* обозначаются и *куртка*, и *кофта*, и *рубашка*; словом *ботинки* – и сапоги, и ботинки, и туфли, и калоши.

Неточности в употреблении слов у умственно отсталых объясняется трудностями дифференциации, как самих предметов, так и их обозначений. Вследствие слабости процесса дифференцированного торможения умственно отсталые дети легче воспринимают сходство предметов, чем их различие [18]. Поэтому они усваивают, прежде всего, общие и наиболее конкретные признаки сходных предметов. Таким общим и конкретным признаком может быть, например, назначение предметов (ложки, вилки). Различие предметов усваивается недостаточно, а обозначения не разграничиваются формированием семантических полей [15].

Следующей особенностью лексики умственно отсталых детей является замедленный темп развития значения слова и качественное его структуры. Развитие значения слова тесно связано с формированием познавательной деятельности. Первоначально слово имеет лишь предметную соотнесенность, являясь конкретным наименованием предмета. По мере развития познавательной деятельности и речи слово начинает пассивный словарь умственно отсталых детей гораздо больше активного, но он актуализируется с большим трудом: часто для воспроизведения слова требуется наводящий вопрос. Трудности актуализации связаны с одной стороны, со склонностью умственно отсталых детей к охранительному торможению, а с другой – с

замедленным обобщать предметы, признаки, действия, относя их к определенной категории. Так из простого наименования предмета слово трансформируется в слово-обобщение, которое постепенно становится истинным понятием, представляющим обобщение более существенных признаков данного предмета, явления [1].

У умственно отсталого школьника долгое время слово является лишь обозначения конкретного предмета. Многие слова так и не становятся истинными понятиями [22].

Незнание большого круга слов разной степени обобщенности делает речь детей малоконкретной и вместе с тем недостаточно обобщенной. Отдельно грамматические категории совсем не употребляются умственно отсталыми детьми или составляют в их словаре минимальный процент. К таким относятся причастия, деепричастия, наречия, сложные предлоги, подчинительные союзы и др. По данным М.П. Феофанова, ребенку 5 – 6 лет с нормальным интеллектом уже хорошо известны 22 предлога, которые он адекватно использует в речи; в то же время число предлогов, употребляемыми умственно отсталыми детьми 8-9 лет, равно только девять [41].

Таким образом, лексико-семантические нарушения у школьников с нарушением интеллекта состоят в том, что дети не знают значения многих слов, заменяют значение одного слова значением другого, совпадающего с ним по звучанию, смешивают семантику исходного слова с лексическим значением других слов находящихся с ним в отношениях синонимической зависимости; иногда вычленивают в слове лишь конкретное значение, не понимая истинного смысла [18]. У таких детей крайне ограничены семантические представления, недостаточны языковые абстракции и обобщения. Речевые нарушения являются очень распространенными и имеют стойкий системный характер, т.е. у таких детей страдает речь как целостная функциональная система, требующая настойчивых и длительных специально разработанных коррекционной педагогикой приемов обучения [46].

### **1.3. Методики развития лексики у детей с нарушением интеллекта.**

Формирование и совершенствование речи школьников (нормально развивающихся и с отклонениями в развитии) было и остается одной из перспективных психолого-педагогических проблем. В современных условиях, когда углубляется процесс гуманизации образования, усиливается ориентация на личность ученика, имеющего проблемы в развитии интеллекта, все более важная роль в становлении языковой личности ребенка принадлежит его активному словарному запасу.

Современная концепция реабилитации детей с отклонениями в развитии предусматривает интегрированный подход к ребенку, комплексную оценку структуры дефекта и установление так называемого функционального диагноза, включающих оценку как нарушенных, так и сохранных компонентов психики, взаимосвязь интеллектуально-познавательных нарушений, эмоционально-личностных особенностей и коммуникативного поведения, тесно связанного с развитием речи.

Важным направлением работы по развитию речи умственно отсталых детей является: создание условий для речевого общения по поводу какой-либо деятельности (предметной, игровой и других); специальные фронтальные занятия по развитию речи; максимальный учет особенностей речевого нарушения каждого ребенка и его индивидуальных особенностей.

Большое значение в коррекционной работе с детьми, имеющими интеллектуальные нарушения, придается формированию тесной связи между их практическим опытом и наглядно-образными представлениями с включением речи в мыслительную деятельность.

Неэффективность применяемых методик, слабость диагностики перекрываются экспериментальными данными клинического, педагогического и логопедического обследования. В существующей

практике дифференциальная диагностика речевых нарушений затруднена потому, что практически все методики вербальные.

К диагностическим и коррекционным методикам предъявляются следующие требования:

- материалы и условия выполнения выбираются с расчетом на максимальную доступность для детей по всем параметрам;
- в методики включается серия однородных заданий, что исключает влияние случайных причин.

В соответствии с предъявленными требованиями для обследования развития лексики у детей 9 – 10 лет с нарушением интеллекта, изучили следующие методики:

- 1) М. А. Поваляевой были отобраны, адаптированы и модифицированы методики по диагностике и коррекции речи, по развитию артикуляционной моторики, мимических движений, просодической стороны речи.

Методика изучения развития словарного запаса детей.

Цель: выявить способность детей быстро подбирать наиболее точное слово, употреблять обобщающие слова.

Задание № 1. «Классификация понятий»

Материал: 30 картинок с изображением животных, игрушек, одежды, транспорта, фруктов, овощей.

Педагог называет понятие, объединяющее несколько картинок, просит испытуемого дать подробное определение понятия, а затем отобрать соответствующие картинки. Например, подобрать картинки с изображением животных.

В каждом задании подсчитывается количество правильно отобранных картинок, каждый верный выбор оценивается 1 баллом. Выбор неверный оценивается 0 баллов.

Высшая оценка 30 баллов.

Задание № 2. «Подбор антонимов»

Проводится в виде игры «Скажи наоборот»

Ребенку предлагается подобрать к названному слову, противоположное по значению. Всего предлагается 10 слов (например: грустный-веселый, старый-молодой, тонкий-толстый, трусливый-смелый и т.д.)

Высшая оценка 10 баллов.

Задание № 3. «Подбор синонимов»

Проводится в форме игры «Скажи по-другому».

Ребенку предлагается к названному слову, подобрать близкое по значению. Всего предъявляют 10 слов (например: хмурый, веселый, старый, большой, трусливый; идти, бежать, разговаривать, смеяться, плакать).

Высшая оценка – 10 баллов.

Задание № 4 «Подбор определений»

Проводится в форме игры в слово.

Ребенку предлагается к названному слову подобрать как можно больше определений. Предъявляется 5 слов: яблоко, мяч, дерево, собака, человек. (Например: Дерево какое оно? Как можно про него сказать? Каким оно может быть?)

Высшая оценка – 10 баллов.

2 балла – придумано более 3 слов, семантически соответствующих названному;

1 балл – менее 3 слов;

0 баллов – ответ не соответствует семантическому полю слова.

После выполнения 4 заданий направленных на выявление словаря, подсчитывается суммарная оценка.

Высшая оценка – 60 баллов, соответствует высокому уровню лексического развития;

35 – 50 баллов среднему;

Менее 35 баллов – низкому уровню.

2) Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушением речи Волковой Г. А. В пособии представлены схемы обследования детей с различными нарушениями речи. Приведены примеры логопедических заключений (диагнозов) и схемы анализа логопедических занятий.

3) Исследование лексики со стертой дизартрией у детей под редакцией Архиповой Е.Ф.

Цель: установление уровня сформированности синтаксического и морфологического представления языка.

Предлагаемая система обследования грамматического строя речи сочетает традиционные для логопедии приемы обследования с некоторыми нейропсихологическими методами.

Изучив три методики по обследованию лексики учащихся с нарушением интеллекта, для проведения констатирующего эксперимента мы остановились на методиках Волковой Г.А. [5] и Е.Ф. Архиповой [3], которые наиболее информативно показывают уровень сформированности лексики. В этих методиках наиболее полно и качественно изучаются речевые отклонения в развитии детей.

## **Выводы по I главе:**

Анализ психолого-педагогической литературы позволил сделать следующие выводы:

1. Овладение словарным запасом составляет основу речевого развития, поскольку слово является важнейшей единицей языка. По мере развития речи ребенка языковая система расширяется, усложняется на основе усвоения все большего количества правил, закономерностей языка, что в полной мере можно отнести к формированию лексической системы в целом.
2. У детей с нарушением интеллекта наблюдается недоразвитие высших форм познавательной деятельности, одной из которых является позднее и недостаточное развитие речи. Развитие словаря ребенка тесно связано с развитием мышления и других психических процессов. Развитие лексики в онтогенезе обусловлено развитием представления ребенка об окружающей действительности. Развитие связи между языковыми знаками и действительностью является основным процессом при формировании речевой деятельности в онтогенезе.

К особенностям лексики умственно отсталых детей относятся: бедность словаря, неточность определения слов, преобладание пассивного словаря над активным, трудности актуализации словаря. В словаре детей преобладают существительные с конкретным значением, так как усвоение абстрактных значений вызывает большие трудности. У детей с умственной отсталостью крайне ограничены семантические представления, недостаточны языковые абстракции и обобщения. Из этого следует, что речь у этих детей страдает как целостная система.

3. Изучив различные методики, мы пришли к выводу о том, что все три методики просты в использовании, не требуют длительной специальной подготовки, но для обследования детей 9-10 лет с

нарушением интеллекта наиболее подходят методики Волковой Г.А. и Е. Ф. Архиповой. Эти две методики дополняют друг друга, и позволяют более подробно изучить лексику у детей с нарушением интеллекта. Также очень часто у детей в совокупности с нарушением интеллекта наблюдаются нарушение речи, и нередко таким детям ставится дизартрия. Положительная сторона третьей методики М.А. Поваляевой заключается в том, что задания проводятся в игровой форме.

## **II глава. Констатирующий эксперимент и его анализ**

### **2.1 Организация и методика констатирующего эксперимента**

Комплексный анализ речевых нарушений позволяет не только выявить уровень сформированности семантического поля у детей с нарушением интеллекта, но и выстроить научно обоснованную систему методов проведения коррекционных мероприятий и преодоления недостатков речевого запаса позволяет обосновать содержание и методику коррекционного обучения, дифференцировать и индивидуализировать ее. В рамках нашего исследования был проведен констатирующий эксперимент.

Для того чтобы реализовать цели и задачи констатирующего эксперимента, нами было проведено обследование развития лексики учащихся 9 – 10 лет с нарушением интеллекта.

Эксперимент проводился с 5 по 19 октября 2015 года в МБОУ «Кияйская СОШ» Красноярского края, Манского района.

В эксперименте участвовало 10 детей, обучающихся по адаптированной программе для детей с нарушением интеллекта (легкая степень умственной отсталости).

У всех детей участвующих в эксперименте, по данным психоневролога отмечается легкая степень олигофрении, по данным логопеда сформулировано заключение: несформированность языковых и речевых средств.

Цель констатирующего эксперимента – изучить словарный запас учащихся с умственной отсталостью. Для реализации цели констатирующего эксперимента необходимо решить следующие задачи:

- 1) Определить количественный и качественный состав активного словаря запаса детей с умственной отсталостью;

- 2) Оценить качественный состав пассивного словарного запаса умственно отсталых школьников;
- 3) Выявить уровень владения значением лексических единиц.

Для решения задач констатирующего эксперимента в области оценки качественного активного и пассивного словарного запаса умственно отсталых школьников мы использовали диагностические материалы Г.А. Волковой и Е.Ф. Архиповой, позволяющие наиболее полно и качественно изучить речевые отклонения в развитии детей. Они просты в использовании, не требуют длительной специальной подготовки и могут быть основой для диагностирования как детей с сохранным интеллектом, так и для детей с нарушением интеллекта.

В основу методики диагностирования речевого развития детей мы заложили принципы систематичности и последовательности, доступности и наглядности, используя такие педагогические качества, как доброжелательность, терпение и выдержка, педагогический такт и умение расположить ребенка к общению.

В процессе проведения констатирующего эксперимента детям были предложены практические задания, подборка иллюстративного и словесного материала, понятного по содержанию учащимся 9 – 10 лет.

Обследование с ребенком проводилось с каждым индивидуально, после установления с ними эмоционального контакта.

Методики исследования словарного запаса детей.

Методика № 1 «Предметные картинки»

Цель: называние конкретных существительных.

Оборудование: пять предметных картинок на каждую группу лексических тем (мебель: стул, диван, кровать, тумбочка, шкаф; овощи:

морковь, помидор, огурец, капуста, картофель; фрукты: апельсин, банан, яблоко, груша, лимон; ягода: рябина, клюква, черника, брусника, малина; посуда: чайник, чашка, кастрюля, сковородка, тарелка; птицы: снегирь, ворона, синица, воробей, скворец; дом. Животные: собака, корова, лошадь, свинья, коза; дикие животные: медведь, лиса, заяц, волк, лось; цветы: подснежник, одуванчик, мать-и-мачеха, тюльпан, ветреница; деревья: клен, береза, дуб, сосна, осина; одежда: брюки, пальто, свитер, рубашка, юбка; насекомые: бабочка, муха, стрекоза, муравей, божья коровка).

Ход обследования: детям предлагались картинки по лексическим темам, на которые ребенок указывал название существительных.

Например, покажи морковь, апельсин и т.д.

Методика № 2 «Обобщающие слова»

Цель: исследование объема номинативной лексики.

Оборудование: предметные картинки на лексические темы.

Ход обследования: детям предлагалось показать предметы названные экспериментатором.

Инструкция: показать предметы, изображенные на картинках, соотнеся их с обобщающим словом: одежда, фрукты, транспорт, овощи, мебель, посуда (по 4 картинки на каждое обобщающее слово).

Методика № 3 «Называние предметов по описанию»

Цель: исследование номинативного словаря.

Оборудование: восемь картинок с различными предметами.

Ход обследования: экспериментатор, используя картинки, задает описательный вопрос, ребенку требуется показать предмет.

Инструкция: покажи: а) чем чистят зубы; б) чем намыливают руки; в) чем рисуют (детям предлагались картинки, на которые ребенок указывал после прослушивания описания). Например, покажи предмет, которым вытирают руки, когда их вымоют (полотенце).

Методика № 4 «Бытовые действия»

Цель: исследование понимания действий, изображенных на картинках.

Оборудование: десять картинок с различными бытовыми действиями.

Ход обследования: ребенку предлагалось показать на картинке действие названное экспериментатором.

Инструкция: покажи, на какой картинке: девочка спит, мама гладит, бабушка вяжет, девочка стирает, мама варит, девочка подметает, девочка расчесывается, мальчик умывается, мама режет, девочка моет.

Методика № 5 «Голоса животных»

Цель: исследование объема предикативного словаря.

Оборудование: названия животных: медведь, оборудования, мышка, кошка, утка, волк, петух, собака, кукушка, гусь.

Ход обследования: экспериментатор называет животное, а ребенку предлагается симитировать голоса животных.

Инструкция: «Скажи, как подает голос....?»

Методика № 6 «Движение животных»

Цель: исследование объема предикативного словаря.

Оборудование: названия животных: лошадь, курица, гусеница, змея, птица, собака, змея, корова, кузнечик, рыба.

Ход обследования: экспериментатор называет животное и ребенку предлагается назвать способ передвижения животного.

Методика № 7 «Подобрать антонимы»

Цель: исследование объема предикативного словаря.

Оборудование: глаголы: ходит, ползет, плачет, входит, встает, бежит, кладет, улетает, закрывает.

Ход обследования: ребенку предлагается к названному слову подобрать противоположное значение.

Инструкция: «Скажи наоборот».

Методика № 8 «Прилагательные, обозначающие цвет»

Цель: исследование атрибутивного словаря.

Оборудование: восемь картинок с изображением предметов: цветок, лимон, помидор, круг, лист, огурец, шкаф, карандаш.

Ход обследования: ребенку предлагается посмотреть на картинку и подобрать название цвета изображенного предмета: цветок-красный, лист-зеленый, помидор-красный, лимон-желтый, огурец-зеленый, шкаф-коричневый, карандаш-синий.

Инструкция: «Скажи, какого цвета этот предмет?»

Методика № 9 «Прилагательный, обозначающие форму предмета»

Цель: исследование объема атрибутивного словаря.

Оборудование: восемь картинок с изображением различной формы: кирпич-прямоугольный, телевизор-квадратный, мяч-круглый, дорожный знак-треугольный, кубик-квадратный, пенал-прямоугольный, апельсин-круглый.

Ход обследования: ребенку предлагается посмотреть на картинку и подобрать название формы к показанному предмету.

Инструкция: «Скажи этот предмет какой?»

Методика № 10 «Эмоциональные проявления»

Цель: исследование объема атрибутивного словаря.

Оборудование: пять картинок с изображением людей выражающие эмоции: веселый, грустный, сердитый, удивленный, испуганный.

Ход обследования: экспериментатор называет какую-либо эмоцию и просит показать его эмоциональное проявление на картинке.

Инструкция: «Покажи, где человек...?»

Методика № 11 «Подобрать определение к слову»

Цель: исследование объема атрибутивного словаря.

Оборудование: картинки с предметами: лимон, варенье, ежик, снег, дом, дерево, карандаш, ленточка.

Ход обследования: экспериментатор показывает картинку с предметом, ребенку предлагается подобрать к этому предмету слово-определение.

Методика № 12 «Подобрать антонимы»

Цель: исследование объема атрибутивного словаря.

Оборудование: прилагательные, обозначающие вкус: кислый, сладкий; температурные ощущения: сухой, холодный; тактильные ощущения: тупой, узкий, колючий, твердый, толстый, высокий.

Ход обследования: ребенку предлагалось подобрать к названному слову противоположное по значению.

Для подсчета ответов детей в каждом виде диагностики нами использовалась следующая оценка результатов:

За каждое правильное задание ребенок может получить 3 балла максимальное количество 36, минимальное 18.

Общая сумма:

36 – 30 баллов (высокий уровень) – самостоятельное правильное выполненное задание;

29 – 23 баллов (средний) – правильное выполнение методом проб и ошибок;

22 – 19 баллов (ниже среднего) – частично выполненное задание, с помощью;

Меньше 18 (низкий) – отказ или далекая словесная замена.

## **2.2. Анализ результатов обследования**

Для того чтобы реализовать цель и задачи констатирующего эксперимента нами было проведено обследование лексики учащихся 9 – 10 лет.

Обследование речевого развития детей с нарушением интеллекта позволило установить картину сформированности лексики, выявить уровень активного и пассивного словаря и конкретизировать объем лексического запаса школьников. Все диагностические задания по своему содержанию соответствовали возрастным показателям учащихся, имели четкую инструкцию и необходимый демонстрационный материал. Результаты диагностики были оформлены в протоколы обследования каждого ребенка.

Результаты выполнения по обследованию лексики у школьников с нарушением интеллекта представлены в таблице 1. Как видно из данной таблицы, большинство детей экспериментальной группы не справились с заданиями, на это показывают результаты выполнения заданий, большинство человек (8 человек) выполнили задания ниже среднего уровня (22-19 баллов).

По уровню выполнения заданий всех испытуемых можно разделить на две группы. К первой группе отнесены 2 человека со средним уровнем сформированности словарного запаса (от 29 до 23).

Ко второй группе отнесены 8 человек ниже среднего уровня сформированности словарного запаса (от 22 до 19 баллов). К сожалению никто не оказался на высоком уровне, и к радости не было детей с низким уровнем сформированности.

Испытуемые первой группы среднего уровня сформированности лексики справились с заданием методом проб и ошибок. Дети выполняли данные задания либо после стимулирующих вопросов, либо исправлялись сами, но с контролирующей помощью экспериментатора. Инструкции детям были поняты, но требовались контролирующие действия.

Испытуемые второй группы с большинством предложенных заданий не справились и получили ниже среднего уровня сформированности лексики.

Результаты распределения детей экспериментальной группы по уровням выполнения заданий на исследование лексики представлено на рисунке 1.

По заданию № 1 «предметные картинки», где детям требовалось показать предметы названные экспериментатором, дети затруднялись в показе, многие показывали несколько картинок на название одного предмета, такие например названия как: рубашка, свитер, клюква, брусника. Многие дети не могли показать предметы относящиеся к понятиям: ягоды, деревья, птицы, цветы, насекомые, также вызвало затруднения слова: лось, свитер, сковородка. Трое из испытуемых не понимали инструкции

экспериментатора, отвлекались на рассказы на бытовые темы, один из детей механически повторял слова за экспериментатором, показывая рукой на один и тот же предмет на протяжении всего задания.

По заданию № 2 «обобщающие слова» у детей были затруднения с понятиями: школьные принадлежности, транспорт, цветы, деревья, обувь, одежда. Детям было трудно обобщить данные слова, так например такие предметы как сапоги, туфли, были отнесены к понятиям одежда, а автобус, трамвай, троллейбус, дети называли – машины. Также детям было трудно рассредоточить свое внимание на несколько картинок одновременно, и поэтому быстро забывали цель задания. Трое учащихся не понимали инструкцию, говорили отраженно за экспериментатором. Следовательно, в усвоении обобщающих категорий большую роль играет специальная подготовка детей, то есть их обученность. Особенную трудность представляло для большинства испытуемых обобщение «цветы», «деревья», «насекомые», «ягоды», «птицы», для более слабых детей трудными оказывались многие категории: «дикие животные», «овощи», «одежда», «посуда» и т.д.

По заданию № 3 «называние предметов по описанию» дети справились достаточно успешно. Затруднения вызвали описания слов – качели, подушка, кисточка, расческа, можно предположить, что это связано с бедностью знаний об окружающем мире, и не использование этих предметов в жизни, только с помощью взрослых. Задание дети выполняли с помощью экспериментатора, на протяжении выполнения всего задания требовалось направляющая помощь, наводящие вопросы. Так при описании мяча называли, что дети играют в футбол клюшкой. А при описании слова подушка дети искали на картинках кровать.

Также вызвало затруднение описание слова кисточка, дети затруднялись в показе этого предмета.

Результаты выполнения заданий по исследованию номинативного словаря представлены на рисунке 1.



Как видно из диаграммы, сформированность номинативного словаря у школьников 9-10 лет находится на среднем уровне. Узнавание и показывание конкретных предметов не вызвало у детей особенных трудностей, так как дети использовали знания полученные на занятиях с логопедом, учителями предметы были поняты и знакомы детям, это видно из результатов задания № 1, и только некоторые предметы вызвали затруднения, но при помощи взрослого дети находили предмет на картинке. И только один ребенок не совсем успешно справился с заданиями, так как данные задания выполнялись им с помощью взрослого, и даже существительные с конкретным значением вызвали у учащегося трудности, и не понимания задания. Результаты диагностического обследования показали, что пассивный словарь детей, участвующих в эксперименте находится на среднем уровне. Такие выводы можно сделать, исходя из расчета, что на каждое слово в заданиях, ребенок даст хотя бы один правильный ответ, следует отметить, что более половины детей дали один-два правильных ответа.

Следует отметить, что, имея минимальный пассивный словарь, дети пользуются им весьма неохотно, при ответах на вопросы долго думают, оживляются на игровую ситуацию, не вникая в суть вопроса, часто отвлекаются, забывая инструкцию.

Обследование предикативной стороны речи.

В задании № 4 «Бытовые действия» дети не различали действия: моет и умывается, также у детей были затруднения по определению действия вяжет по причине бедности об окружающей действительности. Двое детей на слово обозначающее действие подметает, называли, моет пол, картинка, где девочка подметает пол веником, им была не понятна, и это действие дети затруднялись показать, показывали на близко лежащую к ним картинку. Все слова дети показывали с помощью наводящих вопросов и контроля экспериментатора. Один ребенок на действие режет, сказал: печет. Другой учащийся на все слова действия показывал действие спит. Большинство детей показывали картинки наугад, которые больше понравились, не задумываясь о смысле названных слов.

В задании № 5 «Голоса животных» в основном у большинства детей не возникло трудности показать, как голос подают животные: собака, кошка. Два ребенка не смогли симитировать голоса животных: волка, медведя, воробья. Один ребенок на вопрос показать как голос подает кукушка, сказал ля-ля-ля. Четыре ребенка не поняли инструкцию, и ответов не дали. Исходя из ответов детей, можно предположить, что большинство детей не представляют образы предложенных животных, поэтому выполнение этого задания вызвало у них затруднения. В ходе всего задания дети имитировали голоса животных на похожесть звучания слов, так на слово кукушка, дети отвечали ку-ку-ку, некоторых животных экспериментатору приходилось выделять интонацией в зависимости от размера животного так как мышка, медведь. Так, например, со словом гусь, дети договаривали слова из известного им стихотворения, знакомого им на слух.

В задании № 6 «Движения животных» детям было трудно подобрать слова на вопросы экспериментатора: кто как передвигается? Большинство детей давали такие ответы: «собака ходит, корова ходит, лошадь ходит». Трое детей дали ответы: «гусеница летит, кузнечик летит». У большей части детей вызвали затруднения в названии движения у гусеницы, кузнечика и

коровы. Один ребенок на вопрос как передвигается лошадь, дал ответ: «лошадь цокает». С помощью наводящих вопросов и подсказок экспериментатора дети называли правильно только, как передвигаются рыбы и птицы. Двое детей затруднились при выполнении этого задания из-за непонимания инструкции, дети отвлекались на посторонние предметы и шумы, пытались говорить на интересующие их темы.

В задании № 7 «подбери антонимы» дети не поняли инструкции, почти все дети механически за экспериментатором повторяли слова, только после наглядного показа данного действия учащиеся называли слова. Например, к слову кладет, дети подбирали такие слова: поднимает, забирает, убирает. Один ребенок к слову ползет, назвал слово: приползла. На слово входит были даны ответы учащихся: уезжаю, вышла, а на слово встает дети называли слово стоит. Девять детей затруднялись в выполнении задания, ответов на заданные слова не было. Из этих результатов можно сделать выводы, что в речи детей имеется лишь не значительное количество глаголов с приставками, которые чаще заменялись бесприставочными глаголами, или слова подбирались похожие на данные слова или слышимые слова когда-то. Выполнение задания «Название движения животных» и «подбери антонимы» показало недостаточность глагольных форм в словаре детей. Задания были выполнены с помощью экспериментатора, так как дети самостоятельно затруднялись подбирать слова, что показывает на низкий объем предикативного словаря учащихся. Дети подбирали слова по случайной ассоциации: птица – весной, лошадь – автобус. Или называли «примитивные» глаголы: бежит – не бежит, плачет – не плачет. В речи детей наблюдалось большое количество аграмматизмов.

Результаты по исследованию предикативного словаря представлены в диаграмме 2.



Исследование атрибутивного словаря.

В задании № 8 «Прилагательные обозначающие цвет» школьники называли лишь основные цвета красный, синий, зеленый. Один ребенок на вопрос, какого цвета огурец сказал красный, к слову лист было подобрано слово кленовый. У большинства детей вызвало затруднения подобрать цвет к словам: шкаф (коричневый), карандаш (черный). К слову шкаф дети говорили деревянный, а к слову карандаш твой. Трое детей не поняли задание и на вопросы либо не было ответа, или называли один цвет: красный.

В задание № 9 «прилагательные, обозначающие форму предмета» дети с заданием практически не справились, по причине того, что дети формы предмета практически не используют в речи. Формы назывались только с помощью экспериментатора. Дети смогли назвать только форму предметов: мяч, апельсин, сказали круглый. В процессе исследования дети постоянно сбивались на подбор слов по наглядной ассоциации с предметом. Двое детей назвали форму кубика- квадратный, но с помощью описательного рассказа экспериментатора. Вызвали сложности у детей названия формы предметов: пенал, кирпич, телевизор, геометрическая форма овал. Так на картинке со словом телевизор дети отвечали – дома стоит, картинка с изображением пенала была детям не понятна, и ответов практически не было.

В задании № 10 «эмоциональные проявления» дети назвали и показали картинку с веселыми людьми, но с помощью наводящих вопросов экспериментатора. На вопросы экспериментатора дети показывали на все картинки подряд, не рассматривая их. Троице детям задание было не понятно и они повторяли слова за экспериментатором, или говорили на тему интересующую их в данный момент (обед, туалет).

В задании № 11 «подобрать определение к слову» дети называли слова с помощью экспериментатора, только после наводящих вопросов. Подбор определения к слову вызвало у детей затруднения, так небольшое количество детей подобрали к слову лимон, определение кислый, к слову варенье говорили дети сладкое, один ребенок сказал черничное, также были подобраны слова вкусное, красное. Но самостоятельно слова дети не смогли назвать, на протяжении всего задания детям требовалась контролирующая помощь. Большинство детей на слово дерево, дом называли одним словом большой. Также на слово карандаш были ответы, простой, твой, Егора, дай. К слову снег дети называли слово зима. Выполнение задания было возможно только с наглядным материалом. Затруднения у детей вызвало слово ленточка, никто из детей не смог подобрать слово, дети называли то, что конкретно видят на картинке: ленточка кривая, ленточка красная. Двое детей не смогли определить, что на картинке изображена ленточка, и потому ответов у детей не было.

В задании № 12 «подобрать антонимы» дети показали низкий уровень развития атрибутивного словаря. Дети подбирали слова из области значений, близких слову – стимулу, так например, к слову высокий дети называли слово большой. К слову толстый дети говорили нетолстый, худой, на слово сухой был ответ мокрая. К слову колючий один ребенок сказал неколючий, у остальных детей это слово вызвало затруднения. На слово тупой дети подобрали слова: нормальный, умный. Чаще дети отказывались от ответа, подбирали «примитивные» антонимы, слова из области значений, близких антонимам. Большая часть ответов сводилась к словам большой, большая,

маленький, маленькая, красивый, красная. Дети называли слова общие, поверхностные, чаще всего только по одному характеризующему предмету слову.

Результаты выполнения заданий по исследованию атрибутивного словаря представлены в таблице 4.

Результаты обследования номинативного, предикативного и атрибутивного словаря у школьников с умственной отсталостью позволили выделить уровни сформированности словарного запаса детей. Как видно из рисунка 2, показанного ниже у школьников 9-10 лет с умственной отсталостью уровень сформированности номинативного словаря 0,7 балла, уровень сформированности предикативного словаря 0,4 балла, уровень сформированности атрибутивного словаря 0,6 балла. Из этого следует, что уровень сформированности номинативного, предикативного и атрибутивного словаря находится на низком уровне.

### **2.3. Методические рекомендации**

По результатам проведенной экспериментальной работы можно дать методические рекомендации, которыми следует руководствоваться логопеду и учителю начальных классов при формировании и расширении словарного запаса детей 9-10 лет с нарушением интеллекта.

Одним из главных условий успешного обучения ребенка с интеллектуальными нарушениями в коррекционном классе является тесное взаимодействие всех специалистов, логопеда и учителя.

В процессе взаимодействия оба они стремятся к общей цели – дать качественное образование школьникам. Для этого учителю нужно, чтобы каждый учащийся имел высокий уровень общего (в том числе и речевого развития). Задача логопеда – устранить речевые дефекты и развивать устную и письменную речь ребенка до такого уровня, на котором он смог успешно обучаться в школе. В свою очередь, учитель продолжает речевое развитие

ребенка, опираясь на усвоенные им умения и навыки, т.е. происходит интеграция логопедической работы и учебно-воспитательного процесса.

Подробнее рассмотрим методические рекомендации, предложенные нами для учителя начальных классов и учителя-логопеда, работающим с детьми с нарушением интеллекта по формированию и расширению лексики школьников с умственной отсталостью. Уроки по развитию речи и расширению пробелов лексики должны включать в себя: уточнение значений, имеющихся слов и дальнейшее обогащение словарного запаса, как путем накопления слов, так и за счет умения активно пользоваться различными способами словообразования; уточнение значений, имеющихся слов и дальнейшее обогащение словарного запаса, как путем накопления новых слов, так и за счет развития умения активно пользоваться различными способами словообразования; уточнение значений, используемых синтаксических конструкций.

Последовательность работы по восполнению лексических средств языка должна быть следующей:

1. Овладения навыками образования слов при помощи суффиксов и адекватного их употребления.
2. Овладения навыками образования слов при помощи приставок и адекватного их использования.
3. Усвоение понятий о родственных словах, предлогов и способы их использования, дифференциации предлогов и приставок.
4. Овладение навыками подбора антонимов, синонимов, способами их употребления.
5. Усвоение понятия о многозначности слов.

В процессе уроков по развитию речи учителю начальных классов можно порекомендовать использование следующих заданий:

1. Подбор к слову синонимов и нахождение их в тексте, выявление сходства и различий.

2. Работа с омонимами, нахождение их в предложениях и нахождение их значения.
3. Работа над фразеологизмами, прямым и переносным значением слов.
4. Употребление речевых оборотов.
5. Работа с пословицами и поговорками.
6. Работа со словарями.
7. Различные творческие задания и работы.

При отборе лексического минимума для работы над синонимами, антонимами, омонимами необходимо руководствоваться следующими критериями:

- частностью отборов слов в общеупотребительной лексике;
- словарным запасом умственно отсталых школьников 9-10 лет;
- наличие в речи синонимов, антонимов, омонимов в текстах;
- понимание отобранных слов;
- необходимостью отобранных слов для организации речевой практики;
- уровнем сформированности навыков чтения;
- потребностью создания базы для работы над синонимами, антонимами, омонимами в последующих классах.

Приведем практические рекомендации логопеду по планированию логопедических занятий, касающихся лексико-грамматических представлений. В учебно-методической литературе описаны два основных подхода планированию и проведению данных занятий: лексический и лексико-грамматический.

При лексическом подходе логопед выбирает для занятия одну-две лексические темы. В рамках темы логопед намечает разные лексико-грамматические категории. Кроме того на занятии большое внимание уделяется развитию слухового и зрительного восприятия. В ходе занятия выделяют следующие лексико-грамматические категории: 1) предлоги; 2) согласование имен прилагательных с именами существительными в роде; 3) относительные имена прилагательные; 4) приставочные глаголы.

Все лексико-грамматические темы выбираются не случайно, а в соответствии с физиологическими и психолого-педагогическими особенностями формирования речи ребенка с умственной отсталостью.

При проведении занятия мы не указываем словарную тему, не ограничивая тем самым активный и пассивный словарь запасы ребенка, на базе которых формируется та или иная грамматическая конструкция. Это позволяет расширить познавательные рамки занятия, а также целиком сосредоточить внимание детей на изучаемой грамматической форме (предлогах, окончаниях существительных, способах словообразования и др.).

Каждое лексико-грамматическое занятие мы предлагаем проводить по следующему плану: 1) организационный момент; 2) объяснение нового материала; 3) закрепление полученных знаний на наглядном фронтальном материале; 4) динамическая пауза, связанная с темой занятия; 5) закрепление полученных знаний на индивидуальном наглядном материале.

Наличие для каждого занятия индивидуального наглядного материала позволяет обеспечить: высокую активность детей; проверку и контроль усвоенных знаний и навыков; более экономное использование учебного времени.

Кроме того, правильный подбор наглядного материала способствует повышению эмоционального тонуса детей, познавательного порога, а значит и росту эффективности обучения. Для эффективного усвоения учебного материала мы рекомендуем в ходе каждого занятия делать произносительный акцент на изучаемой грамматической форме, т. е. выделять голосом предлог, окончания имен существительных, имен прилагательных мужского и женского рода.

Особенностью планирования лексико-грамматических занятий (в отличие от фонетических) будет свободный в произносительном отношении подбор лексического материала.

Мы считаем необходимым, чтобы каждое занятие способствовало продвижению в коррекции грамматического строя речи даже самого

«слабого» ребенка. С этой целью мы создаем высокую умственную нагрузку. Умственная нагрузка возрастает за счет дополнительных упражнений на развитие словесно-логического мышления. Речевая нагрузка обеспечивается путем подбора наглядного материала.

На занятиях по формированию лексико-грамматических категорий в речи детей с умственной отсталостью нередки ошибки в грамматическом строе речи. Экспериментальным путем мы пришли к выводу о том, что ошибки нельзя повторять. Ребенку надо коротко указать: «Остановись!», «Подожди!», «Подумай!», «Обрати внимание!». Правильный вариант ответа нужно искать с помощью детей. И лишь при отсутствии такового в классе его произносит сам логопед. Полезно использовать проговаривание правильного варианта хором.

Все занятия проводятся в форме дидактических игр, игровых упражнений, занимательных заданий. Использование элементов соревнования, двигательной активности, что делают занятия более живыми, интересными, результативными.

Проведя эксперимент, мы доказали, что у детей 9 – 10 лет с нарушением интеллекта больше всего страдает атрибутивный словарь, и предлагаем игры для работы над антонимами и подбора определений к предмету.

## **Выводы по II главе:**

Из исследования лексики школьников 9-10 лет с умственной отсталостью можно сделать следующие выводы:

- 1) Результаты исследования номинативного словаря показывает, что пассивный словарь детей, участвующих в эксперименте развит на низком уровне. Следует отметить, что, имея минимальный пассивный словарь, дети пользуются им весьма неохотно, при ответах на вопросы долго думают, оживляются на игровую ситуацию, не вникая в суть вопроса, часто отвлекаются, теряя нить беседы.
- 2) Результаты обследования атрибутивного и предикативного словаря школьников 9-10 лет с нарушением интеллекта показали, что сформированность словаря находится на низком уровне. Пассивный словарь преобладает над активным, активный словарь детей участвующих в эксперименте, беден и ограничен. Ошибки детей связаны с непониманием значения слова, слабой заторможенностью звуковых ассоциативных связей слова, проблемами в осознании поставленной задачи, и свидетельствует об ограниченности словарного запаса детей. Отрицательный результат на данном этапе обследования подтверждает слабое развитие активного словаря детей, их неумение подбирать признаки предметов, рассказывать о заданном предмете.
- 3) Таким образом, анализ активного и пассивного словаря школьников 9-10 лет показал:
  - пассивный словарь преобладает над активным;
  - активный словарь детей, участвующих в эксперименте, беден и ограничен, что подтверждает необходимость в проведении логопедических занятий, направленных на развитие словарного запаса

школьников с недоразвитием интеллекта;

4) Трудности вызывали все этапы обследования. Испытуемые не всегда с первого раза понимали задание, часто отвлекались на посторонние предметы, звуки. Экспериментатору приходилось помогать, выделяя значимые слова задания интонацией. Ни один ученик не справился с заданием полностью.

5) Полученные результаты соотносятся с данными Кузнецовой В.Г.[47], Лалаевой Р.И.[26], Петровой В.Г.[34], Рубенштейн С.Я [36], Шиф Ж.И.[44].

## Заключение

Развитие и совершенствование школьников 9-10 лет с умственной отсталостью было и остается одной из перспективных психолого-педагогических проблем. Известно, что базисом речевой организации человека является словарный запас, недостатки которого значительно затрудняют процесс социальной адаптации. Особенности интеллектуального и речевого развития учащихся с умственной отсталостью ограничивают возможности этих детей в понимании речи окружающих, адекватном изложении собственных мыслей и приводят к неполноценности социально-бытовой ориентировки. Следовательно, одним из актуальных направлений работы с детьми с умственной отсталостью должно быть формирование и развитие лексики, характеризующейся достаточностью и полноценностью, с точки зрения объема словарного запаса, семантики и синтагматических характеристик. Словарный запас является не только одним из самых значимых компонентов высказывания, но и свидетельствует о глубине дифференцированного познания об окружающей действительности, об уровне сформированности речемыслительных процессов. Наличие развернутой лексики в речи школьников в определенной степени служит показателем зрелости личности в эмоциональной, морально-этической, психологической сфере, поскольку слова-оценки, слова-характеристики выражают отношение человека к окружающему миру, самому себе и окружающим.

Изучениями нарушения лексики у умственно отсталых детей занимались многие авторы, такие как: Гнездилов М.Ф., Парамонова Л.Г., Занков Л.В., Тарасенко Н.В., Маллер А.Р., Луцкина Р.К., Смирнова З.Н., Лалаева Р.И., Феофанов М.П., Данилкина Г.И., Петрова В.Г., Кузнецова В.Г. и др.

В исследовании участвовало 10 детей с умственной отсталостью. Для исследования нарушения лексики у школьников 9-10 лет с умственной отсталостью было взято 12 заданий на исследование номинативного, атрибутивного и предикативного словаря.

В ходе исследования были сделаны следующие выводы:

Результаты исследования номинативного словаря показывают, что пассивный словарь у детей участвующих в эксперименте развит на среднем уровне. Следует отметить, что имея минимальный пассивный словарь, дети пользуются им весьма неохотно, при ответах на вопросы долго думают, оживляются на игровую ситуацию, не вникая в суть вопроса, часто отвлекаются, теряя нить беседы.

Результаты исследования атрибутивного и предикативного словаря школьников 9-10 лет с нарушением интеллекта показали, сформированность словаря находится на низком уровне. Пассивный словарь преобладает над активным, активный словарь детей участвующих в эксперименте, беден и ограничен. Ошибки детей связаны с непониманием значения слова, слабой заторможенностью звуковых ассоциативных связей слова, проблемами в осознании поставленной задачи, и об ограниченности словарного запаса детей. Отрицательный результат на данном этапе обследования, подтверждает слабое развитие активного словаря детей, неумение подбирать признаки предметов, рассказывать о заданном предмете.

Исследования лексики школьников 9-10 лет показали, что сформированность номинативного словаря находится на среднем уровне, а сформированность атрибутивного и предикативного словаря находится на низком уровне. Причинами бедности и ограниченности словарного запаса школьников с умственной отсталостью, является низкий уровень их познавательной деятельности, ограниченность представлений и знаний об окружающем мире, несформированность интересов, снижение потребности в речевых и социальных контактах, а также слабости вербальной памяти. Все выше сказанное подтверждает в проведении логопедических занятий,

направленных на обогащение словарного запаса, уточнение значения слов, формированию лексической системности и семантических полей детей с умственной отсталостью. Также особое внимание нужно обращать на развитие и формирование предикативного словаря, и словаря глаголов и прилагательных, что будет положительно влиять на социальную адаптацию школьников, способствовать развитию мыслительной деятельности и усвоению школьной программы учеников коррекционного с нарушением интеллекта.

Таким образом, цель исследования реализована, гипотеза подтверждена.

## Список литературы

1. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в коррекционной школе. М.: Владос - 2010г.- 160 с.
2. Алексеева М.М. Методика развития речи и обучение родному языку дошкольников: учеб.-пособ. для студентов высших и средних пед. уч. заведений.- М.: Академия, 2006
3. Архипова Е.В. Стертая дизартрия у детей. – М.: Астрель, 2006. 319 с.
4. Воронкова В.В. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе. – М.,1994.- 190 с.
5. Волкова Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики - СПб.: Детство-Пресс,2008.-134 с.
6. Выготский Л. С. Проблема умственной отсталости. - В кн.: Избранные психологические исследования. М., 1956.-480 с.
7. Выготский Л. С. Мышление и речь. Изд.5,испр.-М.:Лабиринт,1999. - 352с.
8. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии.- М.:Просвещение,1995.-527с.
9. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. М.:Педагогика.1961. -235 с.
10. Гнездилов М.Ф. Методика русского языка во вспомогательной школе. М.: Педагогика. 1985.- 186 с.
11. Данилкина Г.И. Особенности обучению русскому языку во вспомогательной школе- Л., 1979.- 180 с.
12. Дульнев Г.М. Проблемы воспитания умственно отсталых детей. М.,

- АПН РСФСР, 1960- 260 с.
13. Замский Х.С. Умственно отсталые дети. – НПО, Образование, 1995.- 180с.
  14. Занков Л.В. Вопросы психологии учащихся вспомогательной школы. М.1976. Изд-во АПН РСФСР. – 270 с.
  15. Исаев Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков – СПб, 2003.
  16. Кузмина Е.С. Развитие эмоционально-волевой сферы умственно отсталых младших школьников // Коррекционно развивающая направленность обучения и воспитания умственно отсталых детей. - М., 1987.
  17. Лаврентьева А.И. Этапы становления лексико-семантической системы в онтогенезе //Усвоение ребенком родного (русского ) языка. — СПб., 1992.
  18. Лалаева Р.И. Нарушение речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития / Лалаева Р.И, Серебрякова Н.В, Зорина С.В.- М.:Владос-2004.-303 с.
  19. Лалаева Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах - М.:Владос,2010.- 207 с.
  20. Левина Р.Е. Нарушение развития речевой деятельности у детей // Вопросы патологии речи. Т. 2. — Харьков, 1989.,с.28-37
  21. Леонтьев А.А. Исследования детской речи // Основы теории речевой деятельности. — М.: Наука, 1974.,с.148-167
  22. Лурия А.Р. Умственно отсталый ребенок. - М.: Изд-во АПН РСФСР 1960.-245с.
  23. Лурия А.Р. Язык и сознание
  24. Луцкина Р.К. Развитие устной речи учащихся вспомогательной школы в процессе обучения - Алма-Ата: Мектеп,1984.- 150 с
  25. Мухина В.С. Возрастная психология. – М.: Просвещение, 2007.-681 с.

26. Новотворцева Н.В. Методика развития речи у неговорящих детей: учеб.-метод. пособие. – Ярославль: Издательство ЯГПУ, 2004.-51 с.
27. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. – М.: Просвещение, 1998.-348 с.
28. Парамонова Л. Г. Нарушения речи учащихся вспомогательной школы и пути их коррекции\Обучение во вспомогательной школе\ Под.ред. Н.П. Долгобородовой – М. – Л., 1973.- 225с.
29. Парамонова Л.Г. Развитие словарного запаса у детей. – СПб, 2007
30. Певзнер М. С. Дети – олигофрены. М. Изд-во АПН РСФСР. 1963.-180с.
- 31.Першина Л.А. Возрастная психология. М.: Академический проект, 2013.- 487 с.
32. Петрова В.Г., Белякова А.П. Психология умственно-отсталых школьников. — СПб.: Речь, 2006.- 160 с.
33. Пиаже Ж. Речь и мышление ребёнка. – М., 1994.
34. Рубинштейн С.Я. Психология детей с умственной отсталостью. — СПб.: Питер, 2004.- 384 с.
35. Смирнова З.Н. Развитие речи учащихся вспомогательной школы в связи с изучением имени прилагательного.- М.,1971.-150 с.
36. Сохин Ф.А. Развитие речи детей дошкольного возраста. – М., 2003
37. Супрун А. Е. Лекции по теории речевой деятельности. – М: Владос, 2002. – 189 с.
38. Тихеева Е.И. Развитие речи детей/ под ред. Ф.А. Сохина. – М.: Просвещение, 2005
39. Ульянова Т.К. Речевое развитие учащихся младших классов вспомогательной школы.- М.,1966.- 230с.
40. Феофанов М.П. Очерки психологии усвоения русского языка учащихся вспомогательной школы.-М.: АПН РСФСР,1955.- 252с.
41. Феофанов М.П. Усвоение учащимися письменной речи. – М. 1961

42. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи. — М.: Форум, 1999.- 320с.
- Шахнарович А.М., Лебединский В.В. К проблеме развития речи в онтогенезе // Проблемы психолингвистики. — М., 1975.,с.112-124
43. Швайко С.П. Игры и игровые упражнения для развития речи: учеб.-пособ. – М., 2008
44. Шиф Ж.И. Психологические вопросы коррекционной работы во вспомогательной школе. - М.: Педагогика, 1972.- 250с.
45. Эльконин Д.Б. Психология игры – М, 1978. – 354 с.
- 46.Кузнецова В.Г. Некоторые особенности речевого развития умственно отсталых детей младшего школьного возраста//Дефектология.- 1979-№ 3.
- 47.Лямина Г.М. Формирование речевой деятельности (средний дошкольный возраст)//Дошкольное воспитание.-2005.-№9.-с. 49-55
48. Маллер А.Р. Состояние и тенденции развития обучения и воспитания глубоко умственно отсталых детей\\Дефектология.-1994.-№3.,
49. Стребелева Е.А. Формирование мышления у умственно отсталых дошкольников // Дефектология. - 1994. - № 5. - С.62-64
- 50.Ушакова Т.Н. Принципы развития ранней детской речи//Дефектология.-2004.-№ 5. – с. 4-15



