Министерство общего и профессионального образования

свердловской области

Государственное образовательное учреждение

Свердловский областной педагогический колледж

Кафедра « Социальной педагогики и управления»

**Исследование процесса развития речи**

**умственно отсталых дошкольников в**

**процессе игровой деятельности.**

**курсовая работа**

Исполнитель:

Мундякова О.И.

специальность 05071152

« Социальная педагогика »

###### Группа 22С

###### Научный руководитель

Прусс Б.А.

# Екатеринбург 2006

## **Оглавление**

Введение…………………………………………………………………………..3

I. Особенности речевого развития и игровой деятельности у умственно отсталых дошкольников………………………………………………................8

1.1 Психолого-педагогическая характеристика умственно отсталых дошкольников……………………………………………………………………..8

1.2 Особенности речевого развития у умственно отсталых дошкольников....15

1.3 Специфика игровой умственно отсталых детей дошкольного возраста…………………………………………………………………………..20

II. Констатирующий эксперимент……………………………………………...35

2.1 Описание эмпирической базы и контингента……………………………...35

2.2 Организация эксперимента………………………………………………….38

2.3 Результат изучения процесса развития речи умственно отсталых дошкольников …………………………………………………………………...46

Заключение……………………………………………………………………….35

Список литературы………………………………………………………………48

Приложение

**Введение.**

Развитие умственно отсталого ребенка существенно отличается от развития нормальных детей. У многих детей с умственной отсталостью задерживается развитие прямостояния: держать голову, сидеть, стоять, ходить они начинают значительно позднее, чем их нормально развивающиеся сверстники. Эта задержка у многих детей бывает довольно существенной и может захватывать не только первый, но и второйгод жизни ребенка.

Как правило, у всех умственно отсталых дошкольников наблюдается отсутствие или значительное снижение интереса к окружающему миру, общая патологическая инертность, что, однако, не исключает крикливости, беспокойства, раздражительности и двигательной расторможенности. Потом у этих детей не возникает интереса к игрушкам, не происходит своевременного перехода к общению со взрослыми на основе совместных действий с игрушками, не возникает новая форма общения, свойственная младенческому возрасту в норме жестовая. Это отставание и своеобразие сказывается и на развитие первых действий с первых предметами хватания, на развитие восприятия, тесно связанного в этот период с хватанием.

Отсутствуют и предпосылки развития речи: предметное восприятие предметные действия, общение со взрослыми, и в частности доречевые средства общения. Наблюдается недоразвитие артикуляционного аппарата и фонематического восприятия, в результате чего у умственно отсталых детей не возникает своевременно лепет. Это процесс рефлекторный, в норме он появляется во второй половине первого года жизни ребенка, протекает в основном независимо от условий окружающей среды, от влияния взрослых и связан непосредственно с состоянием центральной нервной системы.

В целом умственно отсталый ребенок в раннем возрасте имеет существенные отклонения в психическом и речевом развитии. В то же время тенденции его развития те же, что и нормально развивающихся сверстников. Многое их развитии – отставание овладении предметными действиями, развитии речи и познавательных процессов в значительной мере носит вторичный характер. При правильной организации жизни умственно отсталого ребенка, требующий возможно более раннего включения специального обучения и воспитания, многие дефекты развития могут быть скоррегированы и предупреждены.

Перцептивные действия у умственно отсталых детей начинают формироваться в дошкольном возрасте. На основе появляющегося у ребенка интереса к предметам возникают простейшие представления об их свойствах и отношениях. В этом плане переломным годом умственно отсталого ребенка является пятый год. Дети уже могут делать выбор по образцу; у отдельных детей имеется также продвижение в развитии целостного развития. К концу дошкольного возраста лишь немногим более половины умственно отсталых детей достигают уровня развития восприятия, характерного для начала дошкольного возраста нормально развивающихся детей.

Игра в младшем дошкольном возрасте может возникнуть только на основе предметной деятельности на определенном уровне. К школьному возрасту фактически не возникает предметной деятельности. Действия с предметами остаются на уровне манипуляций, в большинстве случаев неспецифических. Интерес детей к предметам оказывается кратковременным, так как побуждает лишь их внешним видом.

После пяти лет в игре с игрушками у умственно отсталых детей все большее место начинают занимать процессуальные действия. Без специального обучения у умственно отсталого ребенка остается не игровая, а предметная. В игре наблюдается стереотипность, формальность действий, отсутствует замысел, нет даже элементов сюжета. Дети не используют предметов – заместителей, не могут замещать действия с реальными предметами изображением действий или речью.

У умственно отсталого ребенка без специально организованного обучения в игре не развиваются и функции речи. Отсутствует не только планирующая или фиксирующая речь, но и сопряженная.

У умственно отсталого дошкольника развитие речи существенно отличается от развития речи нормальных детей. Отставание в развитии речи возникает с младенчества и накапливается в раннем детстве. И к дошкольному возрасту у детей с умственной отсталостью отсутствует готовность к усвоению письменной речи. Не сформированы также: предметная деятельность, интерес к окружающему, потребность в общении со взрослыми. И вообще для большинства умственно отсталых детей развитие речи в дошкольном возрасте только начинается.

С точки зрения развития речи умственно отсталых дошкольников представляют собой неоднородную категорию. Среди них имеются дети, совсем не владеющие речью. Но всех их объединяет ограниченное понимание обращенной речи, привязанность к данной ситуации, с одной стороны, и оторванность речи от деятельности с другой.

фразовая речь, формирующаяся у некоторых детей, отличается большим количеством фонетических и грамматических искажений. Овладение грамматическим строем на протяжении дошкольного возраста не происходит. Особенно страдает связанность речи. Одной из характерных особенностей становиться стойкое нарушение согласования числительных и существительных.

Пассивный словарный запас значительно превышает активный. Есть слова, которые умственно отсталый дошкольник произносит с опорой на картинку, но не понимает, когда их произносит другой человек, вне привычной ситуации. Это говорит о том, что у умственно отсталых детей длительное время сохраняется ситуативное значение слова.

Без специального обучения у умственно отсталых дошкольников совсем не развивается регулирующая функция речи. Во многих случаях наблюдается эхолаличная речь. Речь у умственно отсталых дошкольников не может выполнять самую главную функцию – коммуникативную. К сожалению, недоразвитие коммуникативных функций речи не компенсируются другими средствами общения, в частности в частности мимико-жестикуляторными. Лишенное мимики лицо, плохое понимание жеста, употребление лишь примитивных стандартных жестов характерно для этой категории детей.

Таким образом, без специального коррекционного обучения и воспитания умственно отсталые дети достигают школьного возраста с существенными речевыми нарушениями.

***Противоречие:*** С одной стороны игровые упражнения могут повлиять на коррекцию развития речи в дошкольном возрасте, с другой стороны недостаточно исследуется сам уровень развития речи у умственно отсталых дошкольников

***Проблема:*** Условия развития речи у умственно отсталых дошкольников в процессе игры.

***Объект:*** Процесс развития речи умственно отсталых дошкольников.

***Предмет:*** игровая деятельность умственно отсталых дошкольников.

***Цель:*** Исследовать уровень развития речи у умственно отсталых дошкольников в процессе игровой деятельности.

***Гипотеза:*** Если исследовать уровень развития речи у умственно отсталых дошкольников, то можно определить пути коррекции с помощью игровых упражнений.

***Задачи:***

***1.*** Раскрыть психолого-педагогическую характеристику умственно отсталых дошкольников.

***2.*** Раскрыть особенности речевого развития умственно отсталых детей.

***3.*** Раскрыть специфику игровой деятельности умственно отсталых детей

***4.*** Провести констатирующий эксперимент по выявлению уровня речевого развития умственно отсталых дошкольников.

***Методы:***

***1.*** Изучение литературы по проблеме речевого развития.

***2.*** Анализ системы работы в специальном коррекционном дошкольном образовательном учреждении.

***3.*** Проработка экспериментальных методик.

***База исследования:*** г. Екатеринбург Орджоникидзовский район ул. Кировоградская Специальный детский сад № 346

I. Особенности речевого развития и игровой деятельности у умственно отсталых дошкольников

**1.1Психолого–педагогическая характеристика детей с умственной отсталостью**.

**Понятия причины и формы умственной отсталости.**

Термином “умственной отсталостью” обозначают стойкое, выраженное нарушение познавательной деятельности вследствие диффузии органического поражения центральной нервной системы [7.7].

Умственная отсталость представляет собой обобщенный групповой диагноз для аномалии развития. Характерной особенностью психического развития является недоразвитие наиболее дифференцированной фило – и онтаенетически молодых функций мозга и относительную сохранность элементарных, эволюционных более старых[13.48].

Формы умственной отсталости чрезвычайно многообразны и различаются по этиологии, патогенезу, психическим проявлениям, времени возникновения и особенностям протекания.

Однако объеденненым признаком для всех без исключения форм является тотальность и иерархиричность нервно-психического недоразвития из-за необратимого поражения центральной нервной системы ребенка до двух летнего возраста с последующим прекращением заболевания. Дальнейшее психическое и физическое развитие протекает на дефектной основе. Таким образом, умственная отсталость – не однородное состояние, она имеет множество проявлением, обусловленных врожденных и приобретенных причинами, в том числе и неблагоприятными условиями воспитания, которые могут усилить дефект.

Этнологические факторы умственной отсталости делятся на эндогенные (генетические) и экзогенные (внешнесредовые). Генетически обусловлены 50-70% дифференцированных форм умственной отсталости. Около 1500 нервных и психических заболеваний, в том числе и умственная отсталость, связаны с неблагоприятными генетическими мутациями и около 300 – с хромосомными мутациями. Генетические факторы могут выступать самостоятельно и в сложном взаимодействии со средой.

К экзогенным факторам относятся, прежде всего, внутриутробные инфекции. Наиболее опасен в этот отношении вирус краснухи, вирус эпидимического паротита, и на поздних стадиях беременности острые инфекционные заболевания [18.48].

Алкоголизм и наркомания могут быть причиной умственной отсталости как экзогенного, так и эндогенного характера. Неблагоприятное влияние на развитие мозга плода оказывают хронические инфекционные болезни, заболевания сердечно-сосудистой системы, почек, печени, нарушения обмена веществ у матери, влияние радиоактивного и рентгеновского облучения на половые клетки родителя и самого плода.

Клиническая картина нарушений познавательной деятельности складывается из особенностей психопатологических, неврологических и симотических симптомов. Те формы, при которых отмечается чётко отчерчены специфические системы, называются дифференцированными формами умственной отсталости. Все остальные случаи умственной отсталости относятся к не дифферинцированым нарушениям.

По клиническим проявлениям все нарушения делятся на не осложненные, осложненные и атипичные.

По времени воздействия этиологического фактора выделяют пре потальные, интериатальные и постнатальные поражения центральной нервной системы. Чем ближе к моменту рождения реализуются действия патогенного фактора, тем разнороднее может быть картина психического дефекта.

В соответствии с международной классификацией болезни, умственная отсталость включает четыре степени снижения интеллекта: легкую, умеренную, тяжелую и глубокую.

Категория детей с легкой умственной отсталостью составляет 70-80 % от общего количества. Они отстают в развитии от нормально-развивающихся сверстников, позже начинают ходить, говорить, овладевать навыками самообслуживания. Эти дети неловки, физически слабы, часто болеют. Они мало интересуются окружающим, не исследуют предметы, не проявляют любопытства к процессам и явлениям, происходящих в природе, социальной жизни. К концу дошкольного возраста их активный словарь беден, фразы односложны, дети не могут передать элементарного связное содержание. Пассивный словарь также значительно меньше по объему. Они не понимают конструкций с описанием, инструкций, состоящие из двух – трёх слов, даже в школьном возрасте им трудно поддерживать беседу, так как они не всегда достаточно хорошо понимают собеседника.

При умеренной умственной отсталости поражены кора больших полушарий головного мозга и ниже лежащих органов. Это нарушение выявляется в ранние периоды развития ребенка. В младшем возрасте такие дети начинают позже держать головку, самостоятельно переворачиваться, сидеть. Овладевают ходьбой после трех лет. У них почти отсутствует гуление, лепет, речь появляется к концу дошкольного возраста и представляет собой отдельные слова, редкие фразы. Часто значительно нарушено звукопроизношение. Существенно страдает моторика, поэтому навыки самообслуживания формируются с трудом и в более поздние сроки, чем у нормально развивающихся детей.

Тяжелая умственная отсталость. Наличие грубых дефектов восприятия, памяти, мышления, коммуникативной функции речи, моторики и эмоционально-волевой сферы делает этих детей практически необучаемыми. У большинства детей наблюдаются моторные нарушения, выраженные не только в запаздновании актов прямостояния, ходьбы и бега, но и в качестве своеобразия и недоразвития всех движений. Особенно грубо недоразвиты тонкая дифференциация движения рук и пальцев. Движения детей замедленны и неуклюжи. При тяжелой умственной отсталости моторная недостаточность отмечена в 90-100 % случаев. Самотичная симптоматика большинства больных – часть клинической картины, наблюдаемые пороки развития скелета, черепа, конечностей, кожных покровах, внутренних органов.

В правовом отношении дети являются, недееспособными и над ними устанавливается опека родителями или заменяемыми их лиц.

Глубокая умственная отсталость. У больных резко нарушены процессы памяти, восприятия, внимания, мышления, снижены пороки чувств. Им недоступно осмысление окружающего, речь развивается крайне-ограничено или не развивается вообще. Наблюдаемые тяжелые нарушения моторики, большинство из них неподвижны, страдают расстройствами урологических функций, неспособны или малоспособны, заботятся об основных потребностях. Элементарные гигиенические навыки и самообслуживание отсутствуют. В поведении апатичны, вялы или агрессивны, злобны, раздражительны. Все нуждаются в постоянной помощи и надзоре.

Таким образом, умственная отсталость – это такая атипия развития, при которой страдает не только интеллект, но и эмоции, воля, поведение, физическое развитие. Сложная структура обусловлена, прежде всего, первичным нарушением, непосредственно возникшим под болезнетворным влиянием, а за тем уже вторичными отклонениями.

Психика умственной отсталости детей характеризуется следующими признаками:

1.Стойкое нарушение познавательной деятельности выражается в отсутствии потребностей в знаниях, вялости, мыслительной деятельности, неумении анализировать и обобщать, выделять из совокупности главное. Отличительной недостаточностью всех уровней мыслительной деятельности: наглядно-действенной, наглядно-образной, словесно-логической. Анализ зрительного восприятия реального предмета или изображение, отличающееся бедностью и фрагментностью.

2. Восприятие характеризуется замедленным темпом и объемом, поэтому формирование знаний, освоение двигательных действий требует больше времени. Трудности восприятия пространства и времени мешают ориентироваться в окружении, улавливать внутренние взаимосвязи.

3. Речевая деятельность развита недостаточно, страдают все ее стороны: фонетическая, лексическая, грамматическая. Характерна задержка становления речи, понимания обращения речи. Нарушение речиносительных системных характеристик и распространение на все функции речи – коммуникативную, познавательную, регулирующею.

4. Память характеризуется слабым развитием и низким уровнем запоминания, сохранения, воспроизведения. Особенно затруднено осмысленное запоминание.

5. Внимание характеризуется малой устойчивостью, трудностью его распределения, замедленностью переключения. Дети не могут сосредотачиваться на одном объекте, быстро отвлекаются.

Существенно страдают волевые процессы. Дети крайне безынициативны, не умеют самостоятельно руководить своей деятельностью. Им свойственны непосредственные импульсивные реакции на внешние впечатления, неумение противостоять воле другого человека.

Эмоциональная сфера также имеет ряд особенностей. Отличительное недоразвитие, неустойчивость эмоций, отсутствие оттенков переживания, слабость собственных намерений, стереотипичность реакции. Всем детям свойственна эмоциональная незрелость, нестабильность чувств, трудности в понимании мимики и выразительности движений.

При разнице психофизических характеристик, свойственных детям с разной степенью умственной отсталостью, имеются и общие черты. Наиболее характерной из них является сниженная самооценка. Зависимость от родителей затрудняет формирование себя как личности, ответственной за свое поведение.

Особенности физического развития и двигательных способностей детей.

При физическое развитие, двигательные способности на приспособляемость к физической нагрузке оказывает влияние тяжесть интеллектуального дефекта, сопутствие заболевания, вторичное нарушение, особенности психической и эмоционально-волевой сферы детей.

Психомоторное недоразвитие детей с легкой умственной отсталостью проявляется в замедленном темпе развития локомоторной функции, непродуктивности движений, двигательном беспокойстве и суетливости. Движения бедны, угловаты, недостаточно плавны, особенно плохо сформированы тонкие и точечные движения рук, предметная манипуляция, жестикуляция и мимика.

У детей с умеренной умственной отсталостью моторная недостаточность обнаруживается в 90 – 100% случаев. Согласованность, точность и темп движения. Они замедлены, неуклюжи, что препятствуют формированию организма бега, прыжков, метаний.

• Нарушение физического развития: отставание в массе тела, отставание в длине тела, нарушение осанки, нарушение в развитии стопы, нарушение в развитии грудной клетки, снижение ее окружности, парезы верхних конечностей, парезы нижних конечностей, отставание в показателях объема жизненной емкости легких, деформация черепа, дестабилизация аномалии мышечного скелета.

• Нарушение в развитии двигательных способностей:

1. Нарушение координационных способностей.

2. Отставание от здоровых сверстников в развитии физических качеств.

• Нарушение основных движений:

1. Неточность движений в пространстве,

2. Грубые нарушения при дифференцировании мышечных усилий,

3. Отсутствие ловкости и плавательных движений,

4. Излишняя скованность и напряжение,

5. Ограничение амплитуды движения в ходьбе, беге, прыжках, метаниях.

Отставание в физическом развитии умственной отсталости детей, степень приспособления к физической нагрузке зависят не только от поражения центральной нервной системы, но и является следствием отсутствия, ограничения двигательной активности тормозит естественное развитие ребенка, вызывая цепь негативных реакций организма. Установлено, что основным нарушением двигательной сферы умственно отсталых детей является расстройство координации движений [15.48].

Таким образом, несмотря на то, что умственная отсталость – явление необратимое, это не значит, что она не поддается коррекции. Постепенность и доступность дидактических материалов при занятиями физическими упражнениями создает предпосылки для овладевания детьми разнообразных умений для развития физических качеств и способностей, необходимых в жизнедеятельности ребенка.

**1.2 Особенности речевого развития дошкольников с умственной отсталостью**.

Умственно отсталый ребенок отстает в развитии речи уже с первых месяцев жизни. В дальнейшем это отставание еще более прогрессирует. И к началу дошкольного возраста у ребенка не сформированы предпосылки речевого развития: предметная деятельность, отсутствует интерес к окружающему, недостаточно проявляются эмоции, не сформирован фонетический слух, плохо развит артикуляционный аппарат. Многие умственно отсталые дети не начинают говорить не только к дошкольному возрасту, но и к четырем – пяти годам.

В общей психологии речь рассматривается обычно как орудие мышления и средство общения. Как в филогенезе, так и в онтогенезе речь выступает как средство общения, а также обозначения, а в дальнейшем приобретает свойство орудия, с помощью которого человек мыслит и выражает свои мысли. “В слове мысль не только выражается, но и совершается ”(Л. С. Выготский). Вопросами соотношения мышления, языка и речи посвящено чрезвычайно многоинтересных монографий (Л. С. Выготский, А. Г. Спирин). Интересные обзоры обширной литературы по развитию речи детей содержаться в книгах С. Л. Рубинштейна и Д. Б. Эльконина.

Во всех этих исследованиях основной интерес направлен на содержательную сторону речи, на ее роль в осуществлении мыслительных актов и поведения ребенка.

Возможен, однако, и иной подход к речи – как к некоторому двигательному (а также звукоразличительному) навыку или умению, возникающему в результате совместной деятельности анализаторов. Разумеется, это лишь один из аспектов анализ речи, который не должен рассматриваться изолированно от других. Однако именно этот аспект особенно актуален при рассмотрении развития речи умственно отсталых детей.

Здоровый ребенок 3-4 лет уже обладает большим словарным запасом, его активная речь носит почти правильную грамматическую форму, а фонетические погрешности произношения остаются лишь в виде мелких исключений.

В тоже время у ребенка с умственной отсталостью, как слуховое различие, так и произношение слов и фраз возникает значительно позже. Речь его скудна и неправильна. Основные причины, обусловившие такое состояние, - слабость замыкательной коры, медленная выработка новых дифференцировочных условных связей во всех анализаторах.

Значительную отрицательную роль играет также общее нарушение динамики нервных процессов, затрудняющее установление динамических стереотипов-связей между анализаторами.

Недоразвитие речи может быть обусловлено в первую очередь формирующимися и не стойкими дифференцировочными условными связями в области слухового анализатора. Из-за этого ребенок долго не дифференцирует звуков речи окружающих людей, долго не усваивает новых слов и словосочетаний. Он не глух, он слышит даже тихий шорох или изолированный звук, произносимый родителями, но звуки обращенной к нему связной разговорной речи воспринимаются им нерасчлененно. (Это отчасти похоже на то, как взрослые слышат речь иностранцев). Такой ребенок выделяет и различает лишь немногие слова. Процесс выделения этих воспринимаемых адекватно слов из речи окружающих происходит совершенно иным, более медленным темпом, чем в норме. Это и есть первая, основная причина запоздалого и неполноценного развития речи. Но и далее, когда эти слова уже выделены и узнаются как знакомые, известные, они все еще воспринимаются нечетко. Умственно отсталые дети плохо различают сходные звуки, особенно согласные; поэтому, если учитель говорит им, например, что на дереве появились почки, они могут услышать в этом созвучии и бочки, и бошки, почхе и так далее. В дошкольном возрасте ошибки детей, наблюдающиеся при повторении ими новых слов, расцениваются окружающими обычно лишь как дефекты произношения, которых действительно очень много. Однако в школе в процессе обучения ребенка письму, становиться, возможным установить, что многие его ошибки обусловлены именно недостаточным развитием слухового анализатора. Когда ребенок пишет под диктовку « убка» вместо «утка» или «лотка» вместо «лодка», он не различает фонем д и т. Примеров такого рода множество: «балка» вместо «палка2, «тача» вместо «дача» и так далее. Слабое развитие фонематического слуха приводит к замене отдельных звуков другими. Кроме того, оно затрудняет звуковой анализ слова. Ребенку трудно установить, в каком порядке следуют друг за другом звуки. Он уже научился узнавать слова в чужой речи и боле или менее точно воспроизводить в собственной устной речи. Но когда нужно написать, тоесть установить, выяснить для себя порядок следования звуков, ребенок затрудняется это сделать. Из – за слабости фонематического анализа умственно отсталый ребенок плохо различает на слух окончания слов, что препятствует усвоению грамматических форм[13.47].

Причина указанного состояния фонематического слуха – все то же замедленное формирование дифференцировочных условных связей в слуховом анализаторе. По мере обучения в школе эти связи более или менее успешно образуются. Но последствия столь замедленного усвоения речи для общего психического развития детей очень серьезны.

Недостатки фонематического слуха усугубляются замедленным темпом развития артикуляции, то есть комплекса движений, необходимых для произнесения слов.

Развитие всех движений ребенка, в том числе моторики его речедвигательного аппарата, также зависит от особенностей формирования дифференцировочных условно рефлекторных связей в области двигательного анализатора. Моторные импульсы, необходимые для отчетливого произнесения тех или иных звуков, должны быть очень точными. Точность этих моторных импульсов может быть обеспечена сочетанием двоякого рода коррекции: коррекцией с помощью слуха и коррекцией со стороны мышечного чувства. У умственно отсталых детей несовершенны оба вида коррекции.

Правильное различие звуков на слух обычно способствует правильности произношения; правильность же собственного произношения, в свою очередь, способствует лучшему различению звуков на слух. При патологии корковой деятельности и замедленном образовании межанализаторных связей возникает противоположная зависимость: недостаточность слуховых восприятий тормозит улучшения произношения, а нечеткость произношения препятствует улучшению качества слуховых восприятий.

Таким образом, замедленное неполноценное развитие анализаторов приводит к тому, что при умственной отсталости, как правило, резко задерживается развитие речи. К тому времени, когда речь должна бы быть средством общения, обозначения и орудием мышления, она оказывается в крайне неразвитом состоянии. Очень часто при умственной отсталости отдельные слова появляются в 2-3 года, а короткие, скудные и неграмотные фразы к 5-6 годам. К школьным годам дети приходят с резким недоразвитием речи.

Недоразвитие речи и конкретность мышления умственно отсталых детей взаимосвязаны и взаимозависимы. Оба эти явления возникают как следствие нарушения нервных процессов. В то же время, будучи оба следствиями, эти два явления взаимно обуславливают друг друга: недоразвитие речи ограничивает дальнейшее умственное развитие ребенка, а затрудненность обобщений мешает правильному усвоению значений слов и формированию речи в целом.

При гидроцефалии наблюдается обманчивое развитие речи, которое создает представление, что у этих детей нормальное умственное развитие. Словарный запас поражает своим обилием. Такие дети иногда употребляют множество очень сложных слов, причем грамматически верно. Но, произнося трудные слова, дети не вникают в их смысл, повторяют их в не подходящих ситуациях[8.47].

Похожей может быть речь у детей больных шизофренией. Но у таких детей навык правильного понимания и произношения слов может сформироваться легко, а иногда даже в более ранние сроки, чем у здоровых детей. Но высказывания сопровождаются своеобразными ужимками, голос искажается, дети говорят пискляво или очень тихо. Также в их речи наблюдаются неожиданные искажения обычных слов.

При умственной отсталости, которая возникает при ревтазма или травм головного мозга в основном не возникает затруднений в овладении устной речью, но в овладении письменной речью, особенно в период обучению письму, обычно представляет большую трудность. Из–за колебаний во внимании и неравномерности темпа действий у таких детей возникает большое количество ошибок: пропуски и перестановки букв, слов, ненужные повторения слогов, случайные описки и т. д.

У таких детей очень плохо развивается почерк: размашистые, порывистые, неравномерные движения приводят к тому, что почерк очень долго остается неустановившимся, небрежным.

Но все же нельзя забывать о том, что орудие мышления, которое у здоровых детей оказывается сформировавшимся задолго до поступления в школу, у умственно отсталых детей возникает и совершенствуется лишь после поступления во вспомогательную школу.

**1.3 Специфика игровой деятельности умственно отсталых детей.**

Одно из фундаментальных положений психологии - признание ведущей роли игровой деятельности в развитии ребенка дошкольного возраста.Игра содержит в себе все тенденции развития; она источник развития и создаетзоны ближайшего развития; за игрой стоят изменения потребностей и изменения сознания общего типа, указывал Л..С.Выготский.

Современные исследования игровой деятельности дошкольника подтвердили правильность идей Л.С.Выготского. Былоустановлено, что важнейшие стороны психики, в частности формирование личности ребенка, развиваются преимущественно в игре. Благодаря ей в сознании дошкольника выделяются и осмысливаются социально принятые этические нормы поведения, формируется основнойдвижущий мотив личностного развития - быть как взрослый. В игре развивается новая форма мотивов, происходит переход от мотивов, имеющих форму до сознательных, аффектно окрашенных непосредственных намерений.

Исследования советских психологов и педагогов позволили выявить зависимость между игрой ребенка и его умственнымразвитием. Как отмечает Д.Б.Эльконин, «функциональное развитие игровых действий вливается в онтогенетическое развитие, создавая зону ближайшего развития умственных действий».Сопоставление этапов формирования умственных действий с периодами развития игровых действий (действияс реальными предметами и с предметами-заместителями; действия, осуществляемые в плане громкой речи и слов-названий**;** действия с воображаемыми объектами) дает основание полагать, что развитие мышления у ребенка непосредственно связано с игрой. В игре первые осуществляется переход от действий с реальными предметами к действиям в умственном плане. У детей возникает способностьвоспроизводить различные стороны действительностипри помощи разнообразных условных способов (символов, слов и так далее). Сформировавшись впервые в игре, функция замещения и обозначения осуществляется в более сложных формах в процессе развития словесно-логического мышления ребенка. Экспериментальные исследования выявили, что игра воздействует на поведение дошкольника, в ней создаются оптимальные условия для овладения ребенком произвольными формами поведения. «Игра представляет собой первую доступную для школьника форму деятельности, которая предполагает сознательное воспроизведение и усовершенствование новых движений» [24.47]. Произвольность поведения, истоки которой лежат в овладении ребенком произвольными движениями в процессе элементарных игр, продолжает эффективно формироваться в сюжетно-ролевых играх. Магия роли, психологический механизм которой несомненно, связан с особой мотивацией деятельности перестраивает поведение ребенка, он начинает контролировать себя. Следуя роли-образцу, ребенок подавляет сиюминутные побуждения и желания, подчиняется эталону поведения, который диктуется ролью.

Посредством игры осуществляется активная социализация ребенка. «Игра является как бы механизмом, который переводит требования социальной среды в потребность самого ребенка» (Л.И.Божович). Преодолевая присущий ему эгоцентризм поведения, дошкольник овладевает навыками взаимоотношения с товарищами. Игра - своеобразный пролог предстоящей жизни ребенка в условиях коллектива класса, школы.

В психолого-педагогических исследованиях доминируют идеи широкого использования игры для воспитательного воздействия на ребенка. Советские ученые выявили определяющее значение игры для самых существенных психических образований. Их появление подготавливает переход ребенка на новую, более высокую ступень развития, когда ведущей становится учебная деятельность.

В исследованиях, выполненных в нашей стране и за рубежом, накоплено большое число экспериментальных данных, свидетельствующих о том, что в условиях нормального детства сложный механизм игры, включающий в себя на высших стадиях ее развития воображаемую ситуацию, ролевое поведение, действия с воображаемыми объектами и предметами-заместителями, формируется постепенно, в тесной связи со всем ходом психического развития. Вместе с тем исследователи единодушно указывают, что тенденции психического развития, содержащиеся в игре, реализуются лишь тогда, когда игра активно формируется и направляется взрослым. Для того чтобы игра действительно осуществляла функции ведущей деятельности, она должна достичь определенного уровня развития.

Особое значение руководство игрой приобретает в том случае, когда воспитательно-образовательный процесс осуществляется с дошкольниками, имеющими нарушение интеллекта. Недоразвитие их игровой деятельности оказывается как бы «запрограммированным» уже в раннем преддошкольном детстве, когда, казалось бы, до подлинной игры еще очень далеко. С одной с одной стороны, нарушение интеллекта задерживает развитие ребенка по срокам формирования психических процессов, а с другой, вносит в развитие патологическое своеобразие. Предметная деятельность у умственно отсталых детей к концу преддошкольного возраста (к трем годам) оказывается неполноценной; они обнаруживают значительную беспомощность в мире окружающих их предметов. Еще в большей мере это отставание детей-дебилов от нормально развивающихся сверстников проявляется в их играх. Они сводятся, как правило, к неспецифическим манипуляциям, когда ребенок действует с игрушкой без учета ее функциональных свойств. Спектр действий, осуществляемых такими детьми, весьма скуден и неадекватен: это постукивание игрушкой об игрушку, бросание их на пол, попытки сосать или грызть игрушки. Наблюдаются также попытки разорвать или сломать игрушку [10.47].

В играх необученных умственно отсталых детей на протяжении дошкольного периода обнаруживается некоторая динамика развития. Можно наблюдать, как ребенок начинает действовать с игрушкой в соответствии с ее функциональным назначением: катает машину, баюкает куклу, расставляет кубики. Внимание детей привлекают мелкие дидактические игрушки. Дети разбирают и складывают матрешки, кубики-вкладки, пирамидки. У части детей возникает интерес к строительным играм - они расставляют кубики и «конструкторы», пытаются сооружать из них башни. Однако интерес, проявляемый к игрушкам, оказывается весьма кратковременным, нестойким. Поддерживаемый внешним видом игрушки, а не возможностью действовать с ней в соответствии с замыслом, этот интерес быстро исчерпывается.

В отличие от нормальных сверстников умственно отсталые дети не обнаруживают длительного увлечения, поглощения игрой. Если нормальные дети 5-6 лет могут играть в течение часа, то дошкольники-олигофрены того же возраста не более 20-25 минут. Однако и здесь выступает на первый план отсутствие ориентировки на свойства объектов, неумение использовать предмет в соответствии с назначением. Приходится наблюдать, как дети кладут солдатиков в кастрюлю; при наличии кубиков нагружают машину посудой, засовывают матрешку в плиту, ставят стол на кровать и тому подобное. Неадекватное использование игрушки резко отличает игру умственно отсталых детей от игры детей с нормальным интеллектом.

Действия детей-олигофренов с игрушками отличаются отсутствием изобразительности, специфической игровой символики. Типичные для игр нормально развивающихся дошкольников действия «как будто», «понарошку», когда малыш ведет себя, подражая действиям собаки, зайки, всадника, машины, самолета и так далее, не наблюдаются в играх умственно отсталых детей. Умственно отсталые дошкольники как показывают наблюдения, никогда не перевоплощаются в знакомых им персонажей, не действуют в условиях воображаемой ситуации. Наиболее высоким уровнем развития игры для них к концу дошкольного детства является уровнем процессуальных действий. Дети многократно и стереотипно воспроизводят одно и то же: качают кукол, возят машины, однообразно расставляют кубики, разбивают и собирают простейшие дидактические игрушки. По данным исследователей, действия такого типа преобладают в игре нормальных детей только младшего дошкольного возраста[26.49].

В то же время характер и у этих действий у умственно отсталых и нормально развивающихся детей по существу совершенно различный. Так, нормальные дети даже процессуальные действия выполняют очень эмоционально, разнообразно, придавая особое содержание тому, что они делают, и период процессуальности у них весьма кратковременный. Дети быстро переходят на более высокий уровень игры, а именно игры сюжетной. Эти же действия с игрушками, осуществляемые дошкольниками-олигофренами, лишены подлинной эмоциональности. Дети даже не выделяют из числа других игрушек куклу, мишку, действуют с ними так же, как с прочими предметами. Они не ласкают их, не вносят в отношение к ним тепла, участия, заботливости, столь свойственных играм нормальных детей. Ни куклы, ни игрушки-животные не выступают для дошкольников - олигофренов в качестве заместителей живых существ. Они, как правило, равнодушны к ним, и очень грубо обращаются с ними, часто волочат их за волосы, держат вниз головой, бросают, наступают ногами.

Крайне редки случаи, когда умственно отсталые дошкольники сопровождают игры речью. В отличие от нормально развивающихся сверстников они в процессе игры не сообщают о своих намерениях, не планируют игры, не разговаривают с игрушками и не выступают от их лица. Играя, дети чаще всего производят лишь эмоциональные возгласы, звукоподражания (типа би-би, у-у, ам-ам). Без специального обучения игре речь не становится органической частью их игровой деятельности и не осуществляет по отношению к ней функции планирования и регулирования.

В самостоятельных играх необученных умственно отсталых дошкольников старшего возраста почти не находит отражения реальная действительность. В отличие от нормальных детей они не развертывают сюжетно-ролевых игр, моделирующих трудовые процессы и воссоздающих определенные отношения людей. Между тем именно эти игры представляют собой вершину игровой деятельности дошкольников и характеризуют ее как тип ведущей деятельности.

Таким образом, изучение особенностей игры дошкольников-олигофренов позволило установить, что вне направленного обучения к концу дошкольного возраста она не достигает подлинного развития и не приобретает классических черт, присущих ей в норме. Несформированным оказывается весь комплекс компонентов, обеспечивающих возникновение сюжетно-ролевых игр, без которых эта деятельность не поднимается до такого уровня, когда она оказывает развивающее действие на весь психический облик ребенка.

Особое значение придаются формированию у детей специфических игровых действий. Известно, что эти действия, хотя и складываются на основе предметных, все же отличаются от них. Игровые действия, как подчеркивает Д.Б.Эльконин, являются «особыми действиями, в которых предметное содержание действия передается в обобщенной и сокращенной форме, форме схемы». Дошкольники-олигофрены, как уже отмечалось, с трудом осуществляют предметные действия. Поэтому, прежде чем переходить к формированию у детей специфических игровых приемов и навыков, следует решить ряд подготовительных задач: научить правильно, пользоваться разнообразными предметами игрового назначения - орудиями (совком, лопатой); сформировать умение действовать с различными дидактическими игрушками (матрешками, пирамидками, кубиками, вкладками) и тому подобное. Лишь, после того как у умственно отсталых дошкольников будут сформированы элементарные предметно-игровые действия, появляется готовность к овладению игровыми и изобразительными действиями.

Вначале игровые действия усваиваются детьми на основе совместной с взрослым деятельности. Взрослый вкладывает в руку ребенка предмет, например игрушечную ложечку, и кормит куклу его рукой. При этом педагог учит ребенка специфическому игровому действию, в основе которого лежит изображение процесса (а не воспроизведение предметного, орудийного действия, обязательно включающего в себя большое число операций). Важно, чтобы дошкольник-олигофрен осуществлял игровое действие эмоционально, дополняя его выразительной мимикой, жестами, словами, обращенными к кукле. Важно также, чтобы игровое действие осуществлялось ребенком не многократно.

Освоение детьми техники выполнения игровых действий дает возможность сформировать навык использования игрушек, без которого невозможно в дальнейшем обучать детей развернутым игровым действиям, состоящим из большого числа игровых операций. Обучение обязательно включает в себя разъяснение логики действия, его целесообразности. При произведении нового игрового действия ребенком педагог предлагает ему другие игрушки, пытается заинтересовать его выполнением знакомого ему игрового действия на новом объекте.

Следует учитывать, что в ходе обучения умственно отсталые дети очень часто соскальзывают с выполнения игровых действий на действия предметные. Так, покормив куклу, ребенок «ест» этой же ложкой сам, причесав куклу, принимается расчесывать волосы самому себе. Можно предположить, что в самом начале обучения игровые действия еще не воспринимаются ребенком как действия, отличные от предметных. Преобразование предметных действий в игровые осуществляется, по-видимому, после того как проявляется игровая ситуация, возникают специфические отношения между ребенком и объектом его действий - куклой, мишкой и тому подобное. В процессе обучения умственно отсталых детей умению играть чрезвычайно важно научить, их соединять цепочки, куда входят два или несколько последовательных игровых действий. Например, предполагается нагрузить кубики в машину, привести их, выгрузить и построить дом; накормить мишку, положить его в колясочку и повезти гулять и так далее. Необходимо помнить, что цепочка действий предполагает не только их логическую последовательность, но и целесообразность.

Умственно отсталые дети часто застревают на отдельных действиях. Чтобы преодолеть это, надо научить детей элементарному планированию игры. В начале каждого занятия педагог совместно с ребенком должен сформулировать цель игрового действия. После того как действие будет завершено, педагог спрашивает у ребенка, что он сделал и что намерен делать дальше. Словесный отчет о проделанном действии в сочетании с формулированием последующих действий способствует в дальнейшем возникновению замысла игры и его реализации.

Интенсивное обучение детей игре с учетом всех ее этапов приводит к тому, что они успешно могут овладеть отдельными игровыми действиями, которые могли быть использованы ими для развертывания определенного сюжета. Так, например, дети научились варить пищу кукле, кормить ее, раздевать, одевать, укладывать спать, катать в машине и коляске. Однако в самостоятельной игре они, как правило, не соединяли этих действий в логически связанную цепочку. Очевидно, дошкольникам-дебилам трудно установить последовательность действий, им безразлично, в каком порядке их производить - кормить куклу, потом варить ей кашу или наоборот.

Поэтому необходимо специально разъяснять детям смысл каждого игрового действия. Необходимо добиться, чтобы дети уловили логику развития игрового сюжета: последовательный переход от одного действия к другому. В решении этой задачи можно использовались разные методические приемы, прежде всего наблюдение и анализ аналогичных действий в повседневной жизни. Педагог постоянно обращает внимание детей на последовательность действий в быту: сначала надо раздеться, а потом лечь спать; помыть руки, потом садиться за стол и тому подобное. Кроме того, в процессе обучения дети выполняют игровые задания, требующие от них осуществления подготовительных действий. Например, ребенку предлагается выкупать куклу, предварительно подготовив для этого все необходимое. После того как ребенок выполнял предварительные действия, он приступал к основному. Такие методические приемы способствуют усвоению детьми логики развития игровых действий, формировали умение соединять игровые действия в логически связанные цепочки. Овладение последовательностью действий в игре, в сущности, представляет собой ее внешнюю сторону, однако к самостоятельному развертыванию последовательных действий дети подходят не ранее, чем через два года обучения, а именно к шести годам.

Важнейшая задача развития игровой деятельности дошкольников-олигофренов - формирование у них способностей создавать воображаемую ситуацию. В отличие от нормально развивающихся сверстников умственно отсталые дошкольники не умеют перевоплощаться в реальных и сказочных персонажей, осуществлять перенос значения с одного предмета на другой, действовать условно. Формирование этих качеств связано с возникновением у ребенка новой функции сознания - воображения.

Анализируя детскую игру, Л.С.Выготский указывал на то, что она представляет собой воображение в действии, и поэтому одним из критериев выделения игровой деятельности является умение ребенка создавать мнимую ситуацию. Вызревание способности создавать такую ситуацию, действовать в ней проходит несколько этапов. Сначала ребенок как бы насыщается действиями с реальными предметами, потом переходит к использованию для осуществления предметно-игровых действий различных заместителей: палочки вместо карандаша, кубика вместо мыла, колеса в качестве руля и тому подобное. Использование предметов-заместителей побуждает малыша к действиям в воображаемом плане, к созданию мнимой ситуации. Замещения приобретают более широкий план: если вначале в качестве опоры для игры ребенку требовались предметы-заместители, то впоследствии формируется способность действовать в им самим придуманных условиях в соответствии с установленными правилами вне конкретной материальной опоры. В таких играх ребенку уже не обязательно использовать колесо для того, чтобы вообразить себя шофером. Достаточно представить себя им и, используя специфические игровые изобразительные жесты, движения рук, вращающих руль, продемонстрировать езду на автомобиле. Воображение, с одной стороны, питает игру ребенка, с другой - развивается в ней.

Процесс формирования ролевой игры, основой которой является воображаемая ситуация, в норме происходит достаточно незаметно. На сегодняшний день детская психология еще не располагает исчерпывающим четким знанием истинных закономерностей развития ролевой игры. Благодаря исследования Д.Б.Эльконина и других эта проблема получила известное освещение, однако и по сей день многое остается малоизученным. В частности, до сих пор еще мало разработана проблема перехода ребенка от предметной к собственно ролевой игре.

В процессе экспериментов Н.Д. Соколовой была разработана

методика обучения умственно отсталых детей игре, включающая такие *компоненты:*

1) демонстрацию педагогом элементов сюжетно-ролевой игры с  
предварительным и попутным разъяснением их смысла;

1. последующее введение детей в роль и игровую ситуацию;
2. выполнение детьми игровых действий по подражанию;
3. самостоятельное выполнение детьми игровых действий.

Такая последовательность в работе может дать положительный результат в развитии игровой деятельности детей. Методика обучения сюжетно-ролевой игре была применена в массовом формирующем эксперименте обучения.

У основной массы умственно отсталых детей произошло кардинальное изменение в характере деятельности. Главным содержанием игры стало

принятие роли и выполнение соответствующих действий. Играя, умственно отсталые дошкольники развертывали цепочки логически взаимосвязанных действий, отражающих содержание обучения, в которых непосредственно отражается отношение к кукле-дочке. Ее гладят по голове, шлепают, сажают на горшок, заставляют идти мыть руки и тому подобное. Постепенно возникла ролевая речь, обращенная к кукле. Видно, что бытовая игра мобилизует личный опыт ребенка, сквозь выполняемые им действия просматривается новое содержание (как в жизни).

Все это свидетельствует о том, что игровая деятельность поднялась на новую ступень. Овладение ролью обогатило содержание игры. На общем фоне игры появилось отражение новых отношений, существующих в жизни. В данном случае это самые доступные ребенку отношения, складывающиеся между ним и его близкими.

Появилось умение создавать и развивать игровую ситуацию, а также принимать на себя роль и действовать в соответствии с нею; открылась перспектива дальнейшего углубления и обогащения содержания игровой деятельности. Именно в этом мы увидели развивающее влияние игровой деятельности на психику умственно отсталого ребенка.

Наряду с воображаемой ситуацией и ролевым поведением, о которых было сказано выше, характерной особенностью ролевой игры является игровое употребление предметов.

В экспериментальном обучении решалась задача формирования у умственно отсталых дошкольников функции замещения, в первую очередь в связи с обучением их играм с куклами. Опыт обучения показал, что эти дети способны воспринять куклу в игре в качестве заместителя человека. Это достижение стало возможным лишь в условиях, когда у детей-олигофренов поэтапно формировали сначала положительное отношение к заместителю, затем конкретное умение действовать с ним как с реальным объектом в игровых воображаемых условиях.

Функция замещения, возникая в норме у детей очень рано, носит характер своеобразных проб, выполняемых преддошкольниками для использования одних предметов вместо других. По мере развития речи процесс замещения идет по линии все большего отвлечения заместителя от реального предмета через называние. Это заставляет говорить об особом значении овладения словом в формировании самой знаковой функции. Будучи актуализированным в слове, функциональное значение реального предмета закрепляется за заместителем, имеющим порой весьма отдаленное сходство с реальным предметом. У детей-олигофренов, как уже говорилось, в условиях спонтанного развития игры использование предметов-заместителей отсутствует. Объяснение этому факта кроется именно в невызревании функции замещения в ее широком понимании.

В ходе экспериментального обучения по формированию у умственно отсталых дошкольников функции замещения, проводимого Н.Д. Соколовой контрольные срезовые эксперименты констатировали тенденцию к возникновению в игре у детей функции замещения. Все испытуемые третьего года обучения (шестилетки) в результате эксперимента продемонстрировали в той или иной степени способность использовать в самостоятельной игре предметы-заместители. Они охотно шли на замены и не игнорировали заместители, как это наблюдалось ранее в констатирующем эксперименте. Правда, большинство детей пользовались знакомыми заместителями, но, что особенно ценно, стремились употреблять их в ином, игровом «контексте», в изменившихся игровых условиях.

Таким образом, систематическая работа по формированию и развитию игровой деятельности позволяет добиться кардинальных изменений как в структуре самой игровой деятельности, так и в общем развитии умственно отсталых дошкольников. Под воздействием обучения сглаживаются и значительно преодолеваются специфические особенности деятельности дошкольников с нарушением интеллекта. В частности, оказывается возможным преодолеть своеобразный потолок спонтанного развития их игры - стойкую процессуальность, стереотипное воспроизведение одних и тех же действий. В результате направленного обучения у умственно отсталых дошкольников формируется умение развертывать сюжетно-ролевые игры, содержанием которых, как и у их нормально развивающихся сверстников, становиться отображение деятельности людей, передача их взаимоотношений.

Сюжетно-ролевые игры способствуют преодолению разрыва между игровыми действиями и речью: в играх появляется органично связанная с их содержанием ролевая речь. Высказывания детей становятся содержательные, эмоциональны. Игровая ситуация, заинтересованность детей в развитии сюжета способствуют возникновению речевого общения, делают его мотивированным. Развертывая игровые действия, они используют предметы-заместители. Возникает тенденция к действиям с воображаемым объектом.

Поскольку одной из задач направленного обучения игре есть превращение ее из деятельности сугубо индивидуальной в коллективную, удается добиться значительного прогресса в организации поведения детей. Они не только учатся играть рядом, но что самое главное, у них возникает потребность в совместных играх.

Качественные изменения в структуре игровой деятельности под воздействием направленного обучения существенно изменили ее статус. Игра начала заметно влиять на формирование других видов деятельности, в первую очередь на изобразительную.

Влияние игры прослеживается и в элементарной трудовой деятельности умственно отсталых дошкольников. Игровая ситуация положительно воздействует на выполнение детьми трудовых поручений, заданий, у них значительно повышается интерес к изготовлению поделок, пособий, атрибутов игры, формируется интерес к труду взрослых.

Психолого-педагогическое изучение умственно отсталых школьников, у которых целенаправленно формировалась игровая деятельность, дает основание утверждать, что развитие их личности идет успешнее, нежели у необученных сверстников. Дети отличаются адекватными эмоциональными реакциями, их характеризует заинтересованное отношение к разнообразным явлениям окружающей действительности, общительность и доброжелательное отношение к людям [6.47].

Анализ исследования свидетельствует, что в условиях специального формирования игра у умственно отсталых дошкольников способна осуществлять функции ведущей деятельности.

**II.Констатирующий эксперимент**

**2.1Описание эмпирической базы и контингента.**

Эксперимент проводился специальном детском саду №346 Орджоникидзеевского района, находящегося по ул. Кировоградская 47. В подготовительной группе состоящей из 9 человек. В эксперименте участвовали трое детей 6-ти лет (Алёна, Андрей, Света).

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 1. | Дата обследования | 13.01.2006. |
| 2. | Фамилия, имя, отчество | Носов Андрей Владимирович |
| 3. | Дата рождения | |  | | --- | | 12.07.1999 | |  | |
| 4. | Домашний адрес | Ул. Кировоградская 49. кв. 10 |
| 5. | Заключение психиатра (психоневролога) | Нет данных |
| 6. | диагноз невропатолога | Нет данных |
| 7. | Состояние органов слуха и носоглотки | Слабослышащий |
| 8. | Данные окулиста | 1:1 |
| 9. | Заключение медико-педагогической комиссии | Умственная отсталость |
| 10 | Посещает (посещал) ли дошкольные учреждения | Дошкольное учреждение компенсирующего вида №346 |
| 11. | Краткая характеристика ребенка по данным педагогических наблюдений | Нет данных |
| 12. | Первые слова, фразы | К 3 годам |
| 13. | Появление навыков самообслуживания | До сих пор не может самостоятельно одеваься |
| 14. | С какого времени замечено нарушение речи | С 5 месяцев |
| 15. | Характеристика речи в настоящее время | Говорит непонятно |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 1. | Дата обследования | 13.01.2006. |
| 2. | Фамилия, имя, отчество | Каркачаева Светлана Витальевна |
| 3. | Дата рождения | |  | | --- | | 15.12.1998. | |  | |
| 4. | Домашний адрес | Ул. Лермонтова 28 . кв. 15 |
| 5. | Заключение психиатра (психоневролога) | Нет данных |
| 6. | диагноз невропатолога | Нет данных |
| 7. | Состояние органов слуха и носоглотки | В норме |
| 8. | Данные окулиста | 1:1 |
| 9. | Заключение медико-педагогической комиссии | Умственная отсталость |
| 10 | Посещает (посещал) ли дошкольные учреждения | Дошкольное учреждение компенсирующего вида №346 |
| 11. | Краткая характеристика ребенка по данным педагогических наблюдений | Нет данных |
| 12. | Первые слова, фразы | К 3 годам |
| 13. | Появление навыков самообслуживания | К 5 годам |
| 14. | С какого времени замечено нарушение речи | С 5 месяцев |
| 15. | Характеристика речи в настоящее время | Говорит невнятно, заменяет все шипящие на «ф» |

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 1. | Дата обследования | 13.01.2006. |
| 2. | Фамилия, имя, отчество | Воробьева Алена Олеговна |
| 3. | Дата рождения | |  | | --- | | 23.09.1998 | |  | |
| 4. | Домашний адрес | Ул. Ильича 62 «А». кв. 32 |
| 5. | Заключение психиатра (психоневролога) | Нет данных |
| 6. | диагноз невропатолога | Нет данных |
| 7. | Состояние органов слуха и носоглотки | В норме |
| 8. | Данные окулиста | 1:1 |
| 9. | Заключение медико-педагогической комиссии | Легкая умственная отсталость |
| 10 | Посещает (посещал) ли дошкольные учреждения | Дошкольное учреждение компенсирующего вида №346 |
| 11. | Краткая характеристика ребенка по данным педагогических наблюдений | Нет данных |
| 12. | Первые слова, фразы | К 3 годам |
| 13. | Появление навыков самообслуживания | К 4 годам |
| 14. | С какого времени замечено нарушение речи | С 5 месяцев |
| 15. | Характеристика речи в настоящее время | Говорит четко, но есть замена звуков |

**2.2 Организация эксперимента**

Исследование проводилось в 4 этапа.

1. Проектирование системы занятий с учетом возрастных особенностей.
2. Обработка системы занятий.
3. Осуществление системы наблюдений.
4. Анализ полученных результатов.

Для обследования детей использовались когнитивные тесты из разных источников. Тесты предназначаются для изучения уровня развития речи умственно отсталых дошкольников. Основным средством сбора информации является наблюдение, но все - таки главный психо диагностический метод – естественный эксперимент.

***Цель:*** Исследование звукопроизношения, фонематического слуха и словарного запаса умственно отсталых дошкольников.

Так как ведущая деятельность умственно отсталых детей игровая, поэтому исследования проводились в форме игры.

***1.Исследование словарного запаса:***

Для этого перед детьми на столе было выставлено 8 предметов.  
Мягкие игрушки: Игрушки: Быт.предметы:

1. собака - танк - расческа
2. тигр - самолет

- лев - машина

- музыкальная шкатулка

1. Детям по очереди предлагалось назвать каждый предмет. Вот как дети справлялись с этой задачей:

АНДРЕЙ: табака, тигр, ратчётка, тамалетик, танк, лев, машина

АЛЕНА: сабака, тигр, танк, датчетка, самолетик, лев, машина, шкатулка СВЕТА: фабака, тигр, танк, рафчефка. фамалетик, леф, мафына, фкатулка.

2.Следующим заданием нужно было описать эти предметы. АНДРЕИ: (описывал льва) коричневый, нот черный

АЛЁНА: (описывала собаку) белая, красивая, пушистая, смешная, хорошая. СВЕТА: (описывала тигра - желтого) черный

3.Следующие задание: дети должны были ответить на вопрос «Что они делают».

АНДРЕЙ: позает.

АЛЁНА: лает, прыгает, кусается, лижет.

СВЕТА: нет ответа.

4.Задание: сосчитать предметы, находящиеся на столе.

АНДРЕЙ: 3

АЛЕНА: 4

СВЕТА: 1

Исследование показало, что в их словарном запасе отсутствуют наречия.

***2. Исследование фонематического слуха.***

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **№ п/п** | **Содержание задания** | **Используемый речевой и наглядный материал** | **Ответы ребенка** | | |
| **1** | **2** | **3** | **4** | | |
| **1.** | Опознание фонем: а) подними руку, если услышишь гласный звук «О» среди других гласных | ***а, у, ы, о, у, а, о, ы,*** *и* | Андрей - да Алена - да Света - нет | | |
| б) хлопни в ладоши, если услышишь согласный звук «К» среди других согласных | ***п, н, м, к, т,*** *р* | Андрей - да Алена - да Света - нет | | |
| **2.** | Различение фонем, близких по способу и месту образования и акустическим признакам а) звонких и глухих | ***п-б, д-т, к-г, ж-ш, с-з, в-ф*** | Андрей - да Алена - да Света - нет | | |
| б) шипящих и свистящих | ***с, з, щ ,ш, ж,* ч** | Андрей - нет Алена - да Света - нет | | |
|  | б) хлопни в | *п, н, м, к, т, р* | | Андрей - да |  | |
|  | ладоши,  если  услышишь  согласный  звук «К»  среди  других  согласных |  | | Алена - да  Света - нет |  | |
| 2. | Различение  фонем,  близких по  способу и  месту  образования  и  акустически  м признакам  а) звонких и  глухих | *п-б, д-т, к-г, ж-ш,*  *с-з, в-ф* | | Андрей - да  Алена - да  Света - нет |  | |
| б) шипящих  и свистящих | *с, з, щ ,ш, ж, ч* | | Андрей - нет  Алена - да  Света - нет |  | |
| в)соноров | *р, л, м, н* | | Андрей - да  Алена - да  Света - нет |  | |
| 3. | Повторение  за логопедом  слогового  ряда:  а) со  звонкими и  глухими  звуками | *да-та, та-да-та, да-*  *та-да, ба-па, па-ба-*  *па, ба-па-ба, ша-жа,*  *жа-ша-жа, са-за-са,*  *за-са-за* | | Андрей - та-да-та  Алена - па-ба-па  Света - за-за-за (са-за-са) |  | |
| 1 | 2 | 3 | | 4 | 5 | |
| 3. | б) с  шипящими и  свистящими | *са-ша-са шо-су-са;*  *са-ша-шу, са-за-ца;*  *ша-ща-ча, за-жа-за;*  *жа-за-жа* | | Андрей - шо-су-са  Алена -ша-ща-ча  Света - за-за-за (са-за-  ца) |  | |
| в) с  сонорами | *ра-ла-ла,*  *ла-ра-ла* | | Андрей - ра-ла-ла  Алена - ла-да-ла (ла-ра-  ла)  Света - отказалась |  | |
| 4. | Выделение | *ла ,ка, ша, со, ны, ма.* | | Андоей - да |  | |

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | исследуе-  мого звука  среди сло-  гов.  Поднеми  руку, если  услышишь  слог со  звуком «С» | *су, жу, сы, га, си* | Алена – да  Света - нет |  |
| 10. | Раскладывай  ие картинок  в 2 ряда: в  первый со  звуком «С»,  во второй со  звуком «Ш» | *сом*  *шапка*  *машина*  *коса*  *автобус*  *кошка*  *пылесос*  *карандаш* | Андрей – нет  Алена – нет  Света - нет |  |

Можно сделать вывод, что фонематический слух плохо развит.

***3.Исследование звукопроизношения по «Альбому для логопеда Иншаковой».***

1. - Андрей
2. - Алена
3. - Света

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| С | колесо сосна нос | 1 - калето, тотна, нот 2 - колесо, сосна, нос 3 - колефо, фофна, ноф |
| ***с*** | сирень письмо гусь | 1 - тирень, питьмо, гуть 2 - сидень, письмо, гусь 3 - фирень, пифьмо, гуфь |
| 3 | замок коза звезда | 1 - замок, коза, звезда 2 — замок, коза, звезда 3 - замок, коза, звезда |
| ***3*** | земляника газета | 1 — земяниа, газета 2 — земляника, газета 3 - замяника, газета |
| **ш** | шапка кошка мышка | 1 - шапк, коша, мыша 2 - шапка, кошка, мышка 3 - фапка, кофка, мыфка |

1- Андрей

1. - Алена
2. - Света

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| С | колесо сосна нос | 1 - калето, тотна, нот 2 - колесо, сосна, нос 3 - колефо, фофна, ноф |
| **С’** | сирень письмо гусь | 1 - тирень, питьмо, гуть 2 - сидень, письмо, гусь 3 - фирень, пифьмо, гуфь |
| 3’ | замок коза звезда | 1 - замок, коза, звезда 2 - замок, коза, звезда 3 - замок, коза, звезда |
| З | земляника газета | 1 - земяниа, газета 2 - земляника, газета 3 - замяника, газета |
| **ш** | шапка кошка мышка | 1 - шапк, коша, мыша 2 - шапка, кошка, мышка 3 - фапка, кофка, мыфка |
| **щ** | щетка ящик плащ | 1 - тета, яти, плать 2 - щетка, ящик, плащ 3 - фета, яфи,плаф |
| **л** | лодка пила стол | 1 - лодка, пила, стол 2 - лодка, пила, стол 3 - фтол, лода, пила |
| **л** | лента свирель туфли | 1 - лента, твире, туфли 2 - лента, свидель, туфли 3 - лена, фирель, туфли |
| р | рука корова топор | 1 - рука, корова, топор 2 - дука, кодова, топор 3 - рука, короа, топор |
| р' | редиска веревка дверь | 1 - редита, верева, терь 2 - дедиска, ведевка, дверь 3 - редифа, верева, - |

На основе исследований были сделаны заключения в виде таблиц и диаграмм (см. приложение №1). Из них видно, что фонематический слух не развит, словарный запас очень беден и нарушение звукопроизношения. Также из результатов исследования видно, что у всех детей наблюдается большой запас существительных, но присутствуют большие проблемы со знанием других частей речи в разной степени. Но у всех испытуемых существует основная проблема: незнание числительных (дети практически незнают данной части речи). Несмотря на все отклонения в развитии этих детей они легко вступают в контакт, как с взрослыми, так и с детьми. Хорошо понимают обращенную к ним речь, но на бытовом уровне.

**Заключение.**

Целью работы являлось исследование уровня развития речи у умственно отсталых дошкольников в процессе игровой деятельности. А задачами раскрытие психолого-педагогической характеристики, а также раскрытие особенностей речевого развития и специфики игровой деятельностии проведение констатирующего эксперимента по выявлению уровня речевого развития умственно отсталых дошкольников. Цель и задачи раскрыты в теоретической и практической частях курсовой работы. В *первой главе* рассматривается психолого-педагогическая характеристика дошкольника с умственной отсталостью, понятия, причины и формы умственной отсталости, особенности психического и физического развития детей с умственной отсталостью. Еще рассматривается множество определений умственной отсталости и более правильное и обобщенное автор считает следующее:

**Умственная отсталость** – это такая атипия развития, при которой страдает не только интеллект, но и эмоции, воля, поведение, физическое развитие. Сложная структура обусловлена, прежде всего, первичным нарушением, непосредственно возникшим под болезнетворным влиянием, а за тем уже вторичными отклонениями. О том, что существует множество классификаций умственной отсталости. И что при психическом развитии происходит стойкое нарушение многих функций организма. И что на физическое развитие оказывает влияние тяжесть интеллектуального дефекта, сопутствие заболевания, вторичное нарушение. И, несмотря на то, что умственная отсталость – явление необратимое, это не значит, что она не поддается коррекции. Постепенность и доступность дидактических материалов при занятиями физическими упражнениями создает предпосылки для овладевания детьми разнообразных умений для развития физических качеств и способностей, необходимых в жизнедеятельности ребенка.

А также рассматриваются особенности речевого развития и игровой деятельности умственно отсталых дошкольников. Говорится о том, что умственно отсталый ребенок отстает в развитии речи уже с первых месяцев жизни. В дальнейшем это отставание еще более прогрессирует. И к началу дошкольного возраста у ребенка не сформированы предпосылки речевого развития: предметная деятельность, отсутствует интерес к окружающему, недостаточно проявляются эмоции, не сформирован фонетический слух, плохо развит артикуляционный аппарат. Многие умственно отсталые дети не начинают говорить не только к дошкольному возрасту, но и к четырем – пяти годам. А также, что у ребенка с умственной отсталостью, как слуховое различие, так и произношение слов и фраз возникает значительно позже. Речь его скудна и неправильна. И что одной из основных причин, обусловивших такое состояние, является слабость замыкательной коры, медленная выработка новых дифференцировочных условных связей во всех анализаторах.

Также говорится о том, что игровая деятельность является основным видом деятельности детей в дошкольном возрасте и содержит в себе все тенденции развития; она источник развития и создательзоны ближайшего развития; за игрой стоят изменения потребностей и изменения сознания общего типа. Также былоустановлено, что важнейшие стороны психики, в частности формирование личности ребенка, развиваются преимущественно в игре. Благодаря ней в сознании дошкольника выделяются и осмысливаются социально принятые этические нормы поведения, формируется основнойдвижущий мотив личностного развития - быть как взрослый. В игре развивается новая форма мотивов, происходит переход от мотивов, имеющих форму до сознательных, аффектно окрашенных непосредственных намерений.

Исследования советских психологов и педагогов позволили выявить зависимость между игрой ребенка и его умственнымразвитием.

И на основе теоретических исследований был проведен констатирующий эксперимент, который был описан во второй главе курсовой работы. Там описывается эмпирическая база исследования и дана характеристика испытуемых. Далее идет описание самого эксперимента и его результатов. Говорится о том, что фонематический слух не развит, словарный запас очень беден и нарушение звукопроизношения. Также в эксперименте нужно было доказать гипотезу: если исследовать уровень развития речи у умственно отсталых дошкольников, то можно определить пути коррекции с помощью игровых упражнений. В результате проведения эксперимента был выявлен уровень развития речи умственно отсталых дошкольников. И благодаря результатам исследования теперь уже можно определять пути коррекции с помощью игровых упражнений. Таким образом, гипотеза доказана.

Автор курсовой работы в процессе изучения данной проблемы узнал для себя много нового и интересного: узнал, что такое умственная отсталость и ее понятия, причины и формы развития, про психологию дошкольников, про их речевое развитие и про специфику игровой деятельности умственно отсталых дошкольников. Также автор научился проводить констатирующий эксперимент и описывать эмпирическую базу исследования.

**Список литературы.**

1..Вайзман Н.П.

Психомоторика умственно отсталых детей. – М.: Аграф,1997.

2.Венгер Л.А.

Восприятие и обучение (дошкольный возраст) – М., 1969.

3.Винарская Е.Н.

Раннее речевое развитие ребенка и проблема дефектологии – М., 1979.

4.Вопросы обучения и воспитания умственно отсталых детей. Сборник научных трудов. – М., МГПИ им. Ленина, 1980.

5.Воспитание и обучение детей в вспомогательной школе: Пособие для учителя./ Под ред. В.В. Воронковой. – М.: Школа – Пресс, 1994.

6.Выгодская Г.Л., Соколова Н.Д.

Об игровых действиях умственно отсталых детей. –

« Дефектология» , 1974, №5

7.Гусева Г.М.

Методические разработки по основам специальной дошкольной педагогики. – М. 1983.

8.Ефименкова Л.Н., Садовникова И.Н.

Формирование связной речи у детей олигофренов. – М. 1983.

9.Забрамская С.Д.

Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. – М. Просвещение. 1995

10..Катаева А.А., Стребелева А.Е.

Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников. – М., « Бук – Мастер», 1993.

11.Катаева (Венгер) А.А., Давыдова С.Н.

Обучение умственно отсталых дошкольников в игровой форме с использованием показа и словесной инструкции. – М., « Дефектология», 1976, №1

12.Катаева А.А.

Сенсорное развитие и сенсорное воспитание аномальных детей дошкольного возраста. – М., 1983.

13.Коррекционная педагогика: Основы обучения воспитания детей с отклонениями в развитии. Учебное пособие под ред. Б.Н. Пузанова. – М., Издательский центр «Академия», 1999.

14.Лернер Д.

Олигофренопедагогика. – Пристон, 1993.

15.Логопедия. Учебное пособие под ред. Б.Н. Пузанова. – М., Издательский центр «Академия», 1999.

16.Марциновская Е.Н.

Значение предметно – практической деятельности для обучения и воспитания аномальных дошкольников. – М., « Дефектология », 1982, №3

17.Морозова Н.Г.

Формирование познавательных интересов у аномальных детей. – М.,1969.

18.Малер А.Р.

Ребенок с ограниченными возможностями: Книга для родителей. – М.: Педагогика – Пресс, 1996.

19.Мухина В.С.

Нарушение речи у дошкольников. – М., Просвещение, 1969.

20.Непомнящая Н.И.

Роль дошкольного возраста в психологическом развитии ребенка//Дошкольное воспитание. – 1979. - №7

21.Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта: Программы, методические рекомендации/Под. Ред. Л.Б. Баряевой и др. – Псков, 1999.

22.Особенности развития и воспитания детей дошкольного возраста с недостатком слуха и интеллекта: Сб. науч. Тр. – М., 1988.

23.Программа обучения и воспитания умственно отсталых детей дошкольного возраста//Дефектология. – 1986. - №6

24. Психологический словарь/Под. Ред. В.В.Давыдова, А.В.Запорожца и др., научно – исследовательский институт общей педагогической психологии Академ. Пед. Наук СССР. – М.: Педагогика, - 1983.

25.Рубинштейн С.Я.

Психология умственно отсталого дошкольника. – М.: Просвещение, 1986.

26.Трубникова Н.М. Практическая логопедия: Учебно-методическое пособие/Урал. Гос. Пед. Университет. – Екатеринбург. 2002

27.Шишкова О.Б. Альбом логопеда. – М., 2000.

28.Цветкова Л.С. К вопросу о методах обследования детей с недоразвитием речи// Дефектология. – 1971. - №3

**Приложение.**

**№1**







**ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЕ**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **имя** | **шипящие** | **свистящие** | **соноры** |
| Андрей | + | замена на «Т» | **+** |
| Алёна | + | + |  |
| Света | замена на «Ф» | - (межзубно) | **+** |

**ФОНЕМАТИЧЕСКИЙ СЛУХ**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **имя** | **свистящие-шипящие** | **звонкие-глухие** | **твердые-мягкие** |
| Андрей | + - (не дифер.свист.) | + | **-** |
| Алена | + | + - (не дифер. взрывные) | **+** |
| Света | - | - | **-** |

**№2**

**Основные, ключевые определения курсовой работы:**

**Дошкольный возраст** – период детства от 3 до 7 лет. На его протяжении протекают процессы созревания детского организма. Происходит развитие всех основных тканей и органов. Происходит переход от деятельности, производимой совместно с взрослыми, к деятельности, осуществляемой в известной мере самостоятельно.

**Игра** – один из видов деятельности человека и животных.

**Игра детская** – исторически возникший вид деятельности, заключающийся в воспроизведении детьми действий взрослых и отношений между ними и направленный на познание окружающей действительности, служащий одним из важнейших средств физического, умственного и нравственного воспитания детей.

**Развитие речи** – Возможное понимание речи и ее произнесения в раннем возрасте при общении с взрослыми, последующее обогащение словаря, грамматических и стилистических структур речи в дошкольном возрасте в процессе общения и под влиянием обучения и воспитания.

**Речь** – исторически сложившаяся форма общения людей по средствам языка.

Термином **“умственной отсталостью”** обозначают стойкое, выраженное нарушение познавательной деятельности вследствие диффузии органического поражения центральная нервная система.

**Умственная отсталость** представляет собой обобщенный групповой диагноз для аномалии развития. Характерной особенностью психического развития является недоразвитие наиболее дифферинцированной фило – и онтаенетически молодых функций мозга и относительную сохранность элементарных, эволюционных более старых.

**Умственная отсталость** – это такая атипия развития, при которой страдает не только интеллект, но и эмоции, воля, поведение, физическое развитие. Сложная структура обусловлена, прежде всего, первичным нарушением, непосредственно возникшим под болезнетворным влиянием, а за тем уже вторичными отклонениями.