***Статья по теме:***

**Формирование словаря существительных у младших школьников**

**с комплексными нарушениями интеллекта и слуха**

**на уроках языкового цикла**

***учитель начальных классов Г.В. Григорьева,***

***КОУ Омской области «Адаптивная школа-интернат №19»***

**г. Омск 2019**

Имена существительные являются наиболее распространенной группой слов в лексическом фонде. Благодаря им становится ясен смысл высказывания, обеспечивается словесное обозначение субъектов, объектов, предметов окружающей действительности. В данной связи велико значение слов этой части речи для успешной коммуникации человека, которая, в свою очередь, является одним из наиболее важных условий социализации.

При этом дети, у которых наряду с нарушенным интеллектом (задержкой психического развития или умственной отсталостью) отмечается патология слухового анализатора (глухота или тугоухость), обладают крайне ограниченным словарем. При этом усвоение лексики становится возможным только в условиях специально организованного обучения, поскольку нарушенная слуховая функция даже при сохранном интеллекте не позволяет овладеть речью спонтанно [1].

Неслышащие дети с задержкой психического развития (ЗПР) или умственной отсталостью имеют возможность усвоить по подражанию отдельные слова – названия обиходных предметов, часто повторяющихся действий и простые конструкции предложений. И в первую очередь ребёнок должен овладеть предметным словарём, то есть существительными, что значимо для развития коммуникативных навыков [2].

С учётом изложенного выше нами был разработан коррекционно-педагогический подход, реализация которого на уроках языкового цикла позволяет качественно улучшить процесс развития у первоклассников с комплексными нарушениями интеллекта и слуха словаря существительных.

В коррекционной работе с детьми названной категории нами было выделено два направления: пополнение пассивного словаря имён существительных, активизация лексики с предметным значением путём её перевода из пассивного словаря в активный.

Направления реализовывались последовательно: первый урок по каждой теме был направлен на развитие пассивного словаря, а второй - на развитие активного. Остановимся на методике коррекционной работы по каждому направлению.

Первое направление - пополнение пассивного словаря имён существительных.

Цель: обеспечение пополнения пассивного словаря имён существительных у первоклассников с комплексными нарушениями интеллекта и слуха за счёт использования заданий различного типа.

Сущность работы по этому направлению заключалась в следующем. На материале программных тем по дисциплинам языкового цикла мы стремились расширить словарный запас существительных. Дети усваивали лексемы, обозначающие овощи, фрукты, предметы мебели, животных и др.

Нами был подготовлен набор предметных картинок, под которыми на табличках печатными буквами фиксировались их названия. Все записи сопровождались надстрочными знаками. Использование такого рода табличек является неотъемлемой частью коррекционной работы с детьми, имеющими нарушения слуха, а также с учениками, у которых патология органа слуха сочетается с ЗПР или умственной отсталостью. Названный способ предъявления речевого материала позволял обеспечить прочное запоминание звуко-буквенного состава и лексического значения имени существительного.

Следующий способ предъявления речевого материала заключался в его дактилировании с одновременным сопровождением устной речью. Либо детям показывали предметную картинку, изображение которой подписывалось дактилемами.

Оба способа предъявления речевого материала использовались при реализации всего первого направления коррекционной работы.

Далее остановимся на типах использованных заданий, способствующих пополнению у детей указанной категории пассивного словаря существительных.

Отметим, что весь использованный речевой материал предъявлялся без использования экрана, то есть на слухо-зрительной основе. Это обусловлено тем, что отрабатываемый словарь был не знаком или малознаком детям.

Нами были разработаны и использованы задания следующего типа:

1. Выбор одной картинки из трёх-четырёх заданных - в соответствии с показом педагога.

Задания данного типа позволяли познакомить детей со звуко-буквенным составом и лексическим значением имени существительного. Используя такой приём, как показ, мы предъявляли детям предметную картинку с соответствующей записью на табличке и одновременно с этим называли изображение. Например:*«Это волк»*. Далее следовал вопрос к ученикам: *«Где волк?»*. Дети выбирали из ряда картинку с таким же изображением.

2. Выбор предмета (картинки, игрушки) из ряда заданных по словесной инструкции педагога.

Задания этого типа были направлены на развитие у детей навыков семантической дифференциации имён существительных. Перед учениками выкладывались различные предметы (от трёх до пяти). Детей просили использовать тот предмет, который мы назовём.

Например, при работе по теме «Учебные принадлежности» на столах перед детьми выкладывались ручка, карандаш, фломастер, мелок. Давалась инструкция: *«Ребята, будем рисовать. Возьмите фломастер. Где фломастер?»*. Дети выбирали предмет из ряда заданных. Затем использовался такой приём, как дактилирование слова, соответствующего выбранному предмету. Аналогично проводилась работа по другим темам.

3. Рисование предметов в соответствии со словесными комментариями педагога.

Эти задания предполагали использование словесного комментирования. Детям предъявлялась инструкция, разбитая на несколько частей. После каждой части дети рисовали то, о чём сообщалось педагогом.

4. Изготовление макета (коллективной аппликации) по содержанию рассказа педагога.

Задания данного типа обеспечивали тесную связь развития речи с предметно-практической деятельностью. Школьники работали по цепочке. Мы сообщали, какие предметы нужно поместить на макете или какие изображения сделать на аппликации. Дети выбирали из ряда предложенных необходимый материал (предмет, картинку) и помещали в соответствующем месте. Задания этого типа также способствовали развитию у детей навыков семантической дифференциации имён существительных.

5. Замена слова соответствующим предметным изображением.

На листе ватмана фиксировались существительные. Ученики, работая по цепочке, должны были заменить карточки с записанными на них существительными соответствующими предметными изображениями.

Например, при изучении темы «Транспорт» дети меняли записи на карточках картинками с изображением разных транспортных средств.

6. Демонстрация действий, соответствующих образу (поведению) определённого объекта (субъекта).

Например, одному ребёнку предъявлялась картинка с изображением какого-либо животного. Остальные дети этого не видели, но у них на столах лежали карточки с изображением разных животных. Ребёнок-ведущий загадывал загадку, стараясь при помощи действий передать повадки животных. Дети соотносили этот фрагмент драматизации с соответствующим изображением, осуществляя выбор одной картинки из трёх-четырёх заданных.

Второе направление - активизация лексики с предметным значением путём ее перевода из пассивного словаря в активный.

Цель: учить детей самостоятельному использованию усвоенных имён существительных изолированно и в структуре простых распространённых предложений посредством заданий различного типа.

В соответствии с поставленной целью мы учили школьников самостоятельно употреблять усвоенные имена существительные, используя устную и устно-дактильную форму речи. Для этого были разработаны различные типы заданий. Знакомый речевой материал предъявлялся на слуховой основе, то есть за экраном. Если этот способ оказывался сложным, мы убирали экран и ещё раз предъявляли речевой материал, но уже на слухо-зрительной основе. Опишем разработанные нами типы заданий и особенности их включения в структуру экспериментальных уроков.

1. Постановка вопроса типа «Кто (что) это?», требующего однословного ответа или простого малораспространённого (двухсловного) предложения. Например, *«Дерево», «Ёлка», «Это лиса», «Это стул»* и т.п.

Мы показывали предметную картинку и задавали вопрос названного типа. При возникновении у детей трудностей мы сами давали правильный ответ, сопровождая устную речь дактильной. Затем школьники самостоятельно воспроизводили верный ответ. Такие задания позволяли детям научиться точно воспроизводить лексическую единицу при помощи словесной речи (устно, устно-дактильно).

2. Отгадывание загадок.

Мы загадывали детям загадку.При этом речевой материал был доступным для школьников и содержал указания на особенности описываемого объекта. Дети должны были назвать существительное, употребляя его либо изолированно, либо в структуре предложения.

3. Называние слова с опорой на предложенное звукоподражание.

Необходимость использования этого типа заданий была обусловлена характером трудностей, присущих младшим школьникам с комплексными нарушениями интеллекта и слуха. Мы воспроизводили звукоподражание за экраном, то есть путём его предъявления на слуховой основе. Чтобы облегчить детям выполнение этого задания, перед ними выкладывались те предметные картинки, которым соответствовали звукоподражания и, соответственно, лексические единицы, требующиеся для воспроизведения.

4. Построение предложений с использованием имён существительных в процессе выполнения действий с предметами.

5. Составление предложений с использованием имён существительных с опорой на сюжетные картинки.

Задания четвёртого и пятого типа были более сложными, поскольку требовали не только изолированного употребления существительных, а включение их в структуру простого распространённого предложения.

Как в процессе первого, так и в ходе второго направления работы использовались различные методы и приёмы: словесные (разгадывание загадок, вербализация выполняемых действий, беседа, ответы на вопросы и др.), наглядные (использование игрушек, предметных и сюжетных картинок), практические (воспроизведение действий, выбор соответствующей предметной картинки из ряда заданных и др.).

Кроме того, использовались такие приёмы, как сопряжённое и отражённое воспроизведение речевого материала, употребление слова или построение фразы по образцу, показ и др.

Как правило, когда имена существительные только вводились в речь ребёнка (первое направление работы), они предъявлялись и на табличках, и устно-дактильно. При закреплении лексического значения имени существительного и переводе его из пассивного словаря в активный (второе направление работы) в основном использовалась дактильная речь, обязательно сопровождающаяся устной. Если школьники забывали вновь усвоенную лексическую единицу, то мы опять предъявляли таблички (слово использовалось в письменной форме).

Подчеркнём, что в процессе экспериментальной работы мы опирались на сохранные анализаторы школьников, в первую очередь – зрительный.

Многократное повторение имён существительных на протяжении одного урока способствовало прочному запоминанию детьми слов, усвоению их значения. На протяжении урока одно и то же существительное могло повторяться более 10 раз. Как было отмечено выше, ученики воспроизводили имена существительные как отражённо (вслед за педагогом), так и сопряжённо (одновременно с педагогом).

Употребление детьми одних и тех же существительных в структуре различных фраз способствовало тому, что дети использовали эти слова в различных формах в соответствии с требованиями контекста: в разных падежах, числах. Благодаря этому младшие школьники с комплексными нарушениями интеллекта и слуха усваивали, как может изменяться одно и то же слово, использование какого окончания является верным.

Подводя итог, отметим, что предварительно полученные данные позволяют отметить состоятельность предложенного нами коррекционно-педагогического подхода к развитию у первоклассников с комплексными нарушениями интеллекта словаря существительных. Дети стали активнее использовать существительные в устной речи, верно употреблять их в структуре простых распространённых предложений. В процессе ответов на вопросы дети начали отдавать предпочтение не только жестовой, но и устной и устно-дактильной речи. У школьников снизилось число ошибок, связанных с неадекватным подбором существительных, с неверным использованием на их месте лексем этой же и других частей речи. Прослеживается пополнение как пассивного, так и активного словаря имён существительных.

**Литература**

1. Боскис, P.M. Учителю о детях с нарушениями слуха [Текст] / Р.М. Боскис. - М.: Просвещение, 1988. - 128 с.

2. Зикеев, А.Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений [Текст] / А.Г. Зикеев. - М.: Просвещение, 2000. 200 с.