

Изучение словаря обучающихся с интеллектуальными нарушениями (умственной отсталостью) на уроках изобразительного искусства

Е. А. Шилова

Московский государственный областной университет,
г. Мытищи

Аннотация.

Введение. Развитие речевых умений и навыков является одной из главных задач обучения и воспитания учащихся с ограниченными возможностями здоровья. В структуре системного недоразвития речи учащихся с интеллектуальными нарушениями выделяются трудности владения словарём. Существенные недостатки отчётливо прослеживаются как в понимании специальных терминов, так и при использовании их в речи на различных уроках, в том числе на уроках рисования. Целью исследования является изучение особенностей словаря обучающихся с интеллектуальными нарушениями при изучении предметной области «Изобразительная деятельность».

Материалы и методы. Исследовательскую выборку составили 84 школьника образовательных комплексов г. Москвы с заключением «нарушение познавательной деятельности в лёгкой степени». **Методы исследования.** Индивидуальное обследование речи школьников, наблюдение за речевой активностью учащихся на уроках изобразительного искусства и во внеурочное время. Результаты экспериментального исследования обрабатывались с помощью программы Microsoft Office Excel (Excel).

Результаты исследования. Обследование словаря позволило уточнить картину речевого развития учащихся младших классов с нарушениями интеллекта в предметной области «Изобразительная деятельность». Школьники лучше понимают и в большей степени правильно называют существительные, обозначающие графические элементы. Достаточно владеют прилагательными, характеризующими цвет и величину предметов. Глагольный словарь умственно отсталых школьников, связанный с изобразительной деятельностью, беден и ограничен.

Заключение. Полученные результаты расширяют представления о речевых возможностях обучающихся с умственной отсталостью в контексте изучения словаря в предметной области «Изобразительная деятельность» и могут быть использованы педагогами образовательных

организаций при определении задач обучения учащихся с нарушением интеллектуального развития, разработке содержания тематики уроков рисования, определении объёма словаря, подборе дидактических заданий.

Ключевые

слова:

умственно отсталые дети, обучающиеся с нарушением интеллекта, развитие речи, словарь, изобразительная деятельность.

Благодарности:

автор выражает признательность рецензентам, проводившим «слепое» рецензирование данной научно-исследовательской работы.

Для цитирования:

Шилова Е. А. Изучение словаря обучающихся с интеллектуальными нарушениями (умственной отсталостью) на уроках изобразительного искусства // Педагогический ИМИДЖ. 2019. Т. 13. № 3 (44). С. 410–420.

DOI: 10.32343/2409-5052-2019-13-3-410-420

Дата поступления
статьи в редакцию:
13 марта 2019 г.

Введение

Важным показателем успешной адаптации человека в обществе является его умение воспринимать и передавать полученную информацию посредством речи. Речь позволяет осваивать достижения общечеловеческой практики – главного фактора развития. В связи с этим центральное место в процессе обучения и воспитания учащихся с ограниченными возможностями здоровья отводится развитию речевых умений и навыков.

Школьники с интеллектуальными нарушениями являются одной из категорий детей с ограниченными возможностями здоровья, обучение которых осуществляется по адаптированным образовательным программам (АОП). При составлении АОП педагог определяет ориентиры развития ребёнка с учётом уровня его актуальных возможностей, включая речевое развитие и разные виды коммуникации [3; 8; 10]. С этих позиций диагностика речевого развития играет ведущую роль при определении образовательной траектории ученика с умственной отсталостью [9].

Обзор литературы

В структуре интеллектуального нарушения умственно отсталых школьников большое место занимает речевое недоразвитие, характеризующееся целым рядом особенностей. Существенные недостатки отчётливо прослежива-

ются в разных сторонах вербальной деятельности – в понимании обращённой речи, в ограниченном словарном запасе и многочисленных аграмматизмах, трудностях в использовании специальных терминов при выполнении разных видов деятельности. В отечественных исследованиях В. Г. Петровой, Е. А. Стребелевой, А. В. Закрепиной отмечается своеобразие речевого развития умственно отсталых детей, подчёркивается ограниченность речевых возможностей ребёнка на каждом возрастном этапе [5; 7]. О специфике речевого недоразвития детей с проблемами интеллектуального развития указывается и в работах зарубежных исследователей Eggers K., Van Eerdenbrugh S; Zimmerman I. L., Castilleja N. F. [11].

Методологической основой речевого развития является возрастной и деятельностный подходы, в рамках которых осуществляется овладение речью (Выготский Л. С.) [1]. Мощным методическим потенциалом развития речи, с точки зрения реализации деятельностного подхода, обладают уроки рисования, поскольку в процессе изобразительной деятельности создаются благоприятные условия для чувственной основы высказывания. На уроках рисования учащиеся знакомятся с новыми словами – названиями предметов, действий, которые они производят; употребляют речевые конструкции, обозначающие внешние признаки предметов и признаки действий. Используемый на занятиях рисованием разнообразный наглядный материал, который периодически меняется, расширяется, помогает уточнить названия предметов, действий, признаков. Это приучает ребёнка вслушиваться в речь взрослого, понимать смысл новых слов, а затем использовать в своих высказываниях. Вопросы развития речи умственно отсталых детей в процессе изобразительной деятельности всесторонне рассмотрены в работах И. А. Грошенкова, Е. А. Екжановой и др. [2; 4].

Изучение словаря учащихся с нарушениями познавательной деятельности в процессе изобразительной деятельности является важным этапом для последующего определения содержания педагогической работы по развитию речи школьников [6].

Это определило цель нашего исследования – выявление особенностей словаря младших школьников с нарушениями интеллекта при изучении предметной области «Изобразительная деятельность».

Материал и методы исследования

В эксперименте приняли участие 84 школьника с заключением «нарушение познавательной деятельности в лёгкой степени». Обучение учащихся осуществлялось по АОП в условиях инклюзивного и дифференцированного обучения в образовательных комплексах г. Москвы. Экспериментальное исследование включало в себя индивидуальное обследование речи школьников, наблюдения за речевой активностью учащихся на уроках изобразительного искусства и во внеурочное время. Изучение речевых возможностей проводилось индивидуально в начале учебного года на программном материале по изобразительной деятельности. Результаты экспериментального исследования обрабатывались с помощью программы Microsoft Office Excel (Excel).

Для выявления особенностей словаря было отобрано 89 слов, имеющих непосредственное отношение к рисованию. Из них: 27 существительных (круг, квадрат, прямоугольник, шар, куб, треугольник, овал, дуга, линия, часть, середина, край, сторона, высота, длина, ширина, точка, штрих, полоса, узор, орна-

мент, линейка, карандаши, фломастеры, краски, рисунок, картина); 19 глаголов (разделить, соединить, отложить, наложить, наметить, отметить, расположить, провести, обвести, разложить, раскрасить, закрасить, заштриховать, стереть, приклеить, отклеить, сложить, приложить, нарисовать); 32 прилагательных (большой, маленький, узкий, широкий, короткий, длинный, высокий, низкий, верхний, нижний, правый, левый, круглый, квадратный, прямоугольный, овальный, красный, зелёный, жёлтый, синий, коричневый, оранжевый, фиолетовый, твёрдый, шероховатый, гладкий, мягкий, красивый, нарядный, разноцветный, яркий, красочный) и 11 наречий (посередине, справа, слева, внизу, вверху, рядом, около, между, сбоку, внутри, спереди). Все эти слова наиболее часто употребляются на уроках изобразительного искусства. Чтобы проверить их знание, использовалась методика:

– сначала педагог называл предмет и просил учащегося показать его среди других, затем каждому учащемуся (индивидуально) предъявлялся предмет или картинка с изображением того или иного предмета и задавался вопрос: «Что это?» или «Как это называется?»;

– для проверки знания слов, обозначающих действия, сначала по заданию педагога ребёнок выполнял определённые графические упражнения: проводил (линии), соединял (точки), закрашивал (фигуры) и т. д.; затем педагог выполнял графические упражнения или предъявлял картинку с изображением действия, а ребёнок должен был назвать эти действия;

– используя разнообразные предметы или их изображения, взрослый называл признаки предметов и признаки действий и просил учащихся показать их, а затем с помощью вопросов побуждал школьников к высказываниям о признаках предметов и признаках действий.

Во всех классах (со 2 по 4) намеренно использовались одинаковые задания с учётом, что уровень их выполнения детьми разного возраста будет различным. Это давало возможность определить уровень речевых умений и навыков в динамике от второго до четвёртого класса.

Результаты исследования

В результате изучения словаря младших умственно отсталых школьников на материале изобразительной деятельности были получены следующие данные.

Во время выполнения первого задания учащиеся правильно показали 46,9 % предметов и картинок с изображением того или иного графического элемента. Правильно назвать школьники смогли 36,4 % изображений таких графических элементов, как «точка», «штрих», «линия», «контур» и др.; четвертую часть предложенных предметов и изображений ученики показали неправильно (25,4 %). Чаще всего школьники затруднялись при показе таких изображений, как «квадрат» (вместо него они указывали на картинку с изображением прямоугольника), прямоугольник смешивали с изображением полосы, изображение круга с шаром, кроме того, вместо высоты предмета показывали его длину или ширину и т. д.

При назывании объектов учащиеся нередко давали неточные обозначения. В среднем школьниками с нарушениями интеллекта неправильно было названо 24,7 % графических объектов. Специальные обозначения многих изобразительных понятий (разновидности формы) и элементов (линия, штрих, контур

и т. д.) учащиеся заменяли словами, наиболее часто употребляемыми в повседневной жизни. При этом самыми распространёнными ошибками являлись замены, основанные на ассоциации по сходству внешних признаков предметов. Например, вместо «квадрат» многие ученики говорили «кубик»; вместо «полоса» – «палка», вместо «штрих» – «палочка», «дорога»; вместо «линия» – «палка», «полоска»; вместо «дуга» – «половина солнца», «круг», «луна»; «овал» называли «помидором», «кругом», «огурцом». Другая часть неправильных ответов была отнесена к замещениям диффузного характера, когда слова, обозначающие предметы, ранее усвоенные и автоматизированные в активной речи детей, приобретали расширенное значение и выступали заместителями недостающих существительных. Так, «узор», по утверждению учащихся, – это «цветы»; «орнамент» – «полоска»; «рисунок» – «картина».

Остальные предметы и изображения графических элементов школьники не смогли показать (27,7 %) и обозначить словом (38,9 %). Эти отказы были связаны преимущественно с группой «трудных» определений пространственных категорий («часть», «середина», «край», «сторона» и т. д.), усвоение которых происходит медленно у детей с проблемами развития познавательной деятельности.

При назывании педагогом разнообразных графических действий учащиеся смогли правильно показать 36,8 % действий. Адекватно обозначили соответствующими глаголами школьники 27,3 % демонстрируемых учителем действий. В частности, абсолютно все школьники с ОВЗ верно определили такие действия, как «рисовать», «стирать», «класть».

В то же время многие из специальных действий учащиеся показали неверно (34,3 %). Ещё больше ошибок школьники сделали при назывании демонстрируемых и изображенных действий. Так, 31,4 % детей слова, обозначающие действия, заменили другими названиями. Эти замещения чаще всего являлись не случайными, а ситуативными, основанными на признаке сходства: по характеру производимых действий (закрасить – заштриховать), по результату (приклеить – присоединить) и т. д. Почти все учащиеся смешивали глаголы, характеризующиеся смысловым и фонетическим сходством (расположить – разложить, соединить – сложить). Кроме того, заместителем нужного слова часто выступал глагол «рисовать», который являлся как бы указанием на действия вообще, никак не конкретизировался. Наибольшие затруднения (как при показе, так и назывании) учащиеся испытывали при дифференциации глаголов с различными префиксами (отложить – наложить, приклеить – отклеить, сложить – приложить). Около третьей части графических действий школьники совсем не смогли показать (28,9 %). Менее чем половине графических действий испытуемые не дали никаких названий (41,3 %). Наибольшие затруднения при показе и словесном обозначении у всех учащихся вызвали глаголы: «разделить» (полосу), «соединить» (точки), «замкнуть» (круг).

Большие трудности младшие школьники с нарушениями интеллекта испытывали при узнавании и номинации свойств и пространственных признаков нарисованных или реальных предметов. Учащимися были показаны правильно 40,7 % признаков предметов. Однако многие из верно показанных признаков школьники не смогли обозначить соответствующим прилагательным. Поэтому адекватно названо было гораздо меньшее количество признаков (32,5 %).

Учащиеся нередко ошибались при показе и назывании необходимых для изобразительной деятельности признаков и пространственных характеристик предметов. Так, школьниками неверно было показано 40,7 %, а названо – 32,5 % признаков и пространственных характеристик. Остальные признаки предметов учащиеся не могли совсем как показать (20,5 % признаков), так и назвать (25,8 % признаков)

Анализ полученных данных показал, что учащиеся с нарушениями интеллекта мало ошибались, указывая признаки, характеризующие цвет и величину предметов. В то же время они редко правильно называли форму и пространственное расположение частей объектов. При этом неточности наблюдались как при показе, так и при обозначении всех признаков предмета. Например, на предложение педагога: «Покажите круглый предмет» – показывали квадратный, прямоугольный; на вопрос: «Какой формы предмет?» – отвечали «синий», «большой» и т. д. Исследование трёх различных видов реакций учащихся (правильный показ и номинация, неверный показ и номинация, отсутствие показа и номинация) в отношении всех частей речи даёт право полагать, что в одних случаях у детей не сформировано представление о графическом объекте, действии и специальном признаке предметов и учащийся не может не только правильно показать их, но и назвать. В других случаях не сформировано чёткое дифференцированное представление о графическом действии, объекте и его специальном признаке, что создаёт условия для недифференцированного показа и называния предметов, объединённых «сходным» признаком. И, в-третьих (самый малочисленный процент случаев), у младших умственно отсталых школьников имеется чёткое представление об объектах, действиях и признаках предметов, вследствие чего ученики могут показать и назвать их. Таким образом, многочисленные ошибки испытуемых на узнавание и номинацию были вызваны или полным отсутствием представлений о предмете, или отсутствием чётких представлений об основных графических действиях, предметах и их признаках, предусмотренных программой предметной области «Изобразительная деятельность».

В ходе многократных наблюдений также было обнаружено, что в словаре младших школьников с нарушением интеллекта имеется лишь несколько слов эмоционально-оценочной категории, а именно: «красивый», «нарядный», «замечательный». При этом ученики отдают предпочтение слову «красивый». Использование ограниченного круга прилагательных объясняется тем, что дети с нарушениями познавательной деятельности без целенаправленного обучения «не видят» специфические свойства предмета, его особенности.

В результате проведённого обследования также установлено, что 82 % учащихся слабо дифференцировали наречия типа: слева – справа, вверху – внизу и так далее. Особенно плохо они понимали развёрнутые характеристики, отражающие сложные пространственные отношения предметов или изобразительных элементов: «внизу слева», «вверху справа», «из нижнего левого угла в правый верхний угол» и так далее. При этом словам, точно определяющим пространственные отношения, учащиеся с интеллектуальной недостаточностью предпочитали обозначения неопределённого характера: «здесь», «тут», «там» и другие, что объясняется отставанием этой категории детей в развитии практической ориентировки по меняющимся направлениям.

Анализ соотношения разных частей речи в словаре умственно отсталых школьников показывает, что учащиеся лучше владеют существительными и прилагательными, обозначающими названия отдельных графических элементов и характеризующих цвет и величину предмета. Меньше всего в словаре школьников глаголов и наречий, обозначающих графические действия и пространственные характеристики.

Результаты обследования словаря учащихся с нарушениями интеллекта представлены на рис. 1



Рис. 1. Соотношение частей речи, обозначающих специальные термины, в экспрессивном словаре учащихся с нарушением интеллекта

Fig. 1. The relationship between the parts of speech, which mean special terms, in the expressive vocabulary of students with intellectual disabilities

Заключение

Результаты экспериментального обследования словаря позволили уточнить картину речевого развития учащихся младших классов с нарушениями интеллекта при изучении предметной области «Изобразительная деятельность».

Школьники лучше понимают и в большей степени правильно называют существительные, обозначающие разные графические элементы: «точка», «штрих», «линия», «контур» и др. Следует отметить, что учащиеся с нарушением интеллекта достаточно владеют прилагательными, характеризующими цвет и величину предметов. Глагольный словарь умственно отсталых школьников, связанный с изобразительной деятельностью, беден и ограничен. При обозначении разнообразных графических действий школьники используют ограниченный набор слов: «рисовать», «стирать», «класть». Практически отсутствуют наречия в словаре младших школьников с нарушениями интеллекта. Об этом свидетельствуют многочисленные замены слов, точно определяющие признак признака, действия или предмета, наречиями неопределённого характера: «здесь», «тут», «там».

Трудности владения специальной лексикой обусловлены структурой нарушенного развития умственно отсталых учащихся. Ограниченное использование школьниками существительных, прилагательных, обозначающих форму и

величину предмета (квадрат, квадратный, круг, круглый, прямоугольник, прямоугольный и т. д.) связано с сенсорной недостаточностью детей с умственной отсталостью, замедленностью зрительного восприятия объектов. Многочисленные ошибки учащихся при употреблении существительных, прилагательных, наречий, несущих значение пространственного характера, (середина, верхний, слева, справа и т. д.) являются отражением низкого уровня сформированности пространственных представлений детей с нарушениями интеллекта. Затруднения учащихся при дифференциации глаголов с различными префиксами (соединить – разделить и т. д.) следствие медленного развития практической ориентировки по меняющимся направлениям. Речевые ошибки – замены, связанные с использованием слов с расширенным значением вместо точных названий частей предмета или действий (закрасить, заштриховать, обвести и т. д. – это всё – рисовать), объясняются тем, что дети с нарушениями интеллекта без специального обучения «не видят» специфические свойства предмета, его особенности.

Полученные экспериментальные результаты характеризуют особенности развития словаря у умственно отсталых школьников в процессе изобразительной деятельности. Речевые затруднения при назывании предметов, действий, признаков предметов и действий вызваны как особенностями психического развития изучаемой категории детей, так и недостаточно сформированными понятиями об образце изображения, графическом действии, признаках предмета, предусмотренными программой по изобразительной деятельности. Экспериментальный материал позволяет расширить представления об особенностях словаря обучающихся с интеллектуальными нарушениями при изучении предметной области «Изобразительная деятельность» и может использоваться педагогом при уточнении задач коррекционно-развивающего обучения, разработке содержания тематики уроков по изобразительной деятельности, определении объёма словаря, подборе дидактических заданий.

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Список литературы

1. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте : психол. очерк : кн. для учителя [3-е изд.]. М.: Просвещение. 2012. 93 с.
2. Грошников И. А. Занятие изобразительным искусством во вспомогательной школе : кн. для учителя. М. : Просвещение, 1993. 175 с.
3. Закрепина А. В., Стребелева Е. А. Развитие речи и обучение альтернативной коммуникации: основные компоненты рабочей программы (вариант 2) для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2017. № 2. С. 33–42.
4. Екжанова Е. А. Изобразительная деятельность в системе воспитания и обучения дошкольников с умственной недостаточностью : автореф. ... д-ра пед. наук : 13.00.03. М., 2003 48 с.
5. Петрова В. Г. Развитие речи учащихся вспомогательной школы. М. : Педагогика, 1977. 200 с.
6. Стребелева Е. А., Закрепина А. В. Методика педагогического обследования первоклассников с умственной отсталостью // Дефектология. 2017. № 6. С. 56–65

7. Стребелева Е. А., Закрепина А. В. Развитие речи и обучение альтернативной коммуникации первоклассников с умственной отсталостью (основные компоненты содержания рабочей программы варианта 2) // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2017. № 5. С. 9–19

8. Стребелева Е. А., Закрепина А. В. Выбор варианта адаптированной основной общеобразовательной программы обучения детей с нарушением интеллекта // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2016. № 4. С. 3–7

9. Стребелева Е. А., Закрепина А. В. Поиск педагогических оснований для индивидуализации обучения первоклассников с выраженными интеллектуальными нарушениями (умеренная и тяжелая умственная отсталость) // Дефектология. 2018. № 2. С. 65–75.

10. Шилова Е. А., Квашнин А. Ю. Подготовка бакалавров-логопедов с использованием авторской электронной обучающей программы / Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2017. № 3. С. 120–131. DOI: 10.18384/2310-7219-2017-3-120-131.

11. Eggers K., Van Eerdenbrugh S. Speech disfluencies in children with Down Syndrome // Journal of Communication Disorders. 2018. Vol. 71. Pp. 72–84.

A Study on the Vocabulary of Students with Intellectual Disabilities (Mental Retardation) in Art Classes

Elena A. Shilova

Moscow State Regional University, Mytishchy

Abstract. Introduction. *The development of speech skills and habits is one of the main tasks of teaching and educating the students with disabilities. One of the difficulties in the structure of systemic speech underdevelopment in the students with intellectual disabilities is command of vocabulary. The students have serious problems both with understanding of terms and with their use in speech in various classes, including drawing classes. The aim of the research is to study the features of a vocabulary used by the intellectually impaired students when studying the subject domain "Visual art activity".*

Materials and Methods. *The research sample consisted of 84 schoolchildren with mild disorders of cognitive activity from educational centers in Moscow. The research methods included individual examination of speech of the schoolchildren, monitoring of speech activity of the students in the visual art classes and during nonschool hours. The results of the experimental study were processed using Microsoft Office Excel (Excel).*

Results. *The investigation of the vocabulary made it possible to find out the level of speech development in the junior school students with intellectual disabilities in the subject domain "Visual art activity". The schoolchildren understand better and name more correctly the nouns denoting graphic elements. They know sufficiently well the adjectives that characterize the color and size of objects. However, their vocabulary of verbs associated with visual art activity is poor and limited.*

Conclusion. *The obtained results demonstrate the speech possibilities of students with mental retardation in the context of studying the vocabulary in the subject domain "Visual art activity". The findings can be used by teachers of educational institutions to set the learning objectives for the students with intellectual disabilities, develop the content of the visual art classes, determine the size of the vocabulary, and select the didactic tasks.*

Keywords: *Mentally retarded children, students with intellectual disabilities, speech development, vocabulary, visual art activity*

Acknowledgments

The authors express their appreciation to the reviewers who conducted a blind, anonymous review of this paper.



**Шилова
Елена Анатольевна**

*кандидат педагогических наук,
доцент, заведующий кафедрой
логопедии*

*ORCID: [https://orcid.org/
0000-0002-4579-5631](https://orcid.org/0000-0002-4579-5631)*

*Московский государственный
областной университет*

*141014, Россия, Московская
область, г. Мытищи, ул. Веры
Волошиной, д. 2*

*тел.: +7(495)7800943
e-mail: shilova.ea@yandex.ru*

**Shilova
Elena Anatolyevna**

*Candidate of Sciences (Pedagogy),
Associate Professor, Head of the
Department of Speech Therapy*

*ORCID: [https://orcid.org/
0000-0002-4579-5631](https://orcid.org/0000-0002-4579-5631)*

Moscow State Regional University

*24 Vera Voloshina St, Mytischy,
Moscow Region, Russia, 141014*

*tel.: +7(495)7800943
e-mail: shilova.ea@yandex.ru*