

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

Кафедра коррекционной педагогики

**ПИРОЖКОВА НАТАЛЬЯ ПЕТРОВНА**  
ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ СЛОВАРЯ ДЕЙСТВИЙ У  
ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ  
ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое)  
образование  
Направленность (профиль) образовательной программы  
Логопедия

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ  
Заведующая кафедрой к.п.н.,  
доцент Беляева О.Л.



\_\_\_\_\_  
(дата, подпись)

Руководитель к.п.н., доцент Агаева И.Б.

20.06.2020г.



\_\_\_\_\_  
(дата, подпись)

Дата защиты 20.06.2020г.

Обучающийся Пирожкова Н.П.

20.06.2020г.



\_\_\_\_\_  
(дата, подпись)

Оценка \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
(прописью)

Красноярск 2020

# ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение .....	4
<b>ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ СЛОВАРЯ ДЕЙСТВИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР .....</b>	<b>8</b>
1.1. Особенности словаря в онтогенезе .....	8
1.2. Психолого-педагогические особенности детей дошкольного возраста с ЗПР .....	15
1.3. Причинная обусловленность нарушений глагольного словаря у детей дошкольного возраста с ЗПР .....	21
1.4. Обзор методик по формированию словаря действий у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР .....	23
<b>ГЛАВА II. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ СЛОВАРЯ ДЕЙСТВИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР .....</b>	<b>30</b>
2.1 Организация и методика констатирующего эксперимента по выявлению уровня сформированности словаря действий у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР .....	30
2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента .....	41
2.3. Методические рекомендации по организации логопедической работы, направленной на развитие глагольного словаря детей старшего дошкольного возраста с ЗПР .....	55
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....</b>	<b>61</b>
<b>СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....</b>	<b>64</b>
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ .....</b>	<b>72</b>

## Введение

**Актуальность исследования.** Количество детей, у которых наблюдается ЗПР, неуклонно растет с каждым годом, и к настоящему моменту частота ЗПР среди детского населения составляет 1-2% (как самостоятельной группы состояний) и 8-10% в общей структуре психических расстройств [73]. Пик выявляемости ЗПР приходится на начало обучения ребенка в подготовительной группе детского сада или в школе. Среди детей подготовительных групп детских садов распространенность ЗПР составляет 5%, а в младшем школьном возрасте - 4-8% [73].

В соответствии с ФГОС ДО речевое развитие дошкольников предполагает достижение целевых ориентиров: владение речью как средством общения; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи, развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонетического слуха; формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки к обучению грамоте. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» в качестве цели познавательно-речевого развития в дошкольном возрасте описывает овладение конструктивными способами и средствами взаимодействия с окружающими людьми, что решается через развитие всех компонентов устной речи детей (лексической стороны, грамматического строя речи, произносительной стороны речи; связной речи – диалогической и монологической форм) в различных формах и видах детской деятельности.

В системе речевой работы формирование лексико-семантической стороны речи приобретает особое значение при работе с детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР. Это связано, во-первых с ростом числа детей, имеющих ЗПР различного генеза, а также с особенностями их психического развития, главной из которых является отставание в темпах психического развития, что сказывается, в частности на речевом развитии. Для

дошкольников с ЗПР именно в старшем дошкольном возрасте происходит интенсивное расширение словарного запаса ребенка и понимание смысловой стороны слов. Основой развития речи ребенка является знание окружающей действительности, когда каждый предмет или явление должны быть обозначены соответствующим словом.

Такие ученые как Р. И. Лалаева; Е. С. Слепович; С. Г. Шевченко отмечают бедность словаря, резкое преобладание пассивного словаря над активным, неумение разделять лексические единицы по семантическим признакам, непонимание значения обобщающих слов и их неадекватное употребление, вследствие чего дети не могут дифференцировать обобщающие понятия. В словаре детей с ЗПР преобладают существительные, но имеется недостаточное количество прилагательных и глаголов

**Цель исследования.** Теоретически обосновать и изучить особенности сформированности глагольного словаря старших дошкольников с ЗПР и на основе выявленных особенностей составить содержание дифференцированных методических рекомендаций.

**Объект исследования.** Глагольный словарь старших дошкольников.

**Предмет исследования.** Сформированность глагольного словаря старших дошкольников с ЗПР.

**Гипотеза исследования.** Мы предполагаем, что глагольный словарь детей старшего дошкольного возраста с ЗПР будет характеризоваться следующими особенностями: трудностями словоизменения и словообразования глагольных форм; преобладанием понимания и употреблении глаголов на уровне экспрессивной речи над уровнем импрессивной речи; затрудненным пониманием синонимичных и антонимичных рядов глаголов, в частности приставочных глаголов; трудности дифференциации глаголов по времени, роду, числу.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой предстояло решить следующие **задачи исследования:**

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования
2. Изучить особенности сформированности глагольного словаря у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.
3. Составить дифференцированные методические рекомендации по коррекции выявленных нарушений глагольного словаря у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

**Теоретико-методологические положения:**

1. Положение об особенностях функционирования слов как единиц лексической системы (Л.С. Выготский);
2. Положение о роли формирования у детей языковых обобщений и элементарного осознания явлений языка и речи (М.Р. Львов);
3. Положение о необходимости формирования словаря в тесном единстве с познанием окружающего мира и развитием мышления (Ф.А. Сохин).

**Методы исследования** определялись в соответствии с поставленными задачами. Нами использовались теоретические и эмпирические методы исследования. К числу первых относится анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; ко вторым – сбор анамнеза, наблюдение, беседа.

**Теоретическая значимость исследования** заключается в том, что уточнены и дополнены имеющиеся научные представления об особенностях словаря действий у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

**Практическая значимость исследования** заключается в том, что нами были составлены дифференцированные методические рекомендации по коррекции выявленных нарушений глагольного словаря у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

**Организация исследования.** Исследование проводилось на базе МКДОУ «Дюймовочка» г. Вихоревка Братского района Иркутской области. В исследовании приняло участие 20 старших дошкольников в возрасте 6 – 7 лет:

10 детей с условной норой развития и 10 детей с установленным ПМПК диагнозам ЗПР.

Исследование проводилось в три этапа в период с 2019 – 2020 гг.:

1 этап – изучение психолого-педагогической литературы; определение целей, задач, гипотезы исследования (сентябрь 2019 – март 2020 г).

2 этап – проведение констатирующего эксперимента; его анализ результатов исследования (март 2020 г).

3 этап – составление дифференцированных методических рекомендации по коррекции выявленных нарушений глагольного словаря у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР (апрель 2020 г.).

### **Структура выпускной квалификационной работы.**

Выпускная квалификационная работа состоит из введения, 2 глав, методических рекомендаций, заключения, списка использованной литературы и приложения. Основной текст квалификационной работы содержит 73 страницы, включает 8 таблиц, 2 гистограммы. Список литературы включает 75 источника.

# ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ СЛОВАРЯ ДЕЙСТВИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР

## 1.1. Особенности словаря в онтогенезе

Лексико-семантическая система языка - система лексики данного языка, множество элементов, находящихся в закономерных отношениях и образующих целостность. Слово является основной лексической единицей, выражающей понятие. Каждое слово несет свое значение и заключенный в нем смысл, имеет свой звуковой состав и морфологическую структуру [13].

Словарь – это слова, обозначающие предметы, явления, действия, и признаки окружающей действительности. В нем отражается содержание речи. Развитие словаря представляет собой длительный процесс количественного накопления слов, освоения их социально закреплённых значений и формирование умения использовать их в конкретных условиях общения. Различают словарь пассивный и активный [31].

Активный словарь представляет собой запас слов, которые говорящий не просто понимает, но и употребляет с разной частотой. По уровню развития активного словаря можно судить о богатстве и культуре речи говорящего. Активный словарь ребенка чаще всего составляют слова общеупотребительной лексики [39].

Пассивный словарь представляет собой запас слов, которые носитель языка понимает, но сам в своей речи не употребляет. Он значительно больше активного, сюда же входят слова, о значении которых ребенок догадывается по контексту, которые всплывают в сознании лишь тогда, когда их слышат [39].

В современной методике словарная работа, она же работа по развитию лексической стороны речи детей, представляется целенаправленной педагогической деятельностью, обеспечивающей эффективное освоение

словарного состава родного языка. Развитие словаря видится длительным процессом количественного накопления слов, освоения их социально закрепленных значений и формирования умения использовать их в конкретных условиях общения. [1, с. 89]

Выделяют количественную и качественную стороны развития этого процесса. Количественные изменения словаря ребенка с возрастом становятся очевидными. К примеру, в 1 год ребенок активно владеет 10 – 12 словами, а к 6 годам его активный словарь увеличивается до 3 – 3,5 тысяч. [11, с. 90]

Качественная характеристика словаря предполагает овладение детьми социально закрепленным содержанием слова, отражающим результат познания, который заключается в слове. [11, с. 93]

Лингвисты рассматривают слово как знак, обозначающий результат познания. Слово, как базовая лингвистическая единица, несет в себе значение и смысл. Смысл – это содержание слова в речи, в определенном контексте. В речи слово приобретает разные смысловые и эмоционально-экспрессивные оттенки в зависимости от своего сочетания с другими. В языке слова не изолированы друг от друга, они составляют единую лексическую систему, каждая единица которой связана с другими по значению и по форме (лексические, тематические, синонимические, антонимические связи). При усвоении лексики эти связи проявляют свое взаимодействие. Вокруг каждого слова формируются смысловые (семантические поля). Овладение словом является и процессом его «обрастания» лексическими связями с другими словами. В результате происходит освоение детьми слов и системных связей между ними. [1, с. 91]

Ребенок не осваивает изолированных слов. Освоение происходит только тогда, когда слова включены в связные высказывания. Это диктует необходимость проведения словарной работы в тесной связи с развитием других сторон речи детей [31].

Отечественный психолог А.А. Леонтьев, исследуя процесс становления связной речи у детей отмечает, что в любом речевом высказывании ребенка проявляется ряд определенных умений:

- быстрая ориентировка в условиях общения;
- умение спланировать свою речь и выбрать содержание;
- умение найти языковые средства для его передачи;
- умение обеспечить обратную связь, чтобы общение имело свою эффективность и дало ожидаемый результат. [31, с. 9]

При этом А.А. Леонтьев подчеркивает, что важнейшее средство речевых навыков – это легкость перенесения единиц языка на новые, еще не встречавшиеся сочетания. То есть здесь включается так называемое чувство языка, дающее ребенку возможность применять речевые навыки на незнакомом языковом материале, отличить правильные грамматические формы от неправильных. В том случае, когда ребенок мгновенно ориентируется в языковом материале и относит новое слово к определенному классу явлений языка, подразумевается, что у него развито чувство языка. [31, с. 9]

Являясь основной лексической единицей, слово входит в структуру взаимосвязанных элементарных лексических единиц – его лексико-семантических вариантов. То есть, по мнению исследователей, человек в процессе говорения оперирует не словами, а семантическими полями, и уже из них подбирает нужное слово [32].

Наличие в языке одних только слов не еще не обеспечивает коммуникации, простое перечисление слов представляет собой бессмыслицу, в которой нет никаких связей. Поэтому главным условием осознания речи является понимание ее смысла, значения [44].

Каждый возрастной этап характеризуется своими особенностями в освоении значения слова. Осознание ребенком смысловой стороны слова проходит длительный путь развития. Проблему освоения семантики слова разрабатывали ряд исследователей: Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Ф.А. Сохин, Т.Н. Ушакова, и др. Исследователи выделили две

ступени в процессе понимания ребенком речевого сообщения: первая опосредована практическим опытом ребенка (этап ознакомления с окружающим миром), вторая – включение его языкового опыта в процесс общения [24, 31, 39, 60, 70].

Дошкольный возраст – период быстрого обогащения словаря. Его рост находится в прямой зависимости от условий жизни и воспитания ребенка.

Первые осмысленные слова появляются у детей к концу первого года жизни. Активный словарь годовалого ребенка составляет в среднем 10-13 слов, после полутора лет начинается стремительное обогащение словаря и к трем годам может достигать 1500 слов. Такой скачок представляет возможным не только за счет овладения способами словообразования. Развитие словаря происходит за счет слов, обозначающих предметы ближайшего окружения, действий с ними, и их отдельные признаки. К четырем годам, в соответствии с условной нормой, количество слов доходит до 1900, в 5 лет – до 2000 – 2500, в 6 – 7 лет до 3500 – 4000 слов. [5, с. 45]

Лингвистический анализ словарного запаса детей говорит о преобладании имен существительных и глаголов, обогащение словаря именами прилагательными медленно вследствие абстрактности слов этой части речи. Это можно объяснить условиями воспитания, когда взрослый стремится познакомить ребенка с названием предмета, не уделяя внимания его признакам, а также абстрактным характером имени прилагательного.

Состав словаря дошкольника любой возрастной категории отражает круг его интересов и потребностей. Преобладают местоимение «я» и словосочетания «я хочу», «я буду» и т.д.

Речь ребенка содержит слова, обозначающие разные сферы жизни. Преобладают имена существительные, обозначающие предметы обихода, названия объектов живой и неживой природы, средств передвижения, частей тела. Словарь ребенка 4-го года жизни содержит достаточно слов, чтобы обеспечить общение с окружающими.

Но количественный состав словаря еще не обеспечивает полноценное общение, здесь важно его качественное развитие. [21, с. 67]

А.А. Потемня указывает, что значения первых слов у детей есть не действие, не предмет, а чувственный образ. Первые детские слова характеризуются полисемантизмом, то есть несут для ребенка несколько значений. По сути эти слова еще не являются словами как таковыми. Настоящее слово рождается как обозначение конкретного предмета [46].

Строгая отнесенность слова и предмета является продуктом развития лексической стороны речи. По мнению исследователей, уже с 11 месяцев ребенок начинает реагировать не на звуковую сторону слова, а на его содержание. Сначала слово ассоциируется для ребенка с конкретным единичным предметом, но постепенно оно начинает обозначать все предметы данной категории. Это связано с развитием способности обобщения.

М.М. Кольцова подробно охарактеризовала путь развития обобщения. По ее мнению, слово изначально выступает для ребенка как компонент сложного воздействия взрослого, компонент ситуации, включающей жесты, интонацию, обстановку, в которой это слово произнесено. Затем оно становится интегрирующим сигналом, проходя ряд стадий обобщения:

- 1) слово замещает чувственный образ только одного предмета (конкретная кукла). Период этой стадии конец 1 – начало 2 года жизни;
- 2) слово замещает чувственный образ однородных предметов (любая кукла). Период этой стадии конец 2 – начало 3 года жизни;
- 3) слово обозначает несколько групп предметов, имеющих общее значение (игрушки, посуда, мебель и т.п.). Период этой стадии 3 – 4,5 лет;
- 4) слово достигает высшей стадии интеграции (например, слово «вещь» содержит в себе обобщения, которые заключают в себе слова-обозначения игрушек, посуды, мебели и др.) Период развития этой стадии – 5 лет. [14, с. 25]

Для успешного освоения слов первой и второй степени обобщения, необходимо совпадение во времени звучания слова, которое произносит

взрослый, с восприятием ребенком предмета или действия, которое оно обозначает. Для развития более высоких степеней обобщения необходимо во время восприятия предметов называть их как конкретным, так и более общим по значению словом.

К 5 годам дети относят новое слово уже не к одному, а ко многим предметам. При этом, детьми может быть усвоена не предметная область слова, а система абстракций и обобщений, стоящая за ним. Это может привести к несовпадению значений слов в речи детей и взрослых.

В дошкольном возрасте наблюдаются ошибки словоупотребления, переноса наименования с одного предмета на другой, сужения или, наоборот, расширения границ значений слов и их применения. Сужение или расширение значений слов детьми объясняется тем, что они не имеют достаточных знаний о тех предметах и явлениях, которые называются данными словами. Причем понимание и употребление слов детьми 3 – 5 лет зависит не только от степени обобщения, но и от того, насколько часто используют эти слова окружающие взрослые и как организована деятельность детей с соответствующими предметами (исследование А. Богатыревой). Наиболее правильно дети понимают и употребляют слова, обозначающие конкретные предметы, которыми они пользуются (кукла, барабан, лейка, щетка, игрушки, одежда).

Словарь дошкольников активно обогащается за счет слов, «придуманных» ими («красавлюсь», «намакаронился», «мазелин»). Словообразование составляет важнейшую особенность детской речи. Факты, собранные психологами, педагогами, лингвистами, свидетельствуют о том, что период от двух до пяти отличается активным словообразованием детей. Причем новые слова построены по законам языка на основе подражания тем формам, которые они слышат от окружающих взрослых. Словообразование является показателем освоения морфологических элементов языка, с которыми связано количественное накопление слов и развитие их значений.

Основа речевого развития в дошкольном детстве – освоение связной монологической речи. В этом возрасте происходят изменения в освоении

способов словотворчества, которые выражаются в активном периоде словотворчества. Дети получают начальное представление о слове как звуковом процессе: слово звучит, состоит из звуков, которые последовательно произносятся друг за другом. Этот возраст характеризуется стремлением к рифмованию слов, хотя рифмы зачастую не несут никакой смысловой нагрузки. Но само рифмование не лишено смысла, так как способствует развитию речевого слуха, формирует умение подбирать слова, близкие по звучанию.

К старшему дошкольному возрасту ребенок научается правильно понимать и употреблять слова, вслушиваться в звучащее слово, самостоятельно находить слова разные и сходные по звучанию, определять последовательность звучания звуков в слове, выделять определенные звуки. Этот период представляет собой процесс ознакомления детей со смысловой стороной слова. Происходит обогащение активного словаря детей словами, обозначающими качества предметов, производимые с ними действия. Дети обретают способность определять назначение предмета и его функциональные признаки, начинают подбирать слова с противоположным значением, сравнивают предметы и явления, употребляют обобщающие слова.

Уровни речевого развития детей одного возраста бывают очень различными. Особенно ясно эти различия выступают именно в среднем дошкольном возрасте. Во-первых, к этому времени большинство детей усваивает слово- и звукопроизношение. Во-вторых, ребенок овладевает связной речью и начинает строить самостоятельное высказывание, состоящее на первых порах лишь из нескольких предложений.

Таким образом, в онтогенезе развитие словаря ребенка напрямую связано с его представлениями об окружающей действительности. Лексико-семантическая сторона речи (словарь) описывается словарным запасом ребенка, который характеризуется качественной и количественной стороной. Количественно словарный запас отражает общее количество слов, употребляемых ребенком, или знакомых для него. Качественно словарный

запас характеризуется пониманием смыслового значения слов, а также употреблением в речи разных частей речи и грамматических форм. Для детской речи свойственно преобладание словаря имен существительных над словарем действий.

## **1.2. Психолого-педагогические особенности детей дошкольного возраста с ЗПР**

До недавнего времени реализуемая в нашей стране образовательная система, в частности система дошкольного образования, помещала детей, имеющих отклонения в развитии различных видов в специализированные образовательно-воспитательные учреждения в соответствии с видом дизонтогенеза. Модернизация образовательной системы, основанная на принципах гуманизма и равенства, исключила специализированные коррекционные образовательные учреждения из системы образования, упразднив их. Однако, дети с нарушениями в развитии остались и необходимость обучения, воспитания и социализации таких детей не отпала и встала новым вопросом. Вопрос был решен через реализацию технологии инклюзивного образования, при котором дети, имеющие диагностированные патологии развития, обучаются и воспитываются совместно с детьми с условной нормой развития [2]

Организация инклюзивного образования детей с ЗПР требует четкого понимания этиологических причин возникновения данного вида нарушения, специфических особенностей психической деятельности таких детей, а также же возможности коррекционных воздействий на детей с целью нормализации уровня их развития [21].

ЗПР, как вариант патологического развития, представляет собой пограничное состояние, которое, по сути, отделяет интеллектуальную недостаточность в легкой степени от условной нормы развития ребенка. Поэтому в вопросе диагностики состояния ЗПР необходимо проводить

дифференциацию от индивидуальных особенностей при условной норме развития, а также от легкой степени умственной отсталости [20].

Отечественный специальный психолог и дефектолог Г.Е. Сухарева впервые предложила термин «задержка психического развития» для обозначения нарушений нормального темпа психического развития ребенка, когда наблюдается отставание от условных возрастных норм развития психических функций (речи, памяти, внимания, мышления, эмоционально-волевой сферы) [29].

Задержку психического развития, как вид дизонтогенеза, так же исследовали такие ученые, как К.С. Лебединская, С.Г. Шевченко, В.И. Лубовкий, М.С. Певзнер. В соответствии со статистическими данными задержка психического развития как вид дизонтогенеза встречается чаще других более грубых форм нарушений психического развития (умственная отсталость, аутизм, психопатии и т.д.) [19, 28, 29, 30].

Отмечается многообразие причин возникновения задержки психического развития у детей. Исследователи делят факторы риска развития у ребенка ЗПР на биологические и социально-психологические: к биологическим относят медико-биологические (ранние органические поражения центральной нервной системы, отягощенное семитическими заболеваниями раннее детство) и наследственные факторы (генетическая предрасположенность); социально-психологическим относят социальную и эмоциональную депривацию детей, а так же педагогическую запущенность [17].

Исследователи отмечают, что в возникновении и развитии ЗПР главную роль играют не наличие конкретных факторов, социальных или биологических, а их сочетание.

Существует несколько классификаций видов и форм ЗПР. Так, Г.Е. Сухарева предложила следующую классификацию форм ЗПР, основную на ее разработанных ею критериях этиологии данного вида дизонтогенеза, то есть причинах возникновения:

1) низкий уровень развития интеллектуальной сферы, который возникает из-за влияния неблагоприятных факторов среды, в том числе воспитания или патологии поведения;

2) нарушения познавательной сферы, которые вызваны длительными болезненными состояниями, которые являются следствием соматических заболеваний;

3) интеллектуальные нарушения, сопровождаемые разной выраженностью инфантилизмом;

4) вторичная интеллектуальная недостаточность, которая возникает при первичных дефектах слуха, зрения, двигательного аппарата и т.д.;

5) функционально-динамические интеллектуальные нарушения у детей, являющиеся следствием органического поражения ЦНС в результате травм или инфекционных заболеваний [11].

Отечественные исследователи М.С. Певзнер и Т.А. Власовой описали две формы ЗПР:

- ЗПР, как следствие психического и психофизического инфантилизма;
- ЗПР, как следствие длительных заболеваний [19, 28].

В отечественной дефектологической науке наибольшую популярность получила классификация ЗПР, разработанная К.С. Лебединской, которая в своей работе придерживалась этиологического подхода. К.С. Лебединская выделяет следующие формы ЗПР:

- 1) ЗПР конституционального генеза;
- 2) ЗПР соматогенного генеза;
- 3) ЗПР психогенного генеза;
- 4) ЗПР церебрально-органического генеза [29].

Различная этиология разных форм ЗПР приводит к неоднородности прогнозов развития. В данном контексте ЗПР в форме психического инфантилизма принято считать наиболее благоприятной по прогнозу и подвергается интенсивной педагогической коррекции. Выраженные нейродинамические расстройства при стойких церебральных расстройствах

расстройствах приводят к стойкости и обуславливают необходимость лечебных мероприятий в сочетании с психолого-педагогической коррекцией [28].

Общим для всех форм ЗПР выступает выраженное отставание в психическом развитии, затрагивающее во всех сферах психической деятельности к моменту поступления ребенка на обучение в школу [29].

Характерным диагностическим признаком при ЗПР является неравномерность нарушений всех психических функций, описываемая мозаичностью. Е.М. Мастюкова описывает это примером, при котором логическое мышление является более сохранным по сравнению с памятью и вниманием, что находит отражение в замедлении скорости приема и переработки сенсорной информации, недостаточного уровня развития умственных операций и действий, низком уровне познавательной активности и познавательных интересов, ограниченности и отрывочности знаний и представлений об окружающей действительности [27].

Дети дошкольного возраста с ЗПР отличаются незрелостью эмоциональной сферы, которая проявляется в эмоциональной неустойчивости, несформированности произвольной регуляции поведения, слабости учебной мотивации и выраженном преобладании игровой мотивации поведения [7].

Характерным для детей с ЗПР также является недоразвитие моторики, в частности мелкой, что проявляется в затруднениях координации движений, выраженной гиперактивности [7].

Кроме этого, дошкольники с ЗПР отличаются недостатками в мотивационно-целевой основе организации деятельности и несформированности способов самоконтроля и планирования собственной деятельности [7].

Описанные особенности психического развития детей дошкольного возраста с ЗПР находят свое отражение в игровой деятельности детей, являющейся для них ведущей, и описывается несовершенством

мотивационно-потребностного компонента, знаково-символической функции и трудностями в оперировании образами-представлениями [7].

У детей отмечается выраженное отставание в развитии коммуникативной сферы и формировании представлений о себе и окружающих. Вследствие этого отмечаются нечеткие представления о морально-нравственных нормах [7].

По своим клиническим проявлениям ЗПР является похожей с умственной отсталостью легкой степени. Однако, ее отличает от этой формы дизонтогенеза тот момент, что своевременное оказание коррекционно-развивающей психолого-педагогической помощи способствует приближению их развития к условной возрастной норме вплоть до сравнения с ней [10].

Познавательная сфера дошкольников с ЗПР отличается ограниченностью знаний и представлений об окружающем мире, поверхностностью данных знаний, отсутствием дифференцированности. Для таких детей характерен низкий уровень проявления любознательности и интереса к познавательной деятельности. Вследствие этих особенностей у дошкольников с ЗПР страдает качество игры в формате его отставания от возрастной нормы [20].

Характер игры дошкольников с ЗПР указывает на наличие у них серьезных трудностей в создании ими воображаемой ситуации. Большинство их самостоятельных игр характеризуется простыми манипуляциями с игрушками и предметами. Также игровая деятельность дошкольников описывается незначительной игровой мотивацией и отсутствием готовности к ее развитию [20].

Для дошкольников с ЗПР свойственна эмоциональная неустойчивость, отсутствие самоконтроля во всех видах деятельности, провоцирующее поведение. Как правило, такие дети отличаются неуверенностью в себе и трудностями в адаптации в детском коллективе, они суетливы, их настроение подвержено частным безосновательным переменам [17].

Так же у детей дошкольного возраста с ЗПР отмечается отсутствие толерантности к фрустрирующим ситуациям. Даже незначительный повод может вызвать у них эмоциональное возбуждение вплоть до резкой аффективной реакции. Дети часто пребывают в состояниях беспокойства и характеризуются повышенной тревожностью. Они практически не нуждаются в общении и взаимодействии со сверстниками. Встречаемые детьми трудности при выполнении заданий зачастую провоцируют у них резкие эмоциональные реакции, аффективные вспышки [17].

Общее отставание в развитии познавательных процессов у детей дошкольного возраста с ЗПР приводит к отставанию и в речевом развитии. Дети имеют выраженные нарушения звукопроизношения, в их речи присутствуют аграмматизмы, а связная речь отличается лексической бедностью [24].

Подводя итог, отметим, что ЗПР является видом дизонтогенеза (нарушенного развития), при котором отмечаются нарушения нормального темпа психического развития ребенка, когда наблюдается отставание от условных возрастных норм развития психических функций (речи, памяти, внимания, мышления, эмоционально-волевой сферы) [19].

Характерным для детей с ЗПР является мозаичность (неравномерность) нарушений психических функций. При ЗПР наблюдаются нарушения познавательной деятельности, низкий уровень сформированности интеллектуальной сферы, нарушения в эмоционально-волевой сфере, а также нарушения в речевом развитии [18].

Для большинства детей дошкольного возраста с ЗПР характерным является бедность словарного запаса, своеобразие лексики, проявляющееся в неточности употребления слов, в несформированности обобщающих понятий и родовидовых соотношений, в недоразвитии антонимических и синонимических средств языка.

Таким образом, ЗПР характеризуется замедленной скоростью формирования психических функций, стойким состоянием незрелости личностной, эмоционально-волевой сфер и поведения. Данное состояние характеризуется незначительными отклонениями в познавательной деятельности, но по своему развитию имеет отличия от умственной отсталости. Обладает способностью к компенсации и к обратному развитию.

### **1.3. Причинная обусловленность нарушений глагольного словаря у детей дошкольного возраста с ЗПР**

Формирование навыков словообразования ребёнка взаимосвязано с психологическими особенностями, которое обуславливается об представлении окружающего мира. На основании этого, характерные черты в повседневном употреблении с ЗПР выражаются в своеобразии познания этих детей, ограничивающим представлением об окружающем мире, сложностей осознания явлений, свойств и закономерностей, которые ребёнок видит в действительности.

Во многих случаях речевые нарушения заключаются в присутствии нарушения речи, задержки процесса речевого формирования. У многих детей наблюдается психическое развитие различной степени характерностей нарушения лексики.

Согласно статистических данных Е.В. Мальцевой, грубые нарушения лексического произношения имеют старшие дошкольники (более 8,8%), примерный процент составляет 22,5% от уровня числа детей, у которых присутствует не только задержка психического развития, но и также нарушения речи [35].

С точки зрения исследователя И.А. Симоновой, которая занималась исследованием этой проблемой, отметила, что специфическая особенность детей с опозданием психического развития выражается, в первую очередь, в бедности использования лексико-семантической стороны. Этот аспект

выражен в ограничении словарного запаса, так и в незначительном познании понятия слов, которые выражаются в неверном их применении. Большинство слов не четко выражены дифференцированным различием понятий. Автором указываются на стандартные ошибки детей с ЗРП при выборе антонимов, о чем свидетельствуют об ограничении словарного запаса, либо заменой антонимов словом с частицей «не» [58].

В повседневном употреблении слов дети дошкольного возраста с ЗРП мало используют прилагательные, наречия, а конкретные прилагательные заменяются в целом на общепринятые.

На основании этого исследования И.А. Симоновой было сделано заключение, что на фоне психических особенностей детей с запоздалым психическим развитием является их лексика. При устном общении детей наблюдаются их познания и эмоционально-волевая сфера. Если у ребёнка есть нарушения лексики и, в частности, лексический запас слов ограничен. Это создает определенные сложности при обучении детей с запозданием психического развития [58].

Дети с ЗПР преимущественно используют существительные и глаголы. А прилагательные используют редко, поскольку усваивают их с трудом. Такие дети зачастую используют прилагательные только для того, чтобы воспринимать свойства предметов. К тому же у детей иногда бывают сложности, чтобы определить цвет или форму предмета.

По мнению Е.С. Слепович, которая утверждает, что группа детей с ЗПР в своей лексике используют менее различных прилагательных, чем дети с нормальным развитием.

У ребенка с недостаточным психическим развитием может наблюдаться в речи недостаточность местоимений и наречий. Вместе с тем, можно отметить неясность восприятия и использования сложных предлогов. В разговорной речи у ребенка возможно употребление аграмматизмов. Проявляется это особенно в падежных окончаниях (например, мальчик наливает чай в чашке). [51].

Специфика запаса слов у детей с ЗПР состоит также в ограниченной развитости антонимических и синонимических аспектов языка. Мальцева Е.В. считает, что с проблемой психического развития у детей наибольшую сложность вызывает именно подбор синонимов, а не антонимов. При анализе эксперимента определены следующие факты: в ходе эксперимента, слова-синонимы верно определены были в 63,3% случаев, а антонимы – в 71,7% случаев [51].

Из этого следует, что при проявлении ЗПР, у ребенка фиксируется ограниченность лексического разнообразия, оригинальность построения предложений, которая возникает в неопределенности использования слов, в недостаточной развитости понятий и родовидовых соответствий, а также при ограниченном формировании антонимических и синонимических средств языка.

В итоге, у старших дошкольников, имеющих ЗПР, отмечается замедленное развитие функции разграничения глагольных форм. Глагольный словарь дошкольников с ЗПР характеризуется рядом особенностей: затруднения с овладением глаголов, которые дети не используют в своей обычной жизни; затруднения с подбором глагола к существительным, которые нуждаются в применении процедур разбора, целостности, обобщения; затруднение с подбором противоположных по смыслу слов; применение глаголов в определенном контексте; присутствие словесных парафазий; нарушение в словесной совместимости, а также наличие оплошностей при понимании значения глагола – говорят о неудовлетворительном понимании лексических значений слов.

#### **1.4. Обзор методик по формированию словаря действий у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР**

В современной методике словарная работа, она же работа по развитию лексической стороны речи детей, представляется целенаправленной

педагогической деятельностью, обеспечивающей эффективное освоение словарного состава родного языка [1].

Освоение ребенком слов происходит через связную устную речь взрослых. Он не осваивает изолированных слов, освоение происходит тогда, когда слова включены в связные высказывания взрослого. Это обуславливает необходимость организации работы по развитию лексико-грамматической стороны речи в тесной связи с развитием других сторон речи дошкольников.

Отечественный психолог А.А. Леонтьев, исследуя процесс становления связной речи у детей отмечает, что в любом речевом высказывании ребенка проявляется ряд определенных умений:

- быстрая ориентировка в условиях общения;
- умение спланировать свою речь и выбрать содержание;
- умение найти языковые средства для его передачи;
- умение обеспечить обратную связь, чтобы общение имело свою эффективность и дало ожидаемый результат [19].

При этом А.А. Леонтьев подчеркивает, что главной целью речевых навыков является легкость перенесения единиц языка на новые для ребенка сочетания, с которыми он еще не встречался. Таким образом, в этом случае срабатывает «чувство языка», которое дает ребенку свободу применять сформированные речевые навыки на новом для него и незнакомом языковом материале. Это обуславливает способность ребенка интуитивно отличать правильные грамматические формы от неправильных. В том случае, когда ребенок мгновенно ориентируется в языковом материале и относит новое слово к определенному классу явлений языка, подразумевается, что у него развито чувство языка [31].

Сущность работы по развитию лексическо-грамматической стороны речи в дошкольном учреждении определяется тремя аспектами:

- первый – освоение ребенком предметной отнесенности слов и их понятийного содержания – связан с развитием познавательной деятельности детей и осуществляется в логике предметных связей и отношений;

- второй аспект заключается в усвоении слова как единицы лексической системы, его связей с другими лексическими единицами. Здесь главное внимание уделяется развитию смысловой стороны речи;

- усвоение грамматического строя речи, как основы связного устного высказывания [1].

С взрослением ребенка происходит изменение направлений работы по развитию лексической стороны речи. В.И. Логинова выделила три направления словарной работы:

- обогащение лексической стороны речи дошкольников на основе ознакомления с систематически увеличивающимся кругом предметов и явлений окружающего мира;

- усвоение лексических единиц на базе ознакомления с систематически увеличивающимся кругом предметов и явлений окружающего мира;

- введение в речевой обиход дошкольников лексических единиц, которые обозначают элементарные понятия на базе различения и обобщения предметов по значительным признакам [18].

Развитие лексико-грамматической стороны речи дошкольников подразумевает не только ее обогащение за счет повышения объема активного и пассивного словаря, а также обращение внимания детей на содержательную сторону слова, но и развитие связей слова с другими словами, что обусловлено наличием смысловых связей в высказываниях при связной речи, а также грамматическим содержанием высказывания.

Работа по развитию лексической стороны речи проводится с учетом возрастных и индивидуальных особенностей словаря, уровня психического развития дошкольников, а так же текущих воспитательно-образовательных задач. Однако в данном вопросе имеются важные для всех возрастных групп методические вопросы.

Рассмотрим методы и приемы работы по развитию лексической стороны речи.

Гербова В.В. предлагает следующие приемы для развития лексико-грамматической стороны речи детей дошкольного возраста:

- Использование нового слова и рассматривание предмета (демонстрация действия), которое оно обозначает;
- Интонационное акцентирование внимания детей на новом слове;
- Многократное повторение речевого образца с целью его дословного воспроизведения дошкольниками в различных грамматических формах;
- Употребление нового слова в различных речевых высказываниях в различных грамматических формах [12].

Для активизации словаря автор предлагает такие приемы:

- Вопросы к детям, которые требуют ответа-констатации или отчета размышления;
- Напоминание, косвенное подсказывание известного ребенку слова;
- Обозначение слов по аналогии;
- Подбор прилагательных и глаголов, характерных для объекта;
- Договаривание детьми слов, преднамеренно пропущенных воспитателем в литературном произведении [8].

М.М. Алексеева и Б.И. Яшина сгруппировали все имеющиеся методы в следующие группы:

1) методы накопления содержания детской речи (методы ознакомления с окружающим миром и обогащения словаря):

- метод непосредственного ознакомления с окружающим и обогащения лексической стороны речи (рассматривание, обследование предметов, наблюдение, целевые прогулки, экскурсии);

- методы опосредованного ознакомления с окружающим и обогащения лексики (рассматривание картин с малознакомым содержанием, чтение художественных произведений, показ видеофильмов, просмотр телепередач);

2) методы, направленные на закрепление и активизацию словаря, развитие его смысловой стороны (рассматривание игрушек, картин с хорошо знакомым содержанием, дидактические игры, чтение художественных произведений, дидактические (словарные упражнения) [75].

Таким образом, характеристикой развития лексико-грамматической стороны речи является словарь, как активный, так и пассивный, в котором находит свое отражение лексическое и грамматическое содержание речи.

## Выводы по I главе

Проанализировав психолого-педагогическую литературу, мы выявили следующее:

1. В онтогенезе развитие словаря ребенка напрямую связано с его представлениями об окружающей действительности. Лексико-семантическая сторона речи (словарь) описывается словарным запасом ребенка, который характеризуется качественной и количественной стороной. Количественно словарный запас отражает общее количество слов, употребляемых ребенком, или знакомых для него. Качественно словарный запас характеризуется пониманием смыслового значения слов, а также употреблением в речи разных частей речи и грамматических форм. Для детской речи свойственно преобладание словаря имен существительных над словарем действий.

2. ЗПР характеризуется замедленной скоростью формирования психических функций, стойким состоянием незрелости личностной, эмоционально-волевой сфер и поведения. Данное состояние характеризуется незначительными отклонениями в познавательной деятельности, но по своему развитию имеет отличия от умственной отсталости. Обладает способностью к компенсации и к обратному развитию.

3. Глагольный словарь дошкольников с ЗПР характеризуется рядом особенностей: затруднения овладением глаголов, которые дети не используют в своей обычной жизни; затруднения с подбором глагола к существительным, которые нуждаются в применении процедур разбора, целостности, обобщения; затруднение с подбором противоположных по смыслу слов; применение глаголов в определенном контексте; присутствие словесных парафазий; нарушение в словесной совместимости, а также наличие оплошностей при понимании значения глагола – говорят о неудовлетворительном понимании лексических значений слов.

4. Характеристикой развития лексико-грамматической стороны речи является словарь, как активный, так и пассивный, в котором находит свое отражение лексическое и грамматическое содержание речи.

## ГЛАВА II. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ СЛОВАРЯ ДЕЙСТВИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР

### 2.1 Организация и методика констатирующего эксперимента по выявлению уровня сформированности словаря действий у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР

Исследование проводилось на базе МКДОУ «Дюймовочка» г. Вихоревка Братского района Иркутской области.

*Целью констатирующего эксперимента* являлось изучение глагольной лексики детей старшего дошкольного возраста с ЗПР и разработка методических рекомендаций по развитию глагольного словаря у старших дошкольников с ЗПР.

Изучение особенностей глагольной лексики проводилось по следующим направлениям:

- исследование понимания и самостоятельного употребления дошкольниками с ЗПР глагольной лексики;
- исследование особенностей словоизменения и словообразования глаголов.

Выборку исследования составили 10 дошкольников с установленным ПМПК диагнозом ЗПР в возрасте 6 – 7 лет.

Особенности глагольной лексики изучались нами с помощью методики исследования лексико-грамматического строя речи дошкольников с недостатками психического и речевого развития Н.Ю. Боряковой, Т.А. Матросовой [8]. Данная методика включает в себя два блока заданий.

*Задания 1 блока* направлены на оценку уровня понимания и самостоятельного употребления грамматических и лексических значений глаголов:

- со значением эмоционального состояния человека;

- со значением движения;
- со значением предметных действий;
- антонимов;
- синонимов;
- глаголов, являющихся близкими по лексическому значению.

**Задания блока 2** направлены на изучение особенностей словоизменения и словообразования глаголов. В рамках данного блока исследуются:

- особенности дифференциации глаголов единственного и множественного числа настоящего времени;
- изменение глаголов прошедшего времени по родам;
- изменение форм глаголов по лицам.

### **Рассмотрим задания первого блока.**

#### **Задание 1.**

*Цель:* изучить сформированность понимания и употребления глаголов со значением эмоционального состояния человека в импрессивной и в экспрессивной речи.

*Стимульный материал:* картинки с изображением улыбающегося, плачущего, смеющегося, грустящего, удивленного и сердитого ребенка.

*Ход работы:* ребенку последовательно даются две инструкции, в одном случае он должен показать ребенка, проявляющего озвученную эмоцию, в другом – сам назвать эмоцию.

#### *Инструкция:*

1. «Посмотри на картинки внимательно. Покажи, кто здесь улыбается? Кто смеется? Кто грустит? и т.д.».

2. «Посмотри внимательно на картинку. Обрати внимание на настроение мальчика и скажи, что он делает?».

#### *Критерии оценивания:*

1. Импрессивная речь: оценке подвергается правильность понимания лексического и грамматического значения глаголов с опорой на наглядность, самостоятельность понимания лексического значения глаголов:

3 балла – ребенок точно понимает лексическое и грамматическое значение;

2 балла – ребенок переспрашивает, самостоятельно без подсказок исправляет ответы;

1 балл – ребенок долго подбирает нужную картинку, выполняет задание с помощью взрослого;

0 баллов – ребенок неверно выбирает картинки или полностью отказывается от выполнения задания;

2. Экспрессивная речь: оценке подвергается правильность называния действий, наличие и характер лексических замен, степень самостоятельности ответов:

4 балла – ребенок верно называет действия;

3 балла – ребенок перебирает глаголы в поисках нужного, задание выполняет с незначительной помощью;

2 балла – ребенок заменяет глагол близким по значению;

1 балл – ребенок заменяет глагол отдаленным по значению;

0 баллов – ребенок заменяет глагол иной частью речи или полностью отказывается от выполнения задания.

### ***Задание 2.***

Цель: изучить сформированность понимания и употребления глаголов со значением движения.

*Стимульный материал:* плюшевый мишка; картинки, изображающие ребенка, который выполняет различные движения.

Девочка идет.

Девочка бежит.

Девочка прыгает.

Мальчик ползет.

Мальчик плышет.

Мальчик поднимается.

Мальчик спускается.

Мальчик катается.

Мальчик стоит.

Девочка сидит.

*Ход работы:* педагог последовательно предъявляет две серии односложных инструкций, в соответствии с которой ребенок выполняет задание. В первом случае задача ребенка проговорить действие, которое педагог выполняет с плюшевой игрушкой, во втором – показать картинку, на которой изображен ребенок выполняющий озвучиваемое педагогом действие.

*Инструкция:*

1. «Назови, кто и что делает?»

2. «Посмотри на картинки и покажи, где ребенок бежит, где идет и т.д.»

Критерии оценки по данному заданию соответствуют описанным выше.

**Задание 3.**

*Цель:* изучить сформированность понимания и употребления глаголов со значением предметных действий на уровне импрессивной и экспрессивной речи.

*Стимульный материал:* Картинки с изображением человека, выполняющего различные предметные действия.

Мальчик рисует.

Мальчик пишет.

Маляр красит.

Мальчик раскрашивает.

Девочка отрезает.

Девочка разрезает.

Девочка собирает.

Девочка складывает.

Девочка завязывает.

Мама застегивает.

*Ход работы:* Ребенку даются инструкции, в соответствии с которыми он либо проговаривает, что делает человек, либо показывает картинку с нужным действием.

*Инструкция:*

1. «Посмотри на картинки внимательно. Покажи, где рисуют? Где пишут? и т.д.»

2. «Посмотри внимательно на картинку. Скажи, что делает девочка?»

Критерии оценивания соответствуют критериям, описанным в задании 1.

#### ***Задание 4.***

*Цель:* изучить сформированность понимания антонимов, а также приставочных глаголов с разным значением на уровне импрессивной и экспрессивной речи.

*Стимульный материал:* плюшевая игрушка (мишка).

Лексический материал (глагольные пары для предъявления заданий):

открывает — закрывает,

входит — выходит,

относит — приносит,

включает — выключает,

загибает — отгибает,

наклеивает — отклеивает,

собирает — разбирает,

застегивает — расстегивает,

завязывает — развязывает,

наливает — выливает.

*Ход работы:* ребенку предлагают односложную инструкцию, в соответствии с которой он выполняет действие. При возникновении затруднений предлагаются два парных варианта ответа из лексического материала.

*Инструкция:* «Назови, что делает мишка? Как ты назовешь противоположное действие?»

Критерии оценивания соответствуют критериям, описанным в задании 1.

### ***Задание 5.***

*Цель:* изучить сформированность понимания и употребления синонимов на уровне импрессивной и экспрессивной речи.

*Стимульный материал:* картинки, изображающие ребенка, выполняющего различные действия (торопится, идет, копает, радуется, грустит, плачет, думает, трудится, ест, кричит, несет.)

*Ход работы:* ребенку даются короткие инструкции, в соответствии с которыми ребенок выполняет действия.

*Инструкция:* «Покажи, где мальчик торопиться? Где он трудится? Где спешит? Где работает? и т.д. Назови другое слово, подходящее по значению».

Критерии оценивания соответствуют критериям, описанным в задании 1.

### ***Задание 6.***

*Цель:* изучить сформированность понимания и употребления глаголов, являющихся близкими по лексическому значению на уровне импрессивной и экспрессивной речи.

*Стимульный материал:* картинки с изображением сходных действий (Бабушка шьет. — Мама вяжет. Папа чистит морковь. — Мама режет морковь и др.).

*Ход работы:* ребенку последовательно даются две инструкции, в одном случае он должен показать на картинке, кто выполняет озвученное педагогом действие, в другом – сам проговорить действие.

*Инструкция:*

1. «Покажи, кто шьет? А кто вяжет? Кто красит? А кто раскрашивает? и т.д.»

2. «Назови, что делает мама? Что делает девочка? и т.д.»

Критерии оценивания соответствуют критериям, описанным в задании 1.

В соответствии с данной методикой оценке подвергается каждая проба. По итогу выполнения баллы суммируются. Далее суммируются баллы за выполнение всех заданий на импрессивном и экспрессивном уровнях речи отдельно.

Методика выделяет четыре уровня выполнения заданий:

I уровень (348 – 261 баллов для импрессивной речи, 460 – 368 баллов для экспрессивной речи) – большая часть заданий выполняется ребенком без ошибок, ребенку требуется минимальная помощь для выполнения заданий.

II уровень (260 – 153 баллов для импрессивной речи, 367 – 255 баллов для экспрессивной речи) – ребенок допускает незначительные ошибки в дифференциации лексических значений при самостоятельной коррекции ответов, ребенку требуется минимальная помощь взрослого для выполнения заданий.

III уровень (152 – 65 баллов для импрессивной речи, 254 – 69 баллов для экспрессивной речи) – ребенок верно выполняет около половины предложенных заданий, в остальных случаях допускаются ошибки, верные ответы заменяются близкими по значению глаголами, некоторые ошибки ребенок выполняет при помощи взрослого.

IV уровень (65 – 0 баллов для импрессивной речи, 68 – 0 баллов для экспрессивной речи) – подавляющую часть заданий ребенок выполняет с ошибками, замены носят случайный и без системный характер, помощь педагога не всегда помогает при исправлении ошибок, неверное выполнение заданий сочетается с частыми отказами от их выполнения.

**Рассмотрим задания второго блока диагностической серии.**

*Задание 1.*

*Цель:* изучить сформированность дифференциации глаголов единственного и множественного числа настоящего времени на уровне импрессивной и экспрессивной речи.

*Стимульный материал:* картинки с изображением действий одного и нескольких людей. (Мальчик рисует. — Дети рисуют. Мальчик собирает огурцы. — Дети собирают огурцы и т.д.)

*Ход работы:* ребенку последовательно даются две инструкции, в одном случае он должен показать, на какой картинке выполняется озвученное педагогом действие, в другом – сам проговорить действие, которое выполняет персонаж картинки.

*Инструкция:*

1. «Покажи, где рисует? А где рисуют?»
2. «Назови, что делает мальчик? Что делают мальчики?»

*Критерии оценивания:* Критерии оценивания соответствуют критериям, описанным в задании 1 первого диагностического блока.

## **Задание 2**

*Цель:* оценка особенностей изменения глаголов прошедшего времени по родам на уровне импрессивной и экспрессивной речи.

*Стимульный материал:* картинки соответствующего содержанию лексического материала.

Мальчик упал. — Девочка упала. — Дерево упало.

Дедушка встал. — Мама встала. — Солнце встало.

Стул сломался. — Машина сломалась. — Кресло сломалось.

Стакан разбился. — Тарелка разбилась. — Окно разбилось.

Шарик улетел. — Птица улетела. — Облако улетело.

*Ход работы:* ребенку последовательно даются две инструкции, в одном случае он должен показать, на какой картинке выполняется озвученное педагогом действие, в другом – сам проговорить действие, которое выполняет персонаж картинки.

*Инструкция:*

1. «Покажи, где упал? Где упала? Где упало?».
2. «Что сделал мальчик? Что случилось со стаканом? и т.п.»

Критерии оценивания: Критерии оценивания соответствуют критериям, описанным в задании 1.

### **Задание 3.**

*Цель:* изучить сформированность дифференциации форм глаголов по лицам на уровне импрессивной и экспрессивной речи.

*Лексический материал:* глагольные пары 1 и 2 лица единственного числа (иду — идешь, бегу — бежишь, читаю — читаешь, пишу — пишешь, скачу — скачешь, играю — играешь, рисую — рисуешь, убираю — убираешь, пою — поешь, смеюсь — смеешься).

*Ход работы:* ребенку даются короткие инструкции, в соответствии с которыми ребенок выполняет действия.

*Инструкция:* «Я буду называть слова, а ты будешь к ним подбирать Я или ТЫ, а потом скажешь, как будет в другой форме. Например, к слову говорю подберешь — Я или ТЫ? (Ответ ребенка: Я). А как будет, если я говорю, а ты ...? (Ответ ребенка: Говоришь).

*Критерии оценивания:* Критерии оценивания соответствуют критериям, описанным в задании 1.

### **Задание 4.**

*Цель:* изучить сформированность понимания и употребления приставочных глаголов по демонстрации действий на уровне импрессивной и экспрессивной речи.

*Стимульный материал:* плюшевая игрушка (мишка).

*Лексический материал:* серии приставочных глаголов для обозначения действий игрушки

Подойди — обойди — перейди — зайди — выйди — отойди;

Отнеси — вынеси — внеси — перенеси — поднеси;

Подпрыгни — перепрыгни — запрыгни — спрыгни;

Привяжи — развяжи — отвяжи — завяжи — свяжи;

Загни — перегни — согни — выгни дорисуй — нарисуй — срисуй;

Заклей — наклейте — отклейте — приклейте — склейте;

Сложи — разложи — положи — переложи — подложи — отложи — наложи — выложи.

*Ход работы:* ребенку даются короткие инструкции, в соответствии с которыми ребенок выполняет действия.

*Инструкция:* «К нам в гости пришел Мишка. Он — большой непоседа, но мы с тобой будем за ним следить. Назови, что Мишка сейчас делает?».

*Критерии оценивания:* Критерии оценивания соответствуют критериям, описанным в задании 1.

### **Задание 5**

*Цель:* изучить сформированность дифференциации глаголов совершенного и несовершенного вида на уровне импрессивной и экспрессивной речи.

*Стимульный материал:* парные картинки, отражающие различные действия детей

Девочка читает книгу. — Девочка прочитала книгу.

Девочка причесывается. — Девочка причесалась.

Мальчик моется. — Мальчик вымылся. и т.д.).

*Ход работы:* ребенку даются короткие инструкции, в соответствии с которыми он выполняет действия.

*Инструкция:* «Посмотри на парные картинки. Что делает девочка? Покажи картинку, где она уже прочитала (причесалась и т.д.)?»

*Критерии оценивания:* Критерии оценивания соответствуют критериям, описанным в задании 1.

### **Задание 6.**

*Цель:* изучить сформированность понимания и употребления возвратных глаголов по демонстрации действия на уровне импрессивной и экспрессивной речи.

*Стимульный материал:* кукла, кукольная расческа, кукольная машинка, лексический материал для составления инструкций (посади — садись, расстегни — расстегнись, застегни — застегнись, покатай — покатайся, одень

— оденься, причеши — причешишься, обуй — обуйся, разуй — разуйся, умой — умойся, наклони — наклонись.).

*Ход работы:* ребенку даются короткие инструкции, в соответствии с которыми ребенок выполняет действия.

*Инструкция:* «К нам с тобой в гости пришла Маша. Вы с ней пойдете на прогулку, и тебе нужно собраться самому и помочь Маше. Посади Машу. — Садись сам. (легкий вариант). Одень Машу. Что сделаешь сам? Обуйся. Что надо сделать с Машей? и т.д.»

Критерии оценивания: Критерии оценивания соответствуют критериям, описанным в задании 1.

Методика выделяют следующие уровни успешности выполнения диагностической серии заданий блока 2:

I уровень успешности (639 – 481 баллов для импрепрессивной речи, 532 - 426 баллов для экспрессивной речи), характеризуется правильными и самостоятельным выполнением всех заданий;

II уровень (480 – 322 баллов для импрепрессивной речи, 425 - 319 баллов для экспрессивной речи) характеризуется в целом правильным выполнением заданий при наличии единичных ошибок в понимании словоформ глагола и самокоррекции ошибок;

III уровень (321 – 163 баллов для импрепрессивной речи, 318 – 212 баллов для экспрессивной речи) описывается правильным выполнением половины предложенных заданий при наличии ошибок, которые ребенок исправляет при помощи взрослых;

IV уровень (162 – 65 баллов для импрепрессивной речи, 211 – 105 баллов для экспрессивной речи) описывается преобладанием заданий, выполненных с ошибками, помощь взрослого не всегда помогает ребенку скорректировать свои ответы и правильно и самостоятельно выполнить задания;

V уровень (64 – 650 баллов для импрепрессивной речи, 104 – 0 баллов для экспрессивной речи) описывается неправильным выполнением заданий или отказом от их выполнения.

Таким образом, организованное нами в рамках подготовки выпускной квалификационной работы эмпирическое исследование имеет четко прописанные методологические основы, в которых отражены цели и задачи исследования, этапность выполнения реализации соответствующих работ, а также критерии оценки уровня развития активного словаря, в частности словаря действий, детей старшего дошкольного возраста и методики диагностики уровня развития данного параметра.

## **2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента**

Проанализировав результаты *первого диагностического блока заданий*, мы выяснили, что при выполнении *задания 1*, целью которого было изучение сформированности понимания и употребления глаголов со значением эмоционального состояния человека в импрессивной и в экспрессивной речи, что старшие дошкольники с ЗПР в целом верно понимают лексическое содержание обозначенных глаголов в обращенной к ним речи (импрессивной), но в экспрессивной речи допускают лексические ошибки при подборе глаголов к изображениям эмоций. Отметим, что наиболее трудным в отношении и понимания и употребления стал глагол, отражающий удивленное человека. Если в диагностическом задании этот глагол шел одним из первых, то дошкольники с ЗПР подбирали к нему не верную картинку, однако, если данный глагол шел в конце диагностического задания – дети методом исключения выбирали оставшуюся верную картинку. Состояние удивления дошкольники с ЗПР путали чаще всего с изображением улыбающегося человека.

Лексическое содержание глагола «сердиться» в целом верно понимается детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР, в большинстве своем они верно подбирали отражающую это эмоциональное состояние картинку. Но в экспрессивной речи дети именно в обозначенном виде этот глагол практически не употребляли, заменяя его синонимичным «злиться».

Отметим, что обследованные дошкольники с ЗПР путали лексическое значение глаголов, отражающих схожие эмоциональные состояния: «улыбаться» - «смеяться»; «плакать – грустить». При выборе соответствующих лексическому содержанию этих глаголов картинок, дошкольники часто допускали ошибки подбирая к глаголу «улыбаться» смеющегося человека, и наоборот. В отношении глагола «грустить» - ситуация аналогичная. В экспрессивной речи ошибки были аналогичными, но отмечались значительно чаще. Так, дошкольники чаще употребляли глаголы «смеяться» и «плакать», как более яркие эмоциональные проявления, в то время, как глаголы «улыбаться» и «грустить» являются уже вариациями общего эмоционального состояния. При этом дошкольники с ЗПР не допускали грубых ошибок в виде подбора к обозначенному глаголу картинки с противоположным эмоциональным состоянием, или проговариванием противоположного проявления эмоций.

В целом, по итогам выполнения задания 1 первого диагностического блока подчеркнем, что у старших дошкольников с ЗПР является сформированным общее представление о глаголах, отражающих эмоциональное состояние человека. Допускаемые ими ошибки в выборе сходных эмоциональных состояний указывает скорее на несформированность дифференциации самих эмоциональных состояний. Сформированность же непосредственно понимания и употребления глаголов, отражающих эмоциональное состояние, у старших дошкольников с ЗПР можно описать удовлетворительным уровнем.

При выполнении *задания 2 первого диагностического блока*, целью которого было изучение сформированности понимания и употребление глаголов со значением движения, было выявлено, что в большинстве своем старшие дошкольники с ЗПР лексически верно понимают и употребляют большинство глаголов движения. Исключения составили глаголы, отражающие содержательно одинаковые движения, отличные по скорости: «идет» - «бежит». Как в экспрессивной, так и в импрессивной речи дети

употребляли эти глаголы в качестве синонимов. При этом отметим, что инструкции на понимание содержания глаголов действия дошкольники с ЗПР выполняли более точно, чем задания на их проговаривание. Например, при демонстрации, как «мишка» прыгает, дети отвечали, что «мишка» встает, подменяя тем самым лексическое значение загадываемого глагола на уровне их употребления в активной речи. В задании, где надо показать эти же действия на картинках, ошибок было значительно меньше.

В целом по итогам выполнения данного задания можно сказать, что сформированность понимания и употребления старшими дошкольниками с ЗПР глаголов действий находится на удовлетворительном уровне.

При выполнении *задания 3 первого диагностического блока*, целью которого было изучение сформированности понимания и употребления глаголов со значением предметных действий на уровне импрессивной и экспрессивной речи, было выявлено, что старшие дошкольники с ЗПР не различают близкие по содержанию предметные действия. Так, в заданиях на понимание глаголов дети путали картинки, где нарисованы дети, которые красят и раскрашивают, пишут и рисуют, отрезают и разрезают, собирают и складывают, завязывают и застегивают. При этом ошибки допускались главным образом в понимании обозначенных глагольных пар. При выполнении заданий на употребление этих глагольных пар, дети в большинстве своем использовали в качестве ответа либо обобщающий глагол, либо один из пары глаголов для обозначения обоих действий. Например, действия девочки с картинок, где она разрезает и отрезает описывались детьми, как «девочка режет». Картинки с изображением рисующего, пишущего, красящего и раскрашивающего ребенка также описывались детьми с ЗПР, как «ребенок рисует», объединяя все четыре действия в одно.

По итогам выполнения задания 3 первой диагностической серии можно сказать, что для старших дошкольников характерно понимание и употребление глаголов действия в общем понимании направленности этих действий без их дифференциации.

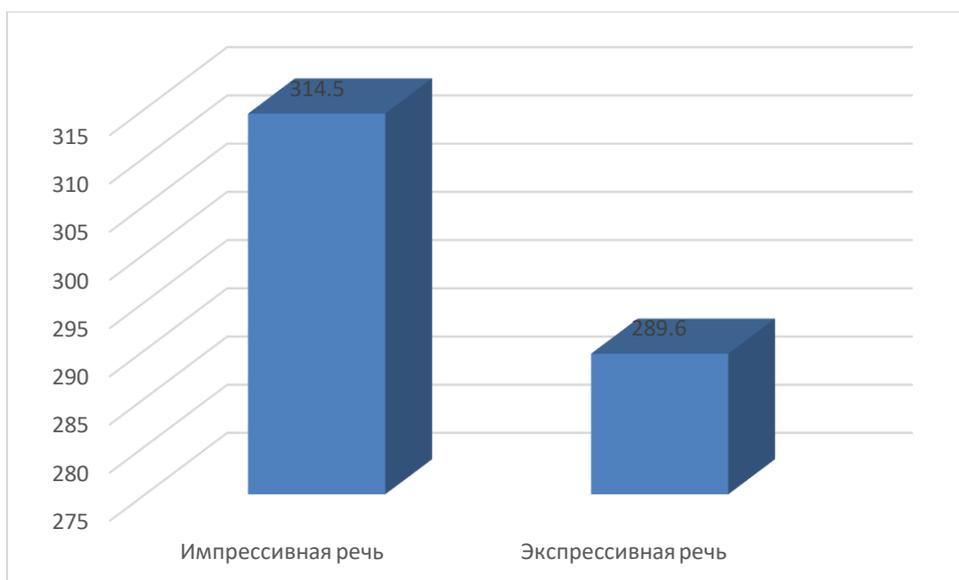
При выполнении *задания 4 первого диагностического блока*, целью которого было изучение сформированности понимания антонимов, а также приставочных глаголов с разным значением, было выявлено, что старшие дошкольники затрудняются понимать антонимичные значения глагольных пар и лексически неверно употребляют их в экспрессивной речи. Верно понимая корневую основу глагола, как содержание действий, дошкольники с ЗПР затрудняются с пониманием направленности этого действия, выражаемой приставкой. Это указывает на недостаточную сформированность понимания и употребления старшими дошкольниками с ЗПР антонимичных глаголов в семантическом отношении.

При выполнении *задания 5 первого диагностического блока*, целью которого было изучение сформированности понимания и употребления синонимов, было выявлено, что старшие дошкольники с ЗПР испытывают трудности в дифференциации сходных действий. Дети затруднялись выделить существенный признак, на основе которого должно производиться дифференцирование синонимов. Также при выполнении данного задания проявилась ограниченность глагольного словаря бытовыми действиями детей. Например, дети глаголы «рыть», «печалиться», «рыдать», «трудиться», «тащить» именно в этих формах не проговаривались детьми в рамках задания, но также эти глаголы практически не употребляются детьми в свободной речи. При этом дети не испытывали значительных трудностей в показе этих действий на картинках.

При выполнении *задания 6 первого диагностического блока*, целью которого было изучение сформированности понимания и употребления глаголов, являющихся близкими по лексическому значению, но содержательно выражающих разные действия, на уровне импрессивной и экспрессивной речи, также была выявлена ограниченность словарного запаса детей. Так, дошкольники не видят содержательной разницы между действиями «вязать» и «шить», так как в быту эти действия видят редко. Также

дети не дифференцируют глаголы «красить» и «раскрашивать», обозначая их как одно действие.

*Количественные результаты* выполнения заданий первого диагностического блока представлены в приложении 2. На рисунке 1 отражены усредненные по выборке суммарные баллы выполнения заданий на уровне импрессивной и экспрессивной речи.



***Рис. 1. Усредненные суммарные баллы выполнения заданий I диагностического блока***

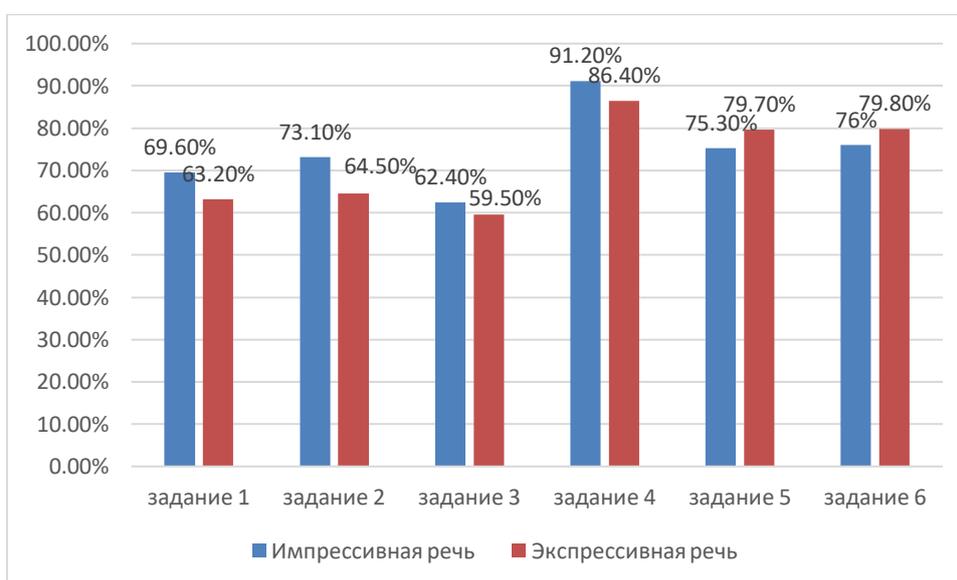
Дети старшего дошкольного возраста с ЗПР, выполняли задания, которые являлись направленными на определение уровня сформированности понимания глагольной лексики, преимущественно на I уровне успешности, характеризуемом самостоятельностью и безошибочностью, на что что указывают средние суммарные баллы (314,5 баллов – импрессивная речь). При этом дети с ЗПР в ответах все же проявляли показатели, являющиеся приближенными к нижней границе I уровня успешности выполнения заданий, а именно наличие ошибок и неточностей в понимании глаголов, самокоррекция при обращении внимания педагога на ошибки.

Отметим, что показатели выполнения заданий, которые направлены на оценку употребления глаголов (экспрессивный уровень речи) результаты

значительно ниже и соответствуют II уровню успешности в его верных границах (289,6 баллов – экспрессивная речь) при допущении ошибок и выраженной самокоррекции, а также при помощи педагога.

Для детей с ЗПР более характерным является нарушение употребления предиктивной (глагольной) лексики на уровне экспрессивной речи, но на уровне импрессивной речи результаты старших дошкольников с ЗПР являются достаточно высокими.

Рисунок 2 отражает число верных ответов старших дошкольников с ЗПР на диагностические пробы первого блока заданий в процентах по заданиям.



**Рис 2. Число верных ответов старших дошкольников с ЗПР на диагностические пробы I блока заданий в %.**

Как видно из наглядно представленных данных, дети с ЗПР давали меньше верных ответов, не требующих никаких поправок и исправлений, чем дошкольники с условной нормой развития, по всем заданиям, направленным на изучение уровня понимания и употребления глаголов различной направленности.

Мы видим, что наибольшие трудности возникли у обследованных детей с ЗПР в выполнении задания 1, направленного на исследование лексической точности употребления в активной устной речи глаголов (63,2% верных

ответов), отражающих эмоциональное состояние людей. У детей с нормой развития выполнение данного задания не вызывало значительных трудностей, равно, как и выполнение других заданий применённой методики, на что указывает отсутствие в показателях детей с условной нормой психического и речевого развития значимых пиков.

Наименьшие затруднения обследованные старшие дошкольники с ЗПР проявили при выполнении заданий диагностических проб, направленных на оценку особенностей употребления глаголов-антонимов, а также приставочных глаголов с разным значением.

Отметим также, что трудности возникали у старших дошкольников с ЗПР при выполнении диагностических проб, связанных с оценкой понимания лексического значения глаголов движения (64,5% верных ответов), глаголов, отражающих эмоциональное состояние (69,6% верных ответов), а также понимания лексического значения и лексической точности употребления в активной устной речи глаголов, отражающих предметные действия (62,4% и 59,5% верных ответов соответственно).

В отношении качественного анализа особенностей владения старшими дошкольниками с ЗПР глагольным словарем отметим, что особые трудности у обследованных детей возникли при выполнении заданий из серии проб, направленных на оценку понимания и употребления эмоциональной лексики. В частности, наиболее трудным для понимания и воспроизведения в речи был глагол «удивляться». Заметные трудности также возникали при выполнении серии проб, связанных с оценкой понимания лексического содержания и употребления в активной речи глаголов действий, в частности наибольшие трудности были связаны с глаголами «красить» и «резать». При выполнении диагностических проб, связанных с пониманием лексического значения и верного подбора синонимов низкие показатели были получены в таких синонимичных парах, как «думать-размышлять», «торопиться-смешить», «грустить-печалиться».

Проанализировав **результаты второго блока заданий**, мы выявили, что при выполнении **задания 1**, направленного на изучение сформированности дифференциации глаголов единственного и множественного числа настоящего времени, старшие дошкольники с ЗПР допускают грубые ошибки в согласовании имен существительных с глаголами в числе. Причем большая часть ошибок приходится на экспрессивную речь. Так, дошкольники верно показывали картинки, где действия выполняет один человек, или несколько. Но, при устном ответе дошкольники практически не потребляли глаголы во множественном числе. Например, «мальчик рисует – дети рисуют». При этом дети с ЗПР в большинстве своем при ответах опускали имена существительные, ограничиваясь только оторванным от содержания глаголом.

При выполнении **задания 2**, направленного на изучение сформированности изменения глаголов прошедшего времени по родам на уровне импрессивной и экспрессивной речи, было выявлено, что старшие дошкольники с ЗПР испытывают трудности в изменении глаголов прошедшего времени среднего рода. Так, дети отвечали «дерево упала», «солнце встала» и т.д. При этом дошкольники практически не затруднялись в изменении глаголов по мужскому и женскому роду в прошедшем времени. Также отметим, что при заданиях, обращенных на импрессивную речь, дошкольники допускали значительно меньшее число ошибок.

При выполнении **задания 3**, направленного на изучение сформированности дифференциации форм глаголов по лицам на уровне импрессивной и экспрессивной речи, было выявлено, что дошкольники с ЗПР не испытывают трудностей в дифференциации глаголов 1 лица (соответствующих местоимению Я), однако им затруднительно изменить глагольную форму таким образом, чтобы она соответствовала 2 лицу (соответствующих местоимению Ты). В большинстве своем дошкольники давали ответы от первого лица. Например, на вопрос, что ты подберешь к слову «играешь»: я или ты, дети отвечали «я играю». На вопросы по типу «если я рисую, то ты ....» старшие дошкольники с ЗПР давали ответы в

повелительном наклонении. Например, «если я рисую, то ты рисуй». Вероятно, такие ответы могут быть связаны с недостаточным пониманием опрошенными детьми инструкции, а также с особенностями познавательного развития детей.

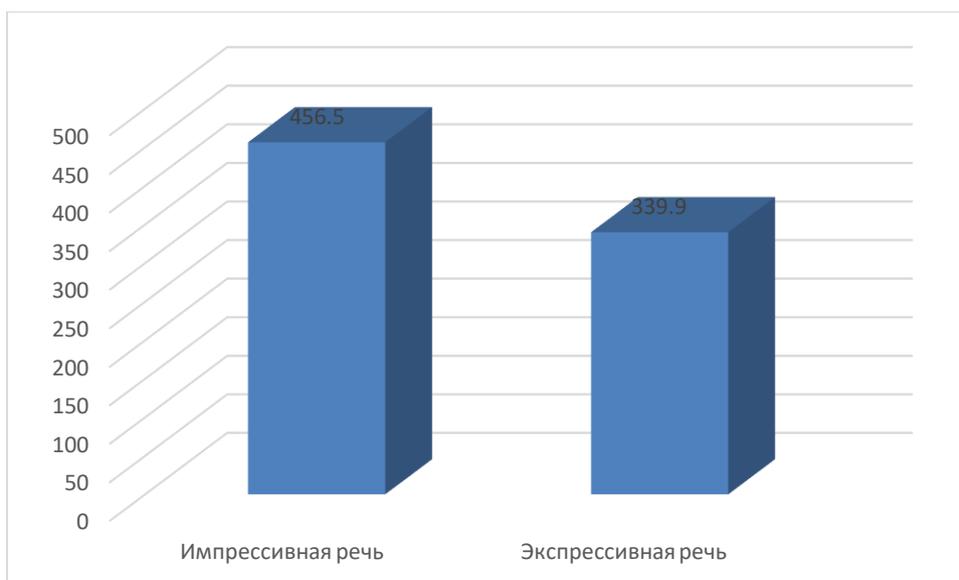
При выполнении **задания 4**, направленного на изучение сформированности понимания и употребления приставочных глаголов по демонстрации действий на уровне импрессивной и экспрессивной речи, было выявлено, что старшие дошкольники испытывают трудности в понимании семантических различий приставочных глаголов. Например, глаголы «отнеси» - «вынеси», «перенеси» - «поднеси» воспринимаются дошкольниками в одном семантическом значении «унести». Семантический ряд глаголов «дорисуй» - «нарисуй» - «срисуй» также воспринимался дошкольниками в качестве синонимичных слов, объединенных глаголом «рисовать».

При выполнении **задания 5**, направленного на изучение сформированности дифференциации глаголов совершенного и несовершенного вида на уровне импрессивной и экспрессивной речи, было выявлено, что старшие дошкольники с ЗПР затрудняются различать семантические различия в однокоренных глагольных парах. Дети испытывали трудности в лексическом оформлении глаголов, понимая при этом различия в действиях: в одном случае действие выполняется, в другом – закончилось. Например, «девочка читает» - «девочка прекратила читать», вместо «прочитала». Это указывает на несформированность дифференциации глаголов совершенного и несовершенного вида на уровне экспрессивной речи.

При выполнении **задания 6**, направленного на изучение сформированности дифференциации понимания и употребления возвратных глаголов по демонстрации действия на уровне импрессивной и экспрессивной речи, значительных затруднений выявлено не было. Дошкольники по лексическому образцу в целом верно выполняли задания, но им требовалась наводящая помощь педагога.

Отметим, что помощь наводящими вопросами потребовалась всем обследованным дошкольникам при выполнении заданий второго диагностического блока.

На рисунке 3 отражены усредненные суммарные баллы выполнения заданий второго диагностического блока старшими дошкольниками с ЗПР на уровне импрессивной и экспрессивной речи

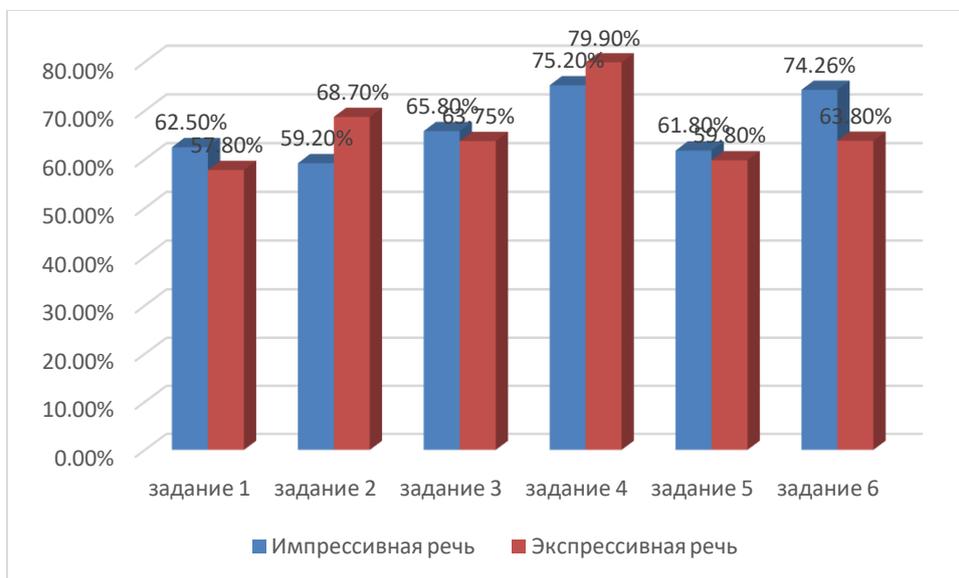


**Рис. 3. Усредненные суммарные баллы выполнения заданий II блока на уровне импрессивной и экспрессивной речи**

Из представленных количественных данных очевидным является то, что только качество выполнения заданий второго диагностического блока старшими дошкольниками с ЗПР характеризуется I уровнем успешности в нижних его границах для импрессивной речи (средний балл – 456,5) и II уровень успешности на уровне экспрессивной речи (339,9 баллов).

На основании полученных эмпирических данных можно подчеркнуть, что для большей части детей старшего дошкольного возраста с ЗПР характерными являются единичные ошибки в употреблении словоформ глаголов. Детям в большинстве случаев требуется помощью взрослого в исправлении лексических ошибок.

Обратимся к анализу количественных результатов выполнения отдельных заданий диагностического блока 2 примененной нами диагностической методики (рисунок 4).



**Рис.4. Число верных ответов старших дошкольников с ЗПР на диагностические пробы II блока заданий в %**

С учетом того, что, как описывалось выше, для старших дошкольников с ЗПР преобладающим является II уровень успешности выполнения диагностических заданий, проценты от количества ответов на диаграмме (рисунок 4) представлены для него. Для старших дошкольников с ЗПР характерным является пониженный уровень сформированности навыков словообразования и словоизменения. Наибольшие трудности при этом возникали при выполнении детьми диагностических проб, связанных с изучением понимания и словоизменения глаголов совершенного и несовершенного вида (61,8%, 59,6% верных ответов, данных с помощью педагога соответственно).

Также трудности в ответах вызывали:

- диагностические пробы, которые направлены на изучение понимания значений глаголов прошедшего времени в зависимости от рода (57,8% верных ответов, данных с помощью педагога);

- диагностические пробы, которые направлены на исследование процесса дифференциации в импрессивной речи форм глаголов 1 и 2 лица единственного и множественного числа (59,2% верных ответов, данных с помощью педагога);

- диагностические пробы, которые направлены на исследование особенностей употребления детьми глаголов, образованных приставочным способом (68,7% верных ответов, данных с помощью педагога), как для обозначения действия, которое демонстрируется, так и для обозначения действия, которое изображено на картинке.

Таким образом, можно сказать, что для старших дошкольников с ЗПР затруднено употребление в активной устной речи в верной грамматической форме глаголов совершенного и несовершенного вида, а также затруднен процесс усвоения форм глаголов 1 и 2 лица единственного и множественного числа и приставочных глаголов. К примеру, в ситуациях подбора местоимений «Мы» и «Вы» к предлагаемым в рамках диагностических проб глаголам 1 и 2 лица множественного числа (пример: слушаем – слушаете) из 20 предлагаемых проб верным образом были выполнены около половины.

В аспекте качественного анализа ответы детей старшего дошкольного возраста с ЗПР характеризуются длительным поиском нужного слова, выраженной неуверенностью в своем выборе, неустойчивостью при выполнении всех видов диагностических проб, когда в одних глагольных парах дается верный ответ, а в других – несистемные ошибки. При этом отметим, что все обследованные старшие дошкольники с ЗПР при выполнении диагностических проб, направленных на оценку уровня сформированности навыков словообразования и словоизменения, нуждались в помощи педагога. Также дети отказывались от выполнения заданий в ситуациях, когда им было трудно понять суть инструкции, то есть, не понимали, что именно им необходимо делать.

Наиболее сложными для подавляющего большинства старших дошкольников с ЗПР глаголами для дифференциации, словоизменения и

словообразования оказались глаголы «накладывает», «откладывает», «выкладывает», «разливает», «переливает», «склеивает».

Отличительной особенностью дифференциации приставочных глаголов для детей старшего дошкольного возраста является их игнорирование приставок, которые выполняют смысловозначительную функцию. Однокоренные приставочные глаголы, являющиеся различными по значению, старшие дошкольники с ЗПР в большинстве своем воспринимают в качестве синонимов, несмотря на их антонимичное значение.

На основании сравнения результатов выполнения диагностических проб двух разнонаправленных блогов примененной нами методики отметим, что для старших дошкольников с ЗПР свойственно проявление выраженных трудностей в процессе словоизменения и словообразования глаголов (2 блок диагностических проб) при условно удовлетворительном уровне понимания их лексических и грамматических значений (1 блок заданий).

Подводя итог эмпирическому исследованию, посвященному изучению сформированности понимания и употребления глагольной лексики детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР, опишем кратко выводы:

- у дошкольников с ЗПР отмечаются более низкие показатели понимания и владения глагольной лексикой по сравнению с детьми, не имеющих установленных отклонений развития;
- дошкольники с ЗПР имеют выраженные трудности в усвоении процессов словоизменения и словообразования глаголов по сравнению с пониманием и употреблением их лексических и грамматических значений;
- характерным для старших дошкольников с ЗПР является проявление значительных трудностей в использовании глагольной лексики в экспрессивной речи по сравнению с ее пониманием;
- процесс накопления глагольного словаря дошкольников старшего возраста с ЗПР опережает процесс развития семантической структуры и лексической системности, что обусловлено сложностью структуры

дефекта при данном виде дизонтогенеза, в частности задержкой развития вербально-логического мышления;

- наибольшие трудности дети старшего дошкольного возраста с ЗПР проявили в отношении усвоения глаголов, применяемых для обозначения эмоционального состояния человека, что отражается, в частности, в скудном запасе подобных глаголов в словаре таких детей;
- усвоение глаголов со значением предметных действий, а также форм глаголов 1 и 2 лица единственного и множественного числа, приставочных глаголов также является затрудненным для старших дошкольников с ЗПР;
- выявленные нарушения восприятия и употребления форм словообразования глаголов являются связанными главным образом с несформированностью познавательных процессов старших дошкольников с ЗПР и отражаются главным образом на семантическом уровне;
- глагольный словарь старших дошкольников с ЗПР складывают главным образом слова, которые обозначают ежедневные бытовые действия (например, спать, мыться, одеваться, идти, есть, спать и т.д.), употребляемые детьми в более широком или более узком понимании значений, что выражается в затруднении при дифференциации некоторых действий;
- замены глаголов старшими дошкольниками с ЗПР являются признаком того, что дети не способны выделять существенные признаки действий с одной стороны, и несущественные с другой, а также выделять оттенки их значений;
- нарушения актуализации глагольного словаря старших дошкольников с ЗПР проявляется в том числе в искажениях звуковой структуры слов;
- группировка глаголов является для старших дошкольников с ЗПР наиболее трудной операцией.

Таким образом, в ходе экспериментального исследования нами установлено, что степень сформированности глагольного словаря у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР характеризуется низким уровнем, что обуславливает необходимость организации систематической логопедической коррекционно-развивающей работы по обогащению глагольного словаря в количественном аспекте, а также совершенствование глагольной лексики в грамматическом и семантическом аспектах.

### **2.3. Методические рекомендации по организации логопедической работы по формированию глагольного словаря детей старшего дошкольного возраста с ЗПР**

В рамках реализации констатирующего эксперимента нами была проведена логопедическая диагностика с целью выявления особенностей сформированности глагольного словаря детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Нами было установлено, что для старших дошкольников с задержкой психического развития характерна более низкая ступень развития лексико-семантической стороны речи, в частности, глагольного словаря, не соответствующей условной возрастной норме.

Старшие дошкольники испытывают трудности в оформлении грамматически правильных сложных семантических конструкций, содержащих глаголы, ограничиваясь в свободной связной речи односложными предложениями, применяя ограниченный набор глаголов, которые редко подвергаются видоизменениям посредством словообразования и словоизменения.

Таким образом, проведенная нами первичная диагностика уровня сформированности глагольного словаря старших дошкольников с ЗПР указывает на необходимость разработки и реализации системы коррекционно-развивающей работы в соответствующем направлении, целью которой

выступает преодоление выявленных недостатков с дальнейшим развитием и совершенствование лексико-семантической стороны речи детей, в частности глагольного словаря. При этом отметим, что работа по развитию словаря действий в рамках коррекционной работы должна быть тесно переплетена с развитием словаря других частей речи, так как изолированное развитие только словаря действий приведет к накоплению глаголов в пассивном словаре дошкольников без выведения их в активный.

Выявленные нами в рамках констатирующего эксперимента особенности глагольной лексики старших дошкольников с задержкой психического развития обусловили необходимость разработки методических рекомендаций по развитию предиктивного словаря детей.

Методические рекомендации основываются на общих задачах коррекционно-развивающей работы по развитию глагольного словаря у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР:

- 1) обогатить активный и пассивный глагольный словарь старших дошкольников с ЗПР;
- 2) ввести и актуализировать в активный словарь старших дошкольников процессы словообразования и словоизменения;
- 3) развивать способность понимать лексическое и семантическое значение глагольных форм;
- 4) развивать способность к составлению грамматически верных сложных семантических конструкций на основе сочетания глаголов с другими частями речи.

Проведенное нами исследование показало ряд особенностей сформированности глагольного словаря старших дошкольников с ЗПР, которые также учитываются при описании круга задач соответствующей коррекционно-развивающей работы:

- уточнение лексического и грамматического значения глаголов в импрессивной и экспрессивной речи с акцентом на овладении

дошкольниками глагольной лексики со значением эмоционального состояния человека и со значением предметных действий;

- формирование парадигматических и синтагматических связей глаголов в структуре двухсловного высказывания при акцентировании внимания на формирование синонимичного и антонимичного рядов глаголов, в частности приставочных;
- формирование умений понимать и адекватно использовать глаголы в структуре многословного высказывания.

Организация коррекционного процесса в рамках логопедической работы по развитию глагольного словаря детей старшего дошкольного возраста с ЗПР должна базироваться на ряде принципов:

- принцип дифференцированного подхода, предполагающего организацию коррекционного процесса с учетом индивидуальных особенностей развития и способностей дошкольников;
- принцип деятельностного подхода, предполагающего организацию коррекционного процесса в непосредственной взаимосвязи с деятельностью дошкольников, в частности с ведущей деятельностью – игровой;
- принцип коммуникативного подхода, предполагающий организацию речевого развития дошкольников в рамках непосредственного общения взрослого с ребенком, детей друг друга;
- принцип взаимосвязи развития речи и познавательных процессов, предполагающий организацию комплексного коррекционного воздействия, в рамках которого развитие познавательных процессов стимулирует речевое развитие, и наоборот, речевое развитие стимулирует познавательное;
- принцип учета поэтапности формирования речевых умений, предполагающий учет особенностей и последовательности становления речевых умений в норме развития при проведении коррекционно-развивающей работы;

- принцип учета зоны актуального и ближайшего развития, предполагающий организацию именно развивающего обучения дошкольников;
- принцип учета ведущей деятельности, предполагающий организацию коррекционно-развивающей работы преимущественно в форме, ведущей для дошкольного возраста деятельности – игровой.

С опорой на методические рекомендации М.М. Алексеевой [1], И.А. Чистяковой [74] определены эффективные приемы и упражнения по формированию глагольной лексики.

В качестве основного педагогического приема для уточнения значений глаголов в импрессивной и экспрессивной речи рекомендуется прием пиктографического кодирования лексем, описанный С.В. Коноваловой [74].

Пиктографический код содержит в себе пиктограммы и идеограммы, которые представляют символическое, реальное или абстрактное обозначение действий. В ходе соотнесения лексического значения слова с визуальной опорой применяется алгоритм, в соответствии с которым педагог задает вопрос к глаголу, а задача ребенка отраженно или сопряженно воспроизвести актуализируемую лексему; слово соотносится с картинкой, а затем с пиктограммой и вновь произносится детьми.

Также эффективным является прием, описанный Н.Ю. Боряковой и Т.А. Матросовой [7, 8] – опора на предметно-практическую деятельность, например, на игры с песком, водой, аппликацию и т.д.

Применение инновационных приемов развития глагольного словаря должно сочетаться с традиционными педагогическими и логопедическими приемами, такими, как объяснение (толкование) значения слова и включение слова в контекст.

Навык формирования парадигматических и синтагматических связей глаголов в структуре двухсловных высказываний развивается через применение следующих педагогических и логопедических приемов:

- 1) вспомогательная визуализация логопедического материала;

- 2) работа в вопросно-ответной форме, которая определяется в высказываниях субъекта и предиката;
- 3) подбор синонимичных и антонимичных глагольных рядов;
- 4) включение глагола (предиката) в контекст двухсловной конструкции;
- 5) включение двухсловных конструкций в активную диалогическую речь;
- 6) проигрывание диалогов по ролям.

Развитие понимания и умения адекватным образом применять глаголы в структуре многословного высказывания реализуется посредством следующих педагогических и логопедических приемов:

- введение синонимов в многословные конструкции;
- составление многословных высказываний по «рассыпанным» пиктограммам и идеограммам;
- составление многословных высказываний с опорой на графические схемы;
- расширение (распространение) высказываний;
- включение сложных высказываний в связную монологическую и диалогическую речь;
- выделение глаголов в тексте;
- заучивание стихотворений, содержащих большой объем глагольной лексики с последующим их обыгрыванием.

Рекомендуемые нами приемы логопедической и педагогической работы по формированию глагольного словаря у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР должны применяться в рамках логопедических занятий с учетом требований реализуемой в ДООУ программы обучения и воспитания детей с особенностями развития.

Необходимым педагогическим условием в организации работы по формированию глагольной лексики у детей дошкольного возраста является определение круга отрабатываемой глагольной лексики с учетом всех лексико-тематических циклов, которые изучаются в рамках занятий, реализуемых в условиях ДООУ. Кроме этого, к числу педагогических условий

по организации коррекционной работы, направленной на развитие глагольного словаря, отнесем следующие:

- осуществление календарно-тематического планирования фронтальных коррекционно-развивающих занятий, которые направлены на развитие глагольного словаря старших дошкольников с ЗПР;
- отработка глагольной лексики, соответствующей тематике занятий;
- формирование кейсов с опорой на дидактические игры и игровые упражнения тематического характера с учетом тематики формируемого глагольного словаря;
- определение содержания логопедического занятия в соответствии с задачами развития глагольной лексики.

Таким образом, мы описали направления логопедической и педагогической работы по развитию глагольного словаря у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Представленные нами методические рекомендации позволят ускорить процесс формирования и обогащения глагольного словаря как в количественном аспекте, так и в грамматическом и семантическом аспектах. Процесс формирования глагольного словаря старших дошкольников с ЗПР должен носить комплексный характер, соответствующие игры и рекомендации могут быть использованы всем специалистами, работающими с детьми, а также родителями воспитанников.

## Заключение

Изучение и анализ психолого-педагогической литературы по тематике нашего исследования позволило нам сделать вывод о том, что речевое развитие детей дошкольного возраста является одной из приоритетных задач, как в общей дошкольной педагогике, как и в коррекционной.

Также на основе проведенного нами анализа теоретической литературы мы можем описать лексико-семантическую систему языка, как систему лексики данного языка, как множество элементов, находящихся в закономерных отношениях и образующих единую целостность. При этом основной лексической единицей выступает слово, в котором заключён определенный смысл, которое имеет свое значение, звуковой состав и морфологическую структуру. В качестве описательной характеристики уровня развития лексико-семантической стороны речи выступает словарный запас ребенка.

Теоретический анализ научной литературы позволил нам описать ЗПР как вид дизонтогенеза, при котором отмечаются нарушения нормального темпа психического развития ребёнка, когда отмечается отставание от условных возрастных норм развития психических функций. Для большинства дошкольников с задержкой психического развития характерным является бедность словарного запаса, своеобразие лексики, которое проявляется в неточности употребления слов, недоразвитие антонимические из синонимических средств языка.

Проведенное нами эмпирическое исследование позволило описать ряд особенностей формирования глагольного словаря старших дошкольников с ЗПР:

- для старших дошкольников с ЗПР отмечаются более низкие показатели понимания и владения глагольной лексикой в сравнении с детьми, не имеющих установленных отклонений развития;

- у дошкольников с ЗПР характерными являются выраженные трудности в усвоении процессов словоизменения и словообразования глаголов по сравнению с пониманием и употреблением их лексических и грамматических значений;
- характерным для дошкольников с ЗПР является проявление значительных трудностей в использовании глагольной лексики в экспрессивной речи по сравнению с ее пониманием;
- процесс накопления глагольного словаря дошкольников старшего возраста с ЗПР опережает процесс развития семантической структуры и лексической системности, что обусловлено сложностью структуры дефекта при данном виде дизонтогенеза, в частности задержкой развития вербально-логического мышления;
- наибольшие трудности дети старшего дошкольного возраста с ЗПР проявили в отношении усвоения глаголов, применяемых для обозначения эмоционального состояния человека, что отражается, в частности, в скудном запасе подобных глаголов в словаре таких детей;
- усвоение глаголов со значением предметных действий, а также форм глаголов 1 и 2 лица единственного и множественного числа, приставочных глаголов является затрудненным;
- выявленные нарушения восприятия и употребления форм словообразования глаголов являются связанными главным образом с несформированностью познавательных процессов старших дошкольников с ЗПР и отражаются главным образом на семантическом уровне;
- глагольный словарь старших дошкольников с ЗПР складывается главным образом из слов, которые обозначают ежедневные бытовые действия (например, спать, мыться, одеваться, идти, есть, спать и т.д.), употребляемые детьми в более широком или более узком понимании значений, что выражается в затруднении при дифференциации некоторых действий;

- замены глаголов старшими дошкольниками с ЗПР являются признаком того, что дети не способны выделять существенные признаки действий с одной стороны, и несущественные с другой, а также выделять оттенки их значений;
- нарушения актуализации глагольного словаря старших дошкольников с ЗПР проявляется в том числе в искажениях звуковой структуры слов;
- группировка глаголов является для старших дошкольников с ЗПР наиболее трудной операцией.

С опорой на полученные эмпирические результаты составлены методические рекомендации по организации логопедической работы, направленной на развитие глагольного словаря детей старшего дошкольного возраста с ЗПР. Представленные нами методические рекомендации позволят ускорить процесс формирования и обогащения глагольного словаря как в количественном аспекте, так и в грамматическом и семантическом аспектах. Процесс формирования глагольного словаря старших дошкольников с ЗПР должен носить комплексный характер, соответствующие игры и рекомендации могут быть использованы всем специалистами, работающими с детьми, а также родителями воспитанников.

## Список литературы

1. Алексеева М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. Учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / М.М. Алексеева, В.И. Яшина. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 400 с.
2. Алмазов Б.Н. Психология проблемного детства: Дата Сквер, 2015. — 248 с.
3. Архипова, Е. В. Основы методики развития речи учащихся : учебник и практикум для вузов / Е. В. Архипова. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2018. — 202 с.
4. Базарбаева Г.Б., Егенисова А.К. Развитие психических процессов у детей с задержкой психического развития//Современные наукоемкие технологии. Издательство: Издательский дом «Академия Естествознания», 2013 г., №7-2, с. 136 – 137.
5. Беляева К.В., Морозова В.В. Специфика развития лексического компонента речи у старших дошкольников с задержкой психического развития//Специальное образование. Материалы IX Международной научной конференции. Под общей редакцией В.Н. Скворцова. 2013г., с. 27 – 30.
6. Блинова Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: Учебное пособие. - М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2014. - 136 с.
7. Борякова Н. Ю. Коррекционно-педагогическая работа в детском саду для детей с задержкой психического развития (Организационный аспект) [Текст] / Н. Ю. Борякова, М. А. Касицына. – М., 2007. – 78 с.
8. Борякова, Н.Ю. Логопедическая работа по формированию лексикограмматического строя (на примере словообразования и словоизменения глаголов)[Текст] / Борякова Н.Ю., Матросова Т.А. // Логопедия сегодня. - 2009. - №2 (24). – 48-53 с.

9. Буслаева М.Е. Развитие лексико-семантической стороны речи у детей с интеллектуальными нарушениями//Молодежь – науке и практике: взгляд в будущее. Сборник материалов международной научно-практической конференции. Под редакцией И.П. Краснощеченко. 2017, с. 205 – 213.
10. Василенко Е.А., Рядинская О.П. Развитие познавательной активности у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в игровой деятельности.//Образовательная среды сегодня: стратегии развития, 2015г., №1(2), с. 323-324.
11. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н.Гвоздев. – М., 2007. – 480 с.
12. Гоплако Т.В. Особенности развития словарного запаса у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития//Новая наука: от идеи к результату, 2017г., т.2, №3, с. 40-42.
13. Громова, О. Е. Методика формирования начального детского лексикона [Текст] / О. Е. Громова. – М., 2003. – 176 с.
14. Данилова, Л. А. Коррекционная помощь детям с задержкой психофизического и речевого развития: моногр. / Л.А. Данилова. - М.: Детство-Пресс, 2014. - 144 с.
15. Деревянкина Н. А. Психологические особенности дошкольников с задержкой психического развития ГОУ ВПО "Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского", 2013.
16. Диагностика речевого развития детей дошкольного возраста: методическое пособие /Л.А.Ухина.- Красное: МДОУ «Детский сад «Колосок» с. Красное»,2010.-76с
17. Диагностика психического развития ребенка. Младенческий и ранний возраст / Л.Н. Галигузова и др. - М.: Мозаика-Синтез, 2013. - 176 с.
18. Журбина, О. А. Дети с задержкой психического развития. Подготовка к школе / О.А. Журбина, Н.В. Краснощекова. - М.: Феникс, 2017. - 158 с.

19. Защирина О.В. Психология детей с задержкой психического развития. Хрестоматия: Учебное пособие для студентов факультетов психологии. — СПб.: Речь, 2013.
20. Иванова, Т. Б. Диагностика нарушений в развитии детей с ЗПР / Т.Б. Иванова, В.А. Илюхина, М.А. Кошулько. - М.: Детство-Пресс, 2013. - 112 с.
21. Инденбаум Е.Л. «К чему приводит инклюзивное образование детей с задержкой психического развития»// "Воспитание и обучение детей с нарушениями развития"- 2013, № 4, С.33-38.
22. Инклюзивное образование: психолого-педагогические особенности обучающихся с ОВЗ. Глазовский государственный педагогический институт, 2017 г. - 43 с.
23. Киселева В. А. Речевая деятельность детей с ЗПР: своеобразие или нарушение? // Дефектология. - 2016. - № 3. - С. 8-12.
24. Коненкова, И. Д. Обследование речи дошкольников с ЗПР. Речевая карта ребенка с задержкой психического развития / И.Д. Коненкова. - М.: ГНОМ и Д, 2013.
25. Кошелева Н. В. Тематические лексико-грамматические упражнения для взрослых и детей с нарушениями речи: методическое пособие. Гуманитарный издательский центр «ВЛАДОС», 2015 г. - 208 с.
26. Красавина Д.В. Выявление лексико-семантических нарушений у детей с общим недоразвитием речи//Молодой исследователь: от идеи к проекту. Материалы I студенческой научно-практической конференции, 2017, с. 215 – 217.
27. Лалаева, Р. И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, С. В. Зорина. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 304 с.
28. Лалаева, Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушения устной речи у детей [Текст] / Р. И. Лалаева. – М., 2004. – 71 с.44.

29. Лебединская К. С. Нарушения психического развития в детском и подростковом возрасте / К.С. Лебединская, В.В. Лебединский. - М.: Академический Проект, Трикста, 2013. - 304 с.

30. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития в детском возрасте / В.В. Лебединский. - М.: Academia, 2014. - 144 с.

31. Леонтьев, А. Н. Слово в речевой деятельности. Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М., 2006. – 248 с.

32. Лямина, Г.М. Особенности развития речи детей дошкольного возраста/ Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. [Текст]/ сост. М.М. Алексеева, В.И.Яшина. – М.: Академия, 2000.- 56 с.

33. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии 2-е изд., испр. и доп. Учебное пособие для вузов. Санкт-Петербургский государственный университет (г. Санкт-Петербург), 2019г., 318с.

34. Мандель Б. Р. Коррекционная психология: модульный курс в соответствии с ФГОС-III+: иллюстрированное учебное пособие. «Директ-Медиа», 2015 г., 468 с.

35. Милаш Е.В. Особенности развития лексико-семантической стороны речи у старших дошкольников с задержкой психического развития//Система комплексной помощи детям с особыми образовательными потребностями, Москва, 2013г., с. 132 – 135.

36. Московкина А. Г., Орлова Н. И. Клинико-генетические основы детской дефектологии: учебное пособие для вузов. Гуманитарный издательский центр» ВЛАДОС» - 2015 г. - 224 с.

37. Морозова, В. В. Состояние лексического компонента речи старших дошкольников с задержкой психического развития [Текст] / В. В. Морозова // Вузовская наука – образованию и промышленности. XI

Вишняковские чтения : материалы междунар. науч. конф., 28.03.2008 г. – СПб., 2008. – С. 211-214.

38. Нартова-Бочавер С. К., Потапова А. В. Введение в психологию развития: учебное пособие. Издательство «Флинта», 2017 г., 216 с.

39. Недорезова Н.А., Губайдулина Е.В. Речевое развитие дошкольников в детском саду. // Вестник Гуманитарного института ТГУ., 2014 г., №1(15), с. 23 – 25.

40. Неретина Т.Г. Система работы со старшими дошкольниками с задержкой психического развития в условиях дошкольного образовательного учреждения. Программно-методическое пособие. М.: Баласс, Изд. Дом РАО, 2014. — 240 с.

41. Никишина В.Б. Практическая психология в работе с детьми с ЗПР.: Владос, 2003. - 200 с.

42. Проблемы социальной психологии личности: Межвуз. сб. науч. тр. – Саратов: Изд-во «Научная Книга», 2013. – Вып. 11. – 216 с.

43. Психология детей с нарушениями интеллектуального развития. Под ред. Л. М. Шипицыной. — 2-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2014. — 224 с.

44. Плотникова С. В. Развитие лексикона ребенка: учебное пособие. Издательство «Флинта», 2016 г., 225 с.

45. Программа воспитания и обучения дошкольников с задержкой психического развития [Текст] / под. ред. Л. Б. Баряевой, Е. А. Логиновой. — СПб. : ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2010. – 320 с.

46. Развитие речи детей дошкольного возраста: Пособие для воспитателя дет. сада / Под ред. Ф.А. Сохина. 2-е изд. М.: Просвещение, 2013. 223 с.

47. Развитие речи детей 5 – 7 лет. – 3-е изд., дополн./Под ред. О.С. Ушаковой. – М.: ТЦ Сфера, 2017. – 272 с.

48. Романова С.В., Конева И.А. Развитие высших психических функций у старших дошкольников с задержкой психического развития

средствами театрализованных игр//Современные проблемы науки и образования. 2015г., №1-2, с. 220.

49. Ротарь, Н. В. Занятия для детей с задержкой психического развития. Старший дошкольный возраст / Н.В. Ротарь, Т.В. Карцева. - М.: Учитель, 2014. - 156 с.

50. Рыжкова-Гришина Л. В. Развитие речи : система работы: монография. Издательство «Флинта», 2015 г. - 251 с.

51. Серебрякова, Н.В. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития / Н.В. Серебрякова. - М.: Книга по Требованию, 2014. - 304 с.

52. Свиридова Д.В., Медведева Е.Ю. Особенности лексико-семантической стороны речи у детей дошкольного возраста и общим недоразвитием речи//Проблемы современного педагогического образования. Издательство: Гуманитарно-педагогическая академия Федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (Ялта), 2018г., №59-4, с. 234-237.

53. Сиротюк А. Л., Сиротюк А. С. Закономерности психического развития детей от рождения до 9 лет. «Директ-Медиа», 2014 г., 222 с.

54. Сиротюк А. Л. Психофизиологические основы дифференцированного обучения школьников: учебное пособие. «Директ-Медиа», 2014 г., 292 с.

55. Сиротюк А. Л. Сенсомоторное развитие дошкольников. «Директ-Медиа», 2014 г., 80 с.

56. Сиротюк А. Л. Упражнения для психического развития дошкольников. «Директ-Медиа», 2014 г., 47 с.

57. Смирнова А.Н. Особенности развития познавательных процессов у детей дошкольного возраста с нормальным развитием и с задержкой психического развития.//Актуальные проблемы психологии образования.

Сборник научных статей. ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д Ушинского». Ярославль, 2014, с. 77 – 82.

58. Соботович, Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции. [Текст] / Соботович Е.Ф.- М., Классик Стиль, 2003. - 23-27 с.

59. Соколова Е.В. Психология детей с задержкой психологического развития. Издательство: Сфера, 2015. – 320 с.

60. Сохин, Ф. А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников [Текст] / Ф. А. Сохин. – М., 2002. – 224 с.

61. Специальная психология. В 2 т. Т. 1 : учебник для бакалавриата и магистратуры / В. И. Лубовский [и др.] ; под ред. В. И. Лубовского. — 7-е изд., перераб. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2014. —428 с.

62. Специальная психология : учебник для академического бакалавриата / Л. М. Шипицына [и др.]; под ред. Л. М. Шипицыной. — М.: Издательство Юрайт, 2018. — 287 с.

63. Стародубова Н.А. Теория и методика развития речи дошкольников. Учебное пособие для студ. учреждений высш. образования. — 6-е изд., перераб. и доп. — М.: Академия, 2013. — 256 с.

64. Стребелева Е.А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста Е.А. Стребелева. М.: Просвещение, 2004. 164 с.

65. Стерликова В. В. Теория и методика развития речи детей (структурно-логические схемы): учебно-методическое пособие. Издательство «Флинта», 2014 г. - 203 с.

66. Тупоногов Б. К. Коррекционная направленность методов обучения детей с нарушениями развития// Дефектология. - 2013. - № 3. - С. 15-18.

67. Федеральный Государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Текст]: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013г., №1155 / Министерство образования и науки Российской Федерации. – Москва: 2013г.

68. Ульянова Ю.А. Специфика работы педагога с детьми, имеющими задержку психического развития Методические рекомендации для педагогов и специалистов психологической службы образовательных учреждений. – г. о. Новокуйбышевск, 2017 - 100 с.

69. Урунтаева Г.А. Детская психология: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования/ Г.А. Урунтаева. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 336с.

70. Ушакова О.С, Струнина Е.М. Методика развития речи детей дошкольного возраста: Учеб--метод. пособие для воспитателей дошкол. образоват. учреждений. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. — 288 с.

71. Шалимов, В. Ф. Клиника интеллектуальных нарушений [Текст] / В. Ф. Шалимов. – М. : Академия, 2002. – 112 с.

72. Фадина, Г. В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста [Текст] : учебнометодическое пособие / Г. В. Фадина. – Балашов : Николаев, 2004. – 68 с

73. Филлипова, Н.В., Барыльник, Ю.Б., Бачило, Е.В., Исмаилова, А.С. Эпидемиология нарушений психического развития в детском возрасте // Российский психиатрический журнал. – 2015. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/epidemiologiya-narusheniy-psiicheskogo-razvitiya-v-detskom-vozhaste>

74. Чистякова, И.А. 33 игры для развития глагольного словаря дошкольников. [Текст] / Чистякова И.А. – М.: Каро, 2005. 37с.

75. Яшина В.И., Алексеева М.М. Теория и методика развития речи детей. Учебник для студ. учреждений высшего образования. — 5 изд., стереотип. — М.: Академия, 2014. — 448 с.

**Выборка исследования**

№	Дети с ЗПР	Возраст детей
1	Влад Г.	6 лет
2	Максим У.	6,5 лет
3	Ваня С.	6 лет
4	Иветта В.	7 лет
5	Марьяна Ф.	6 лет
6	Варя С.	6,5 лет
7	Саша Ж.	7,5 лет
8	Данил К.	6,5 лет
9	Федя Л.	7 лет
10	Милана С.	6,5 лет

**Количественные результаты констатирующего эксперимента**

Количественные результаты выполнения диагностических заданий 1 блока детьми старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

№	Ф.И. ребенка	Общий балл (импрессивная речь)	Уровень успешности (импрессивная речь)	Общий балл (экспрессивная речь)	Уровень успешности (экспрессивная речь)
1	Милена Г.	295	II уровень	253	II уровень
2	Наташа С.	290	II уровень	299	II уровень
3	Мирослав Ш.	325	I уровень	325	I уровень
4	Мирон М.	320	I уровень	341	I уровень
5	Верона У.	322	I уровень	295	II уровень
6	Лида Г.	318	I уровень	287	II уровень
7	Паша Ц.	317	I уровень	313	I уровень
8	Леша К.	328	I уровень	264	II уровень
9	Ваня И.	316	I уровень	264	II уровень
10	Влада Ш.	314	I уровень	256	II уровень
	Среднее значение	314,5		289,7	

Количественные результаты выполнения диагностических заданий  
детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР.

№	Ф.И. ребенка	Общий балл (импрессивная речь)	Уровень успешности (импрессивная речь)	Общий балл (экспрессивная речь)	Уровень успешности (экспрессивная речь)
1	Милена Г.	457	II уровень	324	IIуровень
2	Наташа С.	424	IIуровень	354	IIуровень
3	Мирослав Ш.	456	IIуровень	362	IIуровень
4	Мирон М.	502	I уровень	347	IIуровень
5	Верона У.	513	I уровень	364	IIуровень
6	Лида Г.	446	IIуровень	356	IIуровень
7	Паша Ц.	451	IIуровень	307	IIIуровень
8	Леша К.	423	II уровень	348	IIуровень
9	Ваня И.	461	II уровень	295	IIIуровень
10	Влада Ш.	432	II уровень	342	IIуровень
Среднее значение		456,5		339,9	