

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

ЛЕМЕЩЕНКО ЕЛЕНА ВЛАДИМИРОВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Особенности словаря у младших дошкольников с общим недоразвитием речи
I уровня

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

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой
канд. пед. наук, доцент Беляева О.Л.

Научный руководитель
канд. пед. наук, доцент Мамаева А.В.

Дата защиты

Обучающийся
Лемещенко Е.В.

Оценка _____

Красноярск 2021

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Глава I. Научно–теоретический анализ литературы по проблеме развития словаря у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....	7
1.1. Развитие словаря в онтогенезе.....	7
1.2. Особенности развития лексики у детей с общим недоразвитием речи.....	18
1.3. Анализ существующих подходов к проблеме диагностики и развития словаря.....	24
Выводы по 1 главе	32
Глава II. Эмпирическое исследование особенностей словаря у младших дошкольников с общим недоразвитием речи первого уровня.....	34
2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента.....	34
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента	39
2.3. Методические рекомендации по развитию словаря детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи первого уровня.....	72
Выводы по 2 главе.....	82
Заключение.....	85
Список использованных источников.....	90
Приложения.....	100

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность. Проблема формирования и развития словарного запаса детей занимает важное место в современной логопедии, а вопрос о состоянии словаря, при различных речевых нарушениях, методах и технологиях его развития – особо актуальным.

Словарь – это динамическая функциональная система, формирование которой начинается параллельно с развитием сознания ребёнка. Исследования таких авторов как: Л.С. Выготский, В.В. Гербова, О.Е. Громова, позволили создать предпосылки для комплексного подхода к проблемам формирования и развития словаря детей раннего возраста. Особенности формирования и развития словарного запаса, при нормотипичном и дизонтогенетическом развитии, были посвящены работы таких авторов как: М.М. Алексеева, Е.Ф. Архипова, Л.И. Белякова, А.Н. Гвоздев, О.Е. Громова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева и др.

Залогом успешного развития ребёнка является своевременное, качественное овладение речью. Любая задержка (недостаточный уровень понимания, малый объем активного словаря, суженные или неравномерно расширенные понятия) затрудняет процесс коммуникации с другими людьми, приводит к отчуждению ребёнка от общества и снижению его социализации. Речевая деятельность формируется и функционирует в тесном симбиозе с развитием таких психических процессов как восприятие, мышление, воображение, память. Любое промедление в процессе формирования и развития речи, находит отражение в развитии психики ребёнка.

В последние десятилетия с ростом нервно-психических и соматических заболеваний дошкольников, все чаще наблюдаются задержки в формировании всех психических функции и, как следствие увеличение количества детей с нарушенным речевым развитием. В настоящее время, неговорящие 3-х летние дети уже совсем не редкость, а стабильное, прогрессирующее явление.

Именно поэтому, в теории и практике логопедии, все большее внимание уделяется детям раннего возраста, имеющим такое речевое нарушение как общее недоразвитие речи. Данная категория детей весьма многочисленна и достаточно неоднородна. Главной особенностью, при таком речевом нарушении, является выраженная дефицитарность экспрессивного словаря. Также отмечается резкая диспропорциональность в развитии активного и пассивного словарей, трудности актуализации, а также несформированность семантических полей. В исследованиях таких авторов как: Р.Е. Левина, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова и др., отмечается, что детей с данным речевым нарушением имеют большие трудности в усвоении лексических закономерностей языка.

Вопросы организации логопедической работы с детьми с общим недоразвитием речи, достаточно разработаны и представлены в теории и практике логопедии (Е.Ф. Архипова, Т.В. Волосовец, Т.В. Чиркина).

Однако большинство из них направлены преимущественно на средний и старший дошкольный возраст, в котором осуществляется целенаправленная коррекционно-логопедическая работа. Вместе с тем вопрос обогащения и активизации словарного запаса детей младшего дошкольного возраста в должной мере не освещён.

Таким образом, значимость дошкольного возраста как сензитивного периода в развитии речи детей, а также недостаточность сведений о своеобразии речевого развития детей младшего дошкольного возраста, с такой речевой патологией как общее недоразвитие речи, обусловили выбор темы выпускной квалификационной работы: «Особенности словаря у младших дошкольников с общим недоразвитием речи».

Цель исследования: выявить особенности словаря у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и составить методические рекомендации, направленные на формирование и расширение словарного

запаса, с учётом выявленных особенностей.

Объект исследования – словарь дошкольников с общим недоразвитием речи.

Предмет исследования – особенности словаря у детей 3-х лет с общим недоразвитием речи первого уровня.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что у младших дошкольников с общим недоразвитием речи первого уровня будут выявлены специфические и уровневые особенности сформированности словаря и тенденция к прямой зависимости между уровнем сформированности лексико-семантических связей (синтагматических) и уровнем развития активного словаря; выявленные особенности и взаимосвязь позволят составить дифференцированные методические рекомендации по коррекции нарушений словаря у детей данной категории.

Исходя из цели, объекта, предмета исследования и выдвинутой нами гипотезы, были поставлены следующие **задачи:**

1. Определись состояние проблемы словаря у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в психолого-педагогической, и логопедической литературе.
2. Выявить количественные и качественные особенности активного и пассивного словаря, а также лексико-семантических связей у младших дошкольников с общим недоразвитием речи первого уровня.
3. Составить методические рекомендации по расширению словарного запаса у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Методологической и теоретической основой исследования явились

- Положение о единстве общих закономерностей нормального и аномального развития (Л.С. Выготский, В.И. Лубовкий);
- положения философии и психологии о взаимосвязи языка и мышления,

о языке как важнейшем средстве общения и социального взаимодействия людей, о ведущей роли деятельности и речи в развитии личности, теория речевой деятельности (Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия);

- принципы коррекционной направленности обучения и воспитания детей с нарушениями речевого развития.

Методы исследования определялись в соответствии с целями, задачами и гипотезой исследования:

- теоретические: изучение, теоретический анализ и синтез научной литературы по изучаемой проблеме, нормативно-правовых документов, учебных программ образовательных учреждений; анализ медицинской и педагогической документации; систематизация, классификация, сравнение, прогнозирование, планирование;

- эмпирические: беседы с педагогами и родителями; наблюдение; констатирующий эксперимент.

- интерпретационные: качественная и количественная оценка итогов констатирующего эксперимента.

База исследования: муниципальное бюджетное дошкольное общеобразовательное учреждение Красноярского края.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что подтверждены и уточнены имеющиеся научные данные по проблеме особенностей развития словаря у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Практическая значимость: разработанные нами методические и дидактические материалы могут быть использованы в работе учителей-логопедов, педагогов, работающих с детьми с нарушениями речи, родителями.

Структура квалификационной работы: работа состоит из двух глав, введения, заключения, библиографического списка и приложений.

ГЛАВА I. НАУЧНО–ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ СЛОВАРЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

1.1. Развитие словаря в онтогенезе

Слово – основная единица речи, оно может обозначать предмет, его действие либо признак и т.д. Объем словаря современного человека составляет в среднем 10000 слов и во многом зависит от возраста, сферы деятельности, образования, социальной среды, места проживания и многих других факторов. Общий словарь индивидуума состоит из двух компонентов: пассивного словаря– слов значение которых понимается, но в обычной речи они не используются, и активного словаря – состоящего из слов, которые используются в разговорной речи и значение которых понятно. В литературе отмечаются значительные расхождения в отношении объёма словаря и его прироста, так как существуют индивидуальные особенности развития словаря у детей в зависимости от условий жизни и воспитания.

Постановка проблемы развития словаря у детей с тяжёлой патологией речи, предполагает рассмотрение нормального речевого онтогенеза. Понятие «речевого онтогенеза» подразумевает под собой процесс овладения речью человеком с момента рождения до момента, когда язык становится полноценным средством общения и мышления [41].

Многие исследователи онтогенетических процессов освоения языка считают, что это естественный спонтанный процесс. Правильность протекания этого процесса напрямую зависит от физиологических процессов развития центральной нервной системы (ЦНС), а также её пластичности. Своевременная стимуляция речевыми сигналами обеспечивает нормализацию формирования психофизиологических систем, её недостаточность (пример: ребёнок с нарушенным слухом) приводит к замедлению процесса речевого развития. Каждый этап овладения речью у ребёнка имеет свои возрастные критерии,

благодаря которым можно отследить нормализацию протекания процесса психологического развития ребёнка.

В работах таких авторов как: А.Н. Гвоздев, А.А. Леонтьев, Г.Л. Розенгард-Пупко, Н.Х. Швачкин, Д.Б. Эльконин, и др. отражены различные подходы к процессу развития и формирования детской речи [28; 57; 72; 101; 103]. Так, в своей монографии А.Н. Гвоздев подробно изучил и проанализировал последовательность появления в речи ребёнка различных частей речи, развитие структуры предложений, характер их грамматического оформления. Исследования в этой области легли в основу его периодизации [27]. Формирование речи в работах Г.Л. Розенгард-Пупко подразумевает под собой процесс состоящий из двух этапов: подготовительного – от 2 х лет; и этапа самостоятельного становления речи – от 2х лет и далее [72]. При исследовании «речевого онтогенеза» А.Н. Леонтьев опирался на труды выдающихся лингвистов и психологов XIX–XX столетия В. Гумбольдта, Р.О. Якобсона, Л.С. Выготского, В.В. Виноградова, что позволило сформулировать психолингвистическую концепцию речевой деятельности [57]. В ней выделены и подробно описаны основные этапы становления речи у детей с момента рождения до семи лет.

Усвоение ребёнком родного языка – это длительный процесс, начинающийся с момента его появления на свет. Первая голосовая реакция, в момент рождения, запускающая работу дыхательной, голосовой и артикуляционной систем– это крик. Так начинается первый доречевой этап, который продлится весь первый год жизни ребёнка. Уже в возрасте полутора –двух месяцев, появляются первые активные речевые проявления: отчётливо артикулируемые звуки, называемые «гулением». Произносимые звуки мало напоминают звуки родного языка, скорее среди них можно выделить звуки напоминающие гласные (а, о, у, э) или же губные согласные (п, м, б,), заднеязычные (г, к, х,). Гуление несомненно является важным процессом на

этапе овладения речью, так как именно в этот период происходит первая работа над артикуляционным аппаратом. Играя звуками, пытаясь повторить за взрослыми ребёнок неосознанно учится управлению органами артикуляции. Этот период обычно заканчивается в возрасте трёх месяцев, его характер и длительность напрямую зависят от реакции матери. Положительная реакция на издаваемые ребёнком звуки в виде ответных вокализаций, подкреплённых мимическими реакциями, стимулирует процесс «гуления» и переход с следующей стадии развития предречевых вокализаций – «лепету». Как правило он наблюдается у ребёнка в возрасте от четырёх до пяти месяцев: в речи ребёнка начинают прослеживаться изменения сочетания звуков, становятся сложнее, появляются сочетания (гн-агн, ля-аля, и т.д.) В это период происходит распад голосового потока на слоги, а также начинает формироваться механизм образования слов. Обычно к 7–8,5 месяцам ребёнок уже способен произносить ряд слогов: «ба-ба», «ма-ма», «па-па» соотнося их с определёнными людьми. Голосовые реакции становятся все разнообразнее, появляется темповое, ритмическое, интонационное подражание речи взрослого [57]. Примерно в возрасте 9 месяцев объем лепетных слов заметно увеличивается, а первые слова появляются уже ближе к году.

Начало дограмматического этапа знаменуется переходом от лепетной к словесной речи – это переход от дознакового общения к знаковому. Как правило к этому времени пассивный словарь ребёнка содержит от 50-70 слов. Переход слова из активного словаря в пассивный происходит, когда ребёнок становится способен употреблять его в спонтанной речи. Стадия пребывания слова в пассивном словаре до момента перехода, может быть весьма длительной, необходимость номинации явления в процессе общения является основным ведущим мотивом переходного периода. Первые слова чаще всего ребёнок произносит лишь в форме звукового облика и представляют собой сочетания из открытых повторяющихся слогов. При попытке произнесения

более сложных вариантов наблюдается фонетическое искажение, при этом сохраняется основная часть слова – корня или же начального, или ударного слога. При расширении активного словаря, фонетические искажения становятся все более заметными. Фонетическое развитие временно приостанавливается, а слово становится структурной единицей [89].

В возрасте 1.5-2 лет у ребёнка начинают появляться предложения из аморфных слов корней: «Мама, да» (мама, дай) или «ма, ди» (мама, иди). Активный процесс перехода от пассивного словаря в активный наблюдается в период использования вопросов: «Что это?», «Как это называется?». В процессе развития лексики, слово включается в сложную систему связей, (парадигматических, синтагматических, деривационных) [89]. Постепенное усвоение грамматических категорий также является характерным показателем активного речевого развития детей на этом этапе. Существует ряд факторов, имеющих важное значение в этот период: имитация речи окружающих, сформированность функциональных (психофизиологических) механизмов, социальные условия, в которых воспитывается ребёнок. К концу дошкольного периода заканчивается анатомическое созревание речевых зон мозга. Накапливается определённый лексический запас, происходит овладение главными грамматическими формами языка. Общение детей должно осуществляться с помощью простых распространённых предложений, дальнейшее развитие речи происходит уже в дошкольном периоде.

Дошкольный период нередко характеризуется качественным скачком в расширении словарного запаса слова. Происходит значительное расширение предикативного и атрибутивного словарей, формируются навыки словообразования. Происходит сужение «значений слов». Конец дошкольного периода характеризуется овладением ребёнком грамматически, лексически и фонетически правильно оформленной фразовой речью. «Словарь старшего дошкольника может рассматриваться в качестве национальной языковой

модели, так как к этому возрасту ребёнок успевает усвоить все основные модели родного языка. В этот период формируется ядро словаря, которое в дальнейшем существенно не меняется. Несмотря на количественное пополнение словаря, основной каркас не изменяется» [27].

Последний этап формирования речи – школьный. Как отмечал А.Н. Гвоздев: «...к семи годам ребёнок овладевает речью как полноценным средством общения (при условии сохранности речевого аппарата, если нет отклонений в психическом и интеллектуальном развитии, если ребёнок воспитывается в нормальном речевом и социальном окружении)» [27]. В школьный период речевого развития продолжается совершенствование связной речи. Дети сознательно усваивают грамматические правила оформления свободных высказываний, полностью овладевают звуковым анализом и синтезом. На этом этапе формируется письменная речь.

В научной литературе наблюдаются некоторые расхождения в отношении абсолютного состава словаря и его прироста.

По исследованиям В. Штерна к полутора годам в словаре ребёнка должно находиться не менее 100 слов, в возрасте двух лет эти показатели должны быть приближены к 300-400 единицам. В речи трёхлетнего ребёнка должно присутствовать не 1000-1100 слов, а к четырём годам более 1500 слов [102].

В своих исследованиях К. Бюллер, при анализе количественных показателей развития словаря, говорит об индивидуальных особенностях развития и потому выделяет минимальные и максимальные значения: для детей в возрасте 1 года от 3 до 58 слов, в возрасте 1.5 лет от 44 до 383 слов, в возрасте двух лет от 45 до 1227 слов, и в 2.5 года эти показатели должны варьироваться от 171 до 1509 слов [17].

Тогда как В.И. Логинова, в своей работе указывает такие данные: в возрасте одного года ребёнок должен активно владеть 10-12 словами, к шести годам эти показатели увеличиваются до 3-3,5 тысяч слов [58].

Данные о развитии экспрессивного словаря в исследованиях Е.А. Аркина: в год – 9 слов, в возрасте полутора – 39 слов, два года – 300 слов, в 3.5 года – 1100 слов и к четырём годам 1926 слов.

Также в своих исследованиях Е.А. Аркин говорит о том, что в словаре четырёхлетнего ребёнка наблюдается явное количественное различие между грамматическими категориями, имеющимися в словарном составе ребёнка: имена существительные – 50,2%, глаголы – 27,4%, имена прилагательные – 11,8%, оставшиеся 10,4% приходятся на союзы, предлоги, междометия и т.д. [4].

По данным В.П. Вехтерова, у детей, в возрасте от четырёх до восьми лет, на долю имён существительных приходится 43% от общего объёма словарного запаса, 23,8 – глаголы, а имена прилагательные – лишь 4,3% [70].

Опираясь на данные исследований различных авторов, а также свои собственные, А.В. Захарова говорит о том, что номинативный словарь представлен всегда в большем количестве, чем предикативный и атрибутивный. Этот факт автор объясняет тем, что у детей дошкольного возраста нет потребности в использовании слов, обозначающих признак предмета, поскольку само ощущение признака ещё не сформировано. Возникновение этого ощущения возможно лишь тогда, когда ребёнок сможет осознать неоднородность однородных предметов, а также научиться сравнивать и делать выводы. В процессе сравнения изучаются формы и размеры, цвет, свойства предметов [43].

« ...ни в чем так наглядно не сказывается созревание психики детей, когда они становятся старше, как именно в увеличении числа прилагательных, которыми обогащается речь» [98, с 31].

Вопрос детского словотворчества, в период развития словаря, вызывает особый интерес.

В возрасте от двух до пяти лет ребёнку свойственна высокая активность по отношению к языку. Так А.Н. Гвоздев пишет «Ребёнок конструирует формы, свободно оперирует значимыми элементами, исходя из их значений. Ещё большая самостоятельность требуется для создания новых слов, так как в этом случае создаётся новое значение: для этого требуется разносторонняя наблюдательность, умение выделять известные предметы, находить их характерные черты...Здесь имеет место настоящее творчество, свидетельствующее о языковой одарённости детей.» [27, с 58]

Рассматривая процесс словотворчества А.Н. Захарова говорит о том, что запоминание не является единственным механизмом накопления словаря. Присутствие «аномальных словечек» указывает на наличие более сложного и творческого механизма. «Потребность в выражении новых содержаний возникает перед ребёнком постоянно. Ситуация разрыва между содержанием, требующим выражения и отсутствием готового слова для выражения этого содержания в определённом возрасте должна быть не исключительной, а типовой. Ребёнок должен выработать особый образец лингвистического поведения, который можно определить, как своего рода механизм словотворчества. Он вынужден делать нужное слово сам раньше, чем получит от общества готовое. Но для того, чтобы быть понятым, ему необходимо руководствоваться теми самыми правилами, по которым построены другие известные ему слова взрослого языка» [43, с 118].

В работах многих авторов говорится о связи механизма словотворчества с процессом формирования языковых обобщений, со становлением системы словообразования, а также с явлением генерализации. Процесс детского слово творчества является отражением сформированности одних и в тоже время недостаточной сформированность других процессов.

Как считает С.Н. Цейтлин: дети «создают» новые слова гораздо чаще, чем замечают окружающие. Ребёнок «творит» слова по определённым усвоенным

ранее правилам. В случае если слово не соответствует нормативному языку, оно подвергается коррекции со стороны взрослого. В случае же совпадения, процесс словотворчества остаётся незамеченным [94].

По мере развития психических процессов, расширения сведений об окружающем мире, качественного изменения деятельности и накопления сенсорного опыта происходят изменения как в количественном, так и в качественном аспектах формирования словаря ребёнка. Существенно значение в процесс усвоения словарного запаса языка имеет развитие значений слов.

Проводя анализ развития речевых процессов и процесса мышления, Л.С. Выготский говорит о том, что до определённого времени пути развития речи и мышления идут параллельно, независимо друг от друга. Ближе к двухлетнему возрасту «...линии развития мышления и речи, которые шли до сих пор отдельно, перекрещиваются, совпадают в своём развитии и дают начало совершенно новой форме поведения, столь характерной для человека...Ребёнок как бы открывает символическую структуру речи» [64, с.89].

В последующем процесс развития речи и мышления протекают в непрерывном взаимодействии друг с другом. Речь оказывает влияние на формирующееся мышление ребёнка, преобразовывая его.

Также Л.С. Выготский рассматривал значение слова как динамический процесс: «Значение есть путь от смысла к слову» [22, с 56].

Слово занимает центральное место в процессе формирования сознания. Для того чтобы слово стало «основным орудием сознательной деятельности человека» [24, с.40], в процессе онтогенеза развития ребёнок должен овладеть всей системой функциональных компонентов структуры слова как основной единицы языка [24].

По мере развития речи, происходят и изменения в структуре понимания значения слова. Изначально, слово в речи ребёнка имеет диффузное,

расширенное значение, его предметная отнесенность зависит от ситуации, мимики, жестов, интонации. Установление и развитие связи между языковыми знаками и действительностью является центральным процессом «речевого онтогенеза». Изначально понимание значения слова у ребёнка сформировано как «слово = конкретный предмет», а не как названия классов предметов, в этом заключается феномен неполного овладения языковым значением.

Л.П. Федоренко выделяет несколько степеней обобщения слов по смыслу: 0 степень - собственные имена и названия единичного предмета. В возрасте от 1 года до 2 лет дети усваивают слова, соотнося их только с конкретным предметом [92]. Названия предметов, таким образом, являются для них такими же именами собственными, как и имена людей.

В своих исследованиях А.А. Леонтьев и Н.В. Уфимцева выделяют следующие компоненты значения слова:

- денотативный: отражаются особенности предмета в значении слов;
- понятийный: идёт формирование понятий, взаимосвязи слов в системе языка;
- коннотативный: отражение эмоционального отношения говорящего, к слову;
- контекстуальный: представлено понимание контекста высказывания без учёта ситуации [57; 83].

Прежде всего ребёнок овладевает денотативным компонентом значения слова: т.е. устанавливает связь между конкретным предметом и его обозначением. По мере развития операций анализа и синтеза, обобщения, сравнения, происходит усваивание понятийного и контекстуального значения. Так ребёнок дошкольного возраста с большим трудом овладевает переносным значением слова, афоризмами.

Учёный Л.С. Выготский подчёркивал, «... в процессе развития ребёнка слово изменяет свою смысловую структуру, обогащается системой связей и

становится обобщением более высокого типа» [22]. При этом значение слова развивается в двух аспектах: смысловом и системном. Смысловое развитие, значения слова заключается в том, что в процессе развития ребёнка изменяется отнесенность слова к предмету, системе категорий, в которую включается данный предмет. Системное развитие значения слова связано с тем, что меняется система психических процессов, которая стоит за данным словом. Для маленького ребёнка ведущую роль в системном значении слова играет аффективный смысл, для ребёнка дошкольного и младшего школьного возраста – наглядный опыт, память, которая воспроизводит определённую ситуацию. Для взрослого же человека ведущую роль играет система логических связей, включение слова в иерархию понятий. Обогащение жизненного опыта ребёнка, усложнение его деятельности и развитие общения с окружающими людьми приводят к постепенному количественному росту словаря.

Все слова в языке не являются обособленными, а соединяются между разнообразными смысловыми связями, образующими сложную систему семантических полей. В связи с этим актуальным является вопрос о развитии лексико-семантической системы процессе речевого онтогенеза.

По мере развития речи и мышления, лексика ребёнка также претерпевает существенные изменения. Происходит систематизация и упорядочивание слов: группировка и расширение семантических полей. При этом процесс систематизации также происходит и внутри семантического поля: выделяются ядро и периферия. Ядро семантического поля составляют наиболее частотные слова, обладающие выраженными семантическими признаками. Актуализация словарного запаса, точность употребления слов во многом определяется уровнем сформированности семантических полей, лексической системности. В процессе развития словаря слово включается в сложную систему парадигматических и синтагматических связей.

Наблюдая становление лексико–семантической системы у детей от 1 года 4мес. до 4 лет, А.И. Лаврентьева выделяет четыре этапа развития системной организации детского словаря:

1 этап – лексикон ребёнка состоит из набора 20–50 отдельных неупорядоченных слов.

2 этап – ситуационный. Ребёнок начинает задавать вопросы об окружающих его предметах и явлениях, происходит значительное увеличение словарного запаса. Наличие вопросов об окружающем мире говорит о том, что в сознании формируется некоторая система слов, относящихся к одной ситуации, образуются их группы. Называние одного слова из данной группы вызывает у ребёнка название других элементов этой группы – происходит образование ситуационных полей.

3 этап – тематический. На данном этапе происходит осознание сходства определённых элементов ситуации, лексемы объединяются в тематические группы.

4 этап – на данном этапе происходит возникновение синонимии, системная организация словаря ребёнка, по своему строению приближается к лексико-семантической системе взрослых [51].

Таким образом, из всего вышеизложенного можно сделать следующие выводы. Процесс формирования и развития словаря сложен и многогранен: он представляет собой феномен детской психической деятельности и развивается по законам индивидуального психического развития. В словарном запасе ребёнка наблюдается количественное различие между грамматическими категориями, процентное соотношение между которыми меняется в процесс взросления и развития лексики. В процессе онтогенетического развития происходят как количественные, так и качественные изменения в словарном запасе: он систематизируется, уточняется, образуется сложная система семантических полей, происходит развитие системы значений слов. Процессы

развития речи и мышления связаны и протекают в непрерывном взаимодействии друг с другом. Речь оказывает влияние на формирующееся мышление ребёнка, преобразовывая его.

1.2. Особенности развития лексики у детей с общим недоразвитием речи

В условиях нормального речевого онтогенеза процесс освоения родного языка протекает от системы к норме. В условиях речевого дизонтогенеза данная тенденция сохраняется, но система использования языковых средств задерживается во времени и спонтанно не формируется [56; 42].

Ведущими признаками дизонтогенеза, на ранних этапах развития речи, является несвоевременное появление активного речевого подражания, выраженные слоговые элизии, и несвоевременное овладение первыми словесными комбинациями.

Проблеме детей, с отклонениями в речевом развитии, посвящено множество теоретических и практических работ: Т.В. Волосовец, Ю.К. Гаркуши, О.Е. Громовой, Н.С. Жуковой [21; 26; 37; 42].

Существует ряд причин, способствующих возникновению речевых нарушений. Как правило, это воздействие внешних либо внутренних вредоносных факторов или их взаимодействия, степень влияния которых определяют специфику и глубину дефекта. Ю.К. Гаркуша выделяется ряд ведущих причин возникновения речевых нарушений:

- генетический (замедленный темп созревания нервных клеток, отвечающих за речь);
- наследственный фактор (чаще всего в этих случаях нарушения речи являются лишь часть общего заболевания центральной нервной системы и сочетаются с двигательной и интеллектуальной недостаточностью);
- заболевания и поражения коры головного мозга (гипоксия, травмы, инфекционные заболевания в натальный и перинатальный периоды)

- нарушения слуха (речь формируется посредством услышанного, нарушение работы слухового анализатора приводит и к проблемам с речью);
- тяжёлое течение различных заболеваний в первый год жизни;
- неблагоприятные социально бытовые условия;
- невостребованность речи, речевой негативизм [26].

Психологический подход к изучению речевых расстройств позволил Р.Е. Левиной, в рамках психолого-педагогической классификации, выделить отдельную категорию детей с патологией, характеризующейся, как системное нарушение речи, охватывающее все компоненты и механизмы речевой деятельности – общее недоразвитие речи. Признаки этого речевого дефекта присутствуют во всей речевой системе ребёнка. Как правило самым явным является позднее начало речи, либо же ее частичное или полное отсутствие [56].

Своеобразие развития словарного состава и грамматического строя языка при общем недоразвитии речи рассматривается в работах таких авторов как: Р.Е. Левина, В.К. Орфинская, О.В. Правдина, Н.Н. Трауготт, С.Н. Шаховская [56; 67; 70; 78].

Как отмечает С.Н. Шаховская, «...при общем недоразвитии речи выявляется не сформированность речемыслительной деятельности, связанной с языковым материалом разного уровня. В числе прочих модальностей не сформирована и лексика, семантическая и морфологическая структура слова. У детей отмечается бедность и качественное своеобразие лексики, недостаточность развития процессов обобщения и абстракции, нарушение процесса тематического отбора и семантического выбора слов при порождении речевого высказывания. Пассивный запас слов значительно преобладает над активным и переводится в актив крайне медленно. Дети не используют имеющийся у них инвентарь лингвистических единиц, не умеют оперировать ими, что говорит о не сформированности упорядоченной структуры языковых

средств, о невозможности осуществлять спонтанно выбор языковых знаков и использовать их в речевой деятельности. Есть основания полагать, что происходит это в результате нарушения самой структуры языковых знаков» [100, с 28]. Профессором Р.Е. Левиной была предпринята попытка сведения многообразия речевого недоразвития к трём уровням. Каждый уровень характеризуется определённым соотношением первичного дефекта и вторичных проявлений, задерживающих формирование зависящих от него речевых компонентов [56]. Позже, в работах Т.Б. Филичевой был выделен и четвёртый уровень [85]. Рассмотрим более подробно каждый из них.

Первый уровень характеризуется у детей дошкольного возраста почти полным отсутствием речи: возможен вариант звукоподражаний либо лепетной речи, а также предложения из единичных аморфных слов корней. Речь ребёнка мало понятна окружающим и может сопровождаться жестами и мимикой. Пассивный запас слов шире активного; создаётся впечатление, что дети все понимают, но сами сказать ничего не могут. Также они не восприимчивы к грамматическим изменениям слов: род, число, время; не понимают значения предлогов. Звуковой состав слова непостоянен, постоянно меняется.

Переход на второй уровень ОНР характеризуется появлением фразовой речи. Активный словарь расширяется: появляются слова обозначающие предметы, действия, качества. Начинают использовать простые предлоги и союзы, а также личностные местоимения. В речи присутствует большое количество аграмматизмов: употребление существительных зачастую лишь в именительном падеже, глаголы — в инфинитиве, не правильное употребление числа и рода глаголов. Прилагательные встречаются в речи довольно редко и не согласуются в предложении с другими словами.

Речь ребёнка на третьем уровне ОНР становится более развёрнутой: отсутствуют грубые лексико-грамматические и фонетические отклонения. Наблюдаются отдельные аграмматичные фразы, неточное употребление

некоторых слов. Как правило в речи преобладают простые предложения из 3–4 слов. В самостоятельных высказываниях нет правильной грамматической связи, логичность событий не передаётся. Звуковая сторона речи на данном уровне более сформирована, дефекты произношения касаются сложных по артикуляции звуков, чаще шипящих и сонорных. Перестановки звуков в словах касаются лишь воспроизведения незнакомых, сложных по слоговой структуре слов. Такие авторы как Б.М. Гриншпун, Н.С. Жукова, В.А. Ковшиков, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева и др. в своих работах указывают на стойкие лексико-грамматические и фонетико-фонематические нарушения у детей с общим недоразвитием речи [35; 42; 46; 65; 86]. При таких условиях спонтанное формирование речевых умений невозможно, либо проходит весьма дисгармоничным образом. Из-за скудного набора слов и грамматических конструкций, а также отсутствие полноценных условий для накопления речевого опыта, приводит к значительным трудностям при программировании речевого высказывания, а также в отборе языкового материала, соответствующего той или иной цели высказывания [56; 46; 53].

На четвёртом уровне речь ребёнка максимально приближена к общеупотребительной, с отдельными пробелами в развитии лексики и грамматического строя, это является причиной трудностей в освоении письменной речи, а также всего материала в целом [74].

В своих работах Н.С. Жукова отмечает: время появления первых слов у детей с общим недоразвитием речи, как правило совпадает с детьми с нормотипичным развитием. Однако сроки использования отдельных слов, не объединённых в двухсловное аморфное предложение, как правило значительно длиннее и имеют индивидуальные особенности. Отсутствие фразовой речи у детей с данной патологией речевого развития может наблюдаться как в 2-3х летнем возрасте, так и в 4-5 лет. Зачастую, начальный лексикон состоит их нескольких правильно произносимых слов в один два слога (звуки раннего

онтогенеза); контурных слов в один-два слога; слов- звукоподражаний или слов фрагментов. Контурные и правильно произносимые слова не рассматриваются как нарушения речи.

Особенности при появлении и произнесении первых слов уже могут сигнализировать о неблагополучном начале речевого развития: элизии («ма» – мама, «па» – папа; или «мама» – соотносят к отцу и другим лицам). Также немаловажным является выделение «безречевых» детей по разным уровням сформированности импрессивной речи: кто-то имеет большой объем пассивного словаря и уровень понимания речи приближен к норме, у других пассивный словарь может быть весьма беден, и ориентировка в обращённой к ним речи весьма затруднена.

Явным дизонтогенетическим признаком речевого развития является стойкое, длительное по времени отсутствие речевого подражания новым для ребёнка словам (повторение первоначально). В отдельных случаях может вырабатываться способность подражания отдельным речевым звукам, без способности согласования их в самые лёгкие слова [74]. Объем приобретённых слов как правило составляет не более 10, на использование слов, которые не закреплены в активном лексиконе – поступает отказ. Такое приостановление в процессе речевого развития допустимо и при нормальном развитии речи (латентный период не должен длиться более 5 месяце). При дизонтогенетическом речевом развитии это явление может наблюдаться в течении нескольких лет после появления первых слов. Данное состояние у дошкольников с сохранным слухом и интеллектом, определяется как «элективный мутим» [70].

Нарушения развития лексики проявляются также в более позднем формировании лексической системности, организации семантических полей. Организация семантических полей у детей с общим недоразвитием речи имеет свои особенности:

- ассоциации носят немотивированный случайный характер;
- выделение ядра и его структурная организация, является наиболее сложным звеном формирования семантического поля;
- объем семантического поля значительно снижен, что проявляется в ограниченности смысловых связей.
- латентный период на слово-стимул гораздо длиннее [56].

Характерной особенностью словаря детей с ОНР является неточность употребления слов, которая выражается в вербальных парафазиях. Проявления неточности или неправильного употребления слов в речи детей с ОНР многообразны. В одних случаях дети употребляют слова в излишне широком значении, в других – проявляется слишком узкое понимание значения слова. Иногда дошкольники с ОНР используют слово лишь в определённой ситуации, слово не вводится в контекст, при озвучивании других ситуаций. Понимание и использование слова носит ситуативный характер. Среди многочисленных вербальных парафазий у этих детей наиболее распространёнными являются замены слов, относящихся к одному семантическому полю. Нарушения развития лексики у детей с ОНР проявляются и в более позднем формировании лексической системности, организации семантических полей, качественном своеобразии этих процессов.

Для данной категории детей характерно увеличивающееся с возрастом противоречие между растущими познавательными возможностями и ограниченной способностью их реализации. Это запускает механизмы гипергенерализации. Те лексические единицы, которые присутствуют в речи ребёнка начинают выполнять не свойственные им функции, существенные семантические признаки игнорируются. «В результате освоения лексическая единица выступает как изолированное, внесистемное неустойчивое образование с расширенной областью применения. Это не позволяет детям с

недоразвитие речи реализовывать креативные способности, создавать новые языковые единицы высказывания» [22].

Таким образом можно сделать вывод: процесс формирования словаря у детей с общим недоразвитием осложнён в связи с дефектным становлением всей речевой системы, а также имеет определённые особенности. Существенные отклонения от возрастных норм, ограниченность словарного запаса, своеобразие его использования и стойкие аграмматизмы, все это характерно для детей с общим недоразвитием речи. Причиной этому может служить несформированность импрессивной и экспрессивной сторон речи. Р.И. Лалаева и Н.В. Серебрякова в своих работах дают характеристику лексической системы детей с данной речевой патологией. Небольшой, ограниченный словарный запас, различие между активным и пассивным словарём, неточное употребление слов, многочисленные вербальные парафазии, несформированность семантических полей, трудности актуализации словаря [52].

1.3. Анализ существующих подходов к проблеме диагностики и развития словаря

На подготовительном этапе, перед проведением логопедического обследования, должно производиться изучение медицинской документации, сбор и анализ анамнестических данных. Также, при проведении обследования следует учитывать основные принципы анализа речевых нарушений, сформулированные Р.Е. Левиной:

1. Принцип развития предполагает эволюционно-динамический анализ возникновения дефекта. Данный принцип подразумевает не только описание речевого нарушения, но и динамический анализ его возникновения. Руководствуясь данным принципом можно наиболее точно установить объём

присутствующих нарушений, а также определить и спланировать коррекционное воздействие не только на подследственные нарушения, но и вести работу с первопричинным нарушением.

2. Принцип системного подхода: основывается на системном строении и системном взаимодействии различных речевых компонентов. Согласно данному принципу, предполагает предварительное исследование взаимосвязей различных речевых компонентов, имеющих среди различных нарушений, их анализ. Это позволяет установить объём, а также определить структуру речевых нарушений, а также методы преодоления и предупреждения речевых расстройств.

3. Принцип связи речи с другими сторонами психического развития. Данный принцип подразумевает совокупность речевого и психического развития. Учёт психических особенностей ребёнка позволяет скорректировать коррекционный процесс и добиться более значительных результатов.

В психолого-педагогических исследованиях таких авторов как: Б.М. Гришпун; Р.Е. Левиной, Н.А. Никашиной, Л.Ф. Спириной; Г.В. Чиркиной, Т.Б. Филичевой – разработаны основы коррекционного обучения детей с общим недоразвитием речи [35; 55; 88].

Обследование речевой функции детей раннего возраста имеет некоторые особенности в отличие от обследования речи детей дошкольного возраста. В связи с этим авторы, занимающиеся вопросами исследования речи детей третьего года жизни, разработали правила и принципы, которыми мы руководствовались в процессе своей работы:

- логопедическое обследование должно проводиться в светлое время суток;
- длительность диагностического занятия должна носить индивидуальный характер (зависит от возраста ребёнка, его психофизиологического состояния, личностных особенностей)
- обследование должно содержать неречевые пробы (определение уровня

- моторного и интеллектуального развития), для оценки перцептивных, когнитивных, моторных предпосылок формирования речи;
- иллюстрационный материал предлагаемый при обследовании должен быть доступным, красочным, крупным, с отсутствием избыточных деталей (не более трёх картинок одновременно);
 - создание мотивации к выполнению задания (согласно возрастным показателям).

Необходимо учитывать, что адекватность оценки уровня развития ребёнка раннего возраста, в том числе и речевого, во многом определяется состоянием малыша во время проведения обследования, мотивированностью его деятельности, общим фоном настроения ребёнка, наличием доброжелательного контакта с исследователем.

Г.В. Чиркина отмечает, что в обследовании детей раннего возраста очень важно правильно выбрать значимые критерии оценки уровня их общего и речевого развития, чтобы избежать гипердиагностики и, в то же время, не пропустить явные отклонения от нормы [97].

Преодоление столь тяжёлого речевого нарушения осуществляется с помощью специально разработанной, поэтапной системы формирования речи. Она предусматривает:

- раннее воздействие на речевую деятельность с целью предупреждения вторичных отклонений;
- взаимосвязь формирований фонетико-фонематических и лексико-грамматических компонентов языка;
- дифференцированность коррекционной работы при ОНР, в зависимости от индивидуальных особенностей (при различном патогенезе);
- формирование речевой деятельности с опорой на онтогенетическую последовательность развития;
- взаимосвязь речи с другими сторонами психического развития [97].

В работах таких авторов как Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева отображена поэтапная коррекционная работа по формированию лексики у детей с общим недоразвитием речи:

- Первый этап (работа над однословным предложением).

Коррекционная работа над активным словарём на данном этапе направлена на вызывание подражательной активности (звуковые проявления), производится расширение и накопление пассивного словаря. Активизация речи происходит в процессе практической деятельности ребёнка, в процессе срежиссированной игры. На данном этапе происходит соотнесение предметов и действий с их словесным обозначением.

- Второй этап (работа над первыми формами слова).

Коррекционная работа данного этапа направлена на формирование навыка словоизменения, а также учат строить двухсоставные предложения. В активный словарь вводятся лишь частотные части речи индивидуального порядка. Работа над пассивным словарём заключается в дифференциации: количественных понятий, величины предметов, пространственного положения, вкусовых ощущения, различении частицы «не».

- Третий этап (работа над двусоставным предложением).

Коррекционная работа на данном этапе направлена на расширение объёма предложения (до 2-3 слов). В активный словарь вводятся слова обиходно-разговорного порядка. В работу над пассивным словарём включается: различие слов антонимов, слов – квазиологизмов. Понимание обобщающих понятий, прилагательных антонимов, пространственных отношений предметов, а также взаимоотношений между действующими лицами.

- Четвёртый этап (работа над предложением состоящих из нескольких слов).

Коррекционная работа на данном этапе направлена на овладение детьми

элементарной разговорно-бытовой речью, развитию навыков коммуникации. В пассивном словаре ведётся работа над пониманием падежных форм имён существительных, а также форм имён прилагательных и наречий.

- Пятый этап (работа над сложным предложением).

Коррекционная работа данного этапа направлена на овладение детьми сложносочинёнными и сложноподчинёнными предложениями. Продолжается активная работа над словообразованием. Далее проводится работа уже по связной речи (обучение рассказыванию)[41].

Проблеме речевого развития, а также методике работы с детьми с общим недоразвитием речи, посвящены работы таких авторов как: Е.Ф. Архиповой, Н.С. Жуковой, Л.Н. Ефименковой, Е.В. Кирилловой [6; 42; 39; 45].

Основными направлениями коррекционной работы с детьми третьего года жизни в работах Л.Н. Смирновой являются:

- развития высших психических функций, познавательной деятельности;
- формирование процессов социальной адаптации;
- активизация сенсорного развития;
- формирование фонетико–фонематической базы;
- развитие речевой моторики;
- развитие связной речи [73].

Формат занятий подразумевает активный речевой тренинг, развивающий речевую деятельность детей в условиях эмоционального комфорта. Предполагается применение рифмованных текстов, которые служат катализатором, включающим в работу речевые образы.

Методика по формированию фразовой и связной речи у детей с общим недоразвитием речи (I, II, III уровень) Л.Н. Ефименковой, предлагает выстроить коррекционную работу в три этапа. На каждом этапе проводится работа по расширению словаря, формированию фразовой речи. Работа на первом этапе включает в себя воспитание речевой активности, расширение пассивного и

активного словарей. Второй и третий этапы посвящены работе по формированию фразовой и связной речи [39].

Комплексная коррекционно-логопедическая работа, согласно методике Е.В. Архиповой, предполагает работу в три этапа, с постепенно усложняющимися упражнениями. Основными направлениями работы данной методики являются:

- развитие эмоциональной, сенсорной, познавательной сфер;
- нормализацию состояния мышц артикуляционного аппарата;
- развитие дыхательной системы;
- стимуляцию голосовой и речевой активности;
- развитие понимания речи [6].

Основной целью своей методики Е.А. Янушко ставит «разговорить» ребёнка. Побудить ребёнка к дальнейшему развитию с помощью специальных занятий, включающих в себя специальные приёмы логопедического воздействия, для работы с маленькими детьми с отставанием в речевом развитии. Основными направлениями выбраны: развитие общения коммуникации со взрослым, развитие слухового восприятия, работа над речевым дыханием, работа над моторной сферой, а также общее развитие речи [104].

В методике, разработанной Ю.Ф. Гаркушей, основной стратегией является: формирование потребности в вербальном общении, стимуляция становления самостоятельной речевой деятельности детей в контексте онтогенетически адекватных форм общения на основе развития когнитивной активности. Предусмотрено пять циклов занятий, последовательно чередующихся между собой: «Речь: внимание, понимание, потребность», «Речь и познавательные процессы», «Вербальные средства общения», «Слово и речевые звуки», «Речь и детская деятельность» [26].

Игра – ведущий вид деятельности ребёнка в дошкольный период, когда формируются и закрепляются основные знания, умения и навыки. В обучении нельзя обойтись без дидактической игры, то есть игровой формы упражнений. Многократное повторение упражнений приводит к быстрой утомляемости детей. Они отвлекаются и теряют интерес к происходящему. Но, упражнения, проводимые в игровой форме, вызывают неподдельный интерес и внимание детей. Игры и упражнения приносят больше пользы, если проходят без усилий, с удовольствием с повторением нужных действий, слов и т.п. [53].

Игра помогает сделать учебно-воспитательный процесс эмоциональным. Деятельность даёт ребёнку собственный опыт. А это способствует лучшему присвоению полученных знаний ребёнком. Конкретные дидактические задачи реализуются через игровую деятельность. Чем интереснее и занимательнее игры, тем легче проходит процесс обучения и воспитания. Соединение дидактической игры и упражнения позволяет более эффективно достичь основной цели обучения, а также различных воспитательных задач. При разработке игр-упражнений на выявление, формирование и активизацию словаря необходимо использовать методики, которые опираются на знание закономерностей развития речи детей.

Использование игр в коррекционной-логопедической работе с детьми с общим недоразвитием, не только ускоряют процесс развития словаря, но и способствуют развитию тех сторон психики, от которых впоследствии будет зависеть успешность его трудовой и учебной деятельности.

Подводя итог можно сказать, что методики логопедической работы очень разнообразны. В целом все они подчиняются определённым принципам, имеют ряд задач и используют свои приёмы. Работа по формированию словаря у детей с общим недоразвитием речи находится в ряду важнейших задач, а также является одним из приоритетных направлений коррекционно-логопедической работы. Использование дидактических игр и упражнений в коррекционной

работе повышает мотивацию и интерес к занятиям, и ускоряем процесс формирования словаря.

Выводы по главе 1

Таким образом, в результате анализа литературы по проблеме исследования можно сделать следующие выводы:

1. Мы определили, что совокупность всех слов в речи ребёнка представляет его словарь.

Процесс формирования словаря можно представить в следующей последовательности:

- к 7-8,5 месяцам ребёнок способен произнести первые слоги
- появление первых слов в активной речи ребёнка происходит ближе к 1 году жизни; как правило пассивный словарь уже содержит около 50 слов.
- в возрасте 1.5-2 лет появляются первые предложения из аморфных слов корней, а общий объем активного словарного запаса приближен к 300-м лексическим единицам;
- последний этап формирования речи происходит к 7 годам, когда речь ребёнка становится приближенной к речи взрослого.

Развивающиеся представления об окружающем мире дают опору для развития словаря. Это происходит по мере того как в жизни ребёнка появляются новые предметы и явления. Чем больше предметов и явлений в жизни ребёнка, тем шире и богаче становится его словарь. Важную роль играет общение со взрослыми.

В процессе онтогенетического развития происходят как количественные, так и качественные изменения в словарном запасе: он систематизируется, уточняется, образуется сложная система семантических полей, происходит развитие системы значений слов. Процессы развития речи и мышления связаны и протекают в непрерывном взаимодействии друг с другом. Речь оказывает влияние на формирующееся мышление ребёнка, преобразовывая его.

2. Процесс формирования словаря у детей с общим недоразвитием осложнён в связи с дефектным становлением всей речевой системы, а также имеет определённые особенности. Существенные отклонения от возрастных норм, ограниченность словарного запаса, своеобразие его использования и стойкие аграмматизмы, все это характерно для детей с общим недоразвитием речи. Причиной этому может служить несформированность импрессивной и экспрессивной сторон речи.

Р.И. Лалаева и Н.В. Серебрякова в своих работах дают характеристику лексической системы детей с данной речевой патологией. Небольшой, ограниченный словарный запас, различие между активным и пассивным словарём, неточное употребление слов, многочисленные вербальные парафазии, несформированность семантических полей, трудности актуализации словаря [52].

3. Важно отметить разнообразие методик логопедической работы направленной на развитие словаря. В целом все они подчиняются определённым принципам, имеют ряд задач и используют свои приёмы. Работа по формированию словаря у детей с общим недоразвитием речи находится в ряду важнейших задач, а также является одним из приоритетных направлений коррекционно-логопедической работы. Использование дидактических игр и упражнений в коррекционной работе повышает мотивацию и интерес к занятиям, и ускоряем процесс формирования словаря.

Все выше перечисленное помогает сформулировать проблему исследования для уточнения количественных и качественных особенностей развития словаря у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи первого уровня. Определить направления при разработке содержания методических рекомендаций.

Глава II. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СЛОВАРЯ У МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПЕРВОГО УРОВНЯ.

2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента

Цель констатирующего эксперимента: выявить особенности и уровни сформированности словаря у младших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Проведение констатирующего эксперимента было организовано на базе муниципального бюджетного образовательного учреждения Красноярского края в феврале 2021 года.

В дошкольном учреждении функционируют группы комбинированной и общеразвивающей направленности. Обучение в группах комбинированной направленности проходит в совместной форме обучения и воспитания детей с нормой речевого развития и речевыми патологиями. Образовательная деятельность выстроена в соответствии с основной общеобразовательной программой дошкольного образования и адаптированной основной образовательной программой дошкольного образования для детей с тяжёлыми нарушениями речи. Реализация программы происходит путём взаимодействия воспитателя, учителя-логопеда и педагога-психолога. Все дети экспериментальной группы получают логопедическую помощь первый год.

В ходе проведения констатирующего эксперимента были сформированы 2 группы: экспериментальная и контрольная. В обе группы вошли дети младшего дошкольного возраста. Основным критерием в процессе отбора детей в группы служил характер речевого нарушения (контрольная группа – норма речевого развития, экспериментальная группа – общее недоразвитие речи I уровня). Вторым критерий отбора – возрастной показатель: от 3 до 3,5 лет.

Соотношение детей в экспериментальной группе по половому признаку

составляет: 60% (6 человек) девочки и 40% (4 человека) мальчики, в контрольной группе 50% (5 человек) девочки, 50% (5 человек) мальчики.

Также нами были получены и проанализированы дополнительные сведения о детях, полученные в результате наблюдения за детьми, бесед с воспитателями и родителями, а также заключений из психолого-педагогической и медицинской документации. Обследование психолого-медико-педагогической комиссии позволило квалифицировать речевое нарушение как общее недоразвитие речи первого уровня у 10 человек (100%) из них: 4 ребёнка (40%) моторная алалия, 4 ребёнка (40%) дизартрия, 2 ребёнка (20%) неосложнённое ОНР.

При анализе медицинской и психолого-педагогической документации нами были отмечены следующие данные об участниках эксперимента: перинатальное поражение центральной нервной системы (ППЦНС) отмечено у 40% (4 ребёнка) участников. Также в анамнезе встречаются такие перенесённые заболевания как круп, тяжёлое течение ветряной оспы, отит, ларингит, частые ОРВИ. В данный возрастной период часто болеющих детей 50% (5 человек). Со стороны познавательной деятельности отмечены следующие нарушения: у 60% (6 человек) наблюдается снижение работоспособности, повышение утомляемости, недостаточная концентрация внимания. У 50% детей (5 человек) снижена речеслуховая память, детям необходимо потратить больше времени и требуются повторы для запоминания определённого материала. У 50% (5 чел.) скорость протекания мыслительных операций замедлена. Нарушение мелкой и общей моторики отмечается у 100% детей (10 человек). У 40% (4 человека) детей отмечается двигательная расторможенность, импульсивность в деятельности.

Навыки самообслуживания сформированы у 30% (3 человека), у 70% (7 человек) навыки самообслуживания находятся в процессе формирования – оказывается помощь взрослого при одевании/ раздевании, а также в процессе

приёма пищи: формируются навыки пользования столовыми приборами.

Контрольная группа была сформирована из детей, имеющих идентичный с экспериментальной группой возрастной показатель: от 3 до 3.5 лет, в количестве 10 человек. В состав вошли 50 % (5 человек) девочки, 50 % (5 человек) мальчики.

Дети по-разному осваивают общеобразовательную программу дошкольного воспитания. 70 % (7 человек) участников справляются с образовательной программой, у 30 % (3 человека) наблюдаются небольшие трудности в освоении области познавательного развития. Данных о нарушениях речи, а также отклонении в физическом или психологическом развитии у детей контрольной группы нет.

Для проведения констатирующего эксперимента были использованы подходы, отражённые в методических рекомендациях Г.А. Волковой, Ю.Ф. Гаркуши, О.Е. Громовой [20; 26; 36].

Обследование проводилось с использованием наглядного материала предложенного С.В. Батяевой, В.С. Володиной, Е.В. Савостьяновой; О.Б. Иншаковой, [9; 44]. Для определения результатов использовалась качественная и количественная оценка, предложенная О.Е. Громовой [36].

Схема констатирующего эксперимента представлена на рисунке 1.

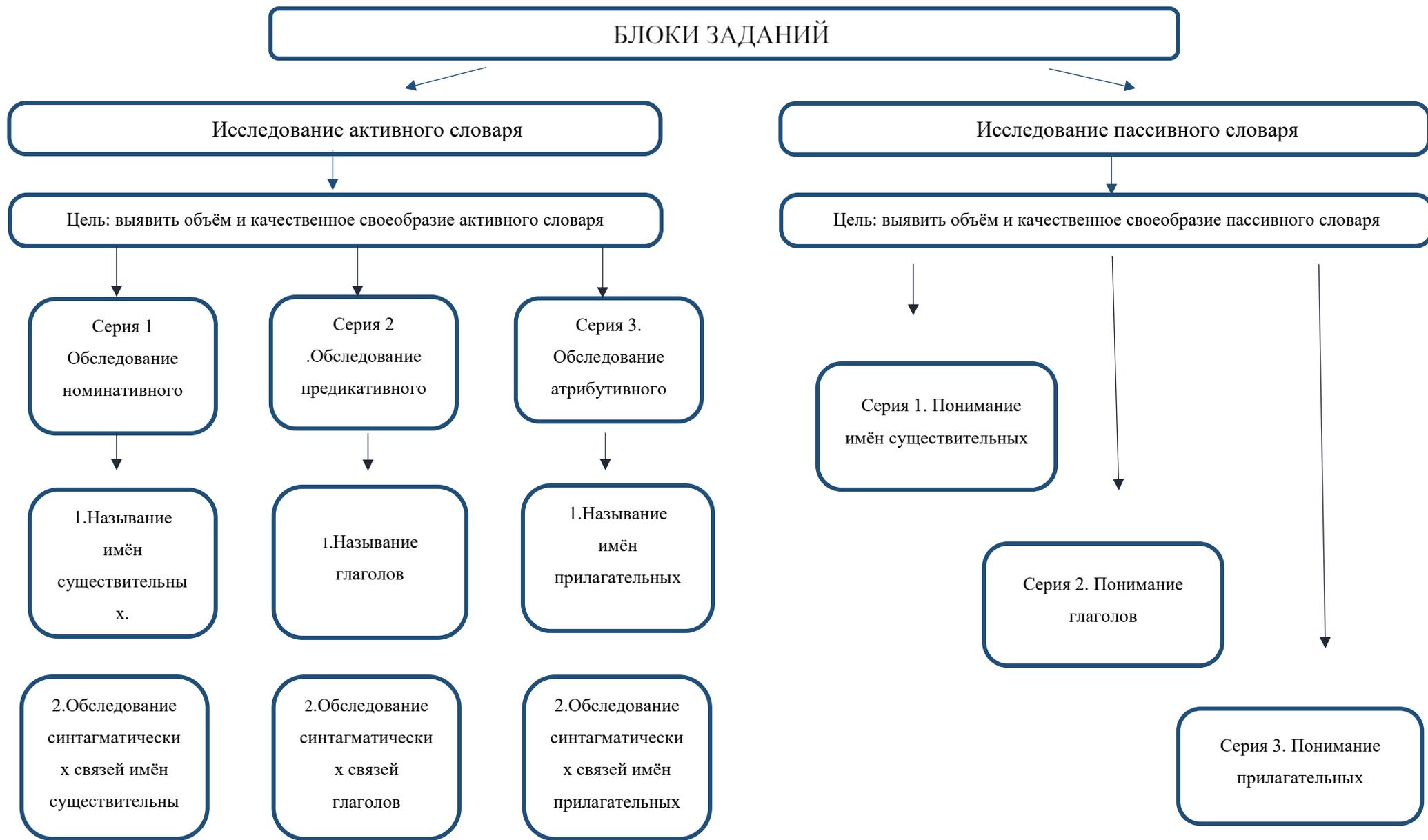


Рисунок 1. Структура констатирующего эксперимента

Констатирующий эксперимент состоял из двух блоков заданий:

Блок 1 Исследование активного словаря, включающее в себя 3 серии заданий.

Цель: выявить объём и качественное своеобразие активного словаря

Серия 1. Обследование номинативного словаря.

1. Называние имён существительных.
2. Обследование синтагматических связей имён существительных.

Серия 2. Обследование предикативного словаря.

1. Называние глаголов.
2. Обследование синтагматических связей глаголов.

Серия 3. Обследование атрибутивного словаря.

1. Называние прилагательных.
2. Обследование синтагматических связей имён прилагательных.

Блок 2. Исследование пассивного словаря, включающее в себя 3 серии заданий.

Цель: выявить объём и качественное своеобразие пассивного словаря.

Серия 1. Обследование понимания существительных

Серия 2. Обследование понимания глаголов

Серия 3. Обследование понимания прилагательных

Подробное описание заданий констатирующего эксперимента находится в приложении А.

Оценка при обследовании активного словаря (каждая проба оценивается отдельно):

0 баллов – если ребёнок не принимает задание или с заданием не справляется.

1 балл – ставится ребёнку, если он называет предмет (действие, признак) отдельным слогом или звукоподражанием.

2 балла – получает тот ребёнок, который называет действие, изображённое на картинке словом.

Оценка при обследовании пассивного словаря (каждая проба оценивается отдельно)

0 баллов – ребёнок не показывает картинку предмета, не принимает задание.

1 балл – ребёнок правильно показывает предмет.

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

По каждому блоку и каждой серии заданий эксперимента был проведён количественный и качественный анализ результатов.

Для проведения количественного анализа эксперимента общая сумма баллов переводилась в процентный эквивалент. В зависимости набранных процентов нами были выделены условно 6 уровней развития словаря:

- высокий уровень: 90-100%;
- выше среднего уровня: 76-90%;
- средний уровень: 50-75%;
- ниже среднего уровня: 30-49%;
- низкий уровень: 1%-29%;
- нулевой: 0%.

Данные результатов исследования активного и пассивного словаря представлены в таблицах 13-24 (Приложение Б);37-42 (Приложение Е).

Рассмотрим подробнее результаты первого блока заданий направленного на исследование активного словаря. Анализ результатов обследования первой серии заданий (Называние имён существительных) представлен на рисунке 2 и в таблицах 25-26 (Приложение В).

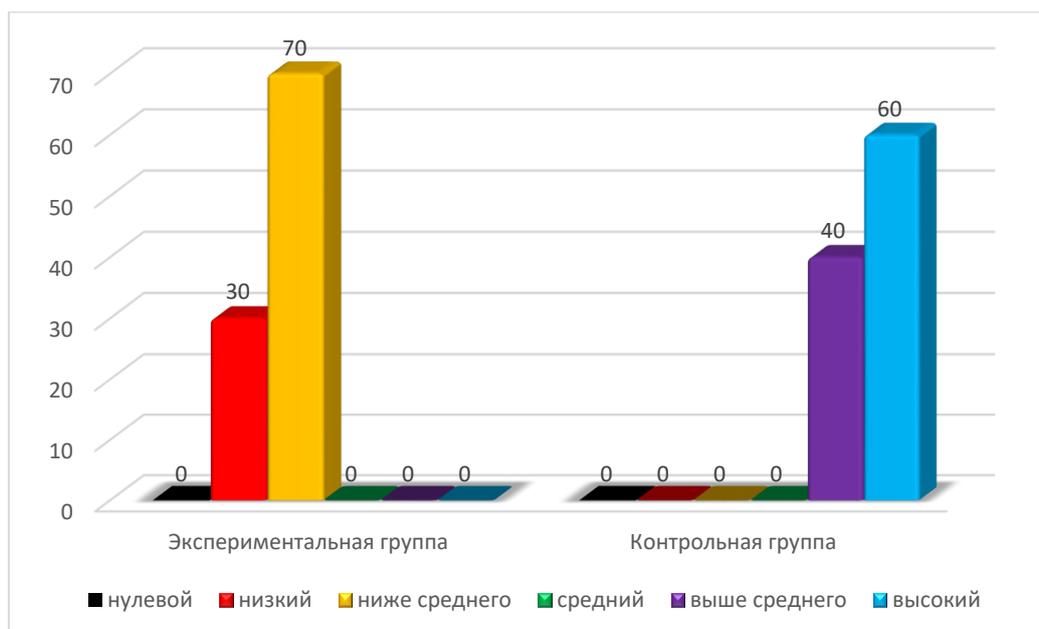


Рисунок 2. Распределение участников эксперимента на группы в зависимости от уровня сформированности активного словаря существительных (%)

Как видно из гистограммы, уровни активного словаря существительных в контрольной и экспериментальной группах имеют существенные различия. По результатам количественного анализа 1 серии заданий на выявленные объёма активного словаря существительных в экспериментальной группе было выявлено: никто из участников не выполнил задание с показателями среднего уровня, 70 % (6 человек) ниже среднего, 30% (3 человека) низкий уровень, тогда как в контрольной группе 40% (4 человека) показали уровень выше среднего и 60% (6 человек) высокий уровень.

При выполнении первого задания, дети экспериментальной группы допускали следующие ошибки: вербальные парафазии (были отмечены у 40% участников) среди которых можно было отметить следующие: (волк-«ав-ав», «помидор»-«ябака», «свекла»-«ук»),.; особый вид парафазий – отнесение предмета к чему либо (ложка – «бошь ням», мячик – «катись» или «гол») были отмечены у 20 % участников .При ответе на задание 40 % детей использовали звукоподражание (корова – « мууу» , лошадь-«иго-го» свинья «хрю-хрю»), у 50% наблюдались слоговые элизии (носки –« ки» яблоко –«яко» альсин-

«асин») Отказывались называть следующие имена существительные: чашка, диван кресло, юла, лук слива, свёкла, помидор, картофель, шкаф, нож. В контрольной группе характер ошибок был иной: у 30 % наблюдались ошибки в виде парафазий по внешнему сходству: коза - овца, свёкла - лук, лиса - волк, апельсин - лимон, слива - вишня, апельсин - мандарин, волк - собака. У 20 % были отмечены наличие отказов при ответе (отрицательный жест головой или словом «не знаю»)

При выполнении задания у 30 % участников экспериментальной группы была отмечена вариативность подбора ответа (2-3 попытки). Также ответ на задание поступал не сразу: длительность латентного периода у участников как правило составляла от 30-60 секунд, тогда как участники контрольной группы давали ответ сразу, быстро и не задумываясь, дополнительная помощь при выполнении задания была единичной.

Анализ второго задания, направленного на обследование синтагматических связей, показал: 30 % (3 человек) дали 2 правильных ответа из 6 предложенных, 30 % (3 человека) дали 1 правильный ответ, 40 % (4 человека) с заданием не справились. Результаты участников контрольной группы были следующими: из 100% участников КГ – 40% (4 человека) дали 6 правильных реакций из 6 предложенных, 30 % (3 человека) дали 5 правильных ответов из 6, 30% (3 человека) назвали 4 из 6 правильных ответа.

При выполнении задания в экспериментальной группе возникли значительные трудности: при ответе на следующие вопросы: «Хитрая, рыжая, - съела колобка...?» ответы: «жест отрицания»; «Наша Таня громко плачет: Уронила в речку...?» ответы: «бух, жест –утирание слез»; «Вкусное, красное, на дереве висит...?» ответы: «дерева», тогда как в контрольной группе существенных ошибок не было, ответы формировались быстро, не задумывая, не теряясь. Опираясь на результаты исследования можно сделать вывод: семантические связи у детей экспериментальной группы имеют значительные

нарушения.

Анализ данной серии заданий выявил не только разительные отличия в объёме слова у детей с нормальным речевым развитием и с общим недоразвитием речи, но и также показал значительное недоразвитие синтагматических связей у детей с общим недоразвитием речи.

Рассмотрим далее вторую серию заданий первого блока, анализ которой представлен на рисунке 3 и в таблицах 27-26 (Приложение В).

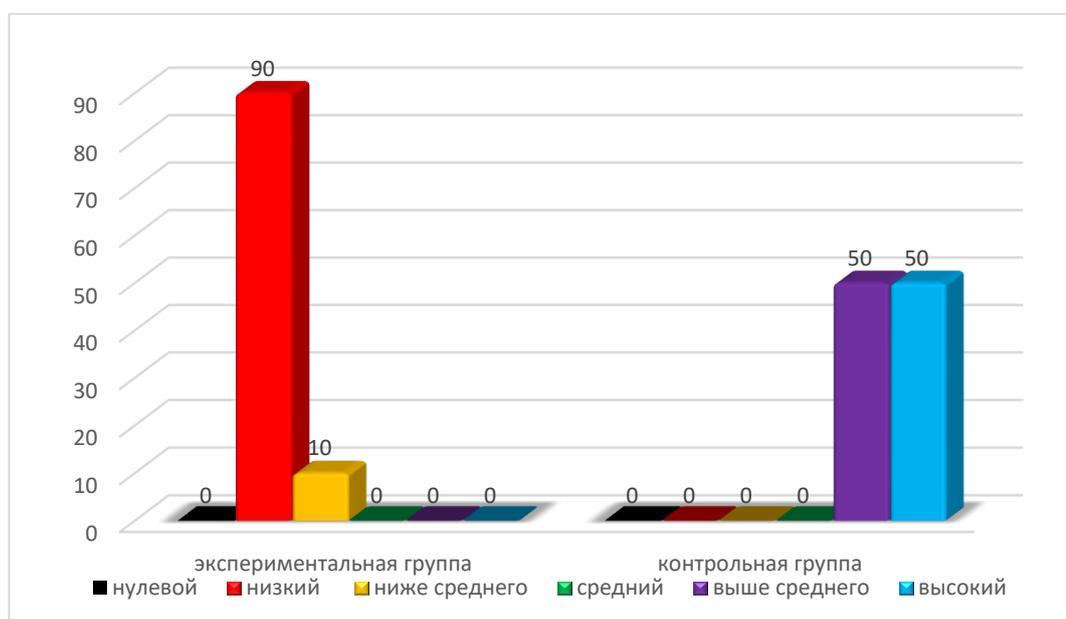


Рисунок 3. Распределение участников эксперимента на группы в зависимости от уровня сформированности активного словаря глаголов (%)

Как видно из гистограммы уровни активного словаря глаголов в экспериментальной и контрольной группах имеют существенные различия. В экспериментальной группе 60 % (6 человек) справились с заданием на низком уровне и 40 % (4 человека) обладают уровнем ниже среднего, тогда как в контрольной группе дети с такими уровнями отсутствуют. В экспериментальной группе отсутствуют участники, обладающие уровнями сформированности от среднего до высокого, тогда как в контрольной группе 50 % (5 человек) имеют уровень выше среднего и 50 % (5 человек) обладают

высоким уровнем.

При анализе первого задания второй серии, в котором предполагалось обследование словаря глаголов, было установлено: у 40% детей экспериментальной группы отмечались наличие отказов от ответов (жестом или словом «не знаю»). Чаще всего дети отказывались называть такие глаголы как: бежит, летит, лепит, поет, играет, пьет. У участников контрольной группы также отмечалось наличие отказов от ответов, но в меньшем объёме, около 20%. Отказ оформлялся либо в виде жеста, либо словом «не знаю». Чаще всего отказ поступал при назывании глаголов: лежит, плачет, стоит.

У 50% детей экспериментальной группы были выявлены следующие ошибки: идёт – «тук-тук», поет- «песя», «кичит», «песьки», едет «би-би»). 40% детей сопровождали свои ответы жестовой речью: спит – «складывают руки под щеку», плачет – «показывает вытирание слез с глаз» и т. д. В контрольной группе чаще всего встречались такие ошибки, как смысловые замены глаголов: плывёт- «купается», рисует-«пишет» лежит-«спит» читает - «смотрит книгу», плачет – «грустит». Дети экспериментальной группы как правило произносят глаголы и их фрагменты в инфинитиве и повелительном наклонении без флексий в изъявительном. Некоторые дети имеют крайне ограниченный глагольный словарь, все действия предметов называя одним общим словом «дей» (делает). Глагольный словарь детей экспериментальной группы в основном состоит из слов действий, которые выполняются ими ежедневно.

Анализ второго задания второй серии, в котором предполагалось обследование синтагматических связей лексических единиц (глаголы), показал: 70% участников экспериментальной группы с заданием не справились, а 30% – дали одну правильную реакцию; тогда как дети контрольной группы 80% дали правильно 5 из 6 предложенных реакций, остальные 20% дали 4 правильные реакции из 6. Чаще всего ответы в

экспериментальной группе сопровождалась жестами или звукоподражанием: «Кот молоко ...?» – показывали характерные движения языком, обозначающие «лакание», «рыбка-плышет» – «буй-буй». Участники же контрольной группы отвечали на задание быстро, не задумываясь, трудности возникли с ответом на вопрос «кот молоко...?» – ответ «пьет».

Рассмотрим далее третью серию заданий второго блока анализ которой представлен на рисунке 4 и в таблицах 29-30 (Приложение В).

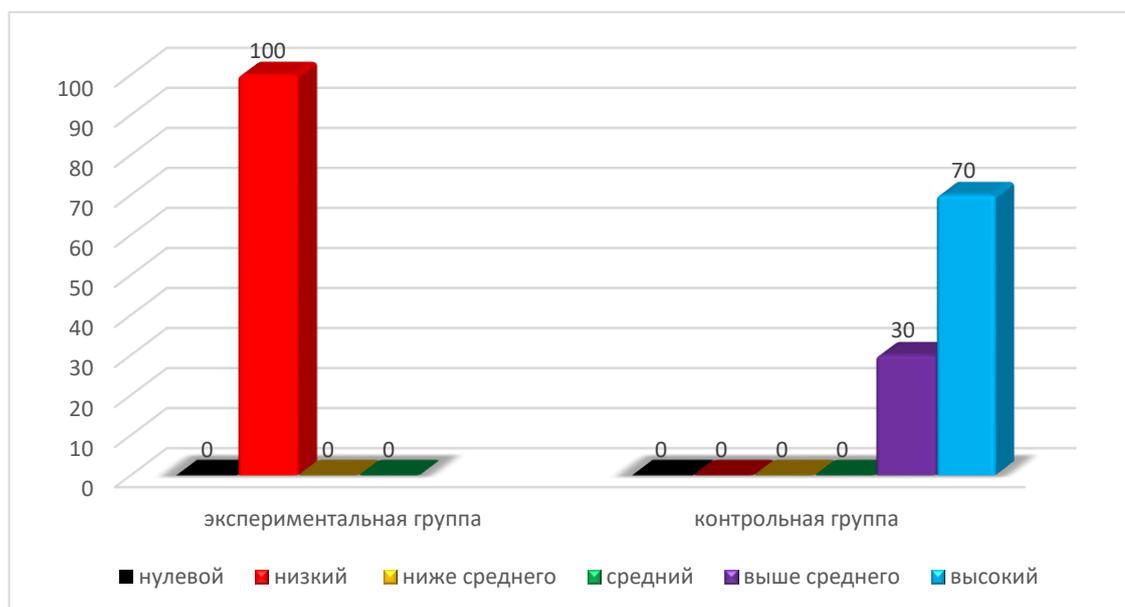


Рисунок 4. Распределение участников эксперимента на группы в зависимости от уровня сформированности активного словаря прилагательных (%)

Как видно из гистограммы уровни сформированности активного словаря прилагательных имеют существенные различия. При анализе результатов в экспериментальной группе уровни распределились следующим образом: 100% (10 человек) имеют низкий уровень. Тогда как в контрольной группе 70% (7 человек) имеют высокий уровень и 30 % (3 человека) имеют уровень выше среднего.

Основными ошибками, допускаемыми при выполнении задания, в экспериментальной группе были: «сладкий» – «ням», «кислый» – «кись»,

замена на глаголы: «грустный» – «жест плачет». Очень часто категории рода имён прилагательных употреблялись не верно. Также зачастую дети употребляли прилагательные безотносительные к тем качествам, которые они обозначают. Встречались ошибки персеверативного характера (повторяли уже ранее названные прилагательные, для описания других предметов, не имеющих данного качества). Значительные затруднения были вызваны при назывании цветов. У 30% испытуемых детей наблюдались слоговые элизии (сокращение количества слогов в слове), на пример: большой – «боф»; кислый – «кись»; «белый – бек» и другие.

При анализе результатов контрольной группы также были отмечены ошибки: единичные ошибки употребления категории рода числа прилагательных. Чаще всего отказ поступал при назывании прилагательного «твёрдый», либо оно заменялось на слова «железный» «каменный», также встречались ошибки при определении прилагательного «солёный» – «не вкусный», «беее». Дети с речевой патологией фактически не имеют в активном словаре имён прилагательных, при обследовании встречались частые замены, которые свидетельствуют о том, что дети не выделяют существенных признаков, не дифференцируют качества предметов, также часто при ответе воспроизводились случайные ассоциации, чего не наблюдается у детей без нарушений речи. В речи используют лишь прилагательные, которые обозначают непосредственно воспринимаемые свойства предметов. Дети же контрольной группы при подборе ответа чаще всего использовали прилагательные близкие по семантике.

Анализ ошибок при выполнении заданий показал, что дети с нарушением речи чаще всего допускали ситуативные замены: замены признаков и действий предметов на сам предмет, что говорит о том, что в сознании детей значение предмета, его действие и признак не выделены в самостоятельные понятия. В контрольной же группе количество ошибок было

небольшое и носило несистематический характер.

Со вторым заданием из этой серии все дети контрольной группы справились, назвав 4 правильных реакции из 4. Небольшие трудности возникли при ответе на вопрос: «Лимон кислый, а виноград какой?» ответ: «вкусный». Участники экспериментальной группы с заданием не справились. В ходе анализа второго задания были установлены значительные нарушения синтагматических связей лексических единиц у участников экспериментальной групп.

Общие результаты трёх серий заданий первого блока, направленного на исследование номинативного, предикативного, атрибутивного активного словаря у детей с нормой и патологией речевого развития младшего дошкольного возраста отображены на рисунке 5.

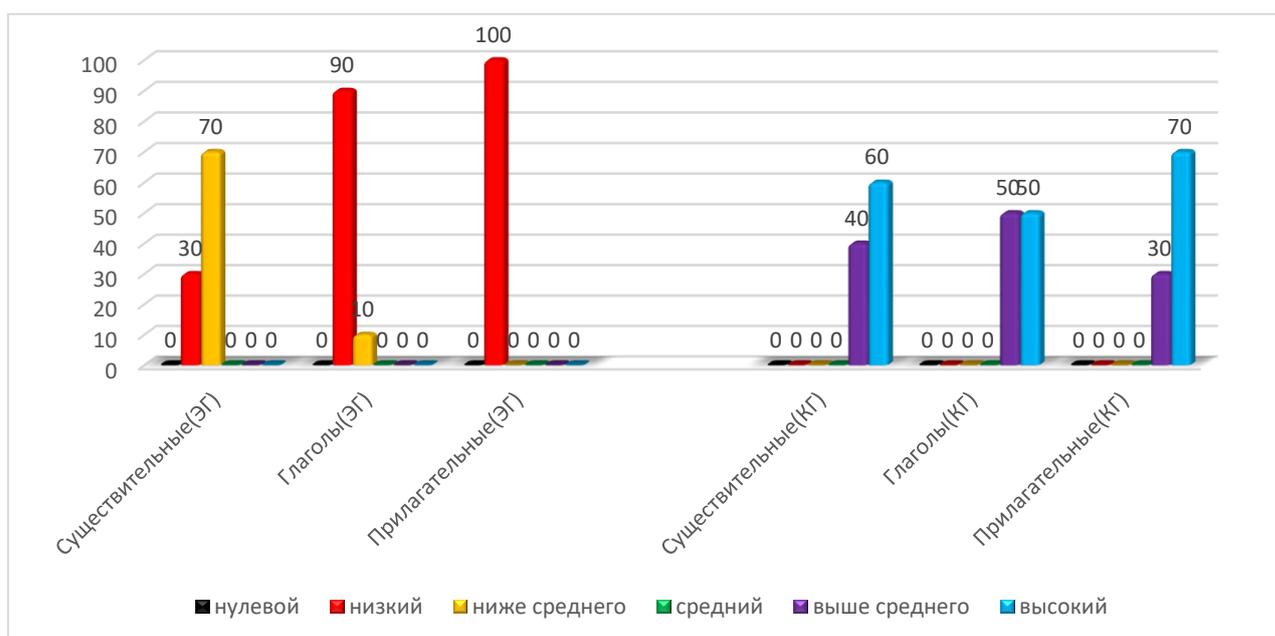


Рисунок 5. Распределение участников эксперимента на группы в зависимости от уровня сформированности номинативного, предикативного, атрибутивного активного словаря (%)

Соотношение активного номинативного (словарь существительных), предикативного (словарь глаголов) и атрибутивного (словарь

прилагательных) словарей в речи детей экспериментальной группы имеет существенную разницу. Участники экспериментальной группы владеют весьма ограниченным словарным запасом: в наибольшем объёме присутствуют имена существительные, в меньшей степени глаголы и наименее используемой частью речи являются имена прилагательные. Словарь существительных и их фрагментов используется в речи в основном в именительном падеже. При сравнении данных также весьма чётко просматривается преобладание номинативного словаря над предикативным, как экспериментальной, так и в контрольной группах. Такую же тенденцию можно заметить и при соотношении результатов контрольной группы. Уровни сформированности номинативного и предикативного словаря у детей с нормой речевого развития имеют не столь большую разницу в сравнении с детьми с речевой патологией, но все же преобладание в речи существительных просматривается. Наибольшие различия у детей экспериментальной и контрольной группы можно наблюдать при актуализации атрибутивного словаря: если в контрольной группе уровень атрибутивного словаря приближен к номинативному, то в экспериментальной группе показатели уровня атрибутивного словаря низкие, приближенные к нулевому.

Также был сделан сравнительный анализ двух направлений, обследуемых в первом блоке: количественный объем активного словаря (называние слов) и уровень сформированности системно-смысловых связей (синтагматические связи лексических единиц).

Данные сравнения результатов в экспериментальной и контрольной группах, представлены в гистограмме на рисунке 6 в таблицах 31-34 (Приложение Г).

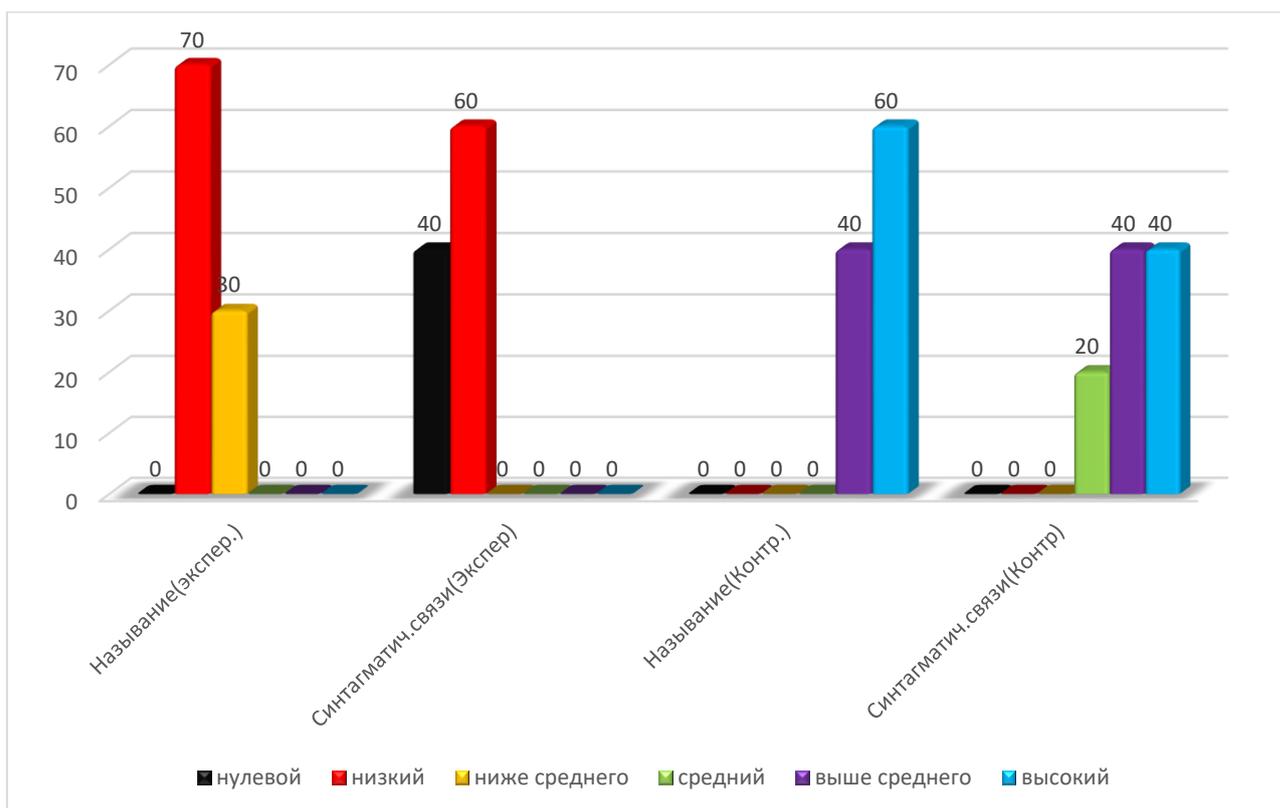


Рисунок 6. Распределение участников эксперимента на группы в зависимости от уровня называния частей речи и сформированности синтагматических связей в экспериментальной и контрольной группах (%)

При сравнении результатов в обеих группах были замечены значительные различия как в направлении, направленном на определение количественного объёма активного словаря («называние слов») так и в направлении, направленном на определение уровня сформированности уровня синтагматических связей.

Как видно из результатов гистограммы общие уровни называния слов у экспериментальной и контрольной групп имеют существенные различия. 70% (7 человек) участников экспериментальной группы имеют низкий уровень называния частей речи, а 30% (3 человека) имеют уровень ниже среднего. Тогда как в контрольной группе 60% (6 человек) участников имеют высокий уровень называния, и 40% (4 человека) имеют уровень называния выше среднего.

Рассмотрим результаты по второму направлению (уровень

сформированности системно смысловых связей – «уровень сформированности синтагматических связей лексических единиц»).

Как видно из результатов гистограммы уровень сформированности синтагматических связей у участников экспериментальной и контрольной групп имеют значительные различия.

У 60% (6 человек) участников экспериментальной группы выявлен низкий уровень, у 40% (4 человека) выявлен нулевой. Тогда как в контрольной группе у 40% (4 человека) выявлен высокий уровень, у 40% (4 человека) выявлен низкий уровень и у 20% (2 человека) – средний уровень сформированности синтагматических связей.

При сравнении результатов в обеих группах была выявлена общая тенденция преобладания «называния» над уровнем сформированности синтагматических связей.

Результаты сравнения показателей по двум направлениям, у различных частей речи, в экспериментальной группе, представлены в гистограмме на рисунке 7 и в таблицах 13-24 (Приложение Б).

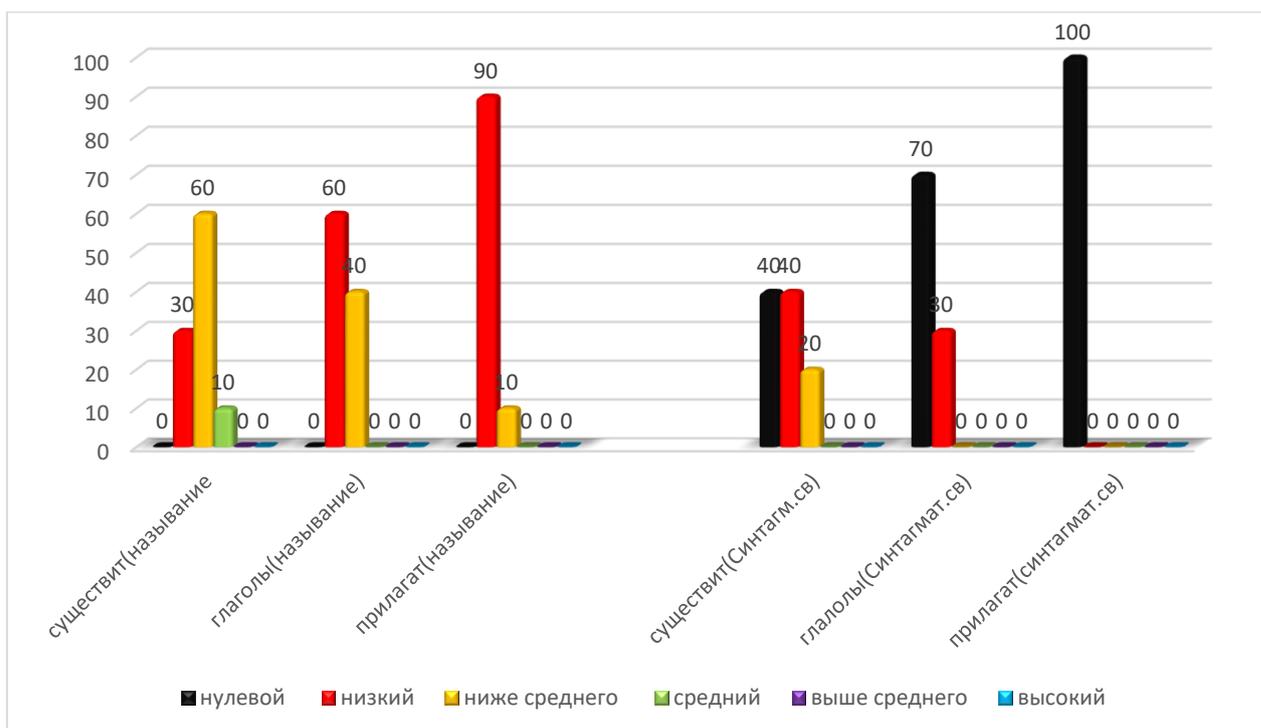


Рисунок 7. Распределение участников на группы в зависимости от уровня развития процессов называния и сформированности синтагматических связей у различных частей речи (%)

Как видно из результатов гистограммы, различные части речи у участников экспериментальной группы имеют различные уровневые показатели. Наиболее высокие получены при обследовании называния имён существительных: 10% (1 человек) имеет средний уровень, 60% (6 человек) имеют уровень ниже среднего, 30% (3 человека) имеют низкий уровень, при назывании глаголов у 60% (6 человек) был выявлен низкий уровень называния, у 40% (4 человека) уровень ниже среднего. Наиболее низкие уровневые показатели получены при назывании имён прилагательных у 90 % (9 человек) выявлен низкий уровень называния, у 10% (1 человек) выявлен уровень ниже среднего.

Также из результатов гистограммы можно увидеть и различный уровень сформированности синтагматических связей у различных частей речи. Наиболее высокие уровневые показатели имеются при обследовании синтагматических связей имён существительных: у 20% (2 человека) средний

уровень, у 40% (4 человека) низкий уровень, у 40% (4 человека) нулевой уровень. При обследовании синтагматических связей глаголов низкий уровень показали 30% (3 человека) участников и нулевой уровень выявлен у 70% (7 человек) участников. Самые низкие уровневые показатели сформированности синтагматических связей выявлены при обследовании имён прилагательных, нулевой уровень сформированности показали 100% (10 человек) участников.

Рассмотрим результаты сравнения показателей по двум направлениям, у различных частей речи, в контрольной группе, представленные в гистограмме на рисунке 8.

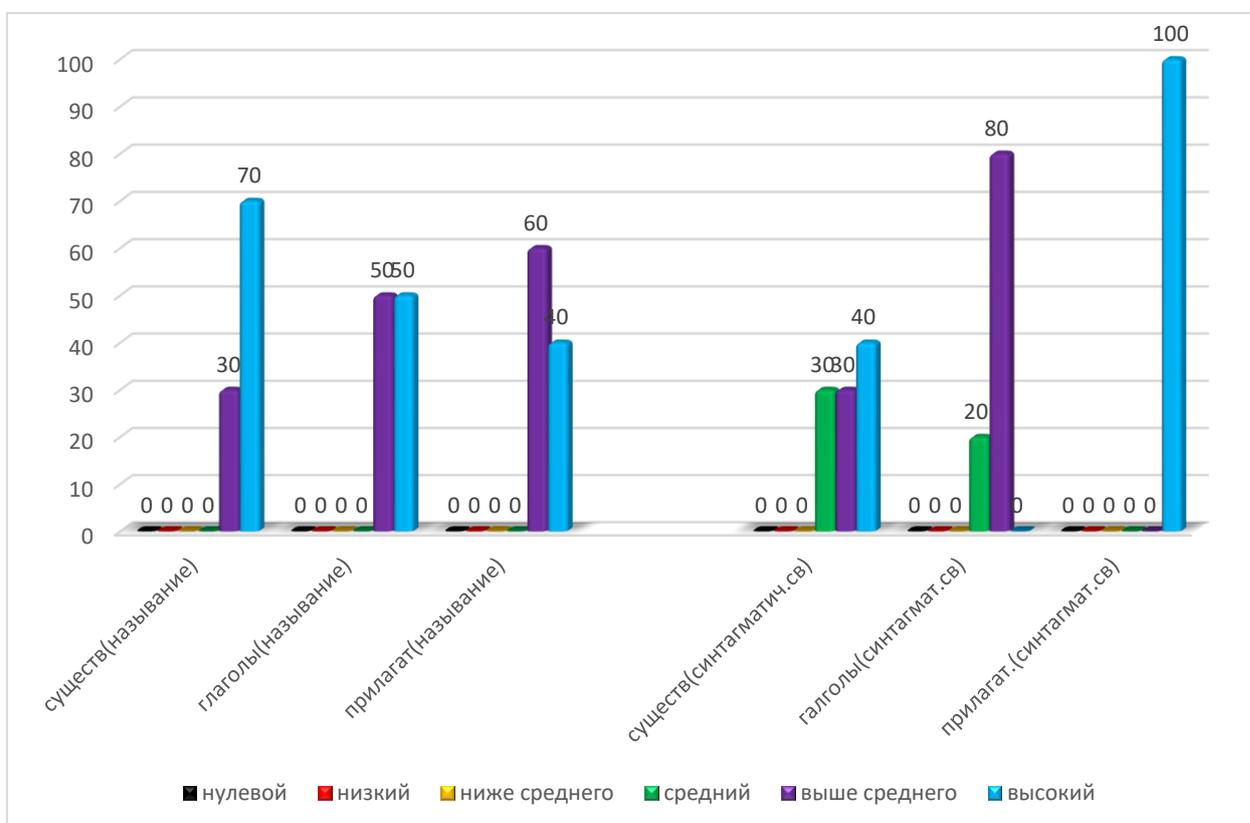


Рисунок 8. Распределение участников на группы в зависимости от от уровня развития процессов называния и сформированности синтагматических связей у различных частей речи (%)

Для выявления механизмов нарушения сопоставим данные из обследуемых направлений по различным частям речи, в контрольной и

экспериментальной группе. Данные сопоставления уровней называния и сформированности синтагматических связей имён существительных в экспериментальной группе, представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Сопоставление уровней называния и сформированности синтагматических связей имён существительных у участников экспериментальной группы (%/чел)

Синтагматические связи \ Называние существительных	Высокий	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий	Нулевой
	Высокий					
Выше среднего						
Средний						
Ниже среднего			10/1	10/1		
Низкий				10/1	30/3	
Нулевой					40/4	

Сопоставив результаты исследования, можно выявить тенденцию к прямой зависимости сформированности синтагматических связей имён существительных от уровня называния слов. Совпадение уровней у участников экспериментальной группы наблюдается у 30% (3 человека), и у 70% (7 человек) уровень сформированности синтагматических связей ниже уровня называния слов. Результаты сопоставления уровней называния и синтагматических связей имён существительных в контрольной группе приведены в таблице 2.

Таблица 2 – Сопоставление уровней называния и сформированности синтагматических связей имён существительных у участников контрольной группы (%/чел)

Называние Существительных	Высокий	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий	Нулевой
Синтагматические связи						
Высокий	40 /4					
Выше среднего	30/3					
Средний		30/3				
Ниже среднего						
Низкий						
Нулевой						

Сопоставив результаты исследования в контрольной группе можно увидеть: совпадение уровней наблюдается у 40% (4 человека), у 60% (6 человек) уровень синтагматических связей имён существительных чуть ниже уровня называния. Тенденция к прямой зависимости уровня сформированности синтагматических связей от уровня называния также прослеживается в данной группе.

Проанализируем результаты сопоставления уровня называния и сформированности синтагматических связей глаголов, данные по экспериментальной группе представлены в таблице 3.

Таблица 3 – Сопоставление уровней называния и сформированности синтагматических связей глаголов у участников экспериментальной группы (%/чел)

Синтагма- тические связи	Называние глаголов					
	Высокий	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий	Нулевой
Высокий						
Выше среднего						
Средний						
Ниже среднего						
Низкий				30/3		
Нулевой				10/1	60/6	

Сопоставив результаты исследования, можно выявить тенденцию к прямой зависимости сформированности синтагматических связей глаголов от уровня называния слов. У 100% (10 человек) наблюдаются близкие междууровневые соотношения с превышением уровня называния над уровнем синтагматических связей.

Рассмотрим значение показателей междууровневого соотношения в контрольной группе, данные приведены в таблице 4.

Таблица 4 – Сопоставление уровней называния и сформированности синтагматических связей глаголов у участников контрольной группы (%/чел)

Называние глаголов Синтагматические связи	Высокий	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий	Нулевой
Высокий						
Выше среднего	50/5	30/3				
Средний		20/2				
Ниже среднего						
Низкий						
Нулевой						

В контрольной группе полное совпадение уровней наблюдается у 30% участников, у остальных 70% (7 человек) были выявлены близкие уровни, при этом уровень называния превышает уровень сформированности синтагматических связей. Тенденция зависимости уровня синтагматических связей от уровня называния также прослеживается и в результатах контрольной группы.

Проанализируем результаты сопоставления уровня называния и сформированности синтагматических связей имён прилагательных, данные по экспериментальной группе представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Сопоставление уровней называния и сформированности синтагматических связей имён прилагательных у участников экспериментальной группы (%/чел)

Название прилагательных Синтагматические связи	Высокий	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий	Нулевой
Высокий						
Выше среднего						
Средний						
Ниже среднего						
Низкий						
Нулевой				10/1	90/9	

Сопоставив результаты исследования можно выявить склонность к прямой зависимости уровня сформированности синтагматических связей имён прилагательных от уровня называния. Из результатов таблицы видно, что уровень развития синтагматических связей имён прилагательных имеет самые низкие показатели среди всех частей речи. У 10% (1 человек) наблюдаются диссоциация уровней: при уровне называния ниже среднего, показатели уровня сформированности синтагматических связей находятся на нулевом уровне. У 90% (9 человек) при низком уровне называния имён прилагательных, уровень сформированности синтагматических связей – нулевой.

Результаты сопоставления данных уровня называния и

синтагматических связей имён прилагательных в контрольной группе представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Сопоставление уровней называния и сформированности синтагматических связей имён прилагательных у участников контрольной группы (%/чел)

Называние прилагатель- ных	Высокий	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий	Нулевой
Синтагма- тические связи						
Высокий	40/4	60/6				
Выше среднего						
Средний						
Ниже среднего						
Низкий						
Нулевой						

Как видно из результатов сопоставления уровней называния и синтагматических связей в контрольной группе: у 60% (6 человек) наблюдаются близкие междууровневые соотношения участников с превышением уровня сформированности синтагматических связей, в 40 % (4 человека) наблюдается совпадение уровней.

Исходя из всего выше изложенного можно сделать вывод: анализ первого блока показал не только различия в соотношении частей речи в активном словаре у обеих групп, но и также позволил выявить существенные различия в сформированности системно–смысловых связей между словами у

детей нормотипичным и патологическим речевым развитием. Низкие показатели при обследовании синтагматических связей в экспериментальной группе можно объяснить тем, что семантическое поле ещё структурно недостаточно организовано, процесс выделения ядра в периферии только начался, признаки дифференциации семантического поля отсутствуют. Это подтверждается наличием большого количества ассоциаций широкого поля выбора и значительным количеством отказов, что объясняет ограниченность словарного запаса, неточное употребление слов и трудности актуализации словаря.

Проанализируем второй блок, направленный на выявление объёма пассивного словаря у детей с нормой и патологией речевого развития.

При анализе первой серии второго блока, направленной на исследование объёма пассивного словаря имён существительных были получены следующие данные, отражённые в гистограмме на рисунке 9 и в таблицах 37-38 (Приложение Е).

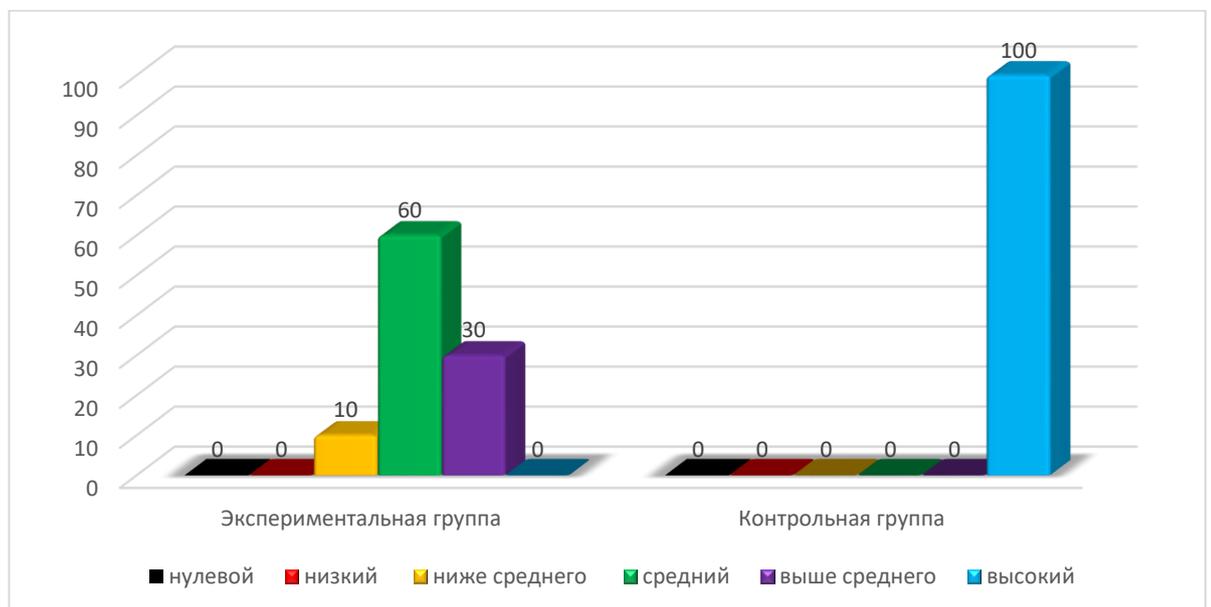


Рисунок 9. Распределение участников эксперимента на группы в зависимости от уровня сформированности пассивного словаря имён существительных (%)

Как видно из гистограммы при обследовании контрольная группа

показала 100% результат при выполнении данной серии заданий. Все обследуемые единицы были показаны. Тогда как в экспериментальной 30% (3 человека) имеют уровень выше среднего, 60% (6 человек) средний, и 10% (1 человек) ниже среднего. Общий объем лексических единиц, исследуемых в задании, был равен 50: объем актуализированных единиц в экспериментальной группе составил 40, 10 единиц не было показано, а в контрольной группе количество актуализированных было названо в полном объеме. Затруднения при показе в экспериментальной группе вызвали такие слова как юла, картофель, свёкла, слива, платье, диван. Успешность определения слов зависела от объема словарного запаса, а также частоты употребления слов в повседневной речи участников.

При анализе второй серии направленной на исследование объема пассивного словаря глаголов были получены следующие данные, отраженные в гистограмме на рисунке 10 и в таблицах 39-40 (Приложение Е).

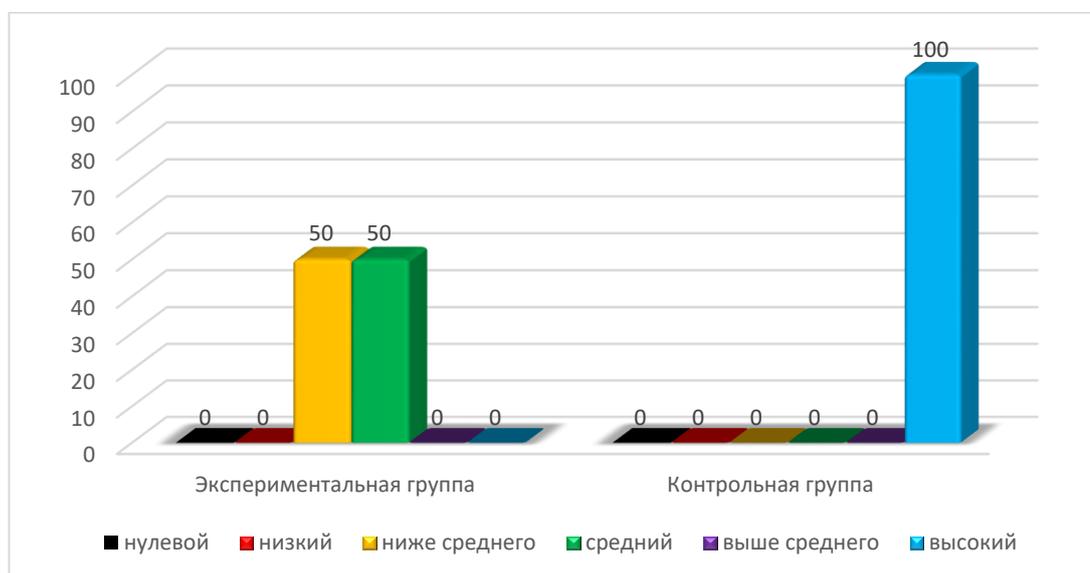


Рисунок 10. Распределение участников эксперимента на группы в зависимости от уровня сформированности пассивного словаря глаголов (%)

Как видно из гистограммы при обследовании контрольная группа показала 100% результат при выполнении данной серии заданий. В

экспериментальной группе 50% (5 человек) показали средний уровень, а 50% (5 человек) уровень ниже среднего. Общий объем лексических единиц исследуемы в задании составил 17: количество актуализированных единиц в экспериментальной группе составило 12, 5 не было показано, тогда как в контрольной группе количество актуализированных единиц было названо в полном объёме. Затруднения при показе вызвали такие глаголы как: поёт, лежит, плывёт, бежит, летит, стоит.

При анализе третьей серии, направленной на исследование объёма пассивного словаря прилагательных, были получены следующие данные, отражённые в гистограмме на рисунке 11 и в таблицах 40-41 (Приложение Е).

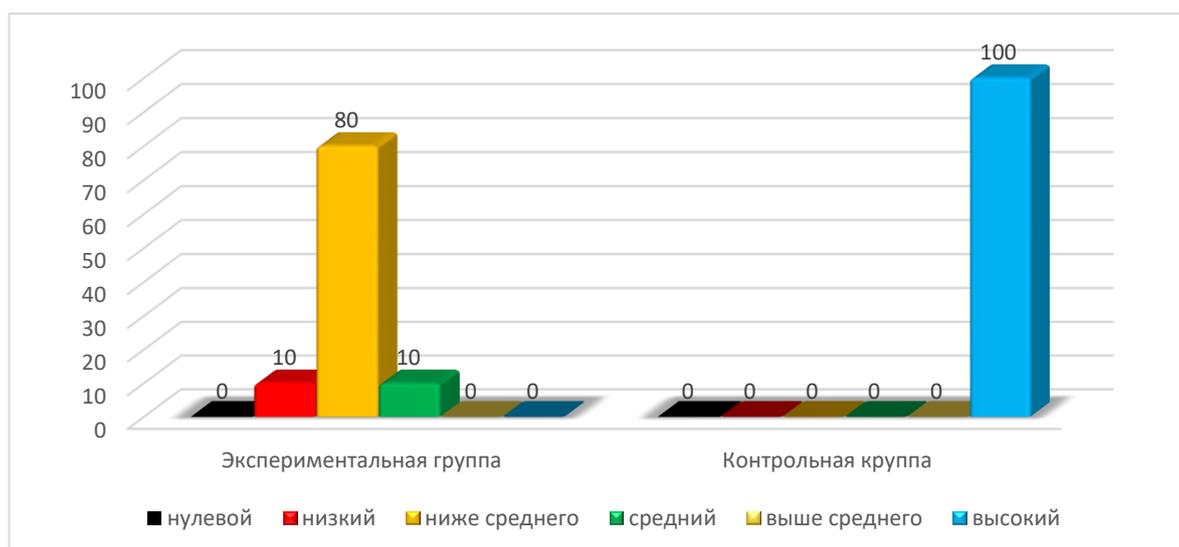


Рисунок 11. Распределение участников эксперимента на группы в зависимости от уровня сформированности пассивного словаря имён прилагательных (%)

Как видно из гистограммы при обследовании контрольная группа показала 100% результат при выполнении данной серии заданий. В экспериментальной группе 10% (1 человек) показали средний уровень, 80% (8 человек) уровень ниже среднего и 10% (1 человек) низкий уровень. Общий объем лексических единиц, исследуемых в задании, составил 11: количество

актуализированных единиц в экспериментальной группе составил 6, 5 единиц показано не было, тогда как в контрольной группе количество актуализированных единиц было названо в полном объёме. Затруднения при показе вызвали такие слова как: круглый квадратный, треугольный, твёрдый, солёный, грустный.

Общие результаты трёх серий заданий второго блока, направленного на исследование номинативного, предикативного, атрибутивного пассивного словаря у детей с нормой и патологией речевого развития младшего дошкольного возраста отображены на рисунке 12.

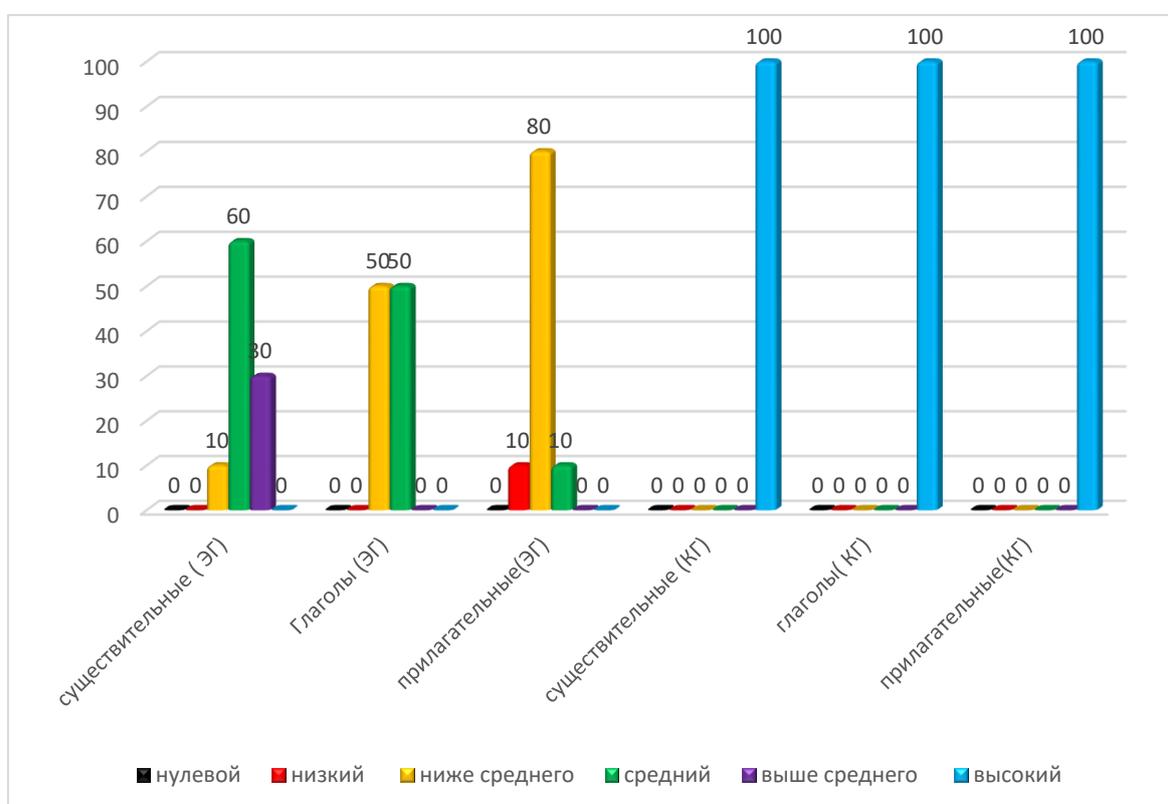


Рисунок 12. Распределение участников эксперимента на группы в зависимости от уровня сформированности номинативного, предикативного, атрибутивного пассивного словаря (%)

Как видно из результатов гистограммы уровни сформированности пассивного словаря имён существительных, глаголов, имён прилагательных у детей с речевыми нарушениями имеют определённые различия. Наиболее

сформированным является номинативный пассивный словарь, с наибольшим количеством актуализированных единиц из общего объёма диагностируемых, тогда как предикативный и атрибутивный словари представлены в меньшем объёме. Количество диагностируемых лексических единиц, представленных во втором блоке, присутствует в пассивном словаре участников контрольной группы в полном объёме.

Проведём сравнительный анализ двух блоков заданий. Результаты сравнительного анализа двух блоков в экспериментальной группе представлен на рисунке 13 и в таблицах 35 (Приложение Д),43(Приложение Ж.).

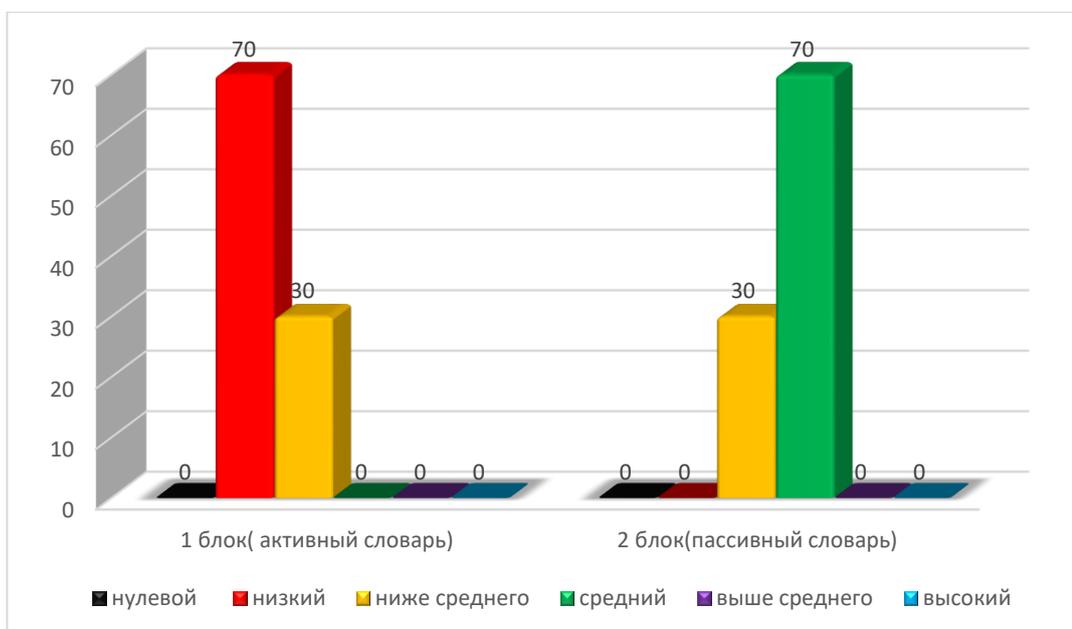


Рисунок 13. Распределение участников на группы в зависимости от уровня сформированности активного и пассивного словарей (%)

Как видно из результатов гистограммы уровневые показатели по двум блокам в экспериментальной группе имеют существенные различия. У 70 % (7 человек) участников уровень развития активного словаря находится на низком уровне, у 30% (3 человека) уровень активного словаря находится на уровне ниже среднего, тогда как уровень пассивного словаря у 70 % (7 человек)

находится на среднем уровне, а у 30% (3 человека) на уровне ниже среднего. Данные гистограммы показывают значительное превышение уровней показателей пассивного словаря над активным в экспериментальной группе.

Проведём сравнительный анализ данных двух блоков диагностических заданий в контрольной группе. Результаты представлены на рисунке 14 и в таблице 36 (Приложение Д), 44 (Приложение Ж).

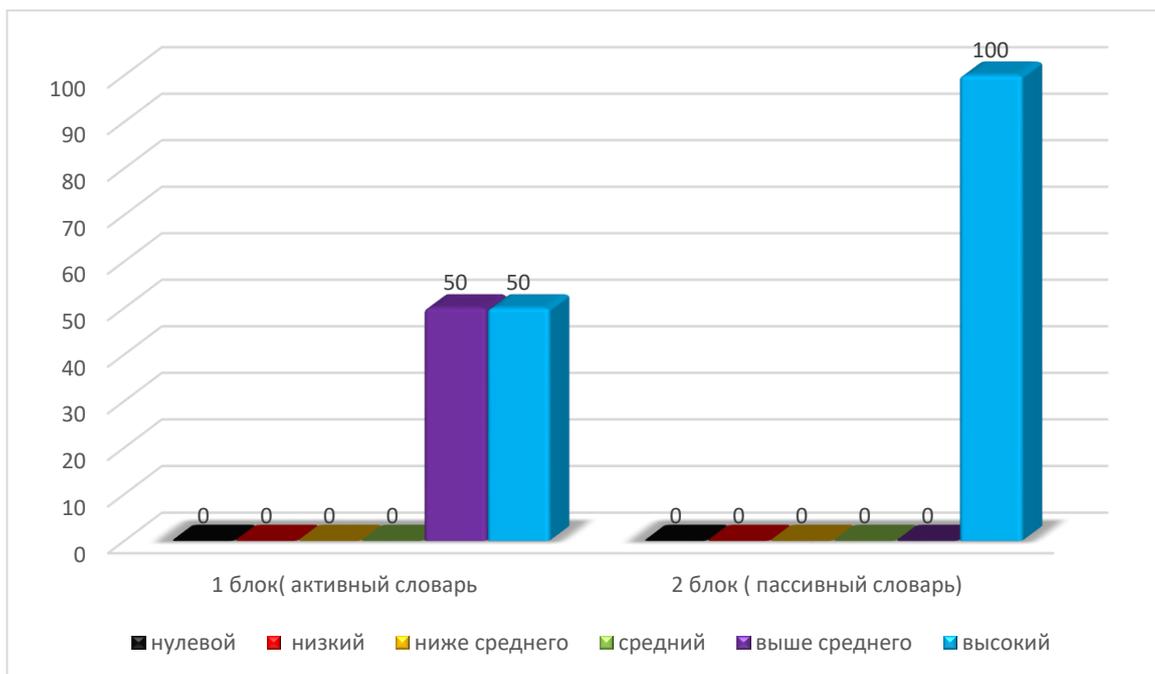


Рисунок 14. Распределение участников на группы в зависимости от уровня сформированности активного и пассивного словарей (%)

Как видно из результатов гистограммы уровневые показатели по обоим блокам диагностических заданий имеют существенные различия. У 50% (5 человек) участников уровень развития активного словаря находится на уровне выше среднего, у остальных же 50% (5 человек) высокий уровень развития активного словаря. Уровень пассивного словаря у всех участников контрольной группы находится на высоком уровне.

При сравнительном анализе данных двух блоков, в обеих группах прослеживается тенденция превышения показателей пассивного словаря над активным, но если в контрольной группе разрыв среди уровней небольшой, то

в экспериментальной группе видна существенная разница междууровневых показателей.

Сопоставим результаты двух блоков диагностических заданий и проведём анализ, направленный на выявление различий в объёме активного и пассивного словаря различных частей речи, у детей с нормотипичным и патологическим речевым развитием.

Результаты сопоставления уровней активного и пассивного номинативного словарей в экспериментальной группе представлены в таблице 7.

Таблица 7 – Сопоставление уровней сформированности активного и пассивного номинативного словарей у участников экспериментальной группы(%/чел)

Активный словарь	нулевой	низкий	ниже среднего	средний	выше среднего	высокий
Пассивный словарь						
нулевой						
низкий						
ниже среднего		10/1	20/2			
средний			40/4			
выше среднего				30/3		
высокий						

Как видно из результатов таблицы при сопоставлении результатов была выявлена тенденция к прямой зависимости уровня активного словаря от пассивного. Чем выше уровень пассивного словаря, тем на наиболее высоком

уровне сформирован активный словарь имён существительных. У 80% (8 человек) были выявлены близкие уровни, при этом уровень пассивного словаря превышает активный, у 20% (2 человека) уровни совпадают.

Результаты сопоставления уровней активного и пассивного номинативного словарей в контрольной группе представлены в таблице 8.

Таблица 8 – Сопоставление уровней сформированности активного и пассивного номинативного словарей у участников контрольной группы(%/чел)

Активный словарь \ Пассивный словарь	нулевой	низкий	ниже среднего	средний	выше среднего	высокий
нулевой						
низкий						
ниже среднего						
средний						
выше среднего						
высокий					40/4	60/6

Тогда как в контрольной группе наблюдается полное совпадение уровней у 60% (6 человек), и близкие уровни с преобладанием пассивного словаря над активным у 40% (4 человека) участников.

Сопоставим результаты обследования пассивного и активного предикативного словарей в экспериментальной группе. Результаты представлены в таблице 9.

Таблица 9 – Сопоставление уровней сформированности активного и

пассивного предикативного словарей у участников экспериментальной группы (%/чел)

Активный словарь Пассивный словарь	нулевой	низкий	ниже среднего	средний	выше среднего	высокий
нулевой						
низкий						
ниже среднего		50/5				
средний		40/4	10/1			
выше среднего						
высокий						

Как видно из таблицы, при сопоставлении результатов у 60%(6 человек) наблюдаются близкие междууровневые различия и 40% имеют большую междууровневую разницу с преобладанием пассивного словаря над активным.

Проанализируем результаты сопоставления уровней активного и пассивного номинативного словарей в контрольной группе, Результаты представлены в таблице 10.

Таблица 10 – Сопоставление уровней сформированности активного и пассивного предикативного словарей у участников контрольной группы (%/чел)

Активный словарь / Пассивный словарь	нулевой	низкий	ниже среднего	средний	выше среднего	высокий
Нулевой						
низкий						
ниже среднего						
средний						
выше среднего						
высокий					50/5	50/5

Как видно из результатов таблицы, близкие междууровневые различия наблюдаются у 50% (5 человек), совпадение уровней наблюдается у 50% (5 человек).

При сопоставлении результатов уровней сформированности активного и пассивного словарей у обеих групп, была выявлена тенденция к прямой зависимости уровня активного словаря от пассивного.

Сопоставим результаты обследования пассивного и активного атрибутивного словарей в экспериментальной группе. Результаты отображены в таблице 11.

Таблица 11 – Сопоставление уровней сформированности активного и пассивного атрибутивного словарей у участников экспериментальной группы(%/чел)

Активный словарь / Пассивный словарь	нулевой	низкий	ниже среднего	средний	выше среднего	высокий
Нулевой						
низкий		10/1				
ниже среднего		80/8				
средний		10/1				
выше среднего						
высокий						

Как видно из результатов таблицы у 80% (8 человек) наблюдаются близкие междууровневые различия с преобладанием пассивного словаря над активным, у 10% (1 человек) наблюдается уровневое совпадение, и у 10% (1 человек) наблюдается диспропорциональное соотношение уровней с значительным превышением уровня пассивного словаря над активным.

Сопоставим результаты обследования активного и пассивного атрибутивного словарей в контрольной группе. Результаты отображены в таблице 12.

Таблица 12 – Сопоставление уровней сформированности активного и пассивного атрибутивного словарей у участников контрольной группы(%/чел)

Активный словарь \ Пассивный словарь	нулевой	низкий	ниже среднего	средний	выше среднего	высокий
нулевой						
низкий						
ниже среднего						
средний						
выше среднего						
высокий					30/3	70/7

Как видно из результатов таблицы, совпадение между уровнями выявлено у 70% (7 человек), близкие междууровневые различия наблюдаются у 30% (3 человека) участников, где уровень пассивного словаря прилагательных превышает активный.

Таким образом по результатам исследования мы подтвердили общепринятую точку зрения, что у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи первого уровня уровень развития пассивного словаря значительно выше уровня активного. Также мы увидели, что лексическому строю данной группы детей характерна диспропорция между частями речи, и выявили преобладание номинативного словаря над предикативным и атрибутивным. Помимо этого, были выявлены значительные нарушения в операциях извлечения слова из семантического поля.

В результате суммирования данных по двум блокам были выделены две

группы детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи первого уровня: группа с относительно благоприятной перспективой развития (70%) и группа с менее благоприятной перспективой развития (30%).

Результаты суммирования данных двух блоков заданий представлены в таблице 45 (Приложение 3) и на рисунке 15.

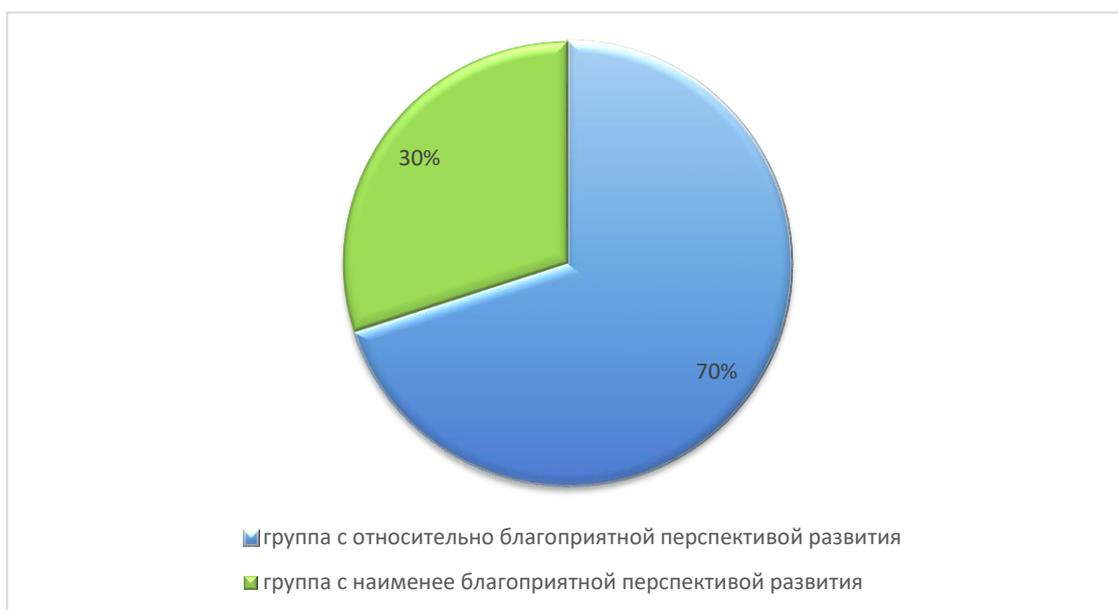


Рисунок 15. Распределение участников на группы по уровню сформированности активного и пассивного словаря (%)

Первая группа с относительно благоприятной перспективой развития словаря – 70% (7 человек) набрали от 30% и выше от общего количества баллов за оба блока, при этом показали уровень ниже среднего. Участники данной подгруппы при обследовании активного номинативного словаря показали уровень ниже среднего; предикативного: ниже среднего – верхние границы нижнего уровня; атрибутивного – верхние границы нижнего уровня. При обследовании пассивного номинативного словаря: верхние границы среднего уровня – выше среднего; предикативного – верхние границы уровня ниже среднего – средний уровень, атрибутивного – ниже среднего- средний. У данной подгруппы детей наблюдаются менее выраженная диссоциация между уровнем активного и пассивного словарей, а показатели уровня

сформированности пассивного словаря наиболее приближены к норме, в активной речи преобладают имена существительные, в меньшей степени наблюдаются глаголы и имена прилагательные. В данной группе наблюдается низкий уровень сформированности синтагматических связей.

Вторая подгруппа с менее благоприятной перспективой развития – 30% (3 человека) набрала от 0-21% от общего количества баллов за оба блока, при этом показали низкий уровень. У участников данной подгруппы уровень развития активного словаря находится на низком уровне: в речи встречаются имена существительные в ограниченном количестве, практически отсутствуют глаголы, и полностью отсутствуют имена прилагательные. Развитие пассивного номинативного словаря находится на среднем уровне; предикативного- ниже среднего; атрибутивного, ниже среднего – низкий. Также у данной подгруппы наблюдается наибольшая междууровневая диссоциация активного и пассивного словарей, а также нулевой уровень развития синтагматических связей.

В целом, результат исследования показал, неравномерность распределения участников эксперимента по степени сформированности активного и пассивного словарей. Часть детей уверенно демонстрируют состояние лексики, которое условно можно назвать как «вхождение во второй уровень речевого развития». Другая часть детей находится ближе к середине первого уровня речевого развития.

Выявленная разница уровней будет учтена при планировании логопедической работы.

2.3. Методические рекомендации по развитию словаря детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи первого уровня

На основе анализа литературы и результатов констатирующего эксперимента, нами определены основные принципы, этапы и направления работы по развитию словарного запаса у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи первого уровня. Работа по развитию словарного запаса должна строиться на основе как специальных принципах логопедического воздействия, так и на основе общедидактических. В качестве ведущих нами определены следующие специальные принципы.

Принцип системности. Данный принцип позволяет рассмотреть речь, как сложную, функциональную систему. Все компоненты речи находятся в тесной взаимосвязи, что позволяет оказывать воздействия на все стороны речи. Опираясь на принцип системности, мы очень внимательно подходим к выбору коррекционно-развивающих игр и упражнений.

Онтогенетический: структура и содержание логопедической работы определялись с учётом последовательности появления форм и функций речи в онтогенезе. Формирование речевых навыков должно происходить по принципу от простого к сложному, от частного к общему, от усвоения семантических отношений к усвоению формальных признаков речевых единиц.

Развития: решение логопедических задач осуществлялось за счёт выявления определённых трудностей, имеющих у детей с общим недоразвитием. Также учитывалось положение о том, что процесс развития не совпадает с процессом обучения, а идёт вслед за ним. Логопедическая работа была ориентирована на зону ближайшего развития, то есть на актуализацию слов, имеющих только в пассивном словаре.

Максимальной опоры на полимодальные афферентации: логопедическая работа по развитию и формированию словаря строилась с учётом задействования различных функциональных систем: подключение к речевому процессу различных анализаторов.

Деятельностного подхода: ведущий вид деятельности у детей младшего дошкольного возраста предметно-манипулятивный. Организация логопедической работы осуществлялась в игровой форме.

Дифференцированного подхода: содержание логопедической работы строилось с учётом особенностей, сформированных в ходе исследования типологических групп: с наиболее благоприятной и менее благоприятной перспективой.

Помимо этого, в логопедической работе нами был учтён ряд общедидактических принципов:

Доступности: при разработке логопедических заданий учитывались психологические закономерности развития детей, возрастные, речевые, а также индивидуальные возможности ребёнка.

Учёт индивидуальных особенностей: при проведении логопедических занятий вносились изменения в содержание и проведение. Учитывалось эмоциональное состояние ребёнка, а также отсутствие либо наличие интереса к деятельности.

Наглядности: при проведении логопедической работы для наилучшего восприятия использовались различные виды наглядности, с преобладанием предметной.

Систематичности и последовательности: усвоение нового материала происходило с учётом опоры на знания, полученные ранее, при этом учитывалось, что процесс должен быть выстроен от простого к сложному, от известного к неизвестному.

Подводя итог всему выше сказанному можно определить, что

дидактические закономерности и принципы являются теоретической базой для структурирования всего коррекционно-педагогического процесса с детьми с нарушениями речи, а также для подбора практических методик, разработки программ обучения, включающих задачи, содержание, методы, средства и организационные формы коррекционной работы.

Ведущие направления логопедической работы по формированию и развитию активного и пассивного словаря детей с общим недоразвитием речи были выявлены в ходе констатирующего эксперимента:

- расширение объёма словаря;
- развитие структурного аспекта лексических значений слов;
- формирование синтагматических связей слова.

Выделение этих направлений способствует осознанию языковых процессов, однако их разграничение является условным, так как в процессе работы по формированию словаря указанные направления тесно взаимосвязаны.

Для формирования словаря детей мы предлагаем использовать игры, согласно выделенным нами направлениям, с учётом особенностей типологических групп детей, выявленных в результате констатирующего эксперимента.

1. Расширение объёма словаря.

Работа над словом должна начинаться с уточнения, расширения и активизации словарного запаса.

Последовательность работы по каждому виду словаря (предикативный, номинативный, атрибутивный) описана В.А. Гончаровой [34]:

Работа по расширению номинативного словаря проводится в следующей последовательности:

1. введение наиболее значимых (для ребёнка) определённых имён существительных;

2. введение менее частотных, определённых имён существительных;
3. введение частотных обобщающих существительных;
4. введение менее частотных обобщающих существительных;

Также при работе над обобщающими понятиями имён существительных наибольшее внимание следует уделить следующим моментам:

- соотнесению обобщающего понятия с конкретным существительным, из данной группы;
- дифференциации:
 - а) семантически далёких групп конкретных существительных;
 - б) семантически близких групп конкретных существительных;
 - в) обобщающих понятий, далёких по семантике;
 - г) обобщающих понятий, близких по семантике.

Обогащение предикативного словаря также происходит в определённой последовательности:

- продуктивные глаголы (движение, состояния человека, животных);
- звукоподражательные глаголы;
- профессиональные глаголы.

Также проводится работа по дифференциации семантически близких глаголов.

Формирование атрибутивного словаря также имеет свою последовательность:

- притяжательные прилагательные (люди, животные)
- частотные качественные прилагательные (цвет, форма, величина,)
- прилагательные эмоций;
- относительные прилагательные (материал предмета, предназначение предмета)

Далее такая же последовательность сохраняется при работе над менее частотными прилагательными.

Особое внимание во время развития предикативного и атрибутивного словаря стоит уделить закреплению лексем в словосочетаниях, фразах, предложениях, тексте.

Количественное расширение словарного запаса у детей должно осуществляться в игровой, бытовой, познавательной деятельности. Также стоит учитывать и количество слов, доступное детям для усвоения, в течение недели:

- 3 года – 5 слов;
- 4 года – 10 слов;
- 5 лет – 15 слов;
- 6 лет – 20 слов;
- 7 лет – 30 слов [71].

В работе над новым словом выделяются следующие этапы:

1. Знакомство;
2. Уточнение произношения, звуковой анализ слова;
3. Уточнение и расширение лексического значения слова:
 - Уточнение семантики слова;
 - Организация семантического поля;
 - Определение парадигматических связей слова в данном семантическом поле;
 - Закрепление и активизация слова в связной речи, формирование синтагматических связей.

По исследованиям Л.С. Цветковой работа по обогащению словарного запаса (особенно называние предметов) должна начинаться с методов, направленных на развитие познавательной деятельности в совокупности с расширением знаний об окружающем мире [92].

Приведём примеры игр по данному направлению:

Игра «Весёлые картинки»

Цель: уточнение и расширение пассивного предметного словаря детей по разным темам.

Оборудование: предметные картинки по разным темам по количеству детей.

Методические рекомендации:

Для детей с благоприятной перспективой развития: детям выдаются картинки по одной предметной тематике. Взрослый называет слово, ребёнок с правильной картинкой должен поднять ее в верх, либо поднять руку. В случае, если ребёнок не справляется и не узнает картинку, просим других детей ему помочь с просьбой, что картинка спряталась и ее нужно отыскать. Со временем количество выдаваемых картинок можно увеличить (раздавать по 2 и более).

Для детей с менее благоприятной перспективой развития: игра проводится на индивидуальном занятии. Ребёнку выдаётся 2 картинки по предметной тематике, взрослый просит выбрать и показать правильную картинку, если называет правильно, то ложится следующая пара, если ребёнок справляется с данной игрой, то предлагается вариант, когда взрослый называет 2 предмета, а ребёнок на правильном варианте поднимает картинку.

Игра «Волшебный мешочек»

Цель: Уточнение и расширение объёма активного словаря, развитие тактильного восприятия, уточнение представления о признаках предметов.

Оборудование: тканевый непрозрачный мешочек, маленькие предметы (игрушки) относящиеся к одной лексической теме (Посуда, Фрукты, и т.д.)

Методические рекомендации:

1 вариант:(для детей с благоприятной перспективой) Предварительно дети знакомятся с предметами, которые будут находиться в мешочке, уточняются их размер и признаки. Доставая предмет из мешочка ребёнок, называя и указывая один из признаков.

Усложнённый вариант: ребёнок опускает руку в мешочек и ощупывает предмет, узнает его, называет: «У меня ложка» и только тогда достаёт его.

2 вариант: (для детей с менее благоприятной перспективой) ребёнок опускает руку в мешочек и вытаскивает предмет, называя его. Если ответ верный, то берет предмет себе.

2. Развитие структурного аспекта лексических значений слов.

Работа по данному направлению должна начинаться с уточнения денотативного значения слова (закрепление связи между звуковым рядом, образующим слово, с окружающей действительностью). Также особое внимание должно уделяться различным семантическим признакам слова (синонимы-антонимы, целое-часть, родо-видовые отношения) Перед знакомством детей с синонимами и антонимами, должен быть проведён подготовительный этап, во время которого уточняются известные детям имена прилагательные и глаголы). Далее проводится работа с сигнификативным компонентом (задания на дифференциацию значений слов на основе сходства и противоположности признаков). При работе с контекстуальным значением работа ведётся последовательно от конкретного к частному. Также должна проводиться работа на усвоение наиболее распространённых случаев многозначности слов.

Для развития коннотативного компонента значения слова можно использовать задания на соотнесение эмоциональных реакций со значением слова: сочетание произношения слова с определённой интонацией (произношения слова грустно, весело зло, ласково, грубо). Приведём примеры игр:

Игра «Кто лишний?»

(для детей с благоприятной перспективой)

Цель: умение группировать слова по выделенному признаку (без выделенного признака)

Оборудование: карточки с изображением предметов.

Методические указания: ребёнку предлагается четыре карточки, из которых нужно выбрать одну, отличающуюся от других по одному из признаков (форма, величина, и т.д.)

Речевой материал:

- По цвету: лимон, цыплёнок, дерево;
- По форме: мяч, глобус, косынка;
- По величине: дом, ложка, карандаш;
- По вкусу: варенье, торт, капуста;
- По температурным ощущениям: огонь, лёд, снег.
- Для детей с менее благоприятной перспективой:

Вариант 2: (для детей с менее благоприятной перспективой).

Методические указания: ребёнку называются слова, относящиеся к одной группе (Игрушки, Птицы, Животные), если же называется слово, не принадлежащее к данной категории, то ребёнок хлопает в ладоши.

3.Формирование синтагматических связей.

Формирование синтагматических связей предполагает точное употребление слова в речевом потоке, в словосочетаниях, в предложениях.

Коррекционная работа по данному направлению должна быть направлена на работу над двухкомпонентными глагольными и именными словосочетаниями:

1. Имя существительное +прилагательное;
2. Имя существительное (им. падеж) + имя существительное (косвенный падеж);
3. Глагол + имя существительное (вин. падеж) без предлога;
4. Глагол + имя существительное (косвенный падеж) без предлога

Овладение словосочетанием позволит расширить и уточнить синтагматические связи между словами, валентность слов.

Одновременно с формированием словарного запаса должно происходить и его графическое оформление. Коррекционная работа должна быть направлена на различие частей речи, категорию числа имён существительных и имён прилагательных.

Для формирования словаря должны быть использованы следующие типы игр и упражнений: показ и называние предметов и их действий, беседы и рассказы, сопровождаемые картинным материалом, соотнесение словосочетаний, фраз, предложений с картинками, подвижные игры с речевым сопровождением. Каждое новое слово в процессе игры или упражнения должно повторяться многократно, в различных ситуациях, на протяжении большого числа занятий.

Игра «Кто так говорит?»

(для детей с менее благоприятной перспективой)

Цель: уточнить значение места и употребления глагола.

Оборудование: картинки с изображением животных.

Методические рекомендации:

Взрослый предлагает показать животное, которому соответствует названное действие животных, если ребёнок показывает правильно ему предлагают озвучить как говорят животные.

- Мяукает-кошка;
- Мычит-корова;
- Лает-собака;
- Крякает- утка;
- Каркает-ворона;
- Кукарекает петух.

Игра «Кто так ходит?»

(для детей с более благоприятной перспективой)

Цель: уточнить значение места и употребления глагола.

Оборудование: карточки с изображением животных

Методические указания. Взрослый называет как глагол движения (для животного), ребёнок поднимает карточку с животным которое так передвигается, если называет правильно то предлагают симитировать передвижение животного.

- Порхает-бабочка
- Скачет-лошадь
- Плавает –рыба
- Ползает-змея
- Скачет – кузнечик
- Прыгает-лягушка.

Включение в занятия подобного рода игр повышает эффективность коррекционно-логопедической работы по формированию и развитию словаря детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи первого уровня.

Выводы по 2 главе

1. Итог второй главы, которая представлена констатирующим экспериментом и анализом его результатов следующий. Дети младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи первого уровня имеют нарушения словаря, проявляющиеся в количественных и качественных особенностях лексики. Недостаточно развит как активный, так и пассивный словарь. В речи присутствуют в основном названия предметов в весьма ограниченном количестве, также содержится большое количество лепетных слов. Самые большие трудности возникли у детей при проведении первого блока заданий.

Количественный и качественный анализ первого блока заданий позволил сделать вывод: активный словарь детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи первого уровня имеет свои особенности. Наибольшим объёмом в речи представлен номинативный словарь, предикативный используется в единичных случаях и отсутствует атрибутивный словарь. При обследовании номинативного словаря дети экспериментальной группы допускали следующие ошибки: слоговые элизии, вербальные парафазии, также при назывании часто слова заменялись на звукоподражание. При обследовании предикативного словаря зачастую ответ ребёнка сопровождался жестовой речью. Глаголы использовались зачастую в инфинитиве, в повелительном наклонении без флексий в изъявительном. Ошибки при обследовании атрибутивного словаря были следующего характера: слоговые элизии, ошибки персеверативного характера, также неправильно использовалась категория рода.

Также результаты заданий, направленных на обследование сформированности синтагматических связей, выявили особенности семантической структуры слова, которые выражаются в недостаточной сформированности синтагматических связей, несовершенстве процесса

поиска слова. Зачастую дети не понимали задания или отказывались его выполнять, поступающие ответы чаще всего сопровождались жестовой речью. Общий анализ всех серий заданий по данному направлению показал не сформированность синтагматических связей у данной группы детей.

Анализ второго блока направленного на обследование пассивного словаря выявил: уровневые показатели участников экспериментальной группы имеют наибольшую приближённость к показателям контрольной группы. Тенденция преобладания номинативного словаря над предикативным и атрибутивным также прослеживается и здесь, но в меньшей степени выраженности.

2. Для выявления механизмов нарушений в экспрессивной и импрессивной речи нами был сопоставлен блок №1 и блок №2.

При сравнительном анализе результатов первого и второго блока было выявлено: объём пассивного словаря значительно превышает объём активного. Номинативный словарь, как в активной, так и в пассивной речи представлен в наибольшем объёме, уровневые различия между пассивным и активным предикативным словарём имеют большую разницу с преобладанием объёма пассивного словаря. Наибольшая уровневая разница была определена при сравнении результатов обследования атрибутивного словаря: при практически полном отсутствии в активной речи имён прилагательных, они наблюдаются в пассивном словаре.

Также, были сопоставлены результаты двух направлений, исследуемых в первом блоке (уровень называния и уровень сформированности синтагматических связей). Анализ двух направлений, исследуемых в первом блоке (называние частей речи и сформированность синтагматических связей) позволил установить и отследить прямую тенденцию зависимости между этими двумя направлениями. Чем выше был уровень называния, тем выше был уровень синтагматических связей.

По результатам сопоставления данных, мы подтвердили общепринятую точку зрения, что у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи первого уровня импрессивная речь развита лучше экспрессивной. В результате суммирования данных по двум блокам нами было выделено две группы детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи первого уровня: группа с относительно благоприятной перспективой развития (70%) и группа с менее благоприятной перспективой развития (30%).

3. На основе анализа литературы и результатов констатирующего эксперимента нами было определено содержание методических рекомендаций по развитию активного и пассивного словарей у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи первого уровня. Нами были определены направления и этапы логопедической работы с учётом специальных логопедических принципов, а также общепедагогических.

Направления коррекционной работы, определённые нами в результате анализа констатирующего эксперимента:

- расширение объёма словаря;
- развитие структурного аспекта лексических значений слов;
- формирование синтагматических связей слова.

Выделение этих направлений способствует осознанию языковых процессов, однако их разграничение является условным, так как в процессе работы по формированию словаря указанные направления тесно взаимосвязаны. В каждом из определённых нами направлений существуют свои цели, задачи, а также методы и приёмы коррекционной работы. В качестве дальнейшей перспективы предполагается апробация предложенных методических рекомендаций.

Таким образом, цели и задачи исследования реализованы, результаты исследований не противоречат выдвинутой нами гипотезе.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате анализа литературы по проблеме исследования можно сделать следующие выводы:

Мы определили, что совокупность всех слов в речи ребёнка представляет его словарь.

Процесс формирования словаря можно представить в следующей последовательности:

- к 7-8,5 месяцам ребёнок способен произнести первые слоги
- появление первых слов в активной речи ребёнка происходит ближе к 1 году жизни; как правило пассивный словарь уже содержит около 50 слов.
- в возрасте 1.5-2 лет появляются первые предложения из аморфных слов корней, а общий объем активного словарного запаса приближен к 300-м лексическим единицам;
- последний этап формирования речи происходит к 7 годам, когда речь ребёнка становится приближенной к речи взрослого.

Развивающиеся представления об окружающем мире дают опору для развития словаря. Это происходит по мере того как в жизни ребёнка появляются новые предметы и явления. Чем больше предметов и явлений в жизни ребёнка, тем шире и богаче становится его словарь. Важную роль играет общение со взрослыми.

В процессе онтогенетического развития происходят как количественные, так и качественные изменения в словарном запасе: он систематизируется, уточняется, образуется сложная система семантических полей, происходит развитие системы значений слов. Процессы развития речи и мышления связаны и протекают в непрерывном взаимодействии друг с другом. Речь оказывает влияние на формирующееся мышление ребёнка, преобразовывая его.

Процесс формирования словаря у детей с общим недоразвитием осложнён в связи с дефектным становлением всей речевой системы, а также имеет определённые особенности. Существенные отклонения от возрастных норм, ограниченность словарного запаса, своеобразие его использования и стойкие аграмматизмы, все это характерно для детей с общим недоразвитием речи. Причиной этому может служить несформированность импрессивной и экспрессивной сторон речи.

Р.И. Лалаева и Н.В. Серебрякова в своих работах дают характеристику лексической системы детей с данной речевой патологией. Небольшой, ограниченный словарный запас, различие между активным и пассивным словарём, неточное употребление слов, многочисленные вербальные парафазии, несформированность семантических полей, трудности актуализации словаря [52].

Важно отметить разнообразие методик логопедической работы направленной на развитие словаря. В целом все они подчиняются определённым принципам, имеют ряд задач и используют свои приёмы. Работа по формированию словаря у детей с общим недоразвитием речи находится в ряду важнейших задач, а также является одним из приоритетных направлений коррекционно-логопедической работы. Использование дидактических игр и упражнений в коррекционной работе повышает мотивацию и интерес к занятиям, и ускоряем процесс формирования словаря.

Констатирующий эксперимент был проведён с целью выявления особенностей и уровней сформированности активного и пассивного словарей у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Для проведения констатирующего эксперимента были использованы подходы, отражённые в методических рекомендациях Г.А. Волковой, О.Е. Громовой, Ю.Ф. Гаркуши [20; 36; 26].

Обследование проводилось с использованием наглядного материала предложенного, С.В. Батяевой, Е.В. Савостьяновой, В.С. Володиной, О.Б. Иншаковой [9; 44].

Констатирующий эксперимент включал в себя 2 блока заданий:

- Обследование активного словаря;
- Обследование пассивного словаря.

Количественный и качественный анализ первого блока заданий позволил сделать вывод: активный словарь детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи первого уровня имеет свои особенности. Наибольшим объёмом в речи представлен номинативный словарь, предикативный используется в единичных случаях и отсутствует атрибутивный словарь. При обследовании номинативного словаря дети экспериментальной группы допускали следующие ошибки: слоговые элизии, вербальные парафазии, также при назывании часто слова заменялись на звукоподражание. При обследовании предикативного словаря зачастую ответ ребёнка сопровождался жестовой речью. Глаголы использовались зачастую в инфинитиве, в повелительном наклонении без флексий в изъявительном. Ошибки при обследовании атрибутивного словаря были следующего характера: слоговые элизии, ошибки персеверативного характера, также неправильно использовалась категория рода. Задания, направленные на выявление уровня сформированности синтагматических связей, вызвали наибольшие затруднения и показали самые низкие результаты: зачастую дети не понимали задания или отказывались его выполнять, поступающие ответы чаще всего сопровождалась жестовой речью. Общий анализ всех серий заданий по данному направлению показал не сформированность синтагматических связей у данной группы детей.

Анализ второго блока направленного на обследование пассивного словаря выявил: уровневые показатели участников экспериментальной

группы имеют наибольшую приближённость к показаниям контрольной группы. Тенденция преобладания номинативного словаря над предикативным и атрибутивным также прослеживается и здесь, но в меньшей степени выраженности.

Сравнительный анализ двух направлений, исследуемых в первом блоке (называние частей речи и сформированность синтагматических связей) позволил установить и отследить прямую тенденцию зависимости между этими двумя направлениями. Чем выше был уровень называния, тем выше был уровень синтагматических связей.

При сравнительном анализе результатов первого и второго блока было выявлено: объём пассивного словаря значительно превышает объём активного. Номинативный словарь, как в активной, так и в пассивной речи представлен в наибольшем объёме, уровневые различия между пассивным и активным предикативным словарём имеют большую разницу с преобладанием объёма пассивного словаря. Наибольшая уровневая разница была определена при сравнении результатов обследования атрибутивного словаря: при практически полном отсутствии в активной речи имён прилагательных, они наблюдаются в пассивном словаре.

Исследования показали неравномерность сформированности активного и пассивного словарей у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи первого уровня.

На основе анализа литературы и результатов констатирующего эксперимента нами было определено содержание методических рекомендаций по развитию активного и пассивного словарей у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи первого уровня. Были составлены дифференцированные дидактические игры с учётом особенностей детей в двух, определённых нами в результате констатирующего эксперимента, группах (с менее благоприятной и более благоприятной перспективой

развития)

После анализа данной работы, мы пришли к выводу, что у детей с нормальным речевым развитием процесс поиска и автоматизации слова происходит гораздо быстрее, чем у детей с речевой патологией. У детей с общим недоразвитием речи, данный процесс осуществляется медленнее. У детей с речевой патологией пассивный словарь доминирует над активным словарём. В связи с этим большие трудности возникают при актуализации словаря. Дети плохо ориентируются в назывании действий и признаков предметов.

Цель и задачи исследования реализованы, полученные данные не противоречат гипотезе: у детей младшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи первого уровня были выявлены специфические и уровневые особенности общего словаря – различие в объёме пассивного и активного словарей, диспропорциональность количественного состава частей речи в составе словарей, а также преобладание номинативного словаря над предикативным и атрибутивным. Также была установлена прямая зависимость между уровнями сформированности синтагматических связей и называния у различных частей речи в активном словаре детей.

В качестве дальнейшей перспективы предполагается апробация предложенных нами методических рекомендаций, а также расширение и накопление дидактических материалов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. - 3-е изд., стереотип. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 400 с.
2. Алексеева М.М. Речевое развитие дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. - 2-е изд., стереотип. М.: Издательский центр «Академия», 1999. 160 с.
3. Аникина О.А., Лаптев Л.Г., Психология онтогенеза речи формирующейся личности // Человеческий капитал. 2018. № 11-2 (119). С. 110-120.
4. Аркин Е. А. Ребёнок в дошкольные годы (в двух частях) /Под ред. А. В. Запорожца и В. В. Давыдова. М.: Издательство «Просвещение», 1968. 445 с.
5. Арушанова А.Г. Речь и речевое общение детей: Книга для воспитателей детского сада. М.: Мозаика - Синтез, 1999. 272 с.
6. Архипова Е.Ф. Если у ребёнка общее недоразвитие речи // Современное дошкольное образование. 2017. № 2 (74). С. 38-43.
7. Архипова Е.Ф. Стёртая дизартрия у детей. М.: АСТ: Астрель, 2007. 343 с.
8. Балаева В.И., Акименко А.К. К вопросу о дифференциальной диагностике в логопедии // Практическая психология и логопедия. 2009. № 4(39). С.48-57.
9. Батяева С.В., Володина В. С., Савостьянова Е. В. Большой альбом по развитию речи. М.: РОСМЭН, 2016. 280 с.
10. Белова-Давид Р.А. К вопросу систематизации речевых расстройств у детей // Нарушение речи у дошкольников. – М.: Просвещение, 1969. С.11-47.
11. Бельтюков В.И. Пути исследования механизма развития речи // Дефектология: научно-методический журнал Академии педагогических наук СССР / Ред. В.И. Лубовский, А.И. Чайкина. – 1984 №3. С. 24-32.

12. Белякова Л.И. Онтогенез речевой деятельности как приоритетное направление научной школы кафедры логопедии МПГУ // Онтогенез речевой деятельности: норма и патология. М.: Прометей МПГУ, 2005. С. 19 – 24.
13. Битова А.Л. Формирование речи у детей с тяжёлыми речевыми нарушениями: начальные этапы работы. // Особый ребёнок: исследования и опыт помощи: Научно-практический сборник. М.: Центр Лечебной диагностики, 1999. С. 44 - 52.
14. Большой энциклопедический словарь. М.: Большая Российская энциклопедия, 2002.
15. Бондаренко А.К. Дидактические игры в детском саду: Книга для воспитателей детского сада. 2 - е изд., дораб. М.: Просвещение, 1991. 160 с.
16. Бородич А. М. Методика развития речи детей. Учеб.пособие для студентов пед. ин-тов по спец. "Дошкольная педагогика и психология". - 2-е изд. М.: Просвещение, 1981. 288 с.
17. Бюлер Карл. Очерк духовного развития ребенка; пер. А. Альтшулер, К. Выгодской и В. Морейно. М.: Работник просвещения, 1930. 222 с.
18. Ванюхина Г.А. Использование полисенсорного восприятия в процессе коррекции связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03: Екатеринбург, 2001.204 с.
19. Венгер Л.А. и др. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет: Кн. для воспитателя дет. сада. М.: Просвещение, 1988. 144 с.
20. Волкова Л.С. Логопедия. Учебник для студентов дефектол. фак. пед. Вузов. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. 680 с.
21. Волосовец Т.В. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: учебно-методическое пособие. М.: Сфера: Секачев, 2007 (М.: Типография АО "Молодая гвардия"). 223 с.
22. Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. М.: "Лабиринт", 1999. 352 с.

23. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с.
24. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования: Мышление и речь. Проблемы психологического развития ребёнка. М.: Изд-во Акад. Пед. наук РСФСР, 1956. 519 с.
25. Гальперин П.Я., Талызина Н.Ф. Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1968. 135 с.
26. Гаркуша Ю.Ф. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи: логопедическое обследование, наглядное моделирование, развитие творческой игры, лексико-грамматическое развитие детей: учебное пособие для студентов педагогических ВУЗов по специальности "Логопедия". М.: Сфера: Нии Шк. технологий В. Секачева, 2008. 127 с.
27. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. М.: Детство-Пресс. 2007. 470 с.
28. Гвоздев А.Н. От первых слов до первого класса. Дневник научных наблюдений. Издательство Саратовского университета. 1981. 206 с.
29. Гвоздев А.Н. Развитие словарного запаса в первые годы жизни ребенка. Издательство Саратовского университета, 1990. 104 с.
30. Гербова В.В. Воспитание и развитие детей раннего возраста: Пособие для воспитателя дет. сада. В.В. Гербова, Р.Г. Казакова, И.М. Кононова и др. М.: Просвещение, 1981. 224 с.
31. Глухов В.П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов. М.: АСТ: Астрель, 2005. – 351 с.
32. Глухов В.П. Основы специальной педагогики и специальной психологии: учебник для СПО / В. П. Глухов. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Издательство Юрайт, 2019. 295 с.

33. Глухоедова О.С., Гриншпун Б.М., Громова О. Е. Изучение детского лексикона на ранних этапах развития речи // Дефектология. 2003. № 6 С. 55-60.
34. Гончарова В.А. Общие и специфические особенности формирования лексики у дошкольников с различными нарушениями речи: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03: Санкт-Петербург, 2002 285 с. РГБ ОД, 61:03-13/152-0
35. Гриншпун Б.М. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений под редакцией Л. С. Волковой. 5-е изд., перераб. и доп. М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2006 .703 с.
36. Громова О.Е. Методика формирования начального детского лексикона. — М.: ТЦ Сфера, 2003. — 176 с. (Серия «Программа развития».)
37. Громова О.Е. Хорошо ли говорит ваш ребенок? Логопедическая оценка развития ребенка на первом году жизни // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2015. № 4. С. 20—32.
38. Дедюхина Г.В., Кириллова Е.В. Учимся говорить. 55 способов общения с неговорящим ребенком. М.: Издательский центр Техинформ МАИ, 1997. 88 с.
39. Ефименкова Л. Н. Формирование речи у дошкольников: (Дети с общ. недоразвитием речи). Кн. для логопеда. 2-е изд., перераб. М.: Просвещение, 1985. 111 с.
40. Жаренкова Г.И. Понимание грамматических отношений детьми с общим недоразвитием речи (ОНР) // Школа для детей с тяжелыми нарушениями речи: сб. науч. работ. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. С.103-111.
41. Жукова Н.С. Логопедия: Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Книга для логопедов / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. - Москва: Машиностроение, 2016. 320 с.
42. Жукова Н.С. Преодоление недоразвития речи у детей: Учеб.-метод. пособие. М.: Соц.-полит, журн., 1994. 96 с.

43. Захарова А.В. Опыт лингвистического анализа словаря детской речи: Автореферат дис. на соискание ученой степени кандидата филологических наук. 10.02.01 / Новосиб. гос. ун-т. Новосибирск: 1975, 23 с.
44. Иншакова О.Б. Альбом для логопеда. 2-е изд., испр. и доп. М.: ВЛАДОС, 2008 (Казань: ПИК Идел-Пресс). 279 с.
45. Кириллова Е. В. Логопедическая работа с безречевыми детьми: Учебно-методическое пособие. М.: ТЦ Сфера. 2011. 64 с.
46. Ковшиков В.А. Обучение и воспитание детей с нарушениями речи. Сб. науч. тр. / Моск. гос. пед. ин-т им. В. И. Ленина. М.: МГПИ, 1982. 160 с.
47. Ковшиков В. А. «Психолингвистика. Теория речевой деятельности». Учебное пособие для студентов педвузов. М.: Астрель, 2007. 318 с.
48. Ковшиков В.А. Экспрессивная алалия и методы ее преодоления. 4 - изд. испр. и доп. Спб.: КАРО, 2006. 298 с.
49. Кольцова М.М. Ребёнок учится говорить. М.: Сов. Россия, 1973. 160 с.
50. Краснощекова Н.В. Развитие ощущений и восприятия у детей от младенчества до младшего возраста. Игры, упражнения, тесты. Ростов н/Д.: Феникс, 2007. 319 с.
51. Лаврентьева А.И. Формирование семантической стороны речи // Дошкольное воспитание. 2006. №8 С. 3-9.
52. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В., Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. СПб.: Союз, 2001. 222 с.
53. Левина Р.Е. Изучение неговорящих детей. /Хрестоматия по логопедии. Т 2., 23с. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. 656 с.
54. Левина Р.Е. Опыт изучения неговорящих детей (алаликов). М.: Издательство министерства просвещения РСФСР. 1951. 121 с.
55. Левина Р.Е., Спирина Л. Ф., Никашина Н. А. и др. Основы теории и практики логопедии. М.: Просвещение, 1967. 367 с.

56. Левина Р.Е. Характеристика ОНР у детей // Основы теории и практики логопедии. М.: Просвещение, 1967. С. 67-85.
57. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. Учеб. для студентов вузов, обучающихся по специальности "Психология". 4-е изд., испр. М.: Смысл, 2005. 287 с.
58. Логинова В.И., Максаков А. И., Попова М. И. и др. Развитие речи детей дошкольного возраста: Пособие для воспитателя дет. сада. 3-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 1984. - 223 с.
59. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений. 5-е изд. , перераб. и доп. М.: ВЛАДОС, 2006. 703 с.
60. Логопедия. Методическое наследие: Пособие для логопедов и студентов дефектол. фак. пед. вузов. В 5кн. - М.: ВЛАДОС, 2007. 312 с.
61. Лурия А.Р. Высшие корковые функции и их нарушение при локальных поражениях мозга. 2-е изд., доп. М.: Издательство Московского университета, 1969. 504 с.
62. Лурия А.Р. Язык и сознание. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1998. 335 с.
63. Лямина Г.М. Развитие речи ребенка раннего возраста: Методическое пособие. М.: Айрис - Пресс, 2005. 90 с.
64. Малофеев Н.Н. Формирование словаря младших школьников с церебральным параличом: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.03. М., 1988. 165 с.
65. Мастюкова Е.М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст): Советы педагогам и родителям по подготовке к обучению детей с особыми проблемами в развитии. М.: ВЛАДОС, 1997. 303 с.
- Недоразвитие и утрата речи. Вопросы теории и практики. Межвуз. сб. науч. тр. // Моск. гос. пед. ин-т им. В. И. Ленина. М.: МГПИ, 1985. 145 с.
66. Ньюмен С. Игры и занятия с особым ребёнком. Руководство для родителей. Теревинф, 2004. 145 с.

67. Орфинская В.К. Принципы построения дифференцированной методики обучения алаликов на основе лингвистической классификации форм алалии // Логопедия. Методическое наследие. - М. - Кн. III: Системные нарушения речи: Алалия. Афазия. С.81-121.
68. Парамонова Л.Г. Логопедия для всех. Спб.: АСТ «Дельта», 1997. 463 с.
69. Поддъяков Н.Н., Аванесова В.Н. Сенсорное воспитание в детском саду: Пособие для воспитателей. 2-е изд., испр. и доп. М.: Просвещение, 1981. 192 с.
70. Правдина О.В. Логопедия: Учеб. пособие для студентов дефектолог. фактов пед. ин-тов. Изд. 2-е, доп. и перераб. М.: «Просвещение», 1973. 272 с.
71. Пятница Т.В. Речевые нарушения у детей: скорая логопедическая помощь. Ростов-на-Дону: Феникс, 2011. 333 с.
72. Розенгарт-Пупко, Г.Л. Формирование речи у детей раннего возраста. М.: АПН РСФСР, 1963. 96 с.
73. Смирнова И.А. Логопедический альбом для обследования лексико-грамматического строя и связной речи. СПб.: Детство–Пресс, 2020. 48 с.
74. Соботович Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции: Дети с нарушениями интеллекта и моторной алалией: Учеб. пособие. М.: Классикс стиль, 2003. 158 с.
75. Соловьева Л.Г. Логопедия: учебник и практикум для СПО / Л. Г. Соловьева, Г. Н. Градова. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Издательство Юрайт, 2019. 191 с.
76. Стребелева Е.А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: методическое пособие. 4-е изд. М.: Просвещение, 2009. 163 с.
77. Тихеева Е.Н. Развитие речи детей. (раннего и дошкольного возраста). 5-е изд., испр. М.: Просвещение, 1981. 159 с.
78. Трауготт Н.Н. К вопросу об организации и методике речевой работы с

- моторными алаликами. // Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты): Учебное пособие для студ. высших и средних спец. пед. учеб. завед.: В 2 тт. Т. II. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. С3 - 23.
79. Усанова О.Н. Специальная психология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальностям психологии. М.: Питер, 2008. 395 с.
80. 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. 287 с.
81. Ушакова Е. А. Развитие лексической стороны речи у дошкольников с ОНР // Современные тенденции развития науки и производства: сб. материалов VI Междунар. науч.-практ. конф. – Кемерово, 2017. С. 98-101.
82. Ушакова Т.Н. Речь: истоки и принципы развития. М.: ПЕР СЭ, 2004. 256 с.
83. Уфимцева А.А. Слово в лексико-семантической системе языка // АН СССР. Ин-т языкознания. М.: Наука, 1968. 272 с.
84. Федоренко Л. П. Закономерности усвоения родной речи: Учеб. пособие по спец. N 2101 "Рус. яз. и лит.". М.: Просвещение, 1984. 159 с.
85. Филичева Т.Б. Дети с ОНР. Воспитание и обучение. М.: Гном-Пресс, 2004. 127 с.
86. Филичева Т.Б., Туманова Т.В. «Логопедическая работа с детьми I уровня речевого развития» М.: Просвещение, 2010. С.93-95
87. Филичева Т.Б. и др. Основы логопедии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)». М.: Просвещение, 1989. 223 с.
88. Филичева Т.Б., Чиркина Г. В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада: В 2 ч. Ч. I. Первый год обучения (старшая группа). Пособие для студентов

дефектологических факультетов, практических работников специальных учреждений, воспитателей детских садов, родителей. М.: Альфа, 1993. 103 с.

89. Филичева Т.Б. Логопедия. Теория и практика М.: Эксмодетство, 2017. 608 с.

90. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. 5-е изд. М.: Айрис-пресс, 2008. 224 с.

91. Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты): учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений: В 2 тт. Т. I. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. 560 с

92. Цветкова Л.С. Методика нейропсихологической диагностики детей. Изд. 2-е, исправленное и дополненное. - М.: "Российское педагогическое агентство", "Когито-центр", 1998.128 с.

93. Цвынтарный В.В. Играем, слушаем, подражаем, звуки получаем: Пособие для родителей, воспитателей дет. садов, логопедов. СПб.: Лань, 1998. 58 с.

94. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика дет. речи: Учеб. пособие для студентов вузов. М.: Владос, 2000. 238 с.

95. Чаладзе Е.А., Михайлова Е.А. Структура и содержание модели использования кинетических средств общения в процессе преодоления заикания // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2012. Т. 14. № 2-3. С. 685-687.

96. Чаладзе Е.А. Формирование текстообразования у дошкольников с экспрессивной алалией в процессе логопедической работы: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.03 / Моск. пед. гос. ун-т. - Москва, 2001. 17 с.

97. Чиркина Г.В. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений. 3-е изд., доп. М.: АРКТИ, 2003. 240 с.

98. Чуковский К.И. От двух до пяти. М.: Педагогика, 1990. 381 с.

99. Шаховская С.Н. Использование наглядности при развитии речи детей с алалией. // Расстройства речи и методы их устранения. М.: Московский гос. пед. ин-т им. В. И. Ленина, 1975. С. 10 – 12.
100. Шаховская С.Н. Развитие словаря в системе работы при общем недоразвитии речи // Психолингвистика и современная логопедия. М., 1997. №1.
101. Швачкин Н.Х. Возрастная психолингвистика: Хрестоматия. Учебное пособие. М.: Лабиринт, 2004. 318 с.
102. Штерн В. Психология раннего детства до шестилетнего возраста: С использованием в качестве материала ненапечатанных дневников Клары Штерн / Вильям Штерн; Пер. М. А. Энгельгарда. 2-е изд. Петроград: 1922. 280 с.
103. Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте. М.: АПН РСФСР, 1958. 115 с.
104. Янушко Е.А. Сенсорное развитие детей раннего возраста. (1-3 года): методическое пособие для воспитателей и родителей. М.: Мозаика-Синтез, 2009. 64 с.
105. Ястребова А. В. Преодоление общего недоразвития речи у учащихся начальных классов общеобразовательных учреждений. М.: Аркти, 1999. 118 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Содержание констатирующего эксперимента

Блок I. Исследование активного словарного запаса.

Серия 1. Обследование номинативного словаря.

Цель: выявить объем и качественное своеобразие имён существительных.

1. Называние имён существительных.

Процедура обследования: ребёнку предлагается назвать предметы, изображённые на картинках.

Речевой материал:

1. посуда: тарелка, ложка, вилка, нож, чашка, кастрюля;
2. мебель: кровать, стол, стул, шкаф, диван, кресло;
3. игрушки: машинка, кукла, мяч, мишка, юла, пирамидка;
4. одежда: платье, носки, шорты, куртка, штаны, шапка;
5. домашние животные: собака, кошка, свинья, коза, корова, лошадь;
6. овощи: лук, помидор, огурец, картофель, морковь, капуста, свёкла, перец;
7. лесные животные: волк, медведь, заяц, лиса, белка, ёжик;
8. фрукты: банан, лимон, груша, яблоко, апельсин, слива;

Критерии оценивания : (каждая проба оценивается отдельно)

0 балл – если ребёнок не принимает задание, на картинки не реагирует.

1 балл – ставится ребёнку, если он называет предмет отдельным слогом или звукоподражанием.

2 балла – получает тот ребёнок, который называет предмет, изображённый на картинке словом.

Максимальное количество набранных баллов: 100

2. Обследование синтагматических связей имён существительных.

Процедура обследования: Ребёнку предлагается отгадать загадку.

1. - В лесу живёт серый, злой, голодный?..- волк
2. - Вкусное, красное, на дереве висит?..- яблоко
3. -Шофёр поставил в гараж?..- машину
4. -Хитрая, рыжая, съела колобка?..- лиса
5. -Наша Таня громко плачет: Уронила в речку?..- мячик
6. -Косолапый, по лесу идёт, шишки собирает?..- медведь

Критерии оценивания: (каждая проба оценивается отдельно)

0 баллов – если ребёнок не принимает задание или с заданием не справляется.

1 балл – получает ребёнок, который называет предмет отдельным слогом или звукоподражанием.

2 балла –получает ребёнок, который называет предмет словом.

Максимальное количество баллов: 12.

Серия 2. Обследование предикативного словаря.

Цель: определить объем и качественные характеристики глагольного словаря

1. Называние глаголов.

Процедура обследования ребёнку предлагается назвать предметы, изображённые на картинках.

Речевой материал:

1. глаголы движения: идёт, бежит, едет, плывёт, летит;
2. глаголы состояния и положения тела в пространстве: стоит, сидит, спит, лежит;
3. глаголы продуктивного действия: рисует, поёт, лепит, читает, играет, плачет;
4. глаголы приёма пищи: ест, пьёт;

Критерии оценивания: (каждая проба оценивается отдельно)

0 баллов – если ребенок не принимает задание или с заданием не справляется.

1 балл – ставится ребенку, если он называет действие отдельным слогом или звукоподражанием.

2 балла – получает тот ребенок, который называет действие, изображенное на картинке словом.

Максимальное количество баллов: 34

2. Обследование синтагматических связей глаголов.

Процедура обследования: ребенку предлагается продолжить предложение.

1. Наша Таня громко...? плачет
2. Самолет летит, а корабль...? плывет
3. Рыбка плавает, а птица...? летает
4. Бабочка летает, а кузнечик...? прыгает
5. Коля в игрушки...? играет
6. Кот молоко ...? лакает

Критерии оценивания: (каждая проба оценивается отдельно)

0 баллов – если ребенок не принимает задание или с заданием не справляется.

1 балл – получает ребенок, который называет глагол отдельным слогом или звукоподражанием.

2 балла – получает ребенок, который называет глагол словом.

Максимальное количество баллов: 10

Серия 3. Обследование атрибутивного словаря.

Цель: определить объём и качественные характеристики словаря прилагательных

1. Называние имен прилагательных

Процедура обследования: ребенку предлагается назвать признаки, которыми обладают предметы на картинках.

1. величины: большой, маленький
2. формы: круглый, квадратный, треугольный
3. цвет: красный, желтый, зеленый, синий,
4. вкусовые ощущения: кислый, сладкий, соленый
5. настроение: веселый, грустный
6. тактильные ощущения: мягкий, твёрдый

Критерии оценивания: (каждая проба оценивается отдельно)

0 баллов – если ребенок не принимает задание или с заданием не справляется.

1 балл – получает ребенок, который называет признак предмета отдельным слогом или звукоподражанием.

2 балла – получает ребенок, который называет признак предмета словом.

Максимальное количество баллов: 32

2.Обследование синтагматических связей имен прилагательных.

Процедура обследования: ребенку предлагается продолжить высказывание.

Речевой материал:

1. Мама коза - большая, а козлята какие...?
2. Кошка - пушистая, а ежик какой...?
3. Лимон кислый, а виноград какой...?
4. Лиса рыжая, а зайчик какой...?

Критерии оценивания: (каждая проба оценивается отдельно)

0 баллов – если ребенок не принимает задание или с заданием не справляется.

1 балл – получает ребенок, который называет признак предмета отдельным слогом или звукоподражанием.

2 балла – получает ребенок, который называет признак предмета словом.

Максимальное количество баллов: 8

Блок II. Обследование пассивного словарного запаса.

Серия 1. Понимание имен существительных

Цель: выявить объем и качественные характеристики пассивного словаря существительных.

Процедура обследования: ребенку предлагается показать предметы на картинках, которые называет логопед.

1. посуда: тарелка, ложка, вилка, нож, чашка, кастрюля;
2. мебель: кровать, стол, стул, шкаф, диван, кресло;
3. игрушки: машинка, кукла, мяч, мишка, юла, пирамидка;
4. одежда: платье, носки, шорты, куртка, штаны, шапка;
5. домашние животные: собака, кошка, свинья, коза, корова, лошадь;
6. овощи: лук, помидор, огурец, картофель, морковь, капуста, свекла, перец;
7. лесные животные: волк, медведь, заяц, лиса, белка, ежик;
8. фрукты: банан, лимон, груша, яблоко, апельсин, слива;

Критерии оценивания: (каждая проба оценивается отдельно)

0 баллов – ребенок не показывает картинку предмета, не принимает задание.

1 балл – ребенок правильно показывает предмет.

Максимальное количество набранных баллов: 50

Серия 2. Понимание глаголов

Процедура обследования: ребенку предлагается показать действия предметов на картинках, которые называет логопед.

1. глаголы движения: идет, бежит, едет, плывет, летит
2. глаголы состояния и положения тела в пространстве: стоит, сидит, спит, лежит
3. глаголы продуктивного действия: рисует, поет, лепит, читает, играет, плачет
4. глаголы приема пищи: ест, пьет

Критерии оценивания: (каждая проба оценивается отдельно)

0 баллов – ребенок не показывает картинку действия предмета, не принимает задание.

1 балл - ребёнок показывает правильно действие предмета.

Максимальное количество баллов:17

Серия 3. Понимание слов признаков предметов

Процедура обследования: ребенку предлагается показать на картинках предметы, обладающие признаками, называемыми логопедом.

7. величины: большой, маленький
8. формы: круглый, квадратный, треугольный
9. цвет: красный, желтый, зеленый, синий,
- 10.вкусовые ощущения: кислый, сладкий, соленый
- 11.настроение: весёлый, грустный
- 12.тактильные ощущения: мягкий, твёрдый

Критерии оценивания: (каждая проба оценивается отдельно)

0 баллов – ребенок не показывает картинку признака предмета, не принимает задание.

1 балл - ребёнок показывает правильно признак предмета

Максимальное количество баллов:16

Результаты исследования первого блока заданий (исследование
активного словаря)

Таблица – 13 Результаты обследования 1 задания (называние имён
существительных) 1 серии в экспериментальной группе

Участник	Итог (балл)	Итог (%)	Уровень
Ребенок 1	52	52	средний
Ребенок 2	35	35	н/среднего
Ребенок 3	40	40	н/среднего
ребенок 4	37	37	н/среднего
Ребенок 5	33	33	н/среднего
Ребенок 6	11	11	низкий
Ребенок 7	16	16	низкий
Ребенок 8	36	36	н/среднего
Ребенок 9	17	17	низкий
Ребенок 10	41	41	н/среднего

Таблица 14 – Результаты обследования 1 задания (называние имён существительных) 1 серии в контрольной группе

Участник	Итог(балл)	Итог(%)	Уровень
Ребенок 1	82	82	в/среднего
Ребенок 2	92	92	высокий
Ребенок 3	94	94	высокий
ребенок 4	90	90	высокий
Ребенок 5	78	78	в/среднего
Ребенок6	92	92	высокий
Ребенок 7	92	92	высокий
Ребенок 8	94	94	высокий
Ребенок 9	94	94	высокий
Ребенок 10	84	84	в/среднего

Таблица 15 – Результаты обследования 2 задания (обследование синтагматических связей имён существительных) 1 серии в экспериментальной группе

Участник	Итог (балл)	Итог (%)	Уровень
Ребенок 1	4	33,3	н/среднего
Ребенок 2	1	8,3	низкий
Ребенок 3	4	33,3	н/среднего
Ребенок 4	3	25	низкий
Ребенок 5	0	0	нулевой
Ребенок 6	0	0	нулевой
Ребенок 7	0	0	нулевой
Ребенок 8	2	16,6	низкий
Ребенок 9	0	0	нулевой
Ребенок 10	2	2	низкий

Таблица 16 – Результаты обследования 2 задания (обследование синтагматических связей имён существительных) 1 серии в контрольной группе

Участник	Итог (Балл)	Итог (%)	Уровень
Ребенок 1	8	66,6	средний
Ребенок 2	10	83,3	в/среднего
Ребенок 3	12	100	высокий
Ребенок 4	10	83,3	в/среднего
Ребенок 5	8	66,6	средний
Ребенок 6	10	83,3	в/среднего
Ребенок 7	12	100	высокий
Ребенок 8	12	100	высокий
Ребенок 9	12	100	высокий
Ребенок 10	8	66,6	средний

Таблица 17 – Результаты обследования 1 задания (называние глаголов) 2 серии в экспериментальной группе

Участник	Итог(балл)	Итог(%)	Уровень
Ребенок 1	12	35,2	в/среднего
Ребенок2	11	32,3	н/среднего
Ребенок3	11	32,3	н/среднего
Ребенок4	6	17,6	низкий
Ребенок5	5	14,7	низкий
Ребенок6	1	2,94	низкий
Ребенок7	1	2,94	низкий
Ребенок8	5	14,7	низкий
Ребенок9	1	2,94	низкий
Ребенок10	11	32,35	н/среднего

Таблица 18 – Результаты обследования 1 задания (называние глаголов) 2 серии в контрольной группе

Участник	Итог(Балл)	Итог (%)	Уровень
Ребенок 1	28	82,5	в/среднего
Ребенок2	32	94,1	высокий
Ребенок3	34	100	высокий
Ребенок4	26	76,4	в/среднего
Ребенок5	32	94,1	высокий
Ребенок6	30	88,2	в/среднего
Ребенок7	32	94,17	высокий
Ребенок8	26	76,4	в/среднего
Ребенок9	32	94,1	высокий
Ребенок10	26	76,4	в/среднего

Таблица 19 – Результаты обследования 2 задания (обследование синтагматических связей глаголов) второй серии в экспериментальной группе

Участник	Итог (балл)	Итог (%)	Уровень
Ребенок 1	2	16,6	Низкий
Ребенок 2	0	0	нулевой
Ребенок 3	2	16,6	Низкий
Ребенок 4	0	0	нулевой
Ребенок 5	0	0	нулевой
Ребенок 6	0	0	нулевой
Ребенок 7	0	0	нулевой
Ребенок 8	0	0	нулевой
Ребенок9	0	0	нулевой
Ребенок10	2	16,6	низкий

Таблица 20 – Результаты обследования 2 задания (обследование синтагматических связей глаголов) второй серии в контрольной группе

Участник	Итог (балл)	Итог (%)	Уровень
Ребенок 1	8	66,6	средний
Ребенок 2	10	83,3	в/среднего
Ребенок 3	10	83,3	в/среднего
Ребенок 4	10	83,3	в/среднего
Ребенок 5	10	83,3	в/среднего
Ребенок 6	10	83,3	в/среднего
Ребенок 7	10	83,3	в/среднего
Ребенок 8	10	83,3	в/среднего
Ребенок 9	10	83,3	в/среднего
Ребенок 10	8	66,6	средний

Таблица 21 – Результаты обследования 1 задания (называние имён прилагательных) третьей серии в экспериментальной группе

Участник	Итог(балл)	Итог (%)	Уровень
Ребенок 1	10	31,25	н/среднего
Ребенок 2	2	6,25	низкий
Ребенок 3	8	25	низкий
Ребенок 4	4	12,5	низкий
Ребенок 5	2	6,25	низкий
Ребенок6	1	3,1	низкий
Ребенок7	1	3,1	низкий
Ребенок8	4	12,5	низкий
Ребенок9	1	3,1	низкий
Ребенок10	6	9,37	низкий

Таблица 22 – Результаты обследования 1 задания (называние имён прилагательных) третьей серии в контрольной группе

Участник	Итог(балл)	Итог (%)	Уровень
Ребенок 1	28	87,5	в/среднего
Ребенок 2	29	90,6	высокий
Ребенок 3	30	94	высокий
Ребенок 4	26	81,25	в/средний
Ребенок 5	28	87,5	в/средний
Ребенок6	28	87,5	в/среднего
Ребенок7	26	81,25	в/среднего
Ребенок8	32	100	высокий
Ребенок9	30	94	высокий
Ребенок10	26	81,25	в/среднего

Таблица 23 – Результаты обследования 2 задания 3 серии (Обследование синтагматических связей имен прилагательный) в экспериментальной группе

Участник	Итог (балл)	Итог (%)	Уровень
Ребенок 1	0	0	Нулевой
Ребенок 2	0	0	нулевой
Ребенок 3	0	0	Нулевой
Ребенок 4	0	0	Нулевой
Ребенок 5	0	0	Нулевой
Ребенок 6	0	0	Нулевой
Ребенок 7	0	0	Нулевой
Ребенок 8	0	0	Нулевой
Ребенок9	0	0	Нулевой
Ребенок10	0	0	Нулевой

Таблица 24 – Результаты обследования 2 задания 3 серии (обследование синтагматических связей имён прилагательный) в экспериментальной группе

Участник	Итог (балл)	Итог (%)	Уровень
Ребенок 1	8	100	Высокий
Ребенок 2	8	100	Высокий
Ребенок 3	8	100	Высокий
Ребенок 4	8	100	Высокий
Ребенок 5	8	100	Высокий
Ребенок 6	8	100	Высокий
Ребенок 7	8	100	Высокий
Ребенок 8	8	100	Высокий
Ребенок 9	8	100	Высокий
Ребенок 10	8	100	Высокий

Таблица 25 – Сводная таблица баллов за первую серию 1 блока заданий в экспериментальной группе

Участник	Итог(балл)	Итог(%)	Уровень
Ребенок 1	50	44,6	ниже среднего
Ребенок 2	36	32,1	ниже среднего
Ребенок 3	44	39,2	ниже среднего
Ребенок 4	40	35,7	ниже среднего
Ребенок 5	33	29,4	ниже среднего
Ребенок 6	11	9,8	низкий
Ребенок 7	16	14,2	низкий
Ребенок 8	38	33,9	ниже среднего
Ребенок 9	17	15,1	низкий
Ребенок 10	43	38,3	ниже среднего

Таблица 26 – Сводная таблица баллов за первую серию 1 блока заданий в контрольной группе

Участник	Итог (балл)	Итог (%)	Уровень
Ребенок 1	90	80,3	выше среднего
Ребенок 2	102	91,07	высокий
Ребенок 3	106	94,6	высокий
Ребенок 4	100	89,2	выше среднего
Ребенок 5	96	85,7	выше среднего
Ребенок 6	102	91,07	высокий
Ребенок 7	104	92,8	высокий
Ребенок 8	106	94,6	высокий
Ребенок 9	106	94,6	высокий
Ребенок 10	92	85,1	выше среднего

Таблица 27 – Сводная таблица баллов за вторую серию 1 блока заданий в экспериментальной группе

Участник	Итоговый результат (балл)	Итоговый результат(%)	Уровень
Ребенок 1	14	30,4	Ниже среднего
Ребенок 2	11	23,9	низкий
Ребенок 3	13	28,2	низкий
Ребенок 4	6	13,04	низкий
Ребенок 5	5	10,8	низкий
Ребенок 6	1	2,1	низкий
Ребенок 7	2	4,3	низкий
Ребенок 8	5	10,8	низкий
Ребенок 9	1	2,1	низкий
Ребенок 10	13	28,2	низкий

Таблица 28 – Сводная таблица баллов за вторую серию 1 блока заданий в контрольной группе

Участник	Итоговый результат (балл)	Итоговый результат(%)	Уровень
Ребенок 1	36	78,2	выше среднего
Ребенок 2	42	91,03	высокий
Ребенок 3	44	95,6	высокий
Ребенок 4	36	78,2	выше среднего
Ребенок 5	42	91,3	высокий
Ребенок 6	40	86,9	выше среднего
Ребенок 7	42	91,3	высокий
Ребенок 8	36	78,2	выше среднего
Ребенок 9	42	91,3	высокий
Ребенок 10	40	86,9	выше среднего

Таблица 29 – Сводная таблица баллов за третью серию 1 блока заданий в экспериментальной группе

Участник	Итоговый результат (балл)	Итоговый результат(%)	Уровень
Ребенок 1	10	25	низкий
Ребенок 2	2	5	низкий
Ребенок 3	8	20	низкий
Ребенок 4	4	10	низкий
Ребенок 5	2	5	низкий
Ребенок 6	1	2,5	низкий
Ребенок 7	1	2,5	низкий
Ребенок 8	4	10	низкий
Ребенок 9	1	2,5	низкий
Ребенок 10	6	15	низкий

Таблица 30 – Сводная таблица баллов за третью серию 1 блока заданий в контрольной группе

Участник	Итоговый результат (балл)	Итоговый результат(%)	Уровень
Ребенок 1	36	90	высокий
Ребенок 2	37	92,5	высокий
Ребенок 3	38	95	высокий
Ребенок 4	34	85	выше среднего
Ребенок 5	36	90	высокий
Ребенок 6	36	90	высокий
Ребенок 7	34	85	выше среднего
Ребенок 8	40	100	высокий
Ребенок 9	38	95	высокий
Ребенок 10	34	85	выше среднего

Таблица 31 – Общее количество баллов по направлению «Называние»
в экспериментальной группе

Участник	Итоговый результат (балл)	Итоговый результат(%)	Уровень
Ребенок 1	74	44,6	ниже среднего
Ребенок 2	48	28,9	низкий
Ребенок 3	59	35,5	ниже среднего
Ребенок 4	47	28,3	низкий
Ребенок 5	40	24,1	низкий
Ребенок 6	13	7,83	низкий
Ребенок 7	18	10,84	низкий
Ребенок 8	45	10,8	низкий
Ребенок 9	19	11,4	низкий
Ребенок 10	58	34,9	ниже среднего

Таблица 32 – Общее количество баллов по направлению «Называние»
в контрольной группе

Участник	Итоговый результат (балл)	Итоговый результат(%)	Уровень
Ребенок 1	138	83,1	выше среднего
Ребенок 2	153	92,1	высокий
Ребенок 3	158	95,2	высокий
Ребенок 4	142	85,5	выше среднего
Ребенок 5	134	80,7	выше среднего
Ребенок 6	150	90,3	высокий
Ребенок 7	150	90,3	высокий
Ребенок 8	152	91,5	высокий
Ребенок 9	156	93,9	высокий
Ребенок 10	136	81,9	выше среднего

Таблица 33 – Общее количество баллов по направлению «Сформированность синтагматических связей» в экспериментальной группе

Участник	Итоговый результат (балл)	Итоговый результат(%)	Уровень
Ребенок 1	6	18,7	низкий
Ребенок 2	1	3,1	низкий
Ребенок 3	6	18,7	низкий
Ребенок 4	3	9,3	низкий
Ребенок 5	0	0	нулевой
Ребенок 6	0	0	нулевой
Ребенок 7	0	0	нулевой
Ребенок 8	2	6,2	низкий
Ребенок 9	0	0	нулевой
Ребенок 10	4	12,5	низкий

Таблица 34 – Общее количество баллов по направлению «Сформированность синтагматических связей» в контрольной группе

Участник	Итоговый результат (балл)	Итоговый результат(%)	Уровень
Ребенок 1	24	75	средний
Ребенок 2	28	87,5	выше среднего
Ребенок 3	30	93,7	высокий
Ребенок 4	28	87,5	выше среднего
Ребенок 5	26	81,2	выше среднего
Ребенок 6	28	87,5	выше среднего
Ребенок 7	30	93,7	высокий
Ребенок 8	30	93,7	высокий
Ребенок 9	30	93,7	высокий
Ребенок 10	24	75	средний

Таблица 35 – Сводная таблица результатов за первый блок заданий (обследование активного словаря) в экспериментальной группе

Участник	Итоговый результат (балл)	Итоговый результат(%)	Уровень
Ребенок 1	74	37,3	ниже среднего
Ребенок 2	49	24,7	низкий
Ребенок 3	65	32,8	ниже среднего
Ребенок 4	50	25,25	низкий
Ребенок 5	40	20,2	низкий
Ребенок 6	13	9,4	низкий
Ребенок 7	19	9,6	низкий
Ребенок 8	47	23,7	низкий
Ребенок 9	19	9,6	низкий
Ребенок 10	62	31,3	ниже среднего

Таблица 36 – Сводная таблица результатов за первый блок заданий (обследование активного словаря) в контрольной группе

Участник	Итоговый результат (балл)	Итоговый результат(%)	Уровень
Ребенок 1	162	81,8	выше среднего
Ребенок 2	181	91,4	высокий
Ребенок 3	188	94,94	высокий
Ребенок 4	170	85,8	выше среднего
Ребенок 5	174	87,8	выше среднего
Ребенок 6	178	89,8	выше среднего
Ребенок 7	180	90,9	высокий
Ребенок 8	182	91,9	высокий
Ребенок 9	186	93,9	высокий
Ребенок 10	166	83,8	выше среднего

Результаты исследование второго блока заданий (Исследование
пассивного словаря)

Таблица 37 – Результаты обследования 1 серии (Понимание имён
существительных) в экспериментальной группе

Участник	Итоговый результат (балл)	Итоговый результат(%)	Уровень
Ребенок 1	40	80	в/среднего
Ребенок 2	34	68	средний
Ребенок 3	39	78	в/среднего
Ребенок 4	24	54	средний
Ребенок 5	34	68	средний
Ребенок 6	16	32	н/среднего
Ребенок 7	28	56	средний
Ребенок 8	33	66	средний
Ребенок 9	25	50	средний
Ребенок 10	40	80	в/среднего

Таблица 38 – Результаты обследования 1 серии (Понимание имён существительных) в контрольной группе

Участник	Итоговый результат (балл)	Итоговый результат(%)	Уровень
Ребенок 1	50	100	высокий
Ребенок 2	50	100	высокий
Ребенок 3	50	100	высокий
Ребенок 4	50	100	высокий
Ребенок 5	50	100	высокий
Ребенок 6	50	100	высокий
Ребенок 7	50	100	высокий
Ребенок 8	50	100	высокий
Ребенок 9	50	100	высокий
Ребенок 10	50	100	высокий

Таблица 39 – Результаты обследования 2 серии (Понимание глаголов)
в экспериментальной группе

Участник	Итоговый результат (балл)	Итоговый результат(%)	Уровень
Ребенок 1	12	70,5	средний
Ребенок 2	10	58,8	средний
Ребенок 3	11	64,7	средний
Ребенок 4	9	52,9	средний
Ребенок 5	5	29,4	средний
Ребенок 6	7	41,1	н/среднего
Ребенок 7	7	41,1	н/среднего
Ребенок 8	7	41,1	н/среднего
Ребенок 9	6	35,3	н/среднего
Ребенок 10	10	58,8	средний

Таблица 40 – Результаты обследования 2 серии (Понимание глаголов)
в контрольной группе

Участник	Итоговый результат (балл)	Итоговый результат(%)	Уровень
Ребенок 1	17	100	высокий
Ребенок 2	17	100	высокий
Ребенок 3	17	100	высокий
Ребенок 4	17	100	высокий
Ребенок 5	17	100	высокий
Ребенок 6	17	100	высокий
Ребенок 7	17	100	высокий
Ребенок 8	17	100	высокий
Ребенок 9	17	100	высокий
Ребенок 10	17	100	высокий

Таблица 41 – Результаты обследования 3 серии (Понимание имён прилагательных) в экспериментальной группе

Участник	Итоговый результат (балл)	Итоговый результат(%)	Уровень
Ребенок 1	9	56,2	средний
Ребенок 2	7	43,7	н/среднего
Ребенок 3	6	37,5	н/среднего
Ребенок 4	6	37,5	н/среднего
Ребенок 5	6	37,5	н/среднего
Ребенок 6	2	22,5	низкий
Ребенок 7	5	31,25	н/среднего
Ребенок 8	7	43,7	н/среднего
Ребенок 9	5	31,2	н/среднего
Ребенок 10	7	41,7	н/среднего

Таблица 42 – Результаты обследования 3 серии (Понимание имён прилагательных) в контрольной группе

Участник	Итоговый результат (балл)	Итоговый результат(%)	Уровень
Ребенок 1	16	100	высокий
Ребенок 2	16	100	высокий
Ребенок 3	16	100	высокий
Ребенок 4	16	100	высокий
Ребенок 5	16	100	высокий
Ребенок 6	16	100	высокий
Ребенок 7	16	100	высокий
Ребенок 8	16	100	высокий
Ребенок 9	16	100	высокий
Ребенок 10	16	100	высокий

Таблица 43 – Сводная таблица результатов, по 3 сериям заданий, за второй блок (исследование пассивного словаря) в экспериментальной группе

Участник	Итоговый результат (балл)	Итоговый результат(%)	Уровень
Ребенок 1	61	73,4	средний
Ребенок 2	51	61,4	средний
Ребенок 3	56	67,4	средний
Ребенок 4	42	50,6	средний
Ребенок 5	45	54,2	средний
Ребенок 6	25	30,1	ниже среднего
Ребенок 7	40	48,1	ниже среднего
Ребенок 8	47	56,6	средний
Ребенок 9	36	43,3	ниже среднего
Ребенок 10	57	68,6	средний

Таблица 44 – Сводная таблица результатов, по 3 сериям заданий за второй блок (исследование пассивного словаря) в контрольной группе

Участник	Итоговый результат (балл)	Итоговый результат(%)	Уровень
Ребенок 1	83	100	высокий
Ребенок 2	83	100	высокий
Ребенок 3	83	100	высокий
Ребенок 4	83	100	высокий
Ребенок 5	83	100	высокий
Ребенок 6	83	100	высокий
Ребенок 7	83	100	высокий
Ребенок 8	83	100	высокий
Ребенок 9	83	100	высокий
Ребенок 10	83	100	высокий

Таблица 45 – Сводная таблица баллов по 2 блокам заданий констатирующего эксперимента в экспериментальной группе

	1 блок			2 блок			Итоговый результат (баллы)	Итоговый результат (%)	Уровень
	1 серия	2 серия	3 серия	1 серия	2 серия	3 серия			
Ребенок 1	50	14	10	40	12	9	135	48,04	ниже среднего
Ребенок 2	36	11	2	34	10	7	100	35,5	ниже среднего
Ребенок 3	44	13	8	39	11	6	121	43,06	ниже среднего
Ребенок 4	40	6	4	24	9	6	92	32,7	ниже среднего
Ребенок 5	33	5	2	34	5	6	85	30,2	ниже среднего
Ребенок 6	11	1	1	16	7	2	38	13,5	низкий
Ребенок 7	16	2	1	28	7	5	59	20,9	низкий
Ребенок 8	38	5	4	33	7	7	94	33,45	ниже среднего
Ребенок 9	17	1	1	25	6	5	55	19,5	низкий
Ребенок 10	43	13	6	40	10	7	119	42,3	ниже среднего
Макс.баллы	112	44	40	50	17	16	281		

Таблица 46 – Сводная таблица баллов по 2 блокам заданий констатирующего эксперимента в контрольной группе

	1 блок			2 блок			Итоговый результат (баллы)	Итоговый результат (%)	Уровень
	1 серия	2 серия	3 серия	1 серия	2 серия	3 серия			
Ребенок 1	90	36	36	50	17	16	245	87,1	в/ среднего
Ребенок 2	102	42	37	50	17	16	264	93,9	высокий
Ребенок 3	106	44	38	50	17	16	271	96,4	высокий
Ребенок 4	100	36	34	50	17	16	253	90,03	высокий
Ребенок 5	96	42	36	50	17	16	257	91,4	высокий
Ребенок 6	102	40	36	50	17	16	261	92,8	высокий
Ребенок 7	104	42	34	50	17	16	263	93,5	высокий
Ребенок 8	106	36	40	50	17	16	265	94,3	высокий
Ребенок 9	106	42	38	50	17	16	269	95,7	высокий
Ребенок 10	92	40	34	50	17	16	249	88,6	в/ среднего
Макс.баллы	112	44	40	50	17	16	281		

Таблица 47 – Сводная таблица баллов по двум направлениям (Называние частей речи; Сформированность синтагматических связей) в экспериментальной группе

	Название			Синтагматические связи			Уровень называния	Уровень синтагматич связей.
	Существит.	Глаголы	Прилагат.	Существит..	Глаголы	Прилагат.		
Ребенок 1	52	12	10	4	2	0	ниже среднего	низкий
Ребенок 2	35	11	2	1	0	0	низкий	низкий
Ребенок 3	40	11	8	4	2	0	ниже среднего	низкий
ребенок 4	37	6	4	3	0	0	низкий	низкий
Ребенок 5	33	5	2	0	0	0	низкий	нулевой
Ребенок6	11	1	1	0	0	0	низкий	нулевой
Ребенок 7	16	1	1	0	0	0	низкий	нулевой
Ребенок 8	36	5	4	2	0	0	низкий	низкий
Ребенок 9	17	1	1	0	0	0	низкий	нулевой
Ребенок 10	41	11	6	2	2	0	ниже среднего	низкий
Макс.баллы	100	34	32	12	10	8		

Таблица 48 – Сводная таблица баллов по двум направлениям (Называние частей речи; Сформированность синтагматических связей) в контрольной группе

	Название			Синтагматические связи			Уровень названия	Уровень синтагматических связей.
	Существит.	Глаголы	Прилагат.	Существит..	Глаголы	Прилагат.		
Ребенок 1	82	28	28	8	8	8	выше среднего	средний
Ребенок 2	92	32	29	10	10	8	высокий	выше среднего
Ребенок 3	94	34	30	12	10	8	высокий	высокий
ребенок 4	90	26	26	10	10	8	выше среднего	выше среднего
Ребенок 5	78	32	28	8	10	8	выше среднего	выше среднего
Ребенок 6	92	30	28	10	10	8	высокий	выше среднего
Ребенок 7	92	32	26	12	10	8	высокий	высокий
Ребенок 8	94	26	32	12	10	8	высокий	высокий
Ребенок 9	94	32	30	12	10	8	высокий	высокий
Ребенок 10	84	26	26	8	8	8	выше среднего	средний
Макс.баллы	100	34	32	12	10	8		

