

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
 Выпускная кафедра коррекционной педагогики

Пушкарева Ирина Владимировна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Формирование словаря признаков у первоклассников с задержкой психического развития
 средствами словесных игр
 Направление подготовки/специальность 44.04.03 Специальное (дефектологическое)
 образование
 Магистерская программа Логопедическое сопровождение лиц с нарушениями речи

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Заведующий кафедрой

к.п.н., доцент Беляева О.Л.

20.11.2021 *OL*

Руководитель магистерской
 программы

к.п.н., доцент Брюховских Л.А.

20.11.2021 *LB*

Научный руководитель

к.п.н., доцент Агаева И.Б.

19.11.2021 *IB*

Обучающийся Пушкарева И.В.

19.11.2021 *IV*

Реферат магистерской диссертации

Структура магистерской работы: работа объёмом в 203 страницы, состоит из введения, трех глав, заключения, библиографии (111 источников), 5 приложений. Работа проиллюстрирована 30 таблицами и 35 рисунками.

Объектом исследования является словарь признаков первоклассников с задержкой психического развития.

В качестве предмета исследования рассматривается программа логопедической работы по формированию словаря признаков у первоклассников с задержкой психического развития.

Цель исследования заключается в составлении и апробации программы логопедической работы по формированию словаря признаков у первоклассников с задержкой психического развития, основой которой являются словесные игры.

В качестве гипотезы исследования выдвинуты предположения о том, что словарь признаков у первоклассников с задержкой психического развития будет характеризоваться трудностями словоизменения и словообразования, понимания синонимичных и антонимичных рядов, лексического значения слова, заменами прилагательных на слова-неологизмы, заменами на основе семантической близости, ошибками на основе искажения звукового образа слова; формирование словаря признаков у первоклассников с задержкой психического развития будет более эффективным, при условии разработки и реализации программы логопедической работы с использованием словесных игр.

Для проведения исследования использовались следующие методы исследования: теоретические (анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования); организационные (сравнительный), эмпирические (наблюдение, констатирующий эксперимент, формирующий и

контрольный эксперимент); методы обработки данных (количественный и качественный анализ).

Новизна исследования заключается в выявлении специфических особенностей и разработке критериев оценки словаря признаков у первоклассников с задержкой психического развития; составлении и апробации программы логопедической работы по теме исследования, основой которой являются словесные игры.

Практическая значимость заключается в том, что данная программа может быть использована в работе педагогами, работающими с детьми рассматриваемой категории.

По теме диссертации опубликованы 2 статьи.

The structure of the master's work: a work of 203 pages, consists of an introduction, three chapters, a conclusion, a bibliography (111 sources), 5 appendices. The work is illustrated with 30 tables and 35 drawings.

The object of the research is a dictionary of signs of first-graders with mental retardation.

The subject of the research is the program of speech therapy work on the formation of a dictionary of signs in first-graders with mental retardation.

The purpose of the study is to compile and test a speech therapy program for the formation of a vocabulary of signs in first-graders with mental retardation, which is based on verbal games.

As a hypothesis of the study, the authors put forward the assumption that the dictionary of signs in first-graders with mental retardation will be characterized by difficulties in inflection and word formation, understanding of synonymous and antonymic series, lexical meaning of a word, replacement of adjectives with neologisms, substitutions based on semantic proximity, errors in based on distortion of the sound image of a word; the formation of a dictionary of signs in first-graders with mental retardation will be more effective, provided that a speech therapy program is developed and implemented using word games.

To conduct the research, the following research methods were used: theoretical (analysis of psychological and pedagogical literature on the research problem); organizational (comparative), empirical (observation, ascertaining experiment, forming and

control experiment); data processing methods (quantitative and qualitative analysis).

The novelty of the research lies in the identification of specific features and the development of criteria for assessing the vocabulary of signs in first-graders with mental retardation; drawing up and testing a speech therapy program on the research topic, which is based on word games.

The practical significance lies in the fact that this program can be used in the work of teachers working with children of this category.

2 articles have been published on the topic of the thesis.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Глава I. Теоретические основы становления словаря признаков у первоклассников с задержкой психического развития.....	11
1.1. Становление словаря признаков в онтогенезе.....	11
1.2. Причинная обусловленность нарушений словаря признаков у обучающихся младших классов с задержкой психического развития.....	18
1.3. Словесные игры как средство обогащения словаря признаков у обучающихся младших классов с задержкой психического развития.....	30
1.4. Обзор методик по формированию словаря признаков у обучающихся младших классов с задержкой психического развития в трудах ученых.....	37
Глава II. Констатирующий эксперимент и его анализ.....	44
2.1 Изучение уровня сформированности словаря признаков у первоклассников с задержкой психического развития.....	44
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	56
Глава III. Организация работы по формированию словаря признаков у первоклассников с задержкой психического развития средствами словесных игр и проверка ее эффективности	75
3.1. Теоретико-методологические подходы к определению содержания логопедической работы по формированию словаря признаков у первоклассников с задержкой психического развития средствами словесных игр.....	75
3.2. Логопедическая работа по формированию словаря признаков у первоклассников с задержкой психического развития средствами словесных игр	79
3.3. Контрольный эксперимент	96
Заключение.....	122
Библиография.....	129
Приложения.....	143

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Речь является одним из основных условий психического развития личности, важнейшим фактором становления личности, ведущим видом человеческой деятельности, направленным на познание и оценку самого себя посредством других людей. Учитывая исключительную значимость речи в плане психического, эмоционального и социального развития индивида, нельзя не признать особенно важным изучение и совершенствование речевых возможностей, необходимых для полноценного взаимодействия с окружающими.

Успешность социализации человека любого возраста немыслима вне речи. Без речи невозможно целостное формирование личности, его отдельных психических функций, процессов и свойств. Формирование коммуникативных умений продиктовано темпами развития современного общества, что в свою очередь отражено в Федеральном законе от 21.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [98], Государственной программе «Развития образования» [79].

Одним из важнейших направлений развития речи является формирование словаря. Богатый словарный запас это средство развития обучающихся и залог их полноценного общения. Лексика имеет огромное общеобразовательное и практическое значение. А расширение словарного запаса является необходимым условием развития коммуникативных умений обучающихся.

Проблема формирования словаря в ее практическом плане заявляется многими исследователями. Особенно это касается лиц с ограниченными возможностями здоровья, имеющих физический и (или) психический недостаток, препятствующий освоению образовательных программ без создания специальных условий для получения образования. По данным Федеральной службы государственной статистики, на 1 января 2021 года в России проживало 11631000 лиц с ограниченными возможностями здоровья,

из них 1936076 граждан страдают заболеваниями, связанными с нарушением психических функций [94].

Под задержкой психического развития (далее – ЗПР) подразумевается сниженная, по сравнению со сроками условной нормы, способность к восприятию и переработке информации, недостаточность развития операций анализа, синтеза, сравнения, абстрагирования и обобщения. Развитие речи у детей с задержкой психического развития также происходит в замедленном темпе и сопровождается ее нарушениями [34, 61].

Специфические особенности развития познавательной деятельности, сниженная способность к приему и переработке информации, низкий уровень развития операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения обуславливают отклонения в речевом развитии обучающихся данной категории. Ученые указывают на ограниченность словарного запаса обучающихся с задержкой психического развития, значительную разницу между активным и пассивным словарем, преобладание бытовой лексики. Обучающиеся с ЗПР затрудняются в употреблении многих частей речи: применение имен прилагательных представляет для них особую сложность [6, 7, 12, 24].

С 1 сентября 2016 года вступил в силу Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ) [96], который в п. 4, 5 раздела 4.4. «Предметные результаты освоения адаптированной основной общеобразовательной программы начального образования обучающихся», (далее – АООП НОО) Приложения 7. «Требования к АООП НОО для обучающихся с задержкой психического развития» устанавливает, что одной из основных задач реализации содержания предметной области «Филология. Русский язык. Родной язык» у обучающихся является овладение первоначальными умениями ориентироваться в целях, задачах, средствах и условиях общения, выбирать

адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач, а также овладение учебными действиями с языковыми единицами и умение использовать знания для решения познавательных, практических и коммуникативных задач.

На социально-педагогическом уровне актуальность исследования обусловлена тем, что для обучающихся с задержкой психического развития характерно недостаточное развитие словаря признаков: затруднения в выделении существенных признаков и в дифференциации качества предметов, неточная интерпретация значения слов, трудности в группировке по существенному признаку, у них на низком уровне развито умение сравнивать слова по значению, не сформированы семантические поля (Е.Р. Баенская, Т.А. Власова, А.В. Егорова, М.С. Певзнер, И.А. Смирнова и другие) [3, 12, 26, 77, 84].

На научно-теоретическом уровне актуальность исследования определяется изучением возможности формирования словаря признаков у первоклассников с задержкой психического развития (Л.Н. Блинова, Г.А. Волкова, А.Г. Зикеев, Р.Е. Левина, М.С. Староверова и другие) [6, 13, 32, 54, 87].

На научно-методическом уровне актуальность исследования обусловлена тем, что отмечается недостаточность адаптированных средств формирования словаря признаков у первоклассников с задержкой психического развития (Н.Ю. Борякова, О.М. Коваленко, Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, Е.А. Стребелева и другие) [8, 45, 49, 51, 88].

В специальной литературе описываются различные подходы к работе по развитию речи у обучающихся с задержкой психического развития (Л.Н. Блинова, Т.А. Власова, Р.И. Лалаева, В.И. Лубовский, Е.В. Мальцева, М.С. Певзнер, Н.В. Серебрякова и многие другие) [6, 12, 50, 62, 70, 77, 51]. Частично данные о состоянии словаря признаков у обучающихся с задержкой психического развития представлены в исследованиях А.В. Егоровой,

А.Г. Зикеева, О.М. Коваленко [26, 32, 45].

Однако, анализ научных работ показал, что особенности развития словаря признаков у обучающихся с задержкой психического развития не являлись предметом самостоятельного исследования.

Теоретический анализ научной литературы и существующей педагогической практики по проблеме исследования позволяет выявить ряд несоответствий и противоречий между:

- увеличением процента обучающихся, имеющих интеллектуальные отклонения, разработкой и внедрением федеральных государственных образовательных стандартов и отсутствием масштабного внедрения научно-обоснованных методик и технологий в учебно-воспитательный процесс младших школьников с задержкой психического развития;
- указаниями на недостаточную сформированность словаря признаков у данной категории обучающихся и недостаточной изученностью влияния словесных игр как средства формирования словаря признаков у младших школьников с задержкой психического развития;
- значимостью формирования словаря признаков у обучающихся с задержкой психического развития, как показателя успешности социализации обучающегося общеобразовательной организации, с одной стороны, и недостаточностью специальных разработок по формированию словаря признаков у обучающихся младших классов с задержкой психического развития на основе словесных игр.

Исходя из данных несоответствий и противоречий, вытекает проблема исследования, которая заключается в изучении сформированности словаря признаков у первоклассников с задержкой психического развития, а также составлении и апробации программы логопедической работы по преодолению выявленных трудностей посредством словесных игр.

Объектом исследования выступил словарь признаков первоклассников с задержкой психического развития.

Предметом исследования является программа логопедической работы по формированию словаря признаков у первоклассников с задержкой психического развития.

Актуальность проблемы обусловила выбор цели нашего исследования: составить и апробировать программу логопедической работы по формированию словаря признаков у первоклассников с задержкой психического развития, основой которой являются словесные игры.

В качестве гипотезы были выдвинуты предположения о том, что:

- 1) словарь признаков первоклассников с задержкой психического развития будет характеризоваться трудностями словоизменения и словообразования, понимания синонимичных и антонимичных рядов, лексического значения слова, заменами прилагательных на слова-неологизмы, заменами на основе семантической близости, ошибками на основе искажения звукового образа слова.
- 2) формирование словаря признаков у первоклассников с задержкой психического развития будет более эффективным, при условии разработки и реализации программы логопедической работы с использованием словесных игр.

В соответствии с поставленной целью, выдвинутой гипотезой предстояло решить указанные задачи исследования:

- 1) Проанализировать психолого-педагогическую и методическую литературу по проблеме исследования.
- 2) Подобрать и апробировать диагностический инструментарий.
- 3) Выявить и изучить особенности сформированности словаря признаков у первоклассников с задержкой психического развития.
- 4) Теоретически обосновать, разработать и апробировать программу логопедической работы по формированию словаря признаков у

первоклассников с задержкой психического развития, основой которой являются словесные игры.

- 5) Проанализировать эффективность программы логопедической работы по формированию словаря признаков у первоклассников с задержкой психического развития, построенной на использовании словесных игр.

Методологической и теоретической основой исследования являлись положения общей и специальной педагогики и психологии:

1. учение Л.С. Выготского о структуре дефекта при задержке психического развития, а так же о закономерностях развития аномального ребенка в обучении [18];
2. современные концепции обучения детей с особыми образовательными потребностями (Е.А. Екжанова, Л.Б. Баряева, А.Р. Маллер, А.А. Катаева, В.И. Лубовский, Е.А. Стребелева и др.) [27, 5, 69, 42, 62, 88];
3. о проблеме развития речи у обучающихся с задержкой психического развития (Л.Н. Блинова, Т.А. Власова, Р.И. Лалаева, В.И. Лубовский, Е.В. Мальцева, М.С. Певзнер, Н.В. Серебрякова, И.А. Смирнова, Р.Д. Тригер, Н.А. Цыпина и др.) [6, 12, 50, 62, 70, 77, 83, 84, 91, 102].

Для решения поставленных задач использовались следующие методы исследования: теоретические (анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования); организационные (сравнительный), эмпирические (наблюдение, констатирующий эксперимент, формирующий и контрольный эксперимент); методы обработки данных (количественный и качественный анализ).

Новизна исследования заключается в выявлении специфических особенностей и разработке критериев оценки словаря признаков первоклассников с задержкой психического развития; составлении и апробации программы логопедической работы по теме исследования, основой которой являются словесные игры.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что уточнены и дополнены научные представления об особенностях сформированности словаря признаков у обучающихся первых классов с задержкой психического развития. Рассмотрены вопросы становления словаря признаков в онтогенезе, причинной обусловленности нарушений формирования словаря признаков у обучающихся младших классов с задержкой психического развития, проанализированы методики формирования словаря признаков в трудах ученых, определена значимость словесных игр как средства обогащения словаря признаков у обучающихся младших классов с задержкой психического развития.

Практическая значимость исследования заключается в том, что определена общая стратегия исследования особенностей словаря признаков у первоклассников с задержкой психического развития, а также составлена и апробирована программа логопедической работы по формированию словаря признаков у первоклассников с задержкой психического развития, основой которой являются словесные игры. Данная программа может быть использована в работе практическими педагогами, работающими с детьми рассматриваемой категории.

Организация исследования. Исследование проводилось на базе школ Центрального района города Красноярска. В нем приняли участие 10 обучающихся в возрасте 7-8 лет с заключением ПМПК «задержка психического развития».

Исследование проводилось в течение 2019-2021 годов в три этапа:

На I этапе исследования (сентябрь 2019 г. – сентябрь 2020г.) проводилось изучение психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, определялась целевая установка задач, разрабатывалась рабочая гипотеза, определялись исходные теоретические положения, база исследования.

На II этапе (сентябрь 2020 г. – октябрь 2020 г.) было организовано исследование, в течение которого проводился констатирующий эксперимент.

На III этапе (ноябрь 2020 г. – май 2021 г.) были проведены формирующий и контрольный эксперименты, обобщены полученные данные по количественному и качественному анализу результатов исследования, уточнены выводы и оформлен текст работы.

Апробация результатов исследования осуществлялась через:

- участие во Всероссийской научно-практической конференции: «Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья», проводимой в рамках форума «Молодежь и наука XXI века»;

- публикацию основных положений и результатов исследования в сборниках научных трудов: сборник КГПУ по результатам выступления на Всероссийской научно-практической конференции: «Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья», проводимой в рамках форума «Молодежь и наука XXI века»; в журнале «Школьный логопед» № 3 (79) за 2021г.

- педагогическую деятельность МБОУ СШ №27 г. Красноярск.

Структура и объем магистерской диссертации. Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы (в количестве 111 источников) и 5 приложений. Проиллюстрирована 30 таблицами и 35 рисунками.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СТАНОВЛЕНИЯ СЛОВАРЯ ПРИЗНАКОВ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

1.1. Становление словаря признаков в онтогенезе

Лексика русского языка представляет собой систему взаимосвязанных и взаимообусловленных единиц одного уровня. Лексика является предметом изучения раздела языкознания - лексикологии. Лексические группы формируются на чисто лингвистических основаниях, которые дают возможность сгруппировать слова в части речи по лексико-семантическим и грамматическим признакам. В такую часть речи, как имя прилагательное, формируются слова, обозначающие признак предмета.

В.П. Канакина дает следующее определение имени прилагательного: «Самостоятельная часть речи, которая обозначает признак предмета и отвечает на вопросы: Какой? Чей? Каков?» [39].

По значению и форме выделяют разряды прилагательных: притяжательные, качественные и относительные. Имена прилагательные зависят от существительных, согласуются с ними в числе, падеже и роде. Начальной формой имён прилагательных является именительный падеж в единственном числе мужского рода. Качественные имена прилагательные бывают в полной и в краткой форме.

В предложении прилагательные чаще всего бывают согласованными определениями, также могут являются именной частью составного сказуемого. Прилагательные в краткой форме являются сказуемыми. Качественные прилагательные имеют сравнительную и превосходную степень [22].

Под понятием «словарь имен прилагательных» следует понимать совокупность слов, обозначающих признаки предмета и отвечающих на вопросы: «Какой?», «Чей?». Словарь имен прилагательных подразделяется исследователями на активный и пассивный.

В.П. Канакина в составе качественных прилагательных выделяет несколько тематических групп: признаки цвета и оттенки; признаки пространства и места; нравственно-интеллектуальные признаки человека; признаки эмоционального состояния человека; признаки качества и другие [39].

Д.Э. Розенталь дает следующую характеристику словарю признаков: «словарь признаков обозначает признак предмета, который по грамматическим особенностям разделяется на качественные, относительные и притяжательные имена прилагательные» [81].

Классификации прилагательных по В.В. Виноградову представлена следующим образом: «прилагательные, обозначающие форму и положение, размер, физические свойства, свойства человека, пространство, время, материал, назначение, принадлежность, количество» [11, с. 214].

М.Р. Львов выделяет: «прилагательные, обозначающие свойства и качества предметов, непосредственно воспринимаемые органами чувств, включая цвета предметов, пространственные качества, физические качества людей и животных» [64].

В.А. Гречко подразделяет качественные прилагательные на две группы. Внешние качества и свойства различных объектов, воспринимаемыми органами чувств. К ним относятся: цвет, форма, размер, вкус, запах, материал, масса, температура, поверхность, влажность. И внутренние качества и свойства людей и животных, включающие в себя: характерологические признаки, интеллектуальные характеристики, отношение к другим людям, эмоции, качество действия, качество общения, признаки качества, материальное положение [22].

Значимость и важность обогащения словаря именами прилагательными подчеркивал профессор Н.С. Рождественский: «Обогащение словаря ребенка прилагательными имеет важное значение потому, что с их помощью ребенок выделяет в предметах, лицах и явлениях те качества, которые осмысливаются

им как наиболее важные для него по своей жизненной значимости в связи с его интересами и потребностями» [80, с. 137].

Развитие словаря признаков является неотъемлемой частью развития словарного запаса ребенка. Профессор С.Н. Цейтлин приводит следующие цифровые показатели для словаря детей в возрасте от 1,6 до 6 лет: к полутора годам словарный запас ребенка в норме составляет около 100 слов, к 2 годам – 300-400, к 3 годам – 1000-1100, к 4 годам – 1600, к 5 годам – 2200 слов [100, с. 174].

Как отмечают Л.И. Белякова, Е.А. Дьякова, формирование словаря имен прилагательных у детей происходит одновременно с развитием их представлений о цвете, величине, форме, признаках, высоте, толщине и др., которые возникают на основе сравнений предметов по этим признакам [4].

К началу второго года жизни ребенка все большую силу приобретает словесный раздражитель. Сначала реакция на этот раздражитель проявляется в виде ориентировочного рефлекса. А затем, на его основе, у ребенка развивается подражательность, многократные повторения слова, так формируется рефлекс второго порядка.

В этот период у ребенка появляются лепетные слова. Академик А.Н. Гвоздев называет данный этап развития детской речи стадией «слово – предложение». Слова на этой стадии называют предмет или действие, выражают повеление, указание. Стремительно растет словарный запас, который к концу второго года жизни ребенка насчитывает около 300 слов различных частей речи [21].

Для детей от года до двух с половиной лет характерны явления «сдвинутой референции, или растяжения значений слов». Ребенок использует слово не для одного предмета, а для называния целого ряда предметов, имеющих один или несколько одинаковых признаков и общее функциональное назначение предметов [4].

При общении со взрослыми, дети усваивают новые слова, постепенно уточняя их значения и корректируя употребление старых, и по мере развития словаря происходит сужение «растяжения значений слов». Изменение значения слова тесно связано с когнитивным развитием ребенка и отражает развитие его представлений об окружающем мире.

Л.С. Выготский писал: «Всякое значение слова представляет собой обобщение. Но значения слов развиваются. В тот момент, когда ребенок впервые усвоил новое слово, развитие слова не закончилось, оно только началось; оно является вначале обобщением самого элементарного типа и только по мере своего развития переходит от обобщения элементарного типа к высшим типам обобщения, завершая этот процесс образованием подлинных и настоящих понятий» [17, с 58].

Структура значения слова у ребенка различается в разные возрастные периоды. Сначала ребенок устанавливает связь между конкретным предметом и его обозначением, овладевает денотативным компонентом значения слова. По мере формирования операций анализа, синтеза, сравнения и обобщения он овладевает понятийным, концептуальным компонентом значения слова. В дальнейшем ребенок овладевает контекстуальным значением слова.

По наблюдению профессора П.Я. Гальперина, ребенок воспринимает слово как название какого-либо конкретного предмета, не соотнося его с группой предметов. Поэтому, на начальных этапах знакомства со словом ребенок не может усвоить слово в его «взрослом» значении. [19].

К трем годам ребенок употребляет почти все части речи, хотя еще не всегда правильно. В первую очередь, в речи детей присутствуют существительные и глаголы, дети активно используют местоимения, особенно личные, начинают пользоваться предлогами. Прилагательные появляются в речи детей, однако, их количество ограничено.

Как отмечает профессор М.И. Лисина, к пятому году жизни словарный запас ребенка составляет примерно 1500-2000 слов. Словарь увеличивается как в количественном, так и в качественном отношении. В речи четырехлетних детей уже встречаются наречия, местоимения, количественные числительные (один, два), распространенные прилагательные, указывающие на признаки и качества предметов (твердый, холодный, горячий, хороший, плохой и др.) Ребенок начинает использовать в речи служебные слова: предлоги и союзы [59].

У детей пятого года жизни число прилагательных, связанных с цветом, составляет 2-3% от каждых 100 слов, используемых в игре. К пяти годам они научаются определять измерения противоположных величин – длину, высоту, ширину и овладевают словами, обозначающими основные формы. Пространственные представления пятилетние дети называют в большей степени дифференцированно и точно [100].

После пяти лет дети выделяют части предметов, сделанных из различных материалов, усваивают их свойства, сравнивают по признакам. Начинают употреблять слова, обозначающие понятия, связанные с настроением, деятельностью, нравственными ценностями, военной тематикой [58].

Профессор В.А. Гречко приводит формы словообразования прилагательных: префиксальные (переодетый-одетый), флексийные (добродобрый), префиксально-флексийные, мотивирующей основой которых являются имена существительные, префиксально-суффиксальные (безработный-работа), сложные прилагательные, образующиеся путем сложения слов (длинноволосый), суффиксальные, мотивирующей основой являются различные части речи: существительные (сосна-сосновый), имена прилагательные (красный-красноватый), глаголы (пугать-пуганый), числительные (три-тройной), местоимения (их-ихний), наречия (сегодня-сегодняшний)[22].

Усвоение падежей прилагательных происходит у детей с именительного падежа, затем в речи появляются косвенные падежи. Понимание рода происходит после усвоения рода глаголов прошедшего времени. Формы мужского и женского рода прилагательных усваиваются через связь с существительными, в первую очередь в мужском и женском роде, позже в среднем [58].

Позднее усвоение прилагательных детьми объясняется особенностью их семантики. Ребенку необходимо сначала выделить какой-нибудь признак из целостного образа предмета, что является возможным только на определенном уровне развития процессов анализа и синтеза. Кроме того, основное количество прилагательных являются производными слова, и трудность их усвоения связана с формально-языковыми особенностями этой части речи [63].

Изучая словарный состав разговорной речи детей в возрасте от 6 до 7 лет, С.Н. Цейтлин сделала заключение, что наиболее употребительными в речи детей являются существительные и глаголы, а на каждые 100 словоупотреблений в среднем приходится только 8,65 % прилагательных [100].

А.В. Захарова анализирует данные о соотношении частей речи в словаре ребенка шести лет. Так, на 1 месте по распространенности стоит имя существительное – 42,3%, на втором месте глагол – 30%, на третьем наречие – 10,3%, далее идет имя прилагательное, четвертое место – 8,4%, частицы – 3,9%, местоимение – 2,4%, числительное – 1,2%, союз – 0,3%. Интересный факт, в речи детей шести-семи лет, А.В. Захарова выявила более 40 прилагательных, употребляемых для обозначения цвета. Ребенок старшего дошкольного возраста уже прочно усваивает знание цвета, формы, величины и пользуется словами-признаками, умеет обобщать, сравнивать и противопоставлять характерные признаки предметов. [30].

Согласно исследованиям Ф.А. Сохина, ребенок овладевает грамматическим строем языка одновременно с обогащением словаря. Он отвечает развернутыми фразами на вопросы взрослых, в речи появляются сложные предложения. В этом возрасте дети осваивают сравнительную степень прилагательных и наречий, в речи появляются краткие причастия [86].

А.Н. Гвоздев считает, что словарь старшего дошкольника можно рассматривать в качестве «национальной языковой модели», поскольку именно к этому возрасту ребенок усваивает все основные модели родного языка. В этот период формируется «ядро словаря», которое в дальнейшем существенно не меняется. Формирование словаря ребенка в количественном и качественном аспектах происходит по мере расширения его контактов с окружающим миром, развития психических процессов и обогащения сенсорного опыта, качественного изменения его деятельности [21].

Словарь имен прилагательных рассматривается как совокупность слов, обозначающих признаки предмета и отвечающих на вопросы: «Какой?», «Чей?». Формирование словаря прилагательных происходит позже других частей речи, в ходе онтогенетического развития ребенка. Позднее усвоение прилагательных объясняется особенностью их семантики. На каждом возрастном этапе выделяются определенные закономерности обогащения словарного запаса. Формирование словаря признаков имеет важное значение для всестороннего развития ребенка и является одним из условий успешного обучения в школе.

1.2. Причинная обусловленность нарушений словаря признаков у обучающихся младших классов с задержкой психического развития

На современном этапе развития коррекционного образования в России особенно остро стоит вопрос всестороннего гармоничного развития детей с психофизическими недостатками с целью их дальнейшей успешной социализации. Важным фактором является создание благоприятных условий для личностного становления таких детей, ведущим компонентом которого является коммуникативная деятельность.

В исследованиях ученых-дефектологов в последнее время отмечается тревожная тенденция роста числа детей с отклонениями физического и психического здоровья. Значительную часть среди них занимают дети с интеллектуальными нарушениями. Рост числа таких детей обусловлен биологическими, экологическими, социально-психологическими и другими факторами, а также их сочетанием.

Задержка психического развития является одной из наиболее распространенных форм психической патологии детского возраста. По данным психолого-педагогических исследований, среди стойко неуспевающих обучающихся начальных классов около половины составляют дети с задержкой психического развития.

Специалисты считают, что чаще задержка психического развития выявляется в подготовительной группе детского сада или с началом обучения в школе, в возрасте 6-9 лет, поскольку данный возрастной период обеспечивает большие диагностические возможности [7, 8].

Существенное значение для понимания особенностей задержки психического развития в детском возрасте и оказания своевременной и эффективной психолого-педагогической помощи детям имеет знание закономерностей их развития. Теоретические и практические аспекты этой проблемы впервые в отечественной психологии были рассмотрены в работах Л.С. Выготского [17].

Под термином «задержка психического развития» (ЗПР) кандидат психологических наук М.С. Староверова понимает «синдромы временного отставания развития психики в целом или отдельных ее функций (моторных, сенсорных, речевых, эмоционально-волевых), замедленного темпа реализации закодированных в генотипе свойств организма» [87, с. 31].

В настоящее время, задержка психического развития рассматривается как «нарушение нормального темпа психического развития, проявляющееся в замедленном темпе созревания эмоционально-волевой сферы, в интеллектуальной недостаточности» [1, с. 46]

Е.Р. Баенская [3] выделила особенности обучающихся с задержкой психического развития, которые необходимо учитывать при организации учебного процесса. Это незрелость эмоционально-волевой сферы, инфантилизм, нескоординированность эмоциональных процессов – преобладание игровых мотивов, дезадаптивность побуждений и интересов. Детям с ЗПР присущ низкий уровень активности во всех сферах психической деятельности. Они имеют ограниченный запас сведений и представлений об окружающем мире. Низкая работоспособность, неустойчивость внимания, повышенная истощаемость, низкий навык самоконтроля, расстройства регуляции, программирования и контроля деятельности, отставание в развитии всех форм мышления, низкий уровень развития восприятия, слабая продуктивность произвольной памяти, низкий объем кратковременной и долговременной памяти, преобладание механической памяти над абстрактно-логической. Речевое развитие характеризуется ограниченностью словарного запаса, особенно активного, замедленным овладением грамматическим строем речи, трудностями в усвоении письменной речи.

И.И. Мамайчук и М.Н. Ильина отмечают, что категория детей с задержкой психического развития характеризуется значительной неоднородностью. Причинами возникновения задержки психического развития у детей могут являться конституционные факторы, длительные

соматические заболевания, психическая и социальная депривация, неблагоприятные условия жизни и воспитания, а также органическая или функциональная недостаточность центральной нервной системы [72].

С учетом существующего диапазона различий в уровне развития поступающих в школу детей с ЗПР и соответственно диапазона возможностей освоения ими программ обучения, разработчиками ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ предложены два варианта стандарта: 7.1. и 7.2. [95]

И.Ю. Левченко, Н.А. Киселева отмечают, что у обучающихся с ЗПР значительно ослаблены «социальные возможности личности». У них наблюдается низкая потребность в общении, сочетающаяся с дезадаптивными формами взаимодействия – отчуждением, избеганием или конфликтом. Педагоги обращают внимание на то, что самая трудная педагогическая проблема в работе с этими детьми – их социализация [55].

Т.А. Власова, М.С. Певзнер подчеркивают, что в основе задержки психического развития лежит нарушение умственной работоспособности. Обучающихся с ЗПР они подразделяют на две группы, в зависимости от преобладающего психического процесса: возбуждения, торможения. Возбудимый тип характеризуется излишней импульсивностью, суетливостью, а тормозимый тип определяется медлительностью [12].

По мнению К.С. Лебединской, трудности в обучении сочетаются с нарушениями поведения. Поскольку нервная система обучающихся с ЗПР характеризуется незрелостью, происходит дисбаланс нервных процессов. В результате разбалансировки, если у ребенка преобладает процесс возбуждения, он может быть драчлив, агрессивен и раздражителен, а если преобладает процесс торможения – будет медлителен [52].

Рассмотрим особенности познавательной деятельности обучающихся с задержкой психического развития. Исследования Л.Н. Блиновой доказали, что недоразвитие речи влияет на уровень интеллектуального развития [6].

Интеллектуальная недостаточность у детей с ЗПР вызвана недостаточностью познавательных процессов, вследствие чего страдают все стороны речи (звукопроизношение, лексика, грамматика) и возникают трудности в процессе обучения чтению и письму.

Исследования профессора Ж.И. Шиф [104] показали, что в дефекте умственной деятельности при задержке психического развития существенное место принадлежит нарушениям памяти. Ж.И. Шиф указывает на недостатки в развитии произвольной памяти.

Г.В. Цикото выделила следующие особенности восприятия обучающихся с ЗПР. Оно недостаточно организованное и целенаправленное, полное и точное. Процессы восприятия и переработки информации замедленны, функция поиска в процессе восприятия нарушена, аналитическое восприятие снижено. Ученики воспринимают информацию поверхностно, имеются грубые нарушения зрительного восприятия и зрительно-моторной координации [101].

Профессор В.И. Лубовский определил специфические особенности памяти обучающихся с задержкой психического развития: наглядный вид памяти преобладает над словесной, нарушена механическая память, продуктивность произвольного запоминания ниже уровня нормы, уровень произвольной памяти и ее объем также значительно снижены, замедлена скорость запоминания [62].

Основатель психологии аномального развития В.В. Лебединский систематизировал особенности внимания обучающихся с задержкой психического развития: низкая концентрация и уровень устойчивости внимания, узкий объем внимания, быстрое истощение внимания и повышенная утомляемость, наиболее нарушенным является произвольный вид внимания [53].

У обучающихся с ЗПР выражены нарушения связной речи, что влияет на способность планировать деятельность; а нарушение внутренней речи, характерное для данного типа дизонтогенеза, влияет на процесс мышления.

А.О. Дробинская [24] систематизировала общие недостатки мыслительной деятельности обучающихся с ЗПР: не сформирована познавательная мотивация; при решении мыслительных задач отсутствует ориентировочный этап, мыслительная активность находится на низком уровне, мышление шаблонное, стереотипное, дети заинтересованы в быстром окончании работы, а не в получении положительных результатов.

У обучающихся с ЗПР отмечается недоразвитие наглядно-действенного мышления, что влияет на развитие предметно-практических действий. Школьники не могут самостоятельно обобщать свой опыт в действиях с предметами, не используют этот опыт при решении новых задач [35].

У обучающихся с ЗПР отмечается недоразвитие логического мышления, имеются нарушения мыслительных операций таких, как анализ (не возможность выделить главное, выделение не существенных признаков), сравнение (сравнивают предметы по несущественным признакам) и классификация (классифицирование не осознанное, ребенок не может объяснить принцип классификации) [40].

А.К. Егинисова, Д.А. Бердибаева отметили, что школьники с задержкой психического развития не организованны, не критичны, их самооценка не адекватна. Эмоции поверхностны и неустойчивы, поэтому эти школьники часто внушаемы и склонны к подражанию [25].

Особенности познавательной деятельности обучающихся с ЗПР характеризуются сниженной способностью к приему и переработке воспринимаемой информации, недостаточном развитии операций анализа, синтеза, сравнения, абстрагирования и обобщения, которые обуславливают отклонения в речевом развитии обучающихся данной категории.

Количество обучающихся с ЗПР, имеющих недоразвитие лексического компонента языка сильно варьируется. По данным исследования Е.В. Мальцевой, недоразвитие присутствует у 9% обучающихся, что составляет 22% от общего числа школьников, имеющих речевые нарушения [70].

В своем исследовании А.В. Егорова отметила неполноценность активного словаря у школьников с ЗПР в отличие от нормально развивающихся сверстников, скудный запас понятий и их значений, неправильное употребление слов [26].

Как отмечает О.М. Коваленко, задержка в речевом развитии не позволяет школьнику полноценно организовывать взаимодействие со сверстниками в школьном возрасте, а значит, затрудняет социализацию. Особенности развития лексики у обучающихся с задержкой психического развития, их словаря напрямую связаны с вниманием, мышлением, памятью [45].

И.А. Смирнова подчеркивает, что обучающиеся с ЗПР обнаруживают затруднения в ориентировке языковой действительности, с ошибками выделяют из речи речевые единицы: предложение, слово. Объем между активным и пассивным словарем значительно расходится. Характерна неточность употребления слов, их замены по семантическим признакам. [84].

Р.Г. Тригер, изучая особенности речевой деятельности у обучающихся с задержкой психического развития, выяснила, что их речь носит ситуативный характер и выражается в личных и указательных местоимениях, часто используется прямая речь. Речь несовершенна в грамматическом отношении: ошибки в употреблении предлогов, в согласовании слов в предложении, в подборе антонимов и синонимов. Также наблюдается трудность в подборе обобщающих слов, преобладание в словаре бытовой лексики [91].

В.И. Лубовский утверждал, что у обучающихся с задержкой психического развития, наблюдаются нарушения речевого общения в разной мере, так же присутствует снижение способности к приему, хранению, переработки и использованию информации. Отмечается замедленность формирования понятий, нарушение словесного опосредствования при образовании новых связей [62].

Е.В. Мальцева дифференцирует обучающихся с ЗПР на три группы по видам речевых нарушений:

- обучающиеся с изолированным фонетическим дефектом,
- обучающиеся с фонетико-фонематическими нарушениями;
- обучающиеся с системным недоразвитием всех сторон речи [70].

И.А. Смирнова выделяет пять групп обучающихся с учетом характера речевых нарушений:

- обучающиеся с полиморфной и мономорфной дислексией;
- обучающиеся с недоразвитием фонематического анализа и синтеза;
- обучающиеся с дислексией;
- обучающиеся с дисграфией;
- обучающиеся со стертой формой дизартрии [84].

Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина анализируют комплекс этиопатогенетических факторов, определяющий возникновение нарушений речи. В их работах подробно описывается и дается полная характеристика распространенности каждого речевого нарушения, раскрываются его механизмы, предлагается методика логопедической работы [50, 51, 35].

С.Г. Шевченко отмечает у обучающихся с задержкой психического развития бедность лексического словаря. При проведенных исследований, данный факт подтвердился несформированностью развернутого речевого высказывания и операций грамматического внутреннего структурирования и программирования [103].

Преимущественно у обучающихся с задержкой психического развития в словарном составе присутствуют имена существительные и глаголы. Особой проблемой является освоение имен прилагательных. В речи школьники используют только прилагательные, обозначающие напрямую воспринимаемые признаки предметов. Отмечаются трудности с пониманием цветов и форм предметов [7].

Как известно, имена прилагательные имеют особое значение в интеллектуальном и речевом развитии детей. Чтобы оперировать этой частью речи, школьники должны владеть навыком мыслительных операций (анализ, синтез, обобщение, сравнение). Способность выделять и называть свойства предметов, формирует мыслительные операции, развивает словесно-логическое мышление. Так как у обучающихся с ЗПР развитие высших психических функций происходит значительно медленнее, чем у нормотипичных сверстников, то усвоение имени прилагательного идет на низком уровне.

С целью проверки уровня сформированности понимания имен прилагательных, обучающимся с задержкой психического развития предъявляются упражнения на описание предметов, предусматривающие использование слов, которые имеют отношение к данной части речи, а также применяется метод беседы. Когда школьник выполняет упражнения на описание предметов, он определяет зависимость между выделением свойства предмета и его словесным обозначением и может употреблять имена прилагательные [15].

Обучающиеся с задержкой психического развития обычно используют в речи имена прилагательные, обозначающие признаки предметов, такие, как цвет, форма, величина. Прилагательными оценки качества предметов пользуются редко. Рассматривая предметы окружающей обстановки, дети не берут их в руки, не изучают детали, не называют материал, из которого сделан тот или иной предмет. Поэтому, для речи таких обучающихся

характерно неточное употребление имен прилагательных или вообще их отсутствие [83].

Школьники с нормальным развитием при описании по представлению обычно одновременно называют множество свойств предметов («кошка может быть черная и может быть рыжая» и т.д.), а школьники с ЗПР подобные выражения не используют. Тем не менее, все свойства, перечисляемые этими детьми, относятся к одному предмету («сумка белая, красная»). На основании приведенных данных можно сделать вывод о том, что дети младшего школьного возраста с нормальным развитием имеют обобщенные представления, в отличие от сверстников с ЗПР.

Развитие описания по представлению у обучающихся с ЗПР изучала О.М. Коваленко. Исследование показало, что описание по представлению у обучающихся с задержкой психического развития не соотносится с воспринимаемым в данный период предметом. Школьники с ЗПР не транслируют свой прошлый опыт познания окружающей действительности на предъявляемый предмет и, следовательно, затрудняются его описывать [45].

В своем диссертационном исследовании А.В. Егорова [26] выделила шесть групп прилагательных, используемых школьниками с задержкой психического развития.

В первую группу А.В. Егорова отнесла прилагательные, обозначающие цвет. Чаще всего обучающиеся с задержкой психического развития называют только основные цвета, не названия их оттенков. Заменяют прилагательные оттенков цвета на уменьшительно-ласкательную форму слов, обозначающих цвет: «тут красный, а тут красенький» (правильно «розовый») [26].

Вторая группа, по мнению А.В. Егоровой, это прилагательные, которые обозначают форму и величину. Обучающиеся с задержкой психического развития употребляют данные прилагательные крайне редко. Исключениями являются слова «длинный» и «большой». Преимущественно используют в

речи прилагательные с общим значением, вместо «высокий и широкий шкаф» говорят «большой шкаф» [26].

В третью группу А.В. Егорова отнесла прилагательные, обозначающие материал, из которого сделан предмет. Школьники с задержкой психического развития почти не употребляют их в своей речи, затрудняясь определять или называть материал. Вместо «деревянный пол» могут сказать «пол из досок», заменяя прилагательное существительным с предлогом. [26].

К четвертой группе относятся оценочные прилагательные. У школьников с задержкой психического развития оценочных прилагательных в словарном запасе практически нет. Часто они используют в речи только прилагательные «красивый», «плохой», «хороший». А.В. Егорова отмечает, что обучающиеся с задержкой психического развития употребляют оценочные прилагательные в большинстве случаев не намеренно, а случайно [26].

В пятую группу А.В. Егорова отнесла прилагательные, обозначающие личную или предметную принадлежность. Эти прилагательные школьники с задержкой психического развития употребляются относительно нечасто, не употребляют их при описаниях и беседах [26].

К шестой группе, по мнению А.В. Егоровой, относятся местоименные прилагательные. Обучающиеся с задержкой психического развития используют эти прилагательные в своей речи, могут применять их одновременно с указательным или описательным жестом [26].

О.М. Коваленко [45] в своем диссертационном исследовании систематизировала ошибки в употреблении прилагательных у обучающихся с задержкой психического развития.

Во-первых, неумение правильно определять свойства предметов. Обучающиеся с задержкой психического развития выделяют свойство предмета, но не могут его словесно обозначить (например, розовый шарф, определяют как «красный»).

Во-вторых, использование прилагательных, не отображающих реальных свойств предметов. Например, «собака зеленая, мама круглая» и др. Данный тип ошибок встречается в редких случаях [45].

В-третьих, неточности при описании предмета. Обучающиеся с задержкой психического развития выделяют наиболее основные свойства предметов. Например, красную шапку с белым рисунком называют «шапка красная и белая».

В-четвертых, ошибки в употреблении прилагательных связанные с повторением прилагательного, относящегося к ранее названному предмету, при описании свойств других предметов, не обладающих этими свойствами («деревянный стул, деревянная тетрадь»). Характерно использование прилагательных-неологизмов («прямоугольный стол») [45].

А.Н. Ляшенко, М.А. Васильева указывают на ряд проблем у школьников с задержкой психического развития в определении цвета предметов. Они определяют основные цвета предметов (красный, зеленый, черный), однако с трудом называют оттенки цветов (фиолетовый, розовый и др.). В собственной речи школьников отсутствуют сложные названия оттенков цветов, например, таких как бордовый, горчичный, шоколадный, а также нарушена дифференциация названий данных оттенков в речи окружающих [67].

К.А. Паюрова отмечает, что в обучающиеся с ЗПР используют незначительное количество антонимов и синонимов из числа прилагательных [76]. Е.В. Мальцева пришла к выводу, что школьникам с задержкой психического развития проще всего подбирать антонимы, а подбор синонимов вызывает затруднения. Трудности возникают при выборе антонима к именам прилагательным и глаголам, а также к редко употребляемым существительным. При этом часто обучающиеся применяют слова с частицей «не» (слабый-неслабый) [70].

А.Н. Ляшенко, М.А. Васильева подчеркивают, что при подборе синонимов к словам у школьников с задержкой психического развития возникают следующие трудности: наблюдается использование антонима вместо синонима (например, «грустный-веселый»), применение слова другой части речи (например, радостный-счастье) [67].

Таким образом, задержка психического развития представляет собой вид нарушенного развития, обусловленный замедленным темпом формирования психических функций и личности, что определяет отклонения в речевом развитии. В словарном составе преимущественно присутствуют имена существительные и глаголы. Освоение имен прилагательных затруднено: в речи, обучающиеся с задержкой психического развития, используют в основном прилагательные, которые обозначают напрямую воспринимаемые признаки предметов. Наиболее часто употребляют прилагательные, обозначающие признаки предметов, такие как цвет, форма, величина, очень редко пользуются прилагательными оценки качеств предметов.

1.3 Словесные игры как средство обогащения словаря признаков у обучающихся младших классов с задержкой психического развития

Вопрос о природе и сущности игры на протяжении многих лет привлекает внимание исследователей. Разные подходы к игре отражены в ряде работ известных отечественных и зарубежных авторов. К примеру, Л.С. Выготский рассматривал и объяснял сущность детской игры как формы общения [17]. А.В. Запорожец называл игру важным условием умственного развития ребенка [31]. Д.Б. Эльконин считал игру формой деятельности, отображающей, в том числе, деятельность взрослых [106]. Каждый из этих подходов выделяет определенный аспект игры, объясняя ее сущность и специфику.

В игре эффективнее, чем в других видах деятельности, развиваются все психические процессы. А.В. Запорожец отмечал, что в игре возникает мощный познавательный мотив и развиваются новые, прогрессивные образования. В игре синтезируется познавательная, трудовая и творческая активность ребенка. Новое полученное знание, умение, побуждает ребенка к действию с ним. Характер этого действия – игровой, является наиболее близким и понятным для детей из их прежнего опыта [31].

Л.С. Выготский видел в игре неиссякаемый источник развития личности, определяющий зону ближайшего развития и отмечал, что игра и занятия, игра и труд образуют два основных русла, по которым протекает деятельность ребенка [17].

Д.Б. Эльконин сравнивал игру с огромным светлым окном, через которое в духовный мир ребенка вливается живой поток представлений и понятий об окружающем мире [106].

Дети проводят много времени за играми. Они находят игру приятной, игра создает положительный эмоциональный фон, на котором все психические процессы протекают наиболее активно. Игра важна для развития их языка и более общих когнитивных навыков [106, 17].

Современные норвежские исследователи: Крейг-Ункефер, Кайзер, Коннер, Келли-Вэнс, Рескорла и Гуссенс, Райаллс и Фрихе подтверждают, что язык и игра взаимосвязаны, и примерно с двухлетнего возраста и язык, и игра становятся все более сложными. Тамис-Лемонда и Борнштейн обнаружили, что символическая игра связана с пониманием языка в возрасте 13 месяцев и с семантическим разнообразием в языке к 20 месяцам. Было также обнаружено в их исследовании, что символическая игра в возрасте 13 месяцев предсказывает семантическое разнообразие в языке в 20 месяцев. Коннер и другие исследователи предполагают, что игра также может быть связана с развитием навыков грамотности у дошкольников за счет расширения словарного запаса. Они обнаружили, что количество времени, которое дети проводили за игрой, обуславливало рост словарного запаса [109].

Известно, что игра является ведущим видом деятельности в дошкольный период, однако, проблема возможности включения игры в учебный процесс школы, также была предметом исследования зарубежных и отечественных педагогов.

Представляет интерес деятельность авторской школы Саммерхилл, которая была создана в 1924 году английским педагогом А. Нейлом. Главный принцип построения учебного процесса в этой школе – включение игры во все виды деятельности в школе, поскольку игра является естественной потребностью детского организма. Игровые методы были положены в основу педагогического процесса коммуны А.С. Макаренко, «Школы Радости» В.А. Сухомлинского. На игровых методах базируется коммунарская методика И.П. Иванова [57].

Исследователи доказали, что в обучении и воспитании детей младшего школьного возраста игра также имеет большое значение, выступая эффективным средством формирования личности обучающихся. Наблюдая за играющим ребенком, можно узнать его интересы, представления об

окружающей жизни, выявить особенности характера, отношение к сверстникам и взрослым [23].

Тезис об игре, как особом средстве воспитания, выдвинул немецкий педагог Фридрих Фребель, положив в основу своей классификации принцип дифференцированного влияния игр: на развитие ума влияют умственные игры, на развитие внешних органов чувств сенсорные игры, на развитие движений - моторные игры [28].

Характеристика видов игр по их педагогическому представлена немецким психологом К. Гросом: игры обычных функций (подвижные, умственные, сенсорные, развивающие волю) и игры специальных функций (семейные игры, игры в охоту, ухаживания) [23].

Основу классификации игр, принятой в отечественной педагогике, заложил П. Ф. Лесгафт. Ученый показал воспитательную функцию игровых правил, разработал систему подвижных игр, их методику и показал психологическое отличие игр имитационных и игр по правилам [28].

В отечественной педагогике вопросы классификации детских игр рассматривала Н. К. Крупской. В своих работах она выделяет игры, созданные самими детьми (свободные, самостоятельные, творческие), и игры с готовыми правилами, организованные взрослыми [28].

С.Л. Новоселова внесла значительный вклад в теорию игры. Ею была разработана новая классификация игр, опирающаяся на системообразующий признак личностной инициативы в игре и понимание самостоятельных игр как формы практического размышления ребенка о действительности, в основе которой лежит представление о том, по чьей инициативе они возникают.

В играх по правилам главным является решение поставленной задачи и соблюдение правил игры. Они имеют готовое содержание и заранее установленную последовательность действий. По характеру игровой задачи делятся на две значимые группы – подвижные и дидактические. Однако, поскольку многие подвижные игры имеют образовательное значение, а

дидактические игры связаны с различными движениями, это деление в значительной степени является условным [23].

Одной из разновидностей дидактических игр являются словесные игры. Такие игры проводятся путем речевого взаимодействия играющих. Словесные игры выступают эффективным средством развития словаря у дошкольников и обучающихся младших классов: расширяют эрудицию и кругозор, развивают культуру родного языка.

Особое значение имеют словесные игры для формирования словарного запаса у детей с низким уровнем речевого развития.

Словесные игры дают возможность проникнуть в тонкости языка, разобраться в структуре словообразования. В словесных играх обучающиеся учатся мыслить о признаках, непосредственно не воспринимаемых ими, опираться на представление о ранее усвоенных признаках, углублять знания о них, поскольку в играх требуется применять полученные ранее знания в новых ситуациях и новых связях.

В словесных играх очень важно правильное объяснение игры, оно обычно включает несколько примеров. Задание предлагается сразу всем обучающимся, затем дается время для обдумывания ответа. Отвечает один школьник или несколько по очереди.

Играя в словесные игры, дети учатся самостоятельному решению различных мыслительных задач, отгадывают предмет по описанию, описывают предмет, выделяя его характерные признаки, определяют сходства и различия, группируют предметы по признакам и свойствам, учатся мыслить о признаках, с которыми в данное время непосредственно не действуют.

Основные требования, предъявляемые к словесным играм заключаются в том, что обучающиеся должны слышать обращенную к ним речь и должны говорить сами. Прилагательные, полученные на одном материале, можно переносить на другой. При таком переносе формируются словосочетания и

короткие предложения. Словесные игры не требуют длительной подготовки, они легко могут включаться педагогом в любой урок.

Подбирая материал для словесных игр, нужно акцентировать внимание на том, чтобы обучающиеся не просто запоминали ту или иную качественную характеристику предмета, но и в практическом плане освоили основные описательные категории. Игровая задача данного вида игр состоит в подборе точного слова – ответа.

Для того, что побуждать школьников использовать в речи прилагательные, правильно согласовывать их с существительными в роде, числе, падеже, может использоваться словесная игра «Какой, какая?». Педагог показывает картинки с изображением предметов одежды и задает вопросы: «Что это?» («Это куртка»). «Какого она цвета?» («Куртка синяя»)

Для закрепления понимания прилагательных будет эффективна словесная игра «Хлопни, топни». Обучающимся предлагается инструкция: «Хлопни в ладоши, если услышишь слово, которое можно употребить, говоря про животных, топни ногой, если так сказать про животных нельзя». (Сладкий, соленый, верный, нарядный, овальный, красивый, сочный, печальный, веселый, аппетитный, спящий, круглый, квадратный, твердый и т.п.) [49].

В словесной игре «Кто это?» педагог предлагает обучающемуся:

– Угадай, про кого я говорю: рыжая, проворная, прыгучая – это (белка); серый, злой – это (волк); рыжая, хитрая – это (лиса); серый, маленький, трусливый – это (заяц). Эта игра также закрепляет понимание прилагательных и обогащает ими словарь школьников.

Словесные игры могут проводиться с использованием предметов, например, мяча. Например, в словесной игре «Лови да бросай – цвета называй» педагог бросает мяч ребенку и называет прилагательное, обозначающее цвет. Школьник, возвращая мяч, должен назвать существительное, подходящее к данному прилагательному. Например:

красный – цветок, фартук, фрукт, оранжевый – огонь, мандарин, карандаш; желтый – круг, абрикос, пенал и т.д. В этой игре формируется способность подбирать существительные к прилагательным, обозначающим цвет, расширяется словарь прилагательных, закрепляются названия основных цветов [49].

Игра «Горячий-холодный» проводится после предварительной работы с картинками и усвоения слов «одинаковый», «похожий», «разный» («различный»), «противоположный». Педагог бросает мяч обучающемуся, произносит прилагательное. Школьник, возвращая мяч, называет другое – с противоположным значением: горячий-холодный; легкий-тяжелый; добрый-злой; быстрый-медленный; высокий-низкий. Для того, чтобы усложнить игру, можно предложить обучающимся добавить существительное. Например: Горячий чай, холодный морс. Легкий портфель, тяжелый рюкзак. Эта словесная игра формирует словарь прилагательных, закрепляет знания о противоположных признаках предметов [37].

С целью закрепления навыков образования относительных прилагательных от существительных, проводится словесная игра «Что приготовим?». Педагог задает вопрос: «Собрали много овощей, сейчас будем делать салаты. Какой салат сделаем из моркови?» (морковный). В словесной игре «Приготовим сок» обучающимся предлагается назвать свой сок, который они «приготовят» из различных фруктов (сливовый, апельсиновый, яблочно-виноградный и т.п.).

С целью закрепления понимания притяжательных прилагательных проводится словесная игра «Путаница». Педагог показывает обучающемуся картинку с изображением животных с чужими хвостами и говорит: «Здесь нарисованы животные с чужими хвостами, скажите:

- у кого лисий хвост (у зайца);
- у кого беличий хвост (у волка);
- у кого медвежий хвост (у лисы);

– у кого заячий хвост (у медведя).

Обогащению словаря качественными прилагательными способствует словесная игра «Загадай-ка». Педагог предлагает обучающемуся: «Загадай фрукт, назови его цвет и форму, а я попробую отгадать» [49].

Таким образом, для формирования словаря признаков у обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития особое значение имеют словесные игры, которые являются разновидностью дидактических и проводятся путем речевого взаимодействия играющих. Принимая участие в словесных играх, обучающиеся младшего школьного возраста с задержкой психического развития отгадывают по описанию; описывают характерные признаки предмета; группируют предметы по различным признакам; учатся мыслить о признаках, с которыми в данное время непосредственно не действуют; находят признаки сходства и различия. Словесные игры помогают сделать учебный материал увлекательным, стимулируют работоспособность, облегчают процесс формирования словаря признаков.

1.4. Обзор методик по формированию словаря признаков у обучающихся младших классов с задержкой психического развития в трудах ученых

В психолого-педагогической литературе представлены приемы и методы работы по развитию словаря признаков у младших школьников с задержкой психического развития.

Анализ методического пособия профессора Р.И. Лалаевой «Логопедическая работа в коррекционных классах» [49] позволил определить основные направления работы.

Овладение прилагательными Р.И. Лалаева предлагает начинать со слов, обозначающих: основные цвета (цвета спектра), величину, форму.

В дальнейшем для отработки предлагаются слова, обозначающие: высоту, толщину, длину, ширину, вкусовые качества, качества поверхности, вес [49].

Далее изучаются прилагательные, которые образуются от существительных суффиксальным способом (дуб-дубовый, мороз-морозный, картон-картонный и т.д.) Кроме того, представляется важным уточнять значение прилагательных, сложных по семантике, например оценочных, обозначающих внутренние качества человека (веселый, жадный, заботливый и т.д.).

Р.И. Лалаева предлагает использовать следующие приемы работы.

Прием «Описание предметов» (по цвету, форме, величине и т.д.). Педагог предлагает обучающимся картинки и задает вопросы. Например: «Какая машина?», «Какой пенал?», «Какое дерево?» и т.д.

Прием «Отгадывание загадок». Педагог загадывает загадки: «Про кого или что можно сказать: сладкая, сочная; большой, серый; маленький, беленький, трусливый».

Прием «Добавление прилагательных в предложение». Детям необходимо закончить предложение, используя для этого картинки:

Огурец зеленый, а помидор ...

Дом высокий, а сарай...

Сок сладкий, а море ...

Кроме этого, Р.И. Лалаева отмечает, что формированию словаря признаков способствует работа над антонимами:

высокий-низкий,

длинный-короткий [50].

Р.И. Лалаева разработала задания по закреплению согласования прилагательного с существительным:

Игра в лото «Какого цвета?», которую можно проводить в двух вариантах.

I вариант. Обучающимся предлагаются карточки с изображениями предметов различного цвета. Педагог достает карточки с названиями предметов и читает их. Обучающиеся должны найти предмет и назвать его цвет, например: «У меня желтый карандаш», «У меня зеленый карандаш».

II вариант. Педагог называет цвет. Обучающиеся находят на карточках предметы этого цвета и называют их («У меня белая рубашка»; «У меня синяя рубашка») [50].

Игра в лото «Какой формы предмет?»: обучающимся предлагаются картинки, на которых изображены фигуры различной формы (круг, квадрат, овал). Школьники должны взять по одной картинке с изображением предметов и назвать форму предмета (мяч круглый, лимон овальный, окно квадратное и т.д.), затем положить картинку около сходной фигуры.

Р.И. Лалаева также предлагает задавать обучающимся вопросы о признаках предметов: Какие по цвету? Какие по вкусу? Какие по величине? Какие по толщине? Какие по высоте?

Дифференциация прилагательных осуществляется детьми как в импрессивной, так и в экспрессивной речи. Обучающихся просят показать на картинке тот или иной признак предмета с целью дифференциации слов в

импрессивной речи, или ответить на вопрос, предъявив нужную картинку. Для закрепления прилагательных в экспрессивной речи детям предлагаются задания на составление предложений [49].

Профессор А.Г. Зикеев в учебном пособии «Работа над лексикой в начальных классах специальных (коррекционных) школ» [32] выделяет следующие этапы работы по формированию словаря, которые могут быть соотнесены со словарем признаков.

Первый этап: формирование словаря. В условиях глубокого недоразвития речи, когда обучающиеся имеют минимальный словарный запас и не могут производить звукобуквенное структурирование слова, проводится словарная работа.

Второй этап: лексико-семантическая коррекция словаря. Работа проводится когда прилагательные употребляются неправильно по своим лексико-грамматическим характеристикам (смешение значений слов, замещение частей речи и др.), но имеется словарь признаков в рамках отдельных простых предложений.

Третий этап: уточнение словаря. Проводится работа по развитию у обучающихся точности и выразительности при использовании словарного запаса, уточнению значений словообразующих структур, устранению ошибок в лексических сочетаниях и при употреблении многозначных слов.

Четвертый этап: обогащение словаря за счет усвоения новых, ранее неизвестных обучающимся прилагательных. Работа строится на основе тематической группировки слов, определения словообразовательной ценности, усвоения лексической синонимии, антонимии, слов с переносным или абстрактным значением.

Пятый этап: активизация словаря за счет использования коммуникативных возможностей обучающихся. Проводится при включении прилагательных в диалогическую речь, пересказы, изложения и другие виды связной речи.

А.Г. Зикеев делает акцент на том, что для активизации лексического состава, должны быть поняты оттенки значения слова и оно должно правильно восприниматься в контексте. И главное, слово должно войти в активный словарь ребенка и воспроизводиться в нужных случаях при общении [32].

А.В. Егорова выделяет основные направления работы по активизации словаря признаков:

- формирование структуры значения слова;
- развитие лексической системности;
- формирование синтагматических связей слова;
- формирование эпидигматических связей слова [26].

Содержание логопедической работы, направленной на формирование структуры значения слова, заключается в совершенствовании денотативного компонента значения слова; развитии понятийного компонента лексического значения; формировании умения толковать значение слова; активизации структурного компонента и уточнении контекстуального компонента семантики слов [26].

С целью развития денотативного компонента в структуре лексического значения слова А.В. Егорова предлагает использовать такие приемы как называние слова с показом предмета, действия или их изображения; выбором соответствующей данному слову картинке и наоборот, выбора слова, подходящего к изображению на картинке [26].

Для развития сигнификативного компонента значения слова А.В. Егорова рекомендует использовать такие приемы, как классификация предметов по типу обобщений; различение однородных предметов или их групп по назначению; исключение лишнего слова из логического ряда и др.

Для развития структурного компонента значения слова А.В. Егорова предлагает приемы: подбор к существительному глагола или имени

прилагательного; сравнение противоположных явлений и обозначение их словами-антонимами; определение родовидовых отношений предмета и др.

По мнению А.В. Егоровой, содержание логопедической работы, направленной на формирование синтагматических связей предполагает освоение нормативных моделей словоформ в составе словосочетаний, предложений и уточнение значения и функций слова в словосочетаниях, предложениях, связной речи [26].

Логопедическая работа над словосочетанием направлена на закрепление двухкомпонентных словосочетаний и включает упражнения на связь существительного с прилагательным (дом «кирпичный») и связь прилагательного с существительным (осенний «дождь»).

Овладение словосочетаниями способствует расширению и уточнению синтагматических связей между словами в предложениях и связной речи. Закрепление правил грамматического строя способствует усвоению усложняющейся структуры предложения: от простого нераспространенного к распространенному предложению.

С целью закрепления у обучающихся понимания смысловых оттенков приставок и суффиксов А.В. Егорова предлагает использовать в игровой форме образование прилагательных с помощью суффиксов.

Значимое место в работе по данному направлению А.В. Егорова отводит актуализации вновь образованных слов в словосочетаниях и предложениях. Обучающимся предлагается составлять словосочетания и предложения разными способами: по вопросам педагога, по образцу, по схеме из разрозненных слов, по опорным словам, по картинке, по заданной теме [26].

Таким образом, нами были проанализированы методические разработки по формированию словаря признаков у обучающихся младших классов с задержкой психического развития Р.И. Лалаевой [49,50], А.Г. Зикеева [32], А.В. Егоровой [26].

А.Г. Зикеев [32] структурировал этапы ознакомления обучающихся со словарем признаков: формирование, лексико-семантическая коррекция, уточнение, обогащение, активизация. Ученый акцентирует внимание на заданиях, которые направлены на развитие не только количественного, но и качественного состава словаря признаков.

Р.И. Лалаева [49,50] предлагает использовать приемы «Описание предметов», «Отгадывание загадок», «Добавление прилагательных в предложение», «Подбери слово, противоположное по значению». Р.И. Лалаева разработала задания по закреплению согласования прилагательного с существительным: лото «Какого цвета?», лото «Какой формы предмет?», а также задания на дифференциацию прилагательных в импрессивной и экспрессивной речи.

А.В. Егорова [26] выделяет основные направления работы по активизации словаря признаков: формирование структуры значения прилагательного; развитие лексической системности; формирование синтагматических связей; формирование эпидигматических связей.

ВЫВОДЫ ПО I ГЛАВЕ

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы по изучаемой проблеме исследования позволяет сформулировать следующие выводы:

1. Словарь имен прилагательных – это совокупность слов, обозначающих признаки предмета и отвечающих на вопросы: «Какой?», «Чей?». Формирование словаря прилагательных происходит позже других частей речи, в ходе онтогенетического развития ребенка. Позднее усвоение прилагательных объясняется особенностью их семантики. На каждом возрастном этапе выделяются определенные закономерности обогащения словарного запаса. Формирование словаря признаков имеет важное значение

для развития всех сторон деятельности ребенка и является одним из условий успешного обучения в школе.

2. Освоение имен прилагательных обучающимися младших классов с задержкой психического развития затруднено: в речи они используют только прилагательные, которые обозначают напрямую воспринимаемые признаки предметов. Наиболее часто употребляют прилагательные, обозначающие признаки предметов, такие как цвет, форма, величина, редко пользуются прилагательными оценки качества предметов.

3. Коррекционно-педагогические подходы по преодолению трудностей формирования словаря признаков у обучающихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, представленные в трудах ученых, характеризуются поэтапным обучением, использованием конкретного материала, который будет вызывать интерес обучающихся. Большую роль играет использование словесных игр, которые являются разновидностью дидактических и проводятся путем речевого взаимодействия играющих.

4. Принимая участие в словесных играх, обучающиеся младшего школьного возраста с задержкой психического развития отгадывают по описанию; описывают характерные признаки предмета; группируют предметы по различным признакам; учатся мыслить о признаках, с которыми в данное время непосредственно не действуют; находят признаки сходства и различия. Словесные игры помогают сделать учебный материал увлекательным, стимулирует работоспособность, облегчает процесс формирования словаря признаков.

ГЛАВА II. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ЕГО АНАЛИЗ

2.1. Изучение уровня сформированности словаря признаков у первоклассников с задержкой психического развития

Цель экспериментального исследования – выявление и изучение особенностей сформированности словаря признаков у первоклассников с задержкой психического развития.

В соответствии с поставленной целью решались следующие задачи:

- определение научно-теоретической основы и разработка диагностического инструментария для изучения особенностей сформированности словаря признаков у первоклассников с задержкой психического развития;
- анализ особенностей и возможностей формирования словаря признаков у первоклассников с задержкой психического развития;

Для решения поставленных задач использовались следующие методы исследования: теоретические (анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования); организационные (сравнительный), эмпирические (наблюдение, эксперимент); методы обработки данных (количественный и качественный анализ).

Разработка методики констатирующего эксперимента базировалась на положениях общей и специальной педагогики и психологии:

- учение Л.С. Выготского о структуре дефекта при задержке психического развития, а также о закономерностях развития аномального ребенка в обучении [18];
- современные концепции обучения детей с особыми образовательными потребностями (Л.Б. Баряева, Е.А. Екжанова, А.А. Катаева, В.И. Лубовский, А.Р. Маллер, Е.А. Стребелева и др.) [5, 27, 42, 62, 69, 88];
- о проблеме развития речи у обучающихся с задержкой психического развития (Л.Н. Блинова, Т.А. Власова, С.В. Зорина, Р.И. Лалаева,

В.И. Лубовский, Е.В. Мальцева, М.С. Певзнер, Н.В. Серебрякова, И.А. Симонова, Н.А. Цыпина) [6, 12, 35, 50, 49, 62, 70, 77, 88, 85, 102].

Разработка методики исследования базировалась на положениях общей и специальной педагогики, дефектологии.

Эксперимент проводился в школах Центрального района города Красноярск.

Всего за период было обследовано 10 обучающихся первых классов, имеющих задержку психического развития, согласно заключениям территориальной психолого-медико-педагогической комиссии (далее – ТПМПК). Среди них 5 девочек (50%) и 5 мальчиков (50%).

При комплектовании группы учитывались:

- однотипный характер дефекта (задержка психического развития);
- обучение по адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития, вариант 7.1.
- однородность по возрасту (7-8 лет).

Противопоказаниями для включения в группу стали обучающиеся с нарушениями зрения, слуха, билингвизмом и обучающиеся по другим образовательным программам.

Анализ анамнестических данных, медицинской документации показал следующее.

Шестеро детей – от первых родов, двое детей – от вторых родов, двое детей – от третьих родов. Шестеро детей рождены посредством кесарева сечения, в трех случаях такой способ родоразрешения носил экстренный характер. Четверо детей родились недоношенными, имели экстремально низкую массу тела при рождении. Отмечены семь случаев гипоксии плода, пять случаев маловодия, шесть случаев амниотомии, три случая перинатальной энцефалопатии, четыре случая анемии недоношенного, два случая остеопении недоношенного. У всех обследованных отмечалась

задержка раннего психомоторного развития, задержка развития речи. Эти обучающиеся соматически ослаблены. Отмечается недоразвитие ручной моторики. У детей констатирован низкий уровень фонематического восприятия и фонематического анализа и синтеза. Словарный запас беден, качественно неполноценный. Обучающимся доступны операции «словоизменения» и формообразования слов по аналогии. В устной речи детей отмечается нарушение звукопроизношения по сенсомоторному типу, фонетико-фонематическое недоразвитие речи. Письменная речь и чтение не обследовались. Логопедические нарушения: ОНР III уровня – семь человек, ОНР II уровня – три человека, дизартрия – четыре человека, заикание – один человек.

Исследование проводилось индивидуально с каждым обучающимся. При исследовании сформированности словаря признаков у обучающихся соблюдалась определенная последовательность. Каждое задание предполагало предварительное инструктирование, в котором первокласснику объяснялся способ предстоящей деятельности для достижения итогового результата. В случае затруднения ребенку задавались побуждающие или уточняющие вопросы, контекстные подсказки, повторение инструкции, а также обучающая помощь.

Нами были использованы общепринятые методы и приемы обследования речи обучающихся, применяемые в коррекционной педагогике. На основе заданий, предложенных Г.А. Волковой, Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой, И.А. Смирновой, Л.В. Соломахой, Т.Б. Филичевой, Н.А. Чевелевой, Г.В. Чиркиной, был разработан диагностический комплекс [13, 49, 83, 85, 99].

Авторский вклад заключался в разработке общей стратегии обследования по блокам, в адаптации заданий в соответствии с интеллектуальными особенностями испытуемых, целями и задачами констатирующего эксперимента, разработке критериев оценивания заданий.

Параметры адаптированных нами методик отражали основные показатели уровня сформированности словаря признаков у обучающихся первых классов с задержкой психического развития. Результаты обследования заносились в протоколы индивидуально на каждого ребенка.

Содержание методики констатирующего эксперимента составили 9 блоков заданий, представленных в диагностическом комплексе:

Задание 1. Образование притяжательных прилагательных.

Задание 2. Образование качественных прилагательных.

Задание 3. Образование относительных прилагательных.

Задание 4. Образование прилагательных с уменьшительно-ласкательным значением.

Задание 5. Образование простой сравнительной степени прилагательного.

Задание 6. Объяснение значения производных слов-прилагательных.

Задание 7. Верификация производных слов-прилагательных.

Задание 8. Импрессивный и экспрессивный словарь признаков, служащих для обозначения внешних качеств и свойств различных объектов, воспринимаемых органами чувств.

Задание 9. Импрессивный и экспрессивный словарь признаков, служащих для обозначения внутренних качеств и свойств людей и животных.

Представляем данный диагностический комплекс более подробно.

Задание 1. Образование притяжательных прилагательных.

Цель задания: изучить умение образовывать притяжательные прилагательные.

Процедура обследования: Обучающемуся предлагается ответить на вопрос, касающийся принадлежности разных предметов.

Инструкция: «Я буду называть словосочетания, в которых указывается на принадлежность предмета кому-либо: человеку, животному, а ты должен

ответить на вопрос «чей это предмет?». Например: «Хвост кошки-это кошачий хвост. Скажи, а как называется хвост белки. Чей это хвост?»

Речевой материал: хвост белки, хвост собаки, хвост лисы, хвост волка, хвост лошади, хвост петуха, нора мыши, нора лисы, молоко козы, берлога медведя, дупло белки, сумка мамы, сумка бабушки, шарф дедушки, портфель папы, кукла Кати, мяч Саши.

Задание 2. Образование качественных прилагательных.

Цель задания: изучение умения образовывать качественные прилагательные, качественные прилагательные со значением незначительной степени качества.

Процедура обследования: Обучающемуся предлагается подобрать слово, указывающее на незначительную степень качества определенного предмета.

Инструкция: «Я буду перечислять качества некоторых предметов, а ты должен подобрать слово, которое будет передавать незначительную степень качества этого предмета. Например, если ягода очень кислая, то ее так и называют кислая, а если ягода немного кислая, то говорят кисловатая. Как ты скажешь, если предмет..., но не сильно?».

Речевой материал: сладкий-сладковатый, длинный-длинноватый, хитрый-хитроватый, зеленый-зеленоватый, большой-большеватый, высокий-высоковатый, тяжелый-тяжеловатый, холодный-холодноватый, жаркий-жарковатый, маленький-маловатый.

Образование отглагольных качественных прилагательных .

Процедура обследования: Обучающемуся предлагается подобрать слово, указывающее на качества, характеризующие объект или предмет по его действиям.

Инструкция: «Сейчас я буду перечислять действия человека, а тебе нужно назвать качества, которые описывают этого человека по его

действиям. Например: «Если человек всегда придирается, его называют придиричивый. Как ты скажешь, если человек все время....? Какой он?».

Речевой материал: молчит-молчаливый, говорит-разговорчивый, говорливый, боится-боязливый, смешит-смешливый, обижается-обидчивый, кричит-крикливый, трусит-трусливый, дерется-драчливый.

Задание 3. Образование относительных прилагательных.

Цель задания: изучение умения образовывать относительные прилагательные (материал, из которого сделан предмет).

Процедура обследования: Обучающемуся предлагается подобрать слово, указывающее на постоянные и неизменяемые признаки предметов, характеризующие материал, из которого сделан предмет.

Инструкция: «Каждый предмет изготовлен из какого-либо материала. Например, банка сделана из стекла, поэтому мы говорим: банка стеклянная. Как ты скажешь про стул, который сделан из металла? Какой он?».

Речевой материал: лестница из дерева, кукла из соломы, шуба из меха, варежки из шерсти, крыша из металла, игрушка из резины, кружка из фарфора, гора из снега, замок из железа, сапоги из кожи, пакет из картона, стена из кирпича, перина из пуха, сарафан из шелка, халат из ситца, поделка из бумаги.

Далее экспериментатор говорит: «Компот сварили из ягод, это ягодный компот. А варенье из клубники, какое это варенье?».

Речевой материал: варенье из клубники, варенье из сливы, варенье из персиков, варенье из яблок, варенье из брусники, лист березы, лист рябины, лист клена, лист дуба, шишка сосны, шишка кедра, морс из клюквы, морс из брусники, суп из грибов, суп из вермишели, хлеб из ржи, хлеб из пшеницы.

Задание 4. Образование прилагательных с уменьшительно-ласкательным значением.

Цель задания: изучение умения образовывать прилагательные с уменьшительно-ласкательным значением.

Процедура обследования: Обучающемуся предлагается образовать от прилагательного (в словосочетании с существительным) прилагательное с уменьшительно-ласкательным значением.

Инструкция: «Предметы бывают большие и маленькие. Про большого белого зайца мы скажем: «белый заяц», а про маленького белого зайчика нам хочется сказать не белый, а беленький. Помоги мне подобрать ласковые слова, описывающие животных и предметы. Большой козел серый, а как можно назвать по цвету маленького козлика? Какой он?».

Речевой материал: серый (козел)-козлик ..., серая (мышь)-мышка... тонкая (рябина)-рябинка ..., тонкий (лист)-листик..., низкий (куст)-кустик ..., низкая (лавка)-лавочка..., сладкий (пирог)-пирожок ..., рыжая (лиса)-лисенок ..., рыжий (хвост)-хвостик..., пушистый (кот)-котенок ..., пушистая (елка)-елочка..., зеленый (платок)-платочек ..., зеленая (трава)-травка..., красное (яблоко)-яблочко ..., красный (флаг)-флажок..., красивый (мяч)-мячик ..., красивая (кукла)-куколка ..., теплый (халат)-халатик ..., теплая (кофта)-кофточка..., интересная (книга)-книжечка ..., интересный (рассказ)-рассказик..., вкусная (булка)-булочка ..., вкусный (суп)-супчик....

Задание 5. Образование простой сравнительной степени прилагательного.

Цель задания: изучение умения образовывать простую сравнительную степень прилагательного.

Процедура обследования: Обучающемуся предлагается назвать прилагательное в простой сравнительной степени.

Инструкция: «Мы можем сравнивать разные предметы по их признакам, когда предметы похожи, но один из них чем-то лучше, больше, красивее и т.д. Например, одна лента длинная, а другая лента еще длиннее. Сейчас я буду называть фразы, а тебе нужно внимательно слушать и подбирать такие слова, которые будут обозначать названный мною признак,

качество предмета, но в большей степени. Например: Эта кошка добрая, а котенок добрее. Как ты скажешь?»

Речевой материал: Это высокое дерево, а другой еще ... Это красивое платье, а другое ещеЭто удобный диван, а другой ещеРомашка ароматная, а роза еще ...У девочки толстая книга, а у мальчика еще ... Это узкая лента, а другая еще ...У Миши громкий голос, а у Саши еще ... Катя молодая, а ее сестра еще ... Варенье сладкое, а мед еще ...Кресло мягкое, а подушка еще ...

Задание 6. Объяснение значения производных слов-прилагательных.

Цель задания: изучение умения объяснять значение производных слов-прилагательных.

Процедура обследования: Обучающемуся предлагается объяснить значение производных слов-прилагательных. В случае затруднений предлагаются словосочетания прилагательного с существительным (например, кисловатая ягода).

Инструкция: «Сейчас я буду называть слова, значение которых тебе нужно будет объяснить. Тебе необходимо сказать, что обозначает каждое слово. Четко сформулируй свой ответ. Например, кисловатая. Кисловатой может быть ягода. Она кислая, но не очень. Объясни значение слова «сладковатый».

Речевой материал: сладковатый, красноватый, молчаливый, смешливый, обидчивый, тоненький, низковатый, узковатый, тепленький, стеклянный, черничный, толстенный.

Задание 7. Верификация производных слов-прилагательных.

Цель задания: изучение умения верифицировать прилагательные.

Процедура обследования: Обучающемуся предлагается выбрать из двух слов-прилагательных одно, которое употреблено верно. После воспроизведения каждого слова задаются вопросы: «Правильно я сказала?», «А как сказать правильно?».

Инструкция: «Сейчас я буду называть правильные и неправильные слова, ты должен определить, в каком слове я ошиблась».

Речевой материал: верные и искаженные производные слова: сок из ананасов-ананасный, ананасовый; хвост рыбы-рыбий, рыбный; хвост собаки-собачий, собаковый; берлога медведя-медвежья, медвединая; варенье из черники-черничное, черниковое; варенье из слов-сливочное, сливовое; морс из брусники-брусниковый, брусничный; папка из бумаги-бумажная, бумаговая; коробка из картона-картонная, картонная; пирог из ягод-ягодный, ягодочный; посуда из пластика-пластиковая, пластичная, варенье из слив-сливовое, сливочное, посуда из металла-металлическая, металлическая, стол из дерева-деревянный, деревянный.

Задание 8. Импрессивный и экспрессивный словарь признаков, служащих для обозначения внешних качеств и свойств различных объектов, воспринимаемых органами чувств.

Цель задания: изучение сформированности импрессивного и экспрессивного словаря признаков, служащих для обозначения внешних качеств и свойств различных объектов, воспринимаемых органами чувств.

Процедура обследования: Обучающемуся предлагается подобрать к прилагательным подходящие по смыслу существительные, обозначающие предметы, которым могут быть присущи указанные признаки. В случае затруднений, детям предлагается подобрать картинку из предложенного наглядного материала (Приложение А.)

Инструкция: «Сейчас я назову слово, которое охарактеризует предмет. А твоя задача назвать такой предмет, про который можно сказать, что он, например, зеленый. Что может быть зеленым?» Если ребенок затрудняется, ему предлагаются картинки. «Ты видишь здесь зеленый предмет? Что это?»

Речевой материал: зеленый (-ая, -ое, -ые), оранжевый (-ая, -ое, -ые), горький (-ая, -ое, -ие), красивый (-ая, -ое, -ые), кривой (-ая, -ое, -ые), холодный (-ая, -ое, -ые), красный (-ая, -ое, -ые), вкусный (-ая, -ое, -ые),

колючий (-ая, -ое, -ие), пушистый (-ая, -ое, -ые), высокий (-ая, -ое, -ые), горячий (-ая, -ое, -ые), тяжелый (-ая, -ое, -ые), легкий (-ая, -ое, -ые), большой (-ая, -ое, -ые), светлый (-ая, -ое, -ые), острый (-ая, -ое, -ые), сырой (-ая, -ое, -ые), сухой (-ая, -ое, -ые), мокрый (-ая, -ое, -ые), короткий (-ая, -ое, -ые), старый (-ая, -ое, -ые), маленький (-ая, -ое, -ие),

Стимульный материал: предметные картинки (апельсин, перец, дорога, мороженое, мак, кукла, огурец, помидор, сок, котенок, щенок, елка, дом, кружка с чаем, бабочка, камень, человек, дом, пух, ежик, нож, трава, лес, земля, забор, портфель, зонт)

Задание 9. Импрессивный и экспрессивный словарь признаков, служащих для обозначения внутренних качеств и свойств людей и животных.

Цель задания: изучение сформированности импрессивного и экспрессивного словаря признаков, служащих для обозначения внутренних качеств и свойств людей и животных.

Процедура обследования: Обучающемуся предлагается выбрать из предложенного наглядного материала (предметных и сюжетных картинок-Приложение А), предметы, которым могут быть присущи указанные признаки.

Инструкция: «Сейчас я покажу тебе картинки, а твоя задача объяснить, к какой картинке подходит каждое из названных мною слов. Например, про кого или про что можно сказать «ленивый»? Найди на картинке и объясни, кто и почему ленивый?»

Речевой материал: ленивый (-ая, -ое, -ые), хитрый (-ая, -ое, -ые), злой, (-ая, -ое, -ые), грустный (-ая, -ое, -ые), сытый (-ая, -ое, -ые), жадный (-ая, -ое, -ые), добрый (-ая, -ое, -ые), трусливый (-ая, -ое, -ые), неряшливый (-ая, -ое, -ые), старательный (-ая, -ое, -ые), активный (-ая, -ое, -ые), заботливый (-ая, -ое, -ые), капризный (-ая, -ое, -ые), испуганный (-ая, -ое, -ые), запасливый (-ая, -ое, -ые), щедрый (-ая, -ое, -ые).

Стимульный материал: предметные картинки (лиса; волк; заяц; медведь; спящий кот; мальчик в комнате, где разбросаны вещи; дети, убирающиеся в комнате; мальчик, лежащий на диване; бабушка с угощениями; испуганный котенок; мышка с сыром; Кошей Бессмертный; девочка с большим количеством игрушек; мальчик, занимающийся спортом, плачущие дети).

Оценивание заданий происходило по 3-х бальной системе:

2 балла – словарь прилагательных, диагностируемых в данном задании, сформирован, приближен к норме, ребенок допускает небольшие ошибки;

1 балла – словарь прилагательных, диагностируемых в данном задании, на уровне формирования, ребенок выполняет задания самостоятельно (правильно подобраны более 50% слов), либо при помощи педагога или с опорой на картинки в тех заданиях, где это предусмотрено;

0 баллов – словарь прилагательных, диагностируемых в данном задании, не сформирован, ребенок не может выполнить задание самостоятельно (неправильно подобраны более 50% слов), трудности при выполнении задания даже при помощи педагога и опорой на картинки в тех заданиях, где это предусмотрено.

Критериями оценки являлись:

- правильность выполнения задания;
- принятие и понимание инструкции;
- принятие и использование помощи.

Оценка результатов

Минимальное количество баллов – 0, максимальное – 18.

Уровни сформированности словаря признаков обучающихся первых классов с задержкой психического развития:

Высокий уровень (13-18 баллов) – все задания выполняет самостоятельно и верно, ошибки исправляет самостоятельно или после уточняющего вопроса, высокий уровень сознательного отношения к

семантическому аспекту слова; сформированный навык правильного выбора признака, в зависимости от предъявленного контекста; активный процесс актуализации слов на предъявленный стимул, словарь близок к возрастной норме; имеются некоторые ошибки в употреблении отдельных категорий прилагательных.

Средний уровень (7-12 баллов) – самостоятельное выполнение заданий (более 50% слов подобраны правильно), либо выполнение заданий с помощью взрослого в виде уточняющих вопросов; сформированные связи между словами в языковой системе; сформированный навык подбора признака на слово-стимул; частично сформированный навык лексической сочетаемости; достаточно активный процесс поиска слов; словарный запас, в котором имеются слова со сходным лексическим значением.

Низкий уровень (0-6 баллов) – задания не выполняет, при выполнении требуется значительная помощь (часть заданий недоступна), низкий уровень сознательного отношения к семантическому аспекту слова; недостаточно сформированный навык вычленения слов со сходным лексическим значением; неумение подбирать слова со сходным лексическим значением к слову-стимулу; недостаточно активные процессы актуализации слов, словарь резко отстает от нормы: характерны лексические замены, словарь прилагательных почти отсутствует.

2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента

Обобщив результаты первого диагностического задания, направленного на изучение сформированности навыка словообразования притяжательных прилагательных у первоклассников с задержкой психического развития, мы получили следующие результаты, представленные в таблице 1 Приложения Б.

Наглядно представим данные на рисунке 1.

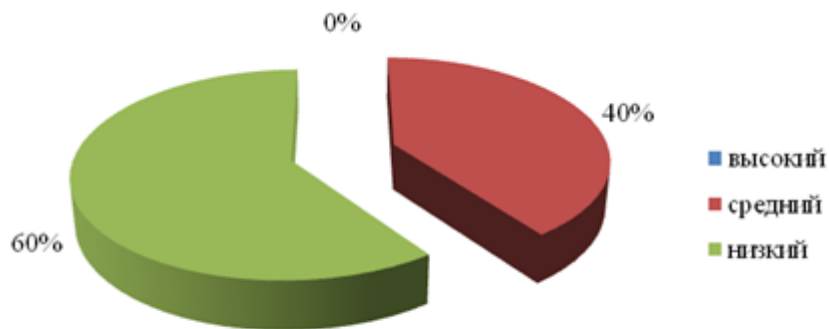


Рисунок 1. Показатели сформированности навыка словообразования притяжательных прилагательных

Таким образом, анализируя полученные результаты, мы видим, что большинство обучающихся (60%) имеют низкий уровень сформированности навыка словообразования притяжательных прилагательных. Они не смогли образовать притяжательные прилагательные даже при помощи педагога.

40% обучающихся имеют средний уровень сформированности навыка словообразования притяжательных прилагательных. Они выполнили предложенные задания при помощи педагога. При выполнении заданий отмечались следующие ошибки: замена суффиксов («мамова сумка», «папов портфель», «дедовский шарф», «лошадный хвост», «мышная нора», «козиное молоко», «белочное дупло»); неправильное употребление суффикса одновременно с отсутствием чередования («собаковый хвост», «медвединая берлога», «петуховый хвост»); нарушение согласования прилагательного с

существительным в роде и числе («бабушкин сумка», «белкин дупло», «дедушкино шарф»).

Обучающихся с высоким уровнем способности образовывать притяжательные прилагательные не выявлено.

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что навык словообразования притяжательных прилагательных у первоклассников с задержкой психического развития сформирован недостаточно.

Обобщив результаты второго диагностического задания, направленного на обследование способности образовывать качественные прилагательные у обучающихся первых классов с задержкой психического развития, мы получили следующие результаты, представленные таблице 2 Приложения Б.

Наглядно представим данные на рисунке 2.

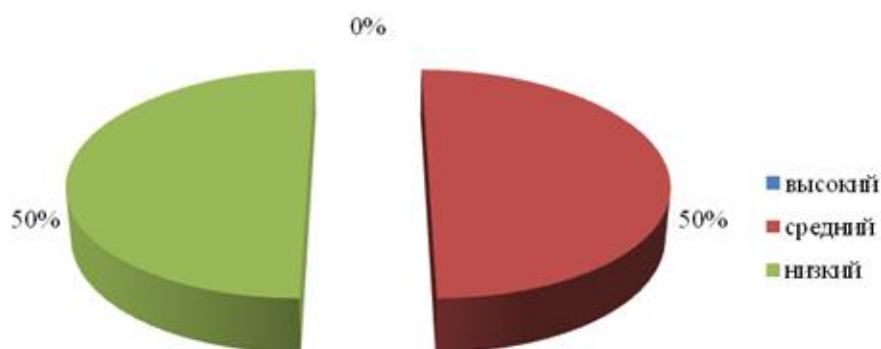


Рисунок 2. Показатели способности образовывать качественные прилагательные

Таким образом, анализируя полученные результаты, мы видим, что половина обучающихся (50%) имеют низкий уровень сформированности способности образовывать качественные прилагательные. Они не смогли выполнить задание даже при помощи педагога.

50% обучающихся имеют средний уровень способности образовывать качественные прилагательные. Они выполнили предложенные задания при помощи педагога. При выполнении заданий на образование прилагательных с незначительной степенью качества предмета характерны следующие ошибки: замена суффиксов («кислый-кисловый», «длинный-длинновыи», зеленый-зеленушный»); наложение суффиксов («большеванный», «тяжеловастый»). При образовании отглагольных качественных прилагательных были допущены ошибки: замена суффиксов («молчит-молчаный», «обижается-обидовый»); нарушение чередования согласных вследствие сохранения основы мотивирующего слова («кричит-крикчащий»), употребление окказиональных суффиксов с искажением основы («боится-бояковский»), неправильное употребление суффикса одновременно с отсутствием чередования («смешит-смеховый»); отсутствие суффикса («трусит-трусый»).

Обучающихся с высоким уровнем способности образовывать качественные прилагательные не выявлено.

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что умение образовывать качественные прилагательные у первоклассников с задержкой психического развития сформировано недостаточно.

Обобщив результаты третьего диагностического задания, направленного на обследование сформированности способности образовывать относительные прилагательные у обучающихся первых классов с задержкой психического развития, мы получили следующие результаты, представленные таблице 3 Приложения Б.

Наглядно представим данные на рисунке 3.

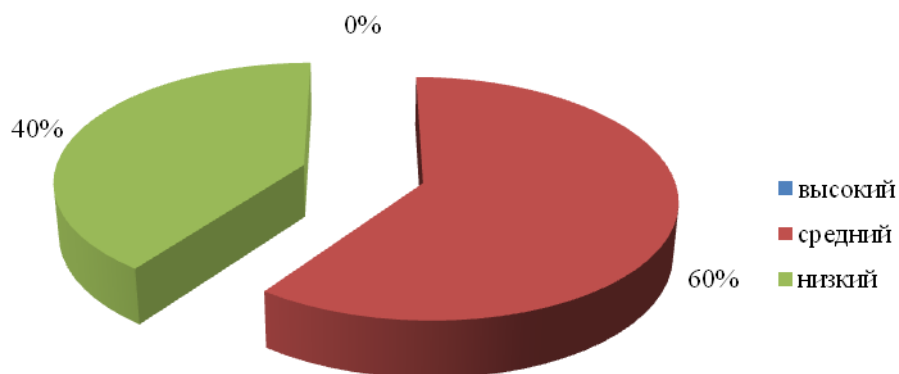


Рисунок 3 – Показатели способности образовывать относительные прилагательные

Таким образом, анализируя полученные результаты, мы видим, что 40% обучающихся имеют низкий уровень способности образовывать относительные прилагательные. Они не смогли выполнить задание даже при помощи педагога.

60% обучающихся имеют средний уровень сформированности способности образовывать относительные прилагательные. Они выполнили предложенные задания при помощи педагога. При выполнении заданий детьми были допущены следующие ошибки: замена суффиксов («лестница из дерева-деревовая», «крыша из металла-металличная», «кружка из фарфора-фарфорная», «халат из ситца-ситечный», «лист дуба-дубный», «шишка сосны-сосняная», «хлеб из ржи-рженный», «суп из грибов-грибовый», «замок из железа-железовый»), неправильное употребление суффикса одновременно с отсутствием чередования («шуба из меха-мехная», «гора из снега-снеговая», «варенье из яблок-яблоковое», «поделка из бумаги-бумаговая»), наложение суффиксов («замок из железа-железновый», «стена из кирпича-кирпичинная», «лист дуба-дубинный», «платье из шелка-шелковое», кружка из фарфора-фарфоростная», «варежки из шерсти-шерстяновые», «перина из пуха-пуховная», «варенье из груш-

грушновое», «кружка из фарфора-фарфорованная»), неправильное использование производной основы («кружка из фарфора-фарфовая», «пакет из картона-картновый», «игрушка из резины-резная»), употребление окказиональных суффиксов, иногда с искажением основы («кружка из фарфора-фарфостная», «платье из шелка-шелконы»), воспроизведение усеченной формы прилагательного («платье из шелка-шелковы», «стена из кирпича-кирпична», «лист дуба-дубовы»), нарушение чередования согласных вследствие сохранения основы мотивирующего слова («варенье из яблок – яблокное», «гора из снега-снежная», «поделка из бумаги-бумажная»); неправильный выбор основы мотивирующего слова при словообразовании («варенье из груши-вареновое», «хлеб из пшеницы-хлебный»); употребление прилагательного иного лексического значения, близкого по семантике или по звучанию («варежки из шерсти-теплые», «перина из пуха-пушистая», «крыша из металла-железная», «морс из брусники-ягодный», «суп из грибов-лесной») отсутствие суффикса («суп из грибов-грибой»); нарушение акцентуации: сохранение ударения, характерного для начальной формы (клЕновый, пУховая), использование произвольного ударения (ситцЕвые, пуховАя, кожАные); нарушение согласования прилагательного с существительным в роде и числе («бумажный поделка», «шерстяная варежки»); замена словообразования воспроизведением исходного слова (существительным) – «суп из вермишели-вермишель», «салфетка из бумаги-салфетка»).

Обучающихся с высоким уровнем способности образовывать относительные прилагательные не выявлено.

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что умение образовывать относительные прилагательные у обучающихся первых классов с задержкой психического развития сформировано недостаточно.

Обобщив результаты четвертого диагностического задания, направленного на обследование сформированности способности

образовывать прилагательные с уменьшительно-ласкательным значением у обучающихся первых классов с задержкой психического развития, мы получили следующие результаты, представленные в таблице 4 Приложения Б.

Наглядно представим данные на рисунке 4.

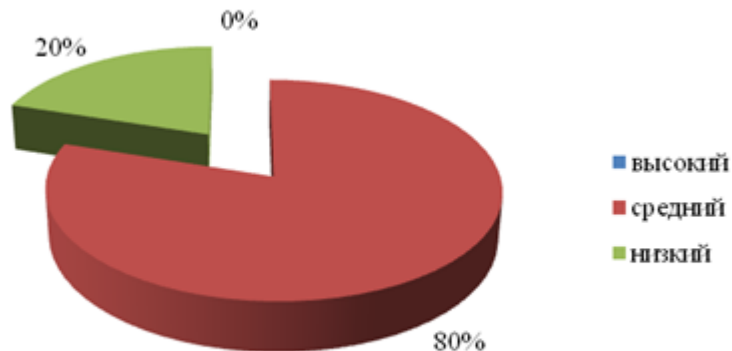


Рисунок 4 – Показатели способности образовывать прилагательные с уменьшительно-ласкательным значением

Таким образом, анализируя полученные результаты, мы видим, что 20% обучающихся имеют низкий уровень способности образовывать прилагательные с уменьшительно-ласкательным значением. Они не смогли выполнить задание даже при помощи педагога.

80% обучающихся имеют средний уровень способности образовывать прилагательные с уменьшительно-ласкательным значением. Они выполнили предложенные задания при помощи педагога. При выполнении заданий наблюдались следующие ошибки: наложение суффиксов («серый-серенький-серовенький», «рыжий-рыженький-рыжовенький», «теплый-тепленький-теповенький»); замена уменьшительно-ласкательных суффиксов суффиксами усиления качества («тоненькая рябинка-тонкущая», «вкусненький суп-вкуснющий»); нарушение чередования согласных

вследствие сохранения основы мотивирующего слова «пушистый-пушистенский-пуховенький».

Обучающихся с высоким уровнем способности образовывать прилагательные с уменьшительно-ласкательным значением не выявлено.

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что умение образовывать прилагательные с уменьшительно-ласкательным значением у обучающихся первых классов с задержкой психического развития сформировано недостаточно.

Обобщив результаты пятого диагностического задания, направленного на обследование сформированности способности образовывать простую сравнительную степень прилагательного у обучающихся первых классов с задержкой психического развития, мы получили следующие результаты, представленные таблице 5 Приложения Б.

Наглядно представим данные на рисунке 5.

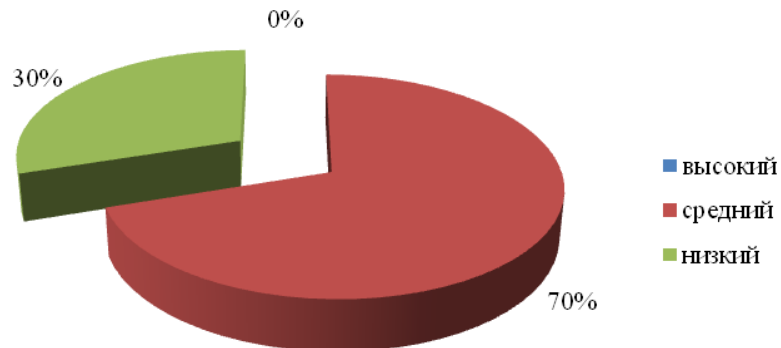


Рисунок 5 – Показатели способности образовывать простую сравнительную степень прилагательного

Таким образом, анализируя полученные результаты, мы видим, что 30% обучающихся имеют низкий уровень способности образовывать простую сравнительную степень прилагательного. Они не смогли выполнить задание даже при помощи педагога.

70% обучающихся имеют средний уровень сформированности способности образовывать простую сравнительную степень прилагательного. Они выполнили предложенные задания при помощи педагога. При выполнении заданий характерны следующие ошибки: замена суффиксов («еще ароматше», «еще толще», «еще уже»); неправильное употребление суффикса одновременно с отсутствием чередования («еще молодее», «еще громковее»).

Обучающихся с высоким уровнем способности образовывать простую сравнительную степень прилагательного не выявлено.

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что умение образовывать простую сравнительную степень прилагательного у обучающихся первых классов с задержкой психического развития сформировано недостаточно.

Обобщив результаты шестого диагностического задания, направленного на обследование сформированности способности объяснять значение производных слов-прилагательных у обучающихся первых классов с задержкой психического развития, мы получили следующие результаты, представленные в таблице 6 Приложения Б.

Наглядно представим данные на рисунке 6.

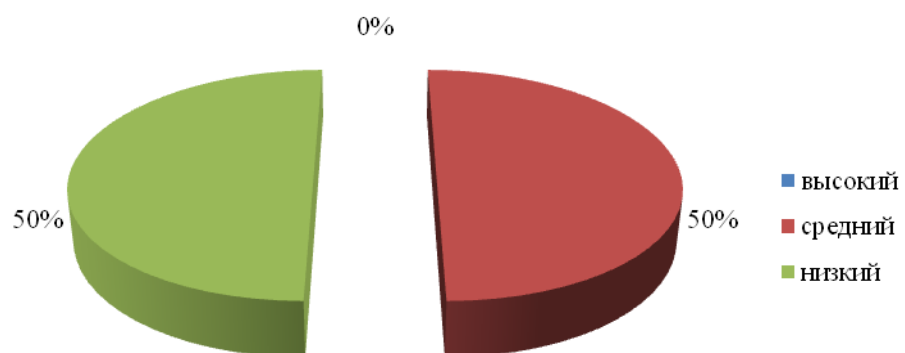


Рисунок 6 – Показатели способности объяснять значение производных слов-прилагательных

Таким образом, анализируя полученные результаты, мы видим, что половина обучающихся (50%) имеют низкий уровень сформированности способности объяснять значение производных слов-прилагательных. Они не смогли выполнить задание даже при помощи педагога.

50% обучающихся имеют средний уровень сформированности способности объяснять значение производных слов-прилагательных. Они выполнили предложенные задания при помощи педагога. При выполнении заданий характерны ошибки, связанные с неточным толкованием лексического значения слов: «сладковатый-сильно сахарный», подбором синонимов прилагательных «смешливый-смешной», «тоненький-худой», или существительных «обидчивый-плакса».

Обучающихся с высоким уровнем способности объяснять значение производных слов-прилагательных не выявлено.

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что умение объяснять значение производных слов-прилагательных у первоклассников с задержкой психического развития сформировано недостаточно.

Обобщив результаты седьмого диагностического задания, направленного на обследование сформированности способности верифицировать производные слова-прилагательные у обучающихся первых классов с задержкой психического развития, мы получили следующие результаты, представленные в таблице 7 Приложения Б.

Наглядно представим данные на рисунке 7.

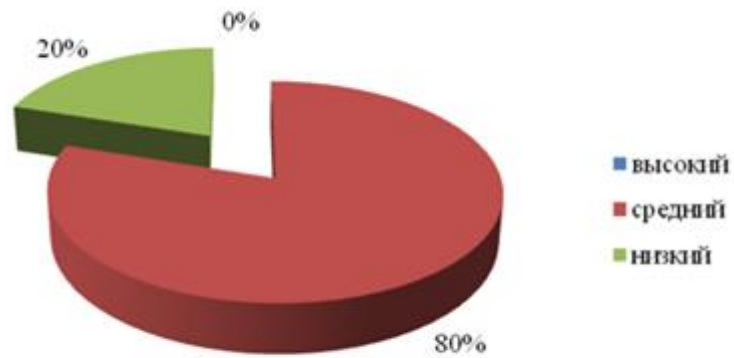


Рисунок 7 – Показатели способности верифицировать производные слова-прилагательные

Таким образом, анализируя полученные результаты, мы видим, что меньшая часть обучающихся (20%) имеют низкий уровень сформированности способности верифицировать производные слова-прилагательные. Они не смогли выполнить задание даже при помощи педагога.

80% обучающихся имеют средний уровень сформированности способности верифицировать производные слова-прилагательные. Они выполнили предложенные задания при помощи педагога.

Ошибки, допущенные при выполнении заданий были связаны с заменой суффиксов («сок из ананасов-ананасный», «хвост рыбы-рыбный», «хвост собаки-собаковый»), а также заменой суффиксов одновременно с отсутствием чередования согласных («берлога медведя-медвединая», «варенье из черники-черниковое», «морс из брусники-брусниковый»). Характер допущенных ошибок говорит о недостаточном уровне развития навыков словообразования у обучающихся первых классов с ЗПР.

Обучающихся с высоким уровнем способности верифицировать производные слова-прилагательные не выявлено.

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что умение верифицировать производные слова-прилагательные у первоклассников с задержкой психического развития сформировано недостаточно.

Обобщив результаты восьмого диагностического задания, направленного на изучение уровня сформированности импрессивного и экспрессивного словаря признаков, служащих для обозначения внешних качеств и свойств различных объектов, воспринимаемых органами чувств, у обучающихся первых классов с задержкой психического развития, мы получили следующие результаты, которые представлены в таблице 8 Приложения Б.

Наглядно представим данные на рисунке 8.

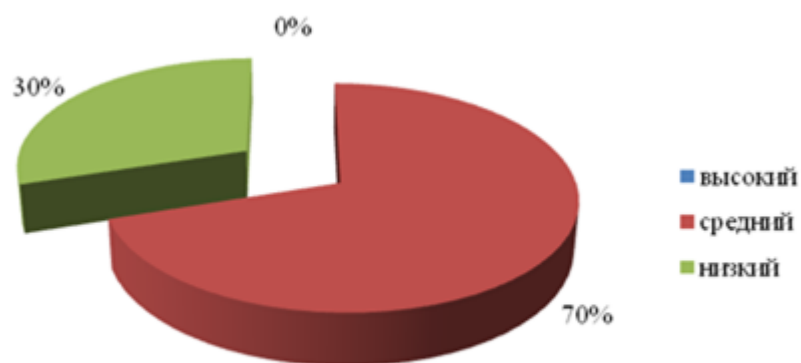


Рисунок 8 – Показатели сформированности импрессивного и экспрессивного словаря признаков, служащих для обозначения внешних качеств и свойств различных объектов, воспринимаемых органами чувств

Таким образом, анализируя полученные результаты, мы видим, что у 30% обучающихся не сформирован импрессивный и экспрессивный словарь признаков, служащих для обозначения внешних качеств и свойств различных объектов, воспринимаемых органами чувств. Они не смогли выполнить задание даже при помощи педагога.

70% обучающихся имеют средний уровень сформированности импрессивного и экспрессивного словаря признаков, служащих для обозначения внешних качеств и свойств различных объектов, воспринимаемых органами чувств. Они выполнили предложенные задания при помощи педагога. Наибольшие затруднения в подборе существительных, обозначающих предметы, у обучающихся вызвали такие прилагательные, как «горький», «легкий», «кривой», «сырой». При опоре на иллюстративный материал были образованы такие словосочетания: «горький мак», «горький человек» (в значении «грустный, обиженный»); «легкий забор» (в значении «сделан из тонких досок»), «легкая трава» (в значении «молодая, свежая»); «кривой камень» (в значении «неровный»), «сырой чай» (в значении «негорячий»), «сырой нож» (в значении «мокрый»). Также встречались ошибки в подборе существительных: «тяжелый дом» в значении «большой», «большая дорога» в значении «широкая», пушистый пух, оранжевая кукла (кукла в оранжевом платье). Данные ошибки говорят о недостаточном уровне лексического развития обучающихся первых классов с ЗПР.

Обучающихся с высоким уровнем сформированности импрессивного и экспрессивного словаря признаков, служащих для обозначения внешних качеств и свойств различных объектов, воспринимаемых органами чувств, не выявлено.

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что импрессивный и экспрессивный словарь признаков, служащих для обозначения внешних качеств и свойств различных объектов, воспринимаемых органами чувств, у обучающихся первых классов с задержкой психического развития сформирован недостаточно.

Обобщив результаты девятого диагностического задания, направленного на обследование сформированности импрессивного и экспрессивного словаря признаков, служащих для обозначения внутренних качеств и свойств людей и животных, обучающихся первых классов с

задержкой психического развития, мы получили следующие результаты, представленные в таблице 9 Приложения Б.

Наглядно представим данные на рисунке 9.

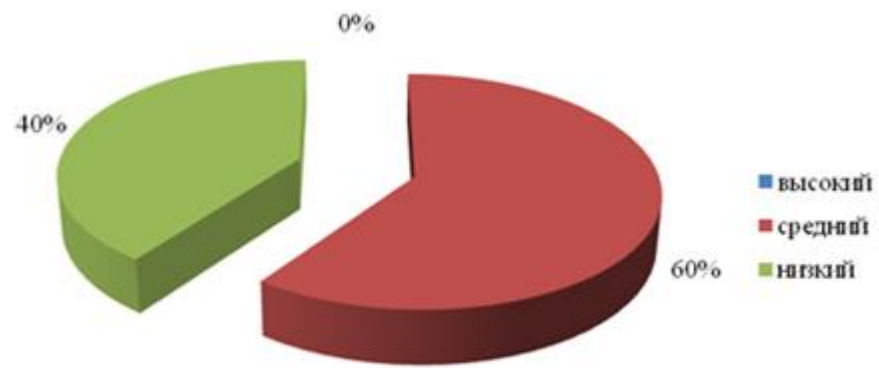


Рисунок 9 – Показатели сформированности импрессивного и экспрессивного словаря признаков, служащих для обозначения внутренних качеств и свойств людей и животных

Таким образом, анализируя полученные результаты, мы видим, что у 40% обучающихся не сформирован импрессивный и экспрессивный словарь признаков, служащих для обозначения внутренних качеств и свойств людей и животных. Они не смогли выполнить задание даже при помощи педагога.

60% обучающихся имеют средний уровень сформированности импрессивного и экспрессивного словаря признаков, служащих для обозначения внутренних качеств и свойств людей и животных. Они выполнили предложенные задания при помощи педагога. Наибольшие затруднения вызвали такие прилагательные, как «активный», «старательные», «неряшливый», «капризный», «щедрый». В речи детей присутствовали следующие толкования значений слов: «активный-бешеный, быстрый», «щедрый-у него всего много, богатый», «неряшливый-ничего не делает, ленивый», «старательные-делают что-то, что мама просит», «капризный-не любит ничего». Допущенные ошибки свидетельствует о

недостаточном уровне развития лексической стороны речи у обучающихся первых классов с ЗПР.

Обучающихся с высоким уровнем сформированности импрессивного и экспрессивного словаря признаков, служащих для обозначения внутренних качеств и свойств людей и животных, не выявлено.

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что импрессивный и экспрессивный словарь признаков, служащих для обозначения внутренних качеств и свойств людей и животных, у первоклассников с задержкой психического развития сформирован недостаточно.

Результаты констатирующего эксперимента подтвердили предположение о том, что словарь признаков у обучающихся первых классов с задержкой психического развития будет характеризоваться трудностями словоизменения и словообразования, понимания синонимичных и антонимичных рядов, лексического значения слова, заменами прилагательных на слова-неологизмы, заменами на основе семантической близости, ошибками на основе искажения звукового образа слова.

По итогам диагностики систематизированы основные ошибки при образовании прилагательных.

1. Нарушения форм словообразований прилагательных у обучающихся с задержкой психического развития:

– замена суффиксов (лошадный, дедовский, мамова, папов, мышная, козиная, медвежина, белочное, кисловый, длинновы, зеленушный, молчаный, обидовый, деревовая, фарфорная, ситечный, сосняная, дубный, железновы, рженный, грибовый, ароматше, толщее, ужее), в т.ч. замена суффиксов с уменьшительно-ласкательным значением (-оньк-, -еньк-) на суффиксы усиления качества, (-ущ-, ющ-) тонкущая, вкусющий и др.);

– нарушение чередования согласных вследствие сохранения основы мотивирующего слова (крикчащий, снежная, бумажная, яблочное);

- неправильное употребление суффикса одновременно с отсутствием чередования (собаковый, медвединая, петуховый, смеховый, мехная, снеговая, бумаговая, яблоковое, молодое, громкое);
- неправильное использование производной основы (фарфоровая, резный, картонная);
- воспроизведение усеченной формы прилагательного (шелковы, кирпична, дубовы, кедрова);
- употребление прилагательного иного лексического значения, близкого по семантике или по звучанию (шерстяные-теплые, пуховая-пушистая, металлическая-железная, брусничный-ягодный, грибной-лесной);
- употребление окказиональных суффиксов, иногда с искажением основы (бояковый, шелконы, фарфостная);
- отсутствие суффикса (трусый, грибой);
- наложение суффиксов (большеваный, тяжеловастый, железный, кирпичинная, шелковое, фарфоростная, шерстяные, пуховая, грушное, фарфорованная, серовенький, рыжовенький, пуховенький, тепловенький).

2. Нарушения акцентуации:

- а) сохранение ударения, характерного для начальной формы (кленовый, пуховое);
- б) использование произвольного ударения (ситцевые, пуховое, кожаные).

3. Замена словообразования воспроизведением исходного слова (существительным) – суп из вермишели-вермишель, салфетка из бумаги-салфетка.

4. Нарушение согласования прилагательного с существительным в роде и числе (бабушкин сумка, белкин дупло, дедушкино шарф, бумажный поделка, шерстяная варежки).

5. Неправильный выбор основы мотивирующего слова при словообразовании (варенье из груши-вареновое, хлеб из пшеницы-хлебный).

Ошибки, допущенные обучающимися первых классов с ЗПР при выполнении диагностических заданий на умение объяснять значение производных слов-прилагательных, на верификацию прилагательных, на изучение сформированности импрессивного и экспрессивного словаря признаков, служащих для обозначения внешних качеств и свойств различных объектов, воспринимаемых органами чувств и для обозначения внутренних качеств и свойств людей и животных, также подтвердили, что у детей имеются трудности в развитии навыков словообразования и недостаточный уровень развития лексической стороны речи.

Сводные данные по результатам выполнения обучающимися всех диагностических заданий представлены в Приложении В.

Наглядно представим данные на рисунке 10.

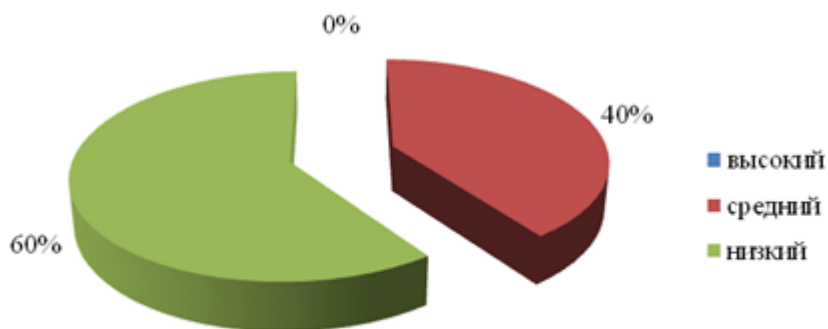


Рисунок 10 – Показатели сформированности словаря признаков обучающихся младших классов с задержкой психического развития

Таким образом, анализируя полученные результаты, мы видим, что большинство обучающихся первых классов (60%) имеют низкий уровень сформированности словаря признаков. Эти обучающиеся задания не выполняют, при выполнении требуется значительная помощь (часть заданий недоступна), низкий уровень сознательного отношения к семантическому

аспекту слова; недостаточно сформированный навык вычленения слов со сходным лексическим значением; неумение подбирать слова со сходным лексическим значением к слову-стимулу; у данных детей недостаточно активные процессы актуализации слов, словарь резко отстает от нормы: характерны лексические замены, словарь прилагательных почти отсутствует.

40% первоклассников имеют средний уровень сформированности словаря признаков. Эти обучающиеся большинство заданий выполняют самостоятельно, либо с помощью взрослого в виде уточняющих вопросов, имеются сформированные связи между словами в языковой системе; сформированный навык подбора признака на слово-стимул; частично сформированный навык лексической сочетаемости; достаточно активный процесс поиска слов; словарный запас, в котором имеются слова со сходным лексическим значением.

Обучающихся с высоким уровнем сформированности словаря признаков не выявлено.

ВЫВОДЫ ПО II ГЛАВЕ

С целью изучения особенностей сформированности словаря признаков у первоклассников с задержкой психического развития, нами был проведен констатирующий эксперимент. Были использованы общепринятые методы и приемы обследования речи обучающихся, применяемые в коррекционной педагогике: Г.А. Волковой, Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой, И.А. Смирновой, Л.В. Соломахой, Т.Б. Филичевой, Н.А. Чевелевой, Г.В. Чиркиной) [13, 49, 83, 85, 99]. Модификация заключалась в адаптации заданий, критериев оценивания заданий в связи с интеллектуальными, возрастными и психологическими особенностями обучающихся.

Нами был проведен констатирующий эксперимент на базе школ Центрального района г. Красноярска. Для проведения констатирующего эксперимента была сформирована группа из 10 человек.

При комплектовании группы учитывались:

- однотипный характер дефекта (задержка психического развития);
- обучение по адаптированной основной общеобразовательной программе начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития, вариант 7.1.
- однородность по возрасту (7-8 лет).

Содержание методики констатирующего эксперимента составил диагностический комплекс из 9 блоков заданий: на образование притяжательных прилагательных, образование качественных прилагательных, образование относительных прилагательных, образование прилагательных с уменьшительно-ласкательным значением, образование простой сравнительной степени прилагательного, объяснение значения производных слов-прилагательных, верификацию производных слов-прилагательных, импрессивный и экспрессивный словарь признаков, служащих для обозначения внешних качеств и свойств различных объектов, воспринимаемых органами чувств, импрессивный и экспрессивный словарь признаков, служащих для обозначения внутренних качеств и свойств людей и животных.

Результаты констатирующего эксперимента подтвердили предположение о том, что словарь признаков у первоклассников с задержкой психического развития будет характеризоваться трудностями словоизменения и словообразования, понимания синонимичных и антонимичных рядов, лексического значения слова, заменами прилагательных на слова-неологизмы, заменами на основе семантической близости, ошибками на основе искажения звукового образа слова.

По итогам диагностики систематизированы основные ошибки при образовании прилагательных. Это: нарушения форм словообразований прилагательных у первоклассников с задержкой психического развития: замена суффиксов, в т.ч. замена суффиксов с уменьшительно-ласкательным

значением на суффиксы усиления качества; нарушение чередования согласных вследствие сохранения основы мотивирующего слова; неправильное употребление суффикса одновременно с отсутствием чередования; неправильное использование производной основы; воспроизведение усеченной формы прилагательного; употребление прилагательного иного лексического значения, близкого по семантике или по звучанию; употребление окказиональных суффиксов, иногда с искажением основы; отсутствие суффикса; наложение суффиксов; нарушение акцентуации: сохранение ударения, характерного для начальной формы или использование произвольного ударения; замена словообразования воспроизведением исходного слова (существительным); нарушение согласования прилагательного с существительным в роде и числе; неправильный выбор основы мотивирующего слова при словообразовании.

Анализируя полученные результаты, мы видим, что 60% первоклассников с ЗПР имеют низкий уровень сформированности словаря признаков, 40% обучающихся имеют средний уровень сформированности словаря признаков, обучающихся с высоким уровнем сформированности словаря признаков не выявлено. Полученные диагностические данные обусловили необходимость проведения логопедической работы по формированию словаря признаков у первоклассников с задержкой психического развития средствами словесных игр.

ГЛАВА III. ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ СЛОВАРЯ ПРИЗНАКОВ У ПЕРВОКЛАССНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СРЕДСТВАМИ СЛОВЕСНЫХ ИГР И ПРОВЕРКА ЕЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ

3.1. Теоретико-методологические подходы к определению содержания логопедической работы по формированию словаря признаков у первоклассников с задержкой психического развития средствами словесных игр

Одним из важнейших условий в организации логопедической работы с обучающимися младшего школьного возраста с задержкой психического развития (далее – ЗПР) являлся личностно-ориентированный подход. Условия, необходимые для проведения логопедической работы: соответствие федеральному государственному образовательному стандарту начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ), формирование универсальных учебных действий, максимальное использование технологии игрового обучения.

Организация деятельности обучающихся первых классов с задержкой психического развития на занятиях базировалась на следующих принципах:

- познание окружающего мира через активную деятельность обучающихся;
- формирование словаря признаков в единстве с развитием восприятия и мышления;
- активизация мыслительной деятельностью обучающихся посредством актуализации содержания обучения;
- использование наглядности как основы для организации познавательной и речевой активности;
- решение задач обучения в тесной связи с формированием грамматической и фонетической сторон речи и развитием связной речи;

- семантизация лексики (раскрытие значений новых слов, уточнение и расширение значений уже известных слов, через сопоставление, подбор синонимов и антонимов, словотолкование).

Принципы связи теории с практикой, занимательности и доступности предлагаемых для решения задач, индивидуальный подход к обучающимся являются основой успешной организации работы по формированию словаря признаков у первоклассников с ЗПР.

Теоретико-методологической базой формирования словаря признаков у первоклассников с задержкой психического развития явились следующие положения отечественной дефектологии:

- развивающее обучение (В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин) [73, 105];

- технология обучения в сотрудничестве (Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков, И.П. Иванов, Е.Н. Ильин, В.А. Караковский, С.Н. Лысенкова, Л.А. Никитина, Б.П. Никитин, В.Ф. Шаталов, М.П. Щетинин) [74];

- коммуникативная технология (М.В. Бухаркина, М.В. Моисеева, Е.С. Полат) [75].

Работа по формированию словаря признаков у обучающихся первых классов с задержкой психического развития заключалась, в первую очередь, в обучении школьников восприятию речи. При этом важным фактором являлся учет общего развития обучающихся с задержкой психического развития, интегрированных в общеобразовательную школу.

Речевой материал, используемый педагогом на занятиях, служил средством формирования словаря признаков и содержал в себе слова, словосочетания, фразы, тексты. На каждом занятии отводилось время для работы над этими смысловыми речевыми единицами. Материал, который уже был знаком обучающимся по своему содержанию, подкреплялся предметной связью, что легче воспринималось детьми с задержкой психического развития, соответственно, более точно воспроизводилось ими.

Исходя из этого, к речевому материалу, который включался в занятия по формированию словаря признаков, предъявлялся ряд требований.

Во-первых, смысловое содержание текстов, загадок, вопросов, поручений, текстов-диалогов, фраз-поручений, заданий, слов и словосочетаний должно быть знакомо и понятно ученикам. Поэтому в условиях интегрированного обучения детей с задержкой психического развития в первом классе важно подбирать речевой материал, ранее пройденный на этапе дошкольного обучения.

Во-вторых, речевой материал, отрабатываемый на занятиях, должен быть актуальным и востребованным в реальных жизненных условиях. Именно поэтому очень важно работать над учебным материалом, который пригодится ученику с задержкой психического развития для ответа в классе, общения с одноклассниками при групповых формах работы, в учебных диалогах, в свободное время.

В-третьих, материал, отобранный для занятий, должен иметь коммуникативную направленность: тексты-диалоги, задания по составлению возможных ответов персонажей литературных произведений; беседы «ученик-учитель», «ученик-ученик», ведение учеником диалога от имени двух-трёх субъектов и др.

В-четвертых, особое внимание следует уделить качеству произношения. Поэтому важно, чтобы речевой материал соответствовал также требованиям программы по обучению произношению. Для этого на разных блоках обучения выбирается материал, соответствующий основным задачам развития слухового восприятия, а также задачам обучения произношению (с разной слоговой, ритмической структурой, различным по акустическому звучанию, по темпу и интонации и т.д.).

В-пятых, подбор речевого материала осуществляется индивидуально для каждого ребенка с учетом его познавательных возможностей, актуального уровня развития слухового восприятия, словесной речи и

интеллекта. В начале обучения необходимо предлагать обучающимся только знакомые по значению слова, короткие фразы, небольшие тексты. Впоследствии необходимо включать фразы, содержащие отдельные незнакомые слова, а также тексты с незнакомыми словами.

Последовательность работы определяется педагогом в зависимости от умений и навыков обучающихся с обязательным соблюдением основного дидактического принципа: постепенное обучение от простого к сложному и учета индивидуальных особенностей и способностей каждого ученика.

Доступность, вариативность и эффективность делают словесные игры важной частью в системе логопедической работы, направленной на актуализацию и развитие словаря признаков у обучающихся с задержкой психического развития. Именно в них обучающиеся успешнее и легче усваивают те или иные словообразовательные модели, формируют обобщающее значение морфемы, учатся сравнивать слова, находя в них общее и отличительное.

Словесные игры создают благоприятную обстановку для усвоения материала, дают возможность в игровой форме многократно упражнять обучающихся с задержкой психического развития в повторении нужных словоформ. Использование словесных игр делает речь более яркой, выразительной, насыщенной прилагательными. Благодаря словесным играм, способствующим формированию словаря признаков, существенно расширяется и обогащается словарный запас обучающихся с задержкой психического развития, совершенствуются связная речь и фонематический слух, развивается умение подбирать родственные слова, что является необходимым условием дальнейшего обучения в школе.

Таким образом, в течение всего периода обучения в первом классе продолжается работа по формированию словаря признаков у школьников с задержкой психического развития. Ежедневные целенаправленные занятия с включением учебного материала, изучаемого на общеобразовательных

предметах, помогают осуществить перенос предметных знаний из одной области в другую, способствуют практическому применению их в жизни; готовят обучающегося с задержкой психического развития к возможности использовать имеющийся речевой багаж в реальных ситуациях. Это делает школьника более успешным в усвоении знаний по всем учебным дисциплинам: отработанный материал прочно и надолго остается в памяти и может быть легко применен при выполнении учебных заданий в классе, в устных ответах. Кроме того, широкий и хорошо сформированный словарь признаков способствует личностной ориентированности детей с задержкой психического развития в окружающем мире.

3.2. Логопедическая работа по формированию словаря признаков у первоклассников с задержкой психического развития средствами словесных игр

Результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют о том, что словарь признаков у первоклассников с задержкой психического развития сформирован недостаточно. Исходя из этого, была разработана стратегия формирующего эксперимента.

Цель формирующего эксперимента – теоретическое обоснование, разработка и апробация программы логопедической работы по формированию словаря признаков у первоклассников с задержкой психического развития средствами словесных игр.

Для достижения поставленной цели решались следующие задачи:

– подбор словесных игр на образование притяжательных, качественных, относительных прилагательных, прилагательных с уменьшительно-ласкательным значением, на образование простой сравнительной степени прилагательного, объяснение значения производных слов-прилагательных, верификацию производных слов-прилагательных;

- составление программы логопедической работы по формированию словаря признаков у обучающихся первых классов с задержкой психического развития;
- апробация программы с обучающимися экспериментальной группы;
- побуждение обучающихся экспериментальной группы к сознательному использованию в активной речи точных определений основных признаков и свойств предметов.

Теоретико-методологической основой разработанной нами программы послужили труды таких исследователей, как Е.Р. Баенская, Л.Н. Блинова, Н.Ю. Борякова, Т.А. Власова, Г.А. Волкова, А.В. Егорова, А.Г. Зикеев, О.М. Коваленко, Р.И. Лалаева, Р.Е. Левина, М.С. Певзнер, Н.В. Серебрякова, И.А. Смирнова, М.В. Соломаха, М.С. Староверова, Е.А. Стребелева [3, 6, 8, 12, 13, 26, 32, 45, 49, 54, 77, 83, 84, 87, 88].

Программа рассчитана на 1 учебный год (1 класс). Программа разработана на основе адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования обучающихся с задержкой психического развития (далее – АООП НОО обучающихся с ЗПР), вариант 7.1., является программой коррекционного курса.

Формирующий эксперимент проводился на базе школ Центрального района города Красноярск. Из обучающихся первых классов с задержкой психического развития, принимавших участие в констатирующем эксперименте, были сформированы две группы: контрольная и экспериментальная. Критериями отбора детей в группы являлся уровень сформированности словаря признаков. В каждую группу вошло равное количество человек – 5 обучающихся: по 2 обучающихся с низким уровнем сформированности словаря признаков, по 3 обучающихся со средним уровнем сформированности словаря признаков.

Занятия с детьми, находящимися на низком уровне сформированности словаря признаков проводились 5 раз в неделю, со средним уровнем - 3 раза

в неделю. Продолжительность занятий 20 минут. Занятия проводил логопед. Форма занятий – подгрупповая (размер группы детей – 5 человек): для детей с низким уровнем сформированности словаря признаков – 3 раза в неделю, со средним уровнем – 2 раза в неделю и индивидуальная: 2 раза в неделю для детей с низким уровнем сформированности словаря признаков и 1 раз в неделю для детей со средним уровнем.

На заключительном этапе исследовательской работы было проведено повторное диагностирование, констатирующий эксперимент.

Представляем программу логопедической работы. Описание используемых словесных игр и иллюстративный материал к ним в Приложении Г.

Программа логопедической работы по формированию словаря признаков у обучающихся первых классов с задержкой психического развития

1. Пояснительная записка

Программа коррекционного курса «Формирование словаря признаков» предназначена для логопедической работы с обучающимися первых классов с ЗПР. Программа разработана на основе АООП НОО для обучающихся с ЗПР (вариант 7.1), в соответствии с требованиями ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ. Вариант 7.1. предполагает, что обучающийся с ЗПР получает образование, сопоставимое по конечным достижениям с образованием сверстников, не имеющих ограничений по возможностям здоровья, в те же сроки.

Программа направлена на формирование словаря признаков у обучающихся первых классов с задержкой психического развития, выработку умений сознательно использовать в активной речи точные определения основных признаков и свойств предметов.

Программа реализуется логопедом по направлениям коррекционной работы в соответствии с заключением ТПМПК и с учетом особых образовательных потребностей обучающихся первых классов с ЗПР.

Задержка психического развития – особый вид нарушенного развития, характеризующийся замедленным темпом формирования психических функций и личности, обуславливающий отклонения в речевом развитии. В словарном составе преимущественно присутствуют имена существительные и глаголы.

Освоение имен прилагательных обучающимися младших классов с ЗПР затруднено: в речи они используют прилагательные, которые обозначают воспринимаемые признаки предметов. Наиболее часто употребляют прилагательные, обозначающие признаки предметов, такие как цвет (цвета спектра), форма, величина, редко пользуются прилагательными оценки качества предметов.

Коррекционно-педагогические подходы по преодолению трудностей формирования словаря признаков у обучающихся младшего школьного возраста с ЗПР, представленные в трудах: Е.Р. Баенской, Л.Н. Блиновой, Н.Ю. Боряковой, Т.А. Власовой, Г.А. Волковой, А.В. Егоровой, А.Г. Зикеева, О.М. Коваленко, Р.И. Лалаевой, Р.Е. Левиной, М.С. Певзнер, Н.В. Серебряковой, И.А. Смирновой, М.В. Соломахи, М.С. Старовой, Е.А. Стребелевой [3, 6, 8, 12, 13, 26, 32, 45, 49, 54, 77, 83, 85, 87, 88] характеризуются поэтапным обучением, использованием конкретного материала, который будет вызывать интерес обучающихся. Большую роль играет использование словесных игр, которые являются разновидностью дидактических и проводятся путем речевого взаимодействия играющих.

Программа имеет общеобразовательную, коррекционно-развивающую направленность. Принципы организации работы по программе построены с учётом работ Л.С. Выготского [18], Д.Б. Эльконина [105], Л.И. Божович [74], А.Н. Леонтьева [56] и др., это принцип воспитывающего обучения, принцип развивающего обучения, принцип наглядности, принцип систематичности и последовательности, принцип доступности, принцип осознания процесса

обучения, принцип учета возрастно-психологических и индивидуальных особенностей, принцип научности.

Цель и задачи программы.

Цель программы: средствами словесных игр формировать словарь признаков у первоклассников с задержкой психического развития, позволяющий сознательно использовать в активной речи точные определения основных признаков и свойств предметов.

Задачи программы:

Образовательные:

- формирование навыка словообразования прилагательных;
- обогащение словаря признаков тематическими группами слов;
- углубление и расширение знаний и представлений о словаре признаков и их использовании в речи;

Коррекционно-развивающие:

- обогащение словаря признаков у детей привлечением внимания к способам словообразования, к лексическому значению слов;
- пробуждение потребности у обучающихся к самостоятельной работе над познанием словаря признаков;
- совершенствование общего языкового развития обучающихся;
- развитие вариативности лексики, способствующей формированию точности смыслового значения, включая переносные и абстрактные;
- развитие коммуникативных навыков, посредством повышения уровня общего речевого развития обучающихся.

Воспитывающие:

- воспитание у обучающихся разносторонних интересов, культуры мышления;
- воспитание умения отстаивать собственную точку зрения;
- воспитание умения работать в коллективе, уважительного отношения к мнению других.

2. Общая характеристика коррекционного курса.

Словарь имен прилагательных – это совокупность слов, обозначающих признаки предмета и отвечающих на вопросы: «Какой?», «Чей?». Формирование словаря прилагательных происходит позже других частей речи, в ходе онтогенетического развития ребенка. Позднее усвоение прилагательных объясняется особенностью их семантики. На каждом возрастном этапе выделяются определенные закономерности обогащения словарного запаса. Формирование словаря признаков имеет важное значение для развития всех сторон деятельности ребенка и является одним из условий успешного обучения в школе. Словообразование прилагательных - показатель сформированности языковой способности, умения выделять и использовать единицы языка на основе принятых правил и установленных отношений. Практическое овладение закономерностями словообразования прилагательных, умение выделять, дифференцировать и синтезировать морфемы, выделять их общие значения, является необходимым условием овладения грамматической системой языка, пополнения словарного запаса за счет производных слов, формирования предпосылок орфографически правильного письма.

Принимая участие в словесных играх, обучающиеся младшего школьного возраста с задержкой психического развития отгадывают по описанию; описывают характерные признаки предмета; группируют предметы по различным признакам; учатся мыслить о признаках, с которыми в данное время непосредственно не действуют; находят признаки сходства и различия. Словесные игры помогают сделать учебный материал увлекательным, стимулирует работоспособность, облегчает процесс формирования словаря признаков.

Доступность, вариативность и эффективность делают словесные игры важной частью в системе логопедической работы, направленной на актуализацию и развитие словаря признаков. Именно в них обучающиеся с

задержкой психического развития успешнее и легче усваивают те или иные словообразовательные модели, формируют обобщающее значение морфемы, учатся сравнивать слова, находя в них общее и отличительное.

Словесные игры создают благоприятную обстановку для усвоения материала, дают возможность в игровой форме многократно упражнять обучающихся в повторении нужных словоформ. Использование словесных игр делает речь более яркой, выразительной, насыщенной прилагательными. Благодаря словесным играм, способствующим формированию словаря признаков, существенно расширяется и обогащается словарный запас обучающихся с задержкой психического развития, совершенствуются связная речь и фонематический слух, развивается умение подбирать родственные слова, что является необходимым условием дальнейшего обучения в школе.

Принципы построения работы по программе.

Организация деятельности обучающихся первых классов с задержкой психического развития на занятиях основывается на следующих принципах:

- занимательность;
- наглядность;
- доступность;
- повторяемость программного материала с усложнением;
- дифференциация заданий;
- связь теории с практикой;
- индивидуальный подход к обучающимся.

Основные методы и технологии:

– развивающего обучения (В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин) [73, 105];

– технология обучения в сотрудничестве (Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков, И.П. Иванов, Е.Н. Ильин, В.А. Караковский, С.Н. Лысенкова, Л.А. Никитина, Б.П. Никитин, В.Ф. Шаталов, М.П. Щетинин) [74];

– коммуникативная технология (М.В. Бухаркина, М.В. Моисеева, Е.С. Полат) [75].

Курс «Формирование словаря признаков» состоит из диагностического и коррекционного блока. Залогом качественной коррекционной работы является правильно организованная диагностика. Она позволяет выявить зону актуального и ближайшего развития ребенка, сформулировать цели и задачи логопедической работы, осуществлять контроль за динамикой развития обучающегося.

2. Место коррекционного курса в учебном плане

Коррекционно-развивающая область, согласно требованиям ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, является обязательной частью внеурочной деятельности, поддерживающей процесс освоения содержания АООП НОО [95].

Курс изучения программы рассчитан на обучающихся первых классов. Срок обучения – 1 учебный год. Объем программы составляет: 33 часа в год (33 недели).

Логопедическая работа с обучающимися первых классов с задержкой психического развития проводится в форме подгрупповых и индивидуальных занятий. Продолжительность занятий 20 минут, от 3 до 5 раз в неделю. Занятия проводит логопед.

3. Планируемые результаты освоения курса.

К концу изучения данного курса обучающиеся достигнут следующих результатов.

Личностные результаты:

- овладение начальными навыками адаптации в динамично изменяющемся и развивающемся мире, посредством активного использования в речи словаря признаков;
- формирование личностного смысла учения, в т.ч. осознание значимости словаря признаков в социальной жизни людей;

– развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в различных социальных ситуациях, в т.ч. через умение выделять особенности устных и письменных высказываний других людей с использованием прилагательных.

Метапредметные результаты:

– осознанное построение речевых высказываний с активным использованием в речи имен прилагательных в соответствии с задачами коммуникации;

– осознанное изложение своего мнения и аргументация своей точки зрения и оценки событий с активным использованием в речи имен прилагательных;

Предметные результаты.

Коррекционно-развивающие занятия будут способствовать коррекции недостатков при освоении предмета «Филология. Русский язык. Родной язык», уменьшению, обусловленных ими, учебных трудностей, и направлены на:

– овладение первоначальными представлениями о нормах русского и родного литературного языка (орфоэпических, лексических, грамматических) и правилах речевого этикета;

– умение ориентироваться в целях, задачах, средствах и условиях общения, выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач, в т.ч. посредством активного использования в речи словаря признаков;

– овладение учебными действиями с языковыми единицами-именами прилагательными и умение использовать полученные знания для решения познавательных, практических и коммуникативных задач [95].

5. Содержание коррекционного курса.

В программе выделены основные этапы логопедической работы по формированию словаря признаков у первоклассников с задержкой психического развития:

I этап: формирование семантической структуры слова, лексико-семантическая коррекция, дифференциация прилагательных в импрессивной и экспрессивной речи, согласование прилагательных с существительными;

II этап: обогащение словаря признаков в процессе развития лексической системности и посредством усвоения принципов словообразования;

III этап: активизация словаря признаков при включении в диалогическую речь, пересказы и в другие виды связной речи.

В программе представлены:

1). Словесные игры на образование притяжательных прилагательных:

Игры I этапа работы: «Путаница. Чей хвост?», «Путаница. Чей корм?», «Путаница. Чей дом?» «Путаница. Чей предмет?»

Игры II этапа работы: «Чья? Чьи?», «Шутливый ветер», «Чей клюв?», «Чья шерсть?», «Ответь на вопрос», «Чье крыло?», «Про что можно сказать», «Чей корм?», «Чей след?», «Чей плавник?», «Угадай, кто хозяин?», «Чей хвост, Чья голова?», «Чье гнездо, чьи перья?»

Игры III этапа работы: «Чьи хвосты?», «Чей? Чья? Чье? Чьи?», «Кто где живет?», «Ералаш», «Что забыл нарисовать художник?».

2). Словесные игры на образование качественных прилагательных:

Игры I этапа работы: «Хлопни–топни», «Кто это?», «Овощи, фрукты – вкусные продукты», «Лови да бросай–цвета называй»

Игры II этапа работы: «Какой? Какая? Какое?», «Погода», «Противоположности» (на образование антонимов), «Горячий-холодный» (на образование антонимов), «Близкие слова» (на образование синонимов).

Игры III этапа работы: «Составь рассказ», «Подбери подходящее слово», «Словесная дуэль» (на закрепление синонимов-антонимов), «Расскажи, какой твой друг (питомец)».

3). Словесные игры на образование относительных прилагательных:

Игры I этапа работы: «Что это может быть?», «Из чего сделано?», «Умный повар»;

Игры II этапа работы: «Придумай название», «Что из чего?», «Помоги мне»;

«Что приготовим?», «Скажи, какой?», «Мы строители», «Что сегодня на обед?», «Абракадабра»

Игры III этапа работы: «Волшебные превращения», «Экскурсия в сад».

4). Словесные игры на образование прилагательных с уменьшительно-ласкательным значением: «Назови ласково», «Подумай и ответь», «Подумай и дополни» (II этап логопедической работы).

5). Словесные игры на образование простой сравнительной степени прилагательного: «Подумай и ответь», «Закончи предложения с этими прилагательными», «Доскажи словечко» (II этап логопедической работы).

6). Словесные игры на объяснение значения производных слов-прилагательных: «Объясни-ка», «Назови птичку», «Назови животное», «Скажи одним словом» (II этап логопедической работы).

7). Словесные игры на верификацию производных слов-прилагательных: «Назови правильно часть тела», «Назови правильно варенье» (II этап логопедической работы).

6. Календарно-тематическое планирование.

I этап: формирование семантической структуры слова, лексико-семантическая коррекция, дифференциация прилагательных в импрессивной и экспрессивной речи, согласование прилагательных с существительными					
№	Временной период изучения	Количество часов	Направление работы (тема занятий)	Перечень словесных игр	Блоки словообразовательной работы
1	сентябрь (1-2 уч. неделя)	2	Диагностика сформированности словаря	Диагностический комплекс из 9 блоков заданий	

2	сентябрь (3-4 уч. неделя)	2	прилагательных Формирование семантической структуры слов, лексико-семантическая коррекция, дифференциация притяжательных прилагательных, сопоставление с существительными	1.«Путаница.Чей хвост?», 2. «Путаница. Чей корм?», 3. «Путаница. Чей дом?» 4. «Путаница. Чей предмет?»	Не выделяются
3	октябрь (5-6 уч. неделя)	2	Формирование семантической структуры слов, лексико-семантическая коррекция, дифференциация качественных прилагательных, сопоставление с существительными	1.«Хлопни-топни», 2. «Кто это?», 3.«Овощи, фрукты-вкусные продукты», 4. «Лови да бросай-цвета называй»	Не выделяются
4	октябрь (7-8 уч. неделя)	2	Формирование семантической структуры слов, лексико-семантическая коррекция, дифференциация относительных прилагательных, сопоставление с существительными	1. «Что это может быть?», 2. «Из чего сделано?», 3. «Умный повар»	Не выделяются
II этап: обогащение словаря признаков в процессе развития лексической системности и посредством усвоения принципов словообразования					
5	Октябрь-ноябрь (9-11 уч.неделя)	3	Обогащение словаря притяжательных прилагательных путем усвоения словообразовательных моделей	1. «Чья? Чьи?», 2. «Шутливый ветер», 3. «Чей клюв?», 4. «Чья шерсть?», 5. «Ответь на вопрос», 6. «Чье крыло?», 7. «Про что можно сказать ...», 8. «Чей корм?», 9. «Чей след?», 10. «Чей плавник?», 11. «Угадай, кто хозяин?», 12. «Чей хвост, чья голова?», 13. «Чье гнездо, чьи перья?»	I блок: образование прилагательных с суффиксом -ин- (комариный), -ов-, -ев- (слоновый); в т.ч. с чередованием звуков в основе производного слова (петушиный); II блок: образование прилагательных с суффиксом -й- без чередования звуков в основе производного слова (лисий); III блок: образование прилагательных с помощью суффикса -й- с чередованием звуков в основе производного слова

					(волчий).
5	ноябрь-декабрь (12-14 уч. неделя)	3	Обогащение словаря качественных прилагательных путем усвоения словообразовательных моделей	1.«Какой? Какая? Какое?», 2.«Погода», 3.«Противоположности» (на образование антонимов), 4.«Горячий-холодный» (на образование антонимов), 5.«Близкие слова» (на образование синонимов).	I блок: словообразовательные модели с суффиксами -н-; II блок: словообразовательные модели с суффиксами -лив-, -чив-. III блок: словообразовательные модели с приставкой не- (слова противоположного значения);
6	Декабрь- (15-16 уч.неделя)	2	Обогащение словаря качественных прилагательных (прилагательные с уменьшительно-ласкательным значением) путем усвоения словообразовательных моделей	1. «Назови ласково», 2. «Подумай и ответь», 3. «Подумай и дополни».	IV блок: словообразовательные модели с суффиксами -оват-, -еньк-.
7	Январь- (17-18 уч.неделя)	2	Обогащение словаря качественных прилагательных (образование простой сравнительной степени прилагательного), путем усвоения словообразовательных моделей	«Подумай и ответь», «Закончи предложения с этими прилагательными», «Доскажи словечко»	V блок: с помощью формообразующих суффиксов: -ее,-ей.
8	Январь-февраль (19-21 уч.неделя)	3	Обогащение словаря относительных прилагательных путем усвоения словообразовательных моделей	1.«Придумай название», 2.«Что из чего?», 3.«Помоги мне», 4.«Что приготовим?», 5.«Скажи, какой?», 6.«Мы строители», 7. «Что сегодня на обед?», 8. «Абракадабра»	I блок: словообразовательные модели с продуктивным суффиксом -ов-/-ев- (без чередования звуков в основе производного слова) (березовая роща); II блок: словообразовательные модели с менее продуктивным суффиксом -н- (без чередования, с чередованием звуков в основе производного слова) (лесные ягоды, бумажная

					поделка); III блок: словообразовательные модели с суффиксами -енн-, -ск-, -ян-, -ан- (деревянный стул, детские игрушки).
9	Март (22-23 уч.неделя)	2	Объяснение значения производных слов-прилагательных (качественных, относительных)	1.«Объясни-ка», 2.«Назови птичку», 3. «Назови животное», 4. «Скажи одним словом»	По словообразовательным моделям качественных и относительных прилагательных, IV блок путем образования сложных слов (от словосочетаний сущ.+прил. (относительные прилагательные)
10	Март (24-25 уч.неделя)	2	Верификация производных слов-прилагательных (притяжательных, относительных)	1.«Назови правильно часть тела», 2.«Назови правильно варенье».	По словообразовательным моделям притяжательных и относительных прилагательных.
III этап: активизация словаря признаков при включении в диалогическую речь, пересказы и в другие виды связной речи					
11	Апрель (26-27 уч.неделя)	2	Активизация словаря притяжательных прилагательных в устной речи	«Чьи хвосты?», «Чей? Чья? Чье? Чьи?», «Кто где живет?», «Ералаш», «Что забыл нарисовать художник?».	Закрепление I-III блоков.
12	Апрель (28-29 уч.неделя)	2	Активизация словаря качественных прилагательных в устной речи	«Составь рассказ», «Подбери подходящее слово», «Словесная дуэль» (на закрепление синонимов-антонимов), «Расскажи, какой твой друг (питомец)».	Закрепление I-III блоков.
13	Май (30-31 уч.неделя)	2	Активизация словаря относительных прилагательных в устной речи	«Волшебные превращения», «Экскурсия в сад».	Закрепление I-III блоков.
14	Май (32-33 уч.неделя)	2	Диагностика сформированности словаря прилагательных	Диагностический комплекс из 9 блоков заданий	
ИТОГО		33			

В программе обозначены основные блоки словообразовательной работы в зависимости от разряда прилагательных:

Образование притяжательных прилагательных:

I блок: образование прилагательных с суффиксом -ин- (комариный), -ов-, -ев- (слоновый); в т.ч. с чередованием звуков в основе производного слова (петушиный);

II блок: образование прилагательных с суффиксом -й- без чередования звуков в основе производного слова (лисий);

III блок: образование прилагательных с помощью суффикса -й- с чередованием звуков в основе производного слова (волчий).

Образование качественных прилагательных:

I блок: словообразовательные модели с суффиксами -н-;

II блок: словообразовательные модели с суффиксами -лив-, -чив-.

III блок: словообразовательные модели с приставкой не- (слова противоположного значения);

IV блок: словообразовательные модели с суффиксами -оват-, -еньк-.

V блок: с помощью формообразующих суффиксов: -ее-, -ей-.

Образование относительных прилагательных:

I блок: словообразовательные модели с продуктивным суффиксом -ов- /-ев- (без чередования звуков в основе производного слова) (березовая роща);

II блок: словообразовательные модели с менее продуктивным суффиксом -н- (без чередования звуков в основе производного слова; с чередованием звуков в основе производного слова) (лесные ягоды, бумажная поделка);

III блок: словообразовательные модели с суффиксами -енн-, -ск-, -ян-, -ан- (деревянный стул, детские игрушки).

IV блок: образование сложных слов: от словосочетаний существительное +прилагательное с соединительной буквой О.)

Работа над отдельной словообразовательной моделью прилагательного строилась в соответствии с принципами поэтапного формирования речевых умений (первоначально – на основе наглядно-образного мышления, далее – в

речевом плане, затем – во внутреннем плане) и на основе постепенного усложнения форм и функций речи, видов речевой деятельности, перехода от импрессивной речи к экспрессивной речи, поэтапного усложнения заданий и речевого материала.

Работа над словообразовательными аффиксами производилась следующим образом:

1. Сравнение прилагательных с одинаковыми словообразующими аффиксами по значению;
2. Выделение общего значения, вносимого аффиксом;
3. Выявление в предъявленной группе прилагательных общей морфемы;
4. Закрепление связи между значением прилагательного и звучанием аффикса;
5. Выполнение анализа звукового состава выделенной морфемы;
6. Буквенное обозначение звукового состава выделенной морфемы;
7. Самостоятельное образование прилагательных с данным аффиксом.

Одно из ключевых моментов при совершенствовании словообразовательного уровня является сравнение, которое осуществляется в двух плоскостях:

- сравнение ряда прилагательных с одинаковым словообразующим аффиксом, уточнение общего в словах по значению и по звучанию.
- сравнение родственных слов (мотивирующее и производное), определение их сходства и различия.

7. Описание материально-технического обеспечения программы.

Методическая литература и пособия:

1. Блинова, Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: учебное пособие. М.: Издательство НЦ ЭНАС, 2003. – 136 с.;

2. Волкова, Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики: учеб.-метод. пособие. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. – 144 с.

3. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах: методическое пособие для учителя-логопеда. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 220 с.

4. Серебрякова, Н.В. Схема обследования ребенка с общим недоразвитием речи (4-7 лет) // Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного учреждения. Сборник методических рекомендаций. / Н.В. Серебрякова, Л.В. Соломаха. – СПб.: Детство-Пресс, 2000. – С. 31-43.

5. Староверова, М.С. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: Методическое пособие / М.С. Староверова. – М.: ВЛАДОС, 2012. – 247 с.

6. Стребелева, Е.А. Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития детей раннего и дошкольного возраста: учебное пособие. / Е.А. Стребелева, Г.А. Мишина – М.: Мозаика-синтез, 2015 – 197 с.

Печатные пособия: демонстрационный материал (предметные и сюжетные картинки) к словесным играм в соответствии с этапами работы и словообразовательными блоками (Приложение А, Г).

2. Материально-технические средства обучения:

- компьютер учителя – 1 шт.
- стол письменный учительский – 1 шт.
- стул для учителя – 1 шт.
- доска магнитно-меловая – 1 шт.
- парта школьная двухместная – 3 шт.
- стул детский – 6 шт.

3.3. Контрольный эксперимент

Цель контрольного эксперимента – определить уровень сформированности словаря признаков в контрольной и экспериментальной группах и сделать вывод об эффективности программы логопедической работы по формированию словаря признаков у первоклассников с задержкой психического развития средствами словесных игр.

Использованы те же диагностические задания, что и на констатирующем этапе исследования.

Обобщив результаты первого диагностического задания, направленного на обследование сформированности способности образовывать притяжательные прилагательные у обучающихся первых классов с задержкой психического развития, мы получили следующие результаты, представленные в таблицах 1 и 1 А Приложения Д.

Наглядно представим данные на рисунке 11.

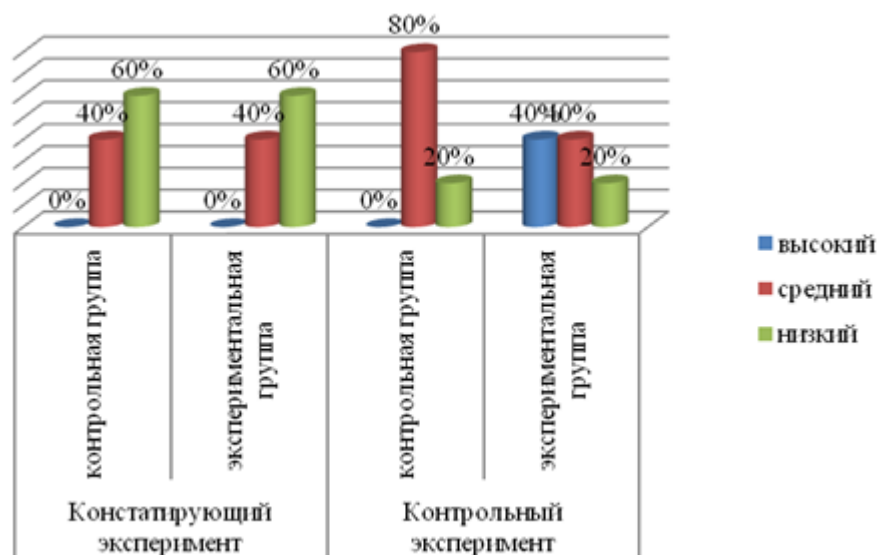


Рисунок 11. Показатели способности образовывать притяжательные прилагательные

Полученные данные позволяют сделать следующие выводы.

В экспериментальной группе на этапе контрольного эксперимента низкий уровень сформированности способности образовывать притяжательные прилагательные диагностирован у 20% школьников (1 ребенок). Средний и высокий уровень сформированности способности образовывать притяжательные прилагательные диагностирован у 40% школьников (по 2 детей). По сравнению с констатирующим экспериментом, один обучающийся остался на прежнем, низком уровне, он не смог безошибочно образовать притяжательные прилагательные, допустил ошибки более чем в 50% образованных слов, двое детей повысили уровень со среднего до высокого, выполнили предложенное задание правильно, двое обучающихся остались на прежнем, среднем уровне.

В контрольной группе на этапе контрольного эксперимента низкий уровень сформированности способности образовывать притяжательные прилагательные диагностирован у 20% школьников (1 ребенок). Средний уровень сформированности способности образовывать притяжательные прилагательные диагностирован у 80% школьников (4 детей). Высокий уровень сформированности способности образовывать притяжательные прилагательные у детей контрольной группы не диагностирован.

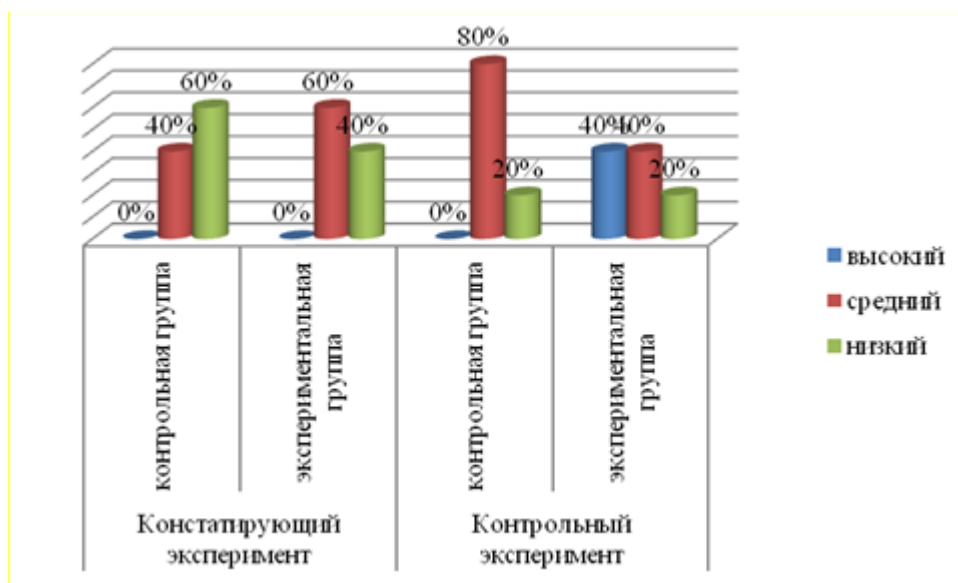
Ошибки, допущенные детьми экспериментальной и контрольной групп при выполнении задания на образование притяжательных прилагательных заключались в замене суффиксов: «волчачий хвост», «петуховый хвост», «лошадный хвост», «мышовная нора», «папов портфель». Дети контрольной группы допустили также ошибки: «медведовая берлога», «собаковый хвост» - неправильное употребление суффикса, одновременно с отсутствием чередования и ошибки, связанные с нарушением согласования прилагательного с существительным в роде и числе: «мышиный нора», «мамин сумка», «белкины дупло».

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что обучающиеся первых классов с задержкой психического развития, с

которыми велась работа по программе коррекционного курса «Формирование словаря признаков», в большей степени овладели навыком словообразования притяжательных прилагательных, по сравнению с детьми, которые занимались по рекомендованной программе АООП НОО для обучающихся с ЗПР (вариант 7.1.).

Обобщив результаты второго диагностического задания, направленного на изучение сформированности навыка словообразования качественных прилагательных у обучающихся первых классов с задержкой психического развития, мы получили следующие результаты, представленные в таблицах 2 и 2 А Приложения Д.

Наглядно представим данные на рисунке 12.



Полученные данные позволяют сделать следующие выводы.

В экспериментальной группе на этапе контрольного эксперимента низкий уровень сформированности способности образовывать качественные прилагательные диагностирован у 20% обучающихся (1 человек). Средний и высокий уровень сформированности способности образовывать качественные прилагательные диагностирован у 40% школьников (по 2 человека). По сравнению с констатирующим экспериментом, один

обучающийся остался на прежнем, низком уровне, он не смог безошибочно образовать качественные прилагательные, допустил ошибки более чем в 50% образованных слов, двое детей повысили уровень со среднего до высокого, выполнили предложенное задание правильно, двое обучающихся остались на прежнем, среднем уровне, допустив при выполнении задания некоторые ошибки и воспользовавшись помощью педагога.

В контрольной группе на этапе контрольного эксперимента низкий уровень сформированности способности образовывать качественные прилагательные диагностирован у 20% школьников (1 ребенок). Средний уровень сформированности способности образовывать притяжательные прилагательные диагностирован у 80% школьников (4 детей). Высокий уровень сформированности способности образовывать притяжательные прилагательные у детей контрольной группы не диагностирован. Из числа детей контрольной группы один ребенок остался на низком уровне, двое детей повысили уровень с низкого до среднего, двое остались на прежнем, среднем уровне.

Ошибки, допущенные детьми экспериментальной и контрольной групп при выполнении задания на образование прилагательных с незначительной степенью качества предмета и отглагольных качественных прилагательных заключались в замене суффиксов: «длинный-длинновы́й», «хитрый-хитровы́й», «говорит-разговорливы́й»; наложении суффиксов: «жаркий-жарковасты́й», «холодный-холоднованны́й», «тяжелый-тяжеловасты́й»; неправильное употребление суффикса одновременно с отсутствием чередования («смешит-смеховы́й», «обижается-обидовы́й»). У детей контрольной группы также были обнаружены ошибки, заключающиеся в употреблении окказиональных суффиксов с искажением основы («боится-бояковы́й», «дерется-дракины́й»), нарушение чередования согласных вследствие сохранения основы мотивирующего слова («боится-боитсевы́й», «обижается-обижевы́й»).

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что обучающиеся первых классов с задержкой психического развития, с которыми велась работа по программе коррекционного курса «Формирование словаря признаков» в большей степени овладели навыком словообразования качественных прилагательных, по сравнению с детьми, которые занимались по рекомендованной программе АООП НОО для обучающихся с ЗПР (вариант 7.1.).

Обобщив результаты третьего диагностического задания, направленного на обследование сформированности способности образовывать относительные прилагательные у обучающихся первых классов с задержкой психического развития, мы получили следующие результаты, представленные в таблицах 3 и 3 А Приложения Д.

Наглядно представим данные на рисунке 13.

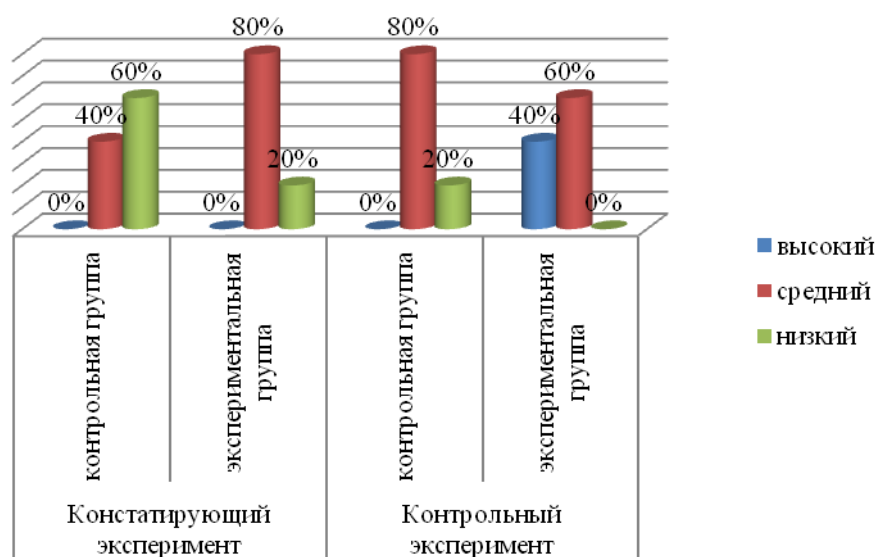


Рисунок 13 – Показатели способности образовывать относительные прилагательные

Полученные данные позволяют сделать следующие выводы.

В экспериментальной группе на этапе контрольного эксперимента низкий уровень сформированности способности образовывать относительные прилагательные не диагностирован. Средний уровень

сформированности способности образовывать относительные прилагательные диагностирован у 60% школьников (3 человека). Высокий уровень сформированности способности образовывать качественные прилагательные диагностирован у 40% школьников (2 человека). По сравнению с констатирующим экспериментом, один ребенок повысил свой уровень с низкого до среднего, двое детей повысили уровень со среднего до высокого, выполнили предложенное задание правильно, двое обучающихся остались на прежнем, среднем уровне, допустив при выполнении задания некоторые ошибки и воспользовавшись помощью педагога.

В контрольной группе на этапе контрольного эксперимента средний уровень сформированности способности образовывать относительные прилагательные показали 80% школьников (4 детей). Двое обучающихся из трех повысили уровень с низкого до среднего, выполнив задания с помощью педагога и допустив ошибки менее чем в 50% образованных слов. Двое детей остались на прежнем, среднем уровне, также выполнив задания с помощью педагога и допустив ошибки менее чем в 50% образованных слов. Один обучающийся остался на низком уровне, при выполнении заданий допустил ошибки более чем в 50% слов, не справился с заданием даже при помощи педагога.

Ошибки, допущенные детьми экспериментальной и контрольной групп при выполнении задания на образование относительных прилагательных заключались в замене суффиксов: «кукла из соломы-соломенная», «мяч из резины-резинный», «замок из железа-железовый», наложении суффиксов: «платье из шелка-шелковое», «кружка из фарфора-фарфоростная», «перина из пуха-пуховная», «варенье из сливы-сливовное»; неправильном употреблении суффикса одновременно с отсутствием чередования: «гора из снега-снеговая», «варенье из яблок-яблоковое», «морс из брусники-брусниковый»; нарушение согласования прилагательного с существительным в роде и числе «бумажное салфетка», «кожаная сапоги»,

«ситцевое халат»; нарушении акцентуации: сохранение ударения, характерного для начальной формы: пУховая, дУбовый.

Обучающимися контрольной группы, кроме перечисленных ошибок, были допущены ошибки: неправильное использование производной основы («игрушка из резины-резная», «лист рябины-рябный»), воспроизведение усеченной формы прилагательного («платье из шелка-шелково», «шишка кедра-кедрова»), нарушение чередования согласных вследствие сохранения основы мотивирующего слова («варенье из яблок-яблочное», «гора из снега-снежная», «морс из брусники-брусникный»), неправильный выбор основы мотивирующего слова при словообразовании («варенье из персиков-вареновое», «суп из грибов-супный», «хлеб из ржи-хлебный»); употребление прилагательного иного лексического значения, близкого по семантике или по звучанию («варежки из шерсти-мягкие», «перина из пуха-пушистая», «замок из железа-металлический», «морс из клюквы-ягодный») отсутствие суффикса («суп из грибов-грибой»).

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что обучающиеся первых классов с задержкой психического развития, с которыми велась работа по программе коррекционного курса «Формирование словаря признаков», в большей степени овладели навыком словообразования относительных прилагательных, по сравнению с детьми, которые занимались по рекомендованной программе АООП НОО для обучающихся с ЗПР (вариант 7.1.).

Обобщив результаты четвертого диагностического задания, направленного на обследование сформированности способности образовывать прилагательные с уменьшительно-ласкательным значением обучающихся первых классов с задержкой психического развития, мы получили следующие результаты, представленные в таблицах 4 и 4 А Приложения Д.

Наглядно представим данные на рисунке 14.

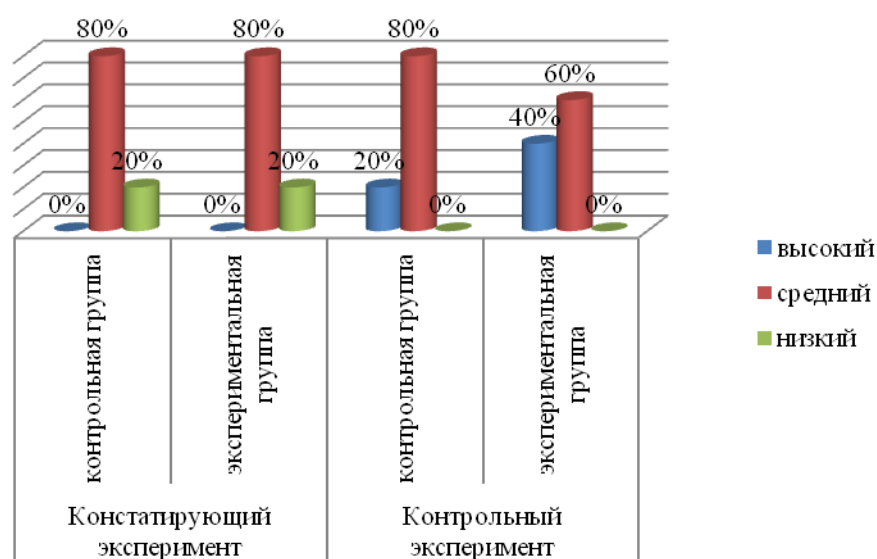


Рисунок 14 – Показатели способности образовывать прилагательные с уменьшительно-ласкательным значением

Полученные данные позволяют сделать следующие выводы.

В экспериментальной группе на этапе контрольного эксперимента низкий уровень сформированности способности образовывать прилагательные с уменьшительно-ласкательным значением не диагностирован. Средний уровень сформированности способности образовывать прилагательные с уменьшительно-ласкательным значением диагностирован у 60% школьников (3 человека). Высокий уровень сформированности способности образовывать прилагательные с уменьшительно-ласкательным значением диагностирован у 40% школьников (2 человека). По сравнению с констатирующим экспериментом, один ребенок повысил свой уровень с низкого до среднего, двое детей повысили уровень со среднего до высокого, выполнили предложенное задание правильно, двое обучающихся остались на прежнем, среднем уровне, допустив при выполнении задания некоторые ошибки и воспользовавшись помощью педагога.

В контрольной группе на этапе контрольного эксперимента средний уровень сформированности способности образовывать прилагательные с уменьшительно-ласкательным значением показали 80% школьников (4 детей). Один обучающийся из трех повысил свой уровень с низкого до среднего, выполнив задания с помощью педагога и допустив ошибки менее чем в 50% образованных слов. Трое детей остались на прежнем, среднем уровне, также выполнив задания с помощью педагога и допустив ошибки менее чем в 50% образованных слов. Один обучающийся повысил свой уровень со среднего до высокого, выполнив задание в соответствии с требованиями.

Ошибки, допущенные детьми экспериментальной и контрольной групп при выполнении задания на образование прилагательных с уменьшительно-ласкательным значением заключались в наложении суффиксов: «серый-серовенький», «зеленый-зеленовенький»; замене уменьшительно-ласкательных суффиксов суффиксами усиления качества («интересенькая книжечка-интереснющая», «пушистенный котенок-пушистующий»). У обучающихся контрольной группы были выявлены ошибки, заключающиеся в замене суффиксов: «сладенький-сладочный», «тоненький-тоночный».

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что обучающиеся первых классов с задержкой психического развития, с которыми велась работа по программе коррекционного курса «Формирование словаря признаков», в большей степени овладели навыком словообразования прилагательных с уменьшительно-ласкательным значением, по сравнению с детьми, которые занимались по рекомендованной программе АООП НОО для обучающихся с ЗПР (вариант 7.1.).

Обобщив результаты пятого диагностического задания, направленного на обследование сформированности способности обучающихся первых классов с задержкой психического развития, образовывать простую

сравнительную степень прилагательного, мы получили следующие результаты, представленные в таблицах 5 и 5 А Приложения Д.

Наглядно представим данные на рисунке 15.

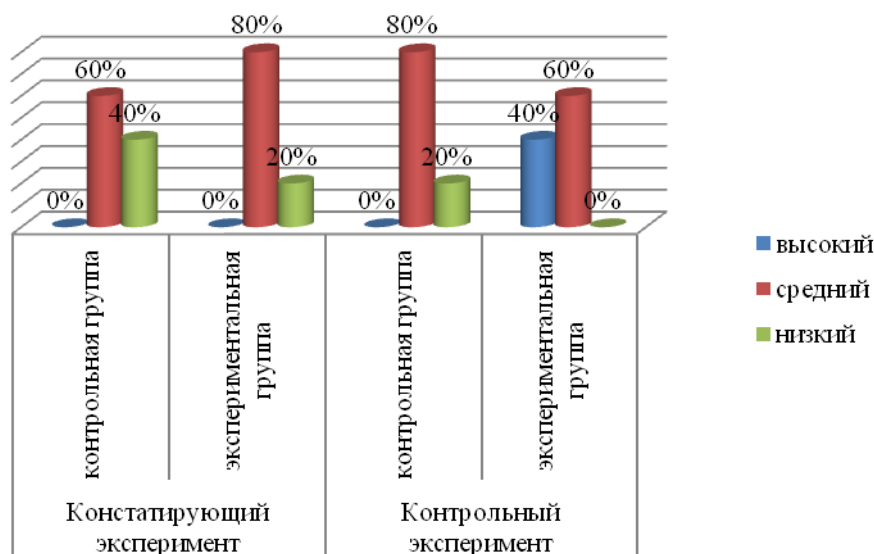


Рисунок 15 – Показатели способности образовывать простую сравнительную степень прилагательного

Полученные данные позволяют сделать следующие выводы.

В экспериментальной группе на этапе контрольного эксперимента низкий уровень сформированности способности образовывать простую сравнительную степень прилагательного не диагностирован. Средний уровень сформированности способности образовывать прилагательные с уменьшительно-ласкательным значением диагностирован у 60% школьников (3 человека). Высокий уровень сформированности способности образовывать прилагательные с уменьшительно-ласкательным значением диагностирован у 40% школьников (2 человека). По сравнению с констатирующим экспериментом, один ребенок повысил свой уровень с низкого до среднего, двое детей повысили уровень со среднего до высокого, выполнили предложенное задание правильно, двое обучающихся остались на прежнем,

среднем уровне, допустив при выполнении задания некоторые ошибки и воспользовавшись помощью педагога.

В контрольной группе на этапе контрольного эксперимента средний уровень сформированности способности образовывать простую сравнительную степень прилагательного показали 80% школьников (4 детей). Один обучающийся остался на низком уровне, он допустил большое количество ошибок, даже при помощи педагога. Один ребенок повысил свой уровень с низкого до среднего, трое детей остались на прежнем, среднем уровне, выполнив задания с помощью педагога и допустив ошибки менее чем в 50% образованных слов.

Ошибки, допущенные детьми экспериментальной и контрольной групп при выполнении задания на образование простой сравнительной степени прилагательного заключались в замене суффиксов («еще красивше», «еще ужее»). У обучающихся контрольной группы были отмечены ошибки, связанные с неправильным употреблением суффикса, одновременно с отсутствием чередования («еще молодовее», «еще громковее») и с наложением суффиксов: красивнее, громчевнее.

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что обучающиеся первых классов с задержкой психического развития, с которыми велась работа по программе коррекционного курса «Формирование словаря признаков», в большей степени овладели навыком словообразования простой сравнительной степени прилагательных с по сравнению с детьми, которые занимались по рекомендованной программе АООП НОО для обучающихся с ЗПР (вариант 7.1.).

Обобщив результаты шестого диагностического задания, направленного на обследование сформированности способности объяснять значение производных слов-прилагательных обучающихся первых классов с задержкой психического развития, мы получили следующие результаты, представленные в таблицах 6 и 6 А Приложения Д.

Наглядно представим данные на рисунке 16.

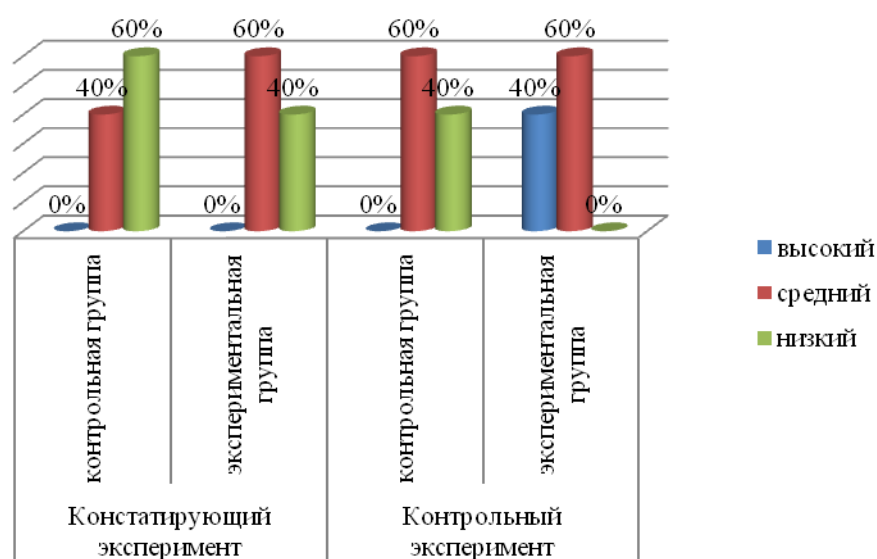


Рисунок 16 – Показатели способности объяснять значение производных слов-прилагательных

Полученные данные позволяют сделать следующие выводы.

В экспериментальной группе на этапе контрольного эксперимента низкий уровень сформированности способности объяснять значение производных слов-прилагательных не диагностирован. Средний уровень сформированности способности объяснять значение производных слов-прилагательных диагностирован у 60% школьников (3 человека). Высокий уровень сформированности способности объяснять значение производных слов-прилагательных диагностирован у 40% школьников (2 человека). По сравнению с констатирующим экспериментом, двое детей повысили свой уровень с низкого до среднего, двое детей повысили уровень со среднего до высокого, выполнили предложенное задание правильно, один обучающийся остался на прежнем, среднем уровне, допустив при выполнении задания некоторые ошибки и воспользовавшись помощью педагога.

В контрольной группе контрольный эксперимент показал, что двое обучающихся остались на низком уровне, допустив ошибки в более 50% слов, даже при помощи педагога. Средний уровень сформированности

способности объяснять значение производных слов-прилагательных показали 60% школьников (3 детей): один ребенок повысил свой уровень с низкого до среднего, двое детей остались на прежнем, среднем уровне, выполнив задания с помощью педагога и допустив ошибки менее чем в 50% образованных слов.

Ошибки, допущенные детьми экспериментальной и контрольной групп при выполнении задания на объяснение значения производных слов-прилагательных заключались в неточным толкованием лексического значения слов: «узковатый-сильно узкий», «тепленький-сильно теплый»; в воспроизведении исходного слова: «низковатый-низкий», «тоненький-тонкий». Дети из контрольной группы допустили ошибки, связанные с подбором синонимов прилагательных «смешливый-смешной», «тоненький-худой», или существительных «обидчивый-плакса», а также подборе существительного, подходящего по смыслу «стеклянный стакан».

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что обучающиеся первых классов с задержкой психического развития, с которыми велась работа по программе коррекционного курса «Формирование словаря признаков», в большей степени овладели навыком объяснения значений производных слов-прилагательных по сравнению с детьми, которые занимались по рекомендованной программе АООП НОО для обучающихся с ЗПР (вариант 7.1.).

Обобщив результаты седьмого диагностического задания, направленного на обследование сформированности способности обучающихся первых классов с задержкой психического развития верифицировать производные слова-прилагательные, мы получили следующие результаты, представленные в таблицах 7 и 7 А Приложения Д.

Наглядно представим данные на рисунке 17.

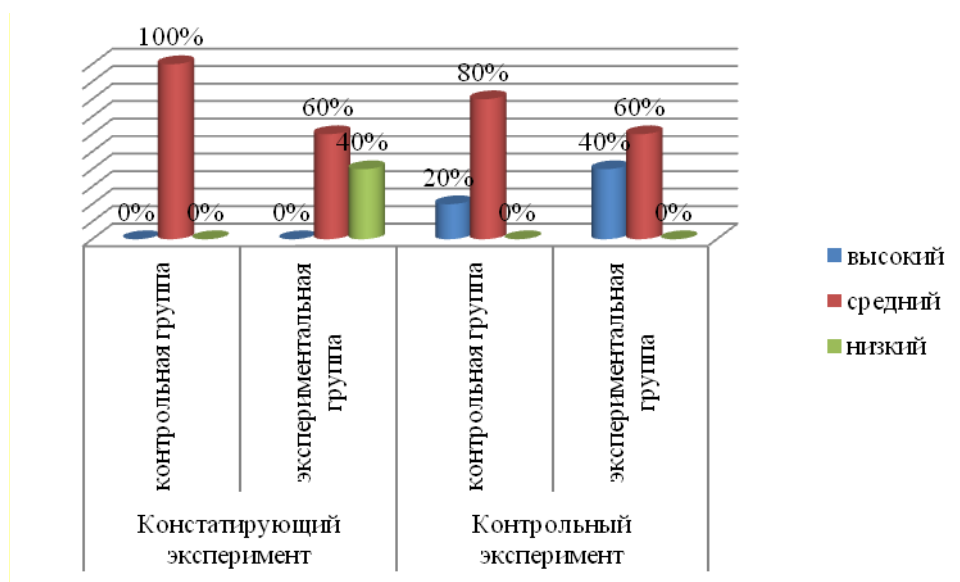


Рисунок 17 – Показатели способности верифицировать производные слова-прилагательные

Полученные данные позволяют сделать следующие выводы.

В экспериментальной группе на этапе контрольного эксперимента низкий уровень сформированности способности верифицировать производные слова-прилагательные не диагностирован. Средний уровень сформированности способности верифицировать производные слова-прилагательные диагностирован у 60% школьников (3 человека). Высокий уровень сформированности способности верифицировать производные слова-прилагательные диагностирован у 40% школьников (2 человека). По сравнению с констатирующим экспериментом, двое детей повысили свой уровень с низкого до среднего, двое детей повысили уровень со среднего до высокого, выполнили предложенное задание правильно, один обучающийся остался на прежнем, среднем уровне, допустив при выполнении задания некоторые ошибки и воспользовавшись помощью педагога.

В контрольной группе на этапе контрольного эксперимента низкий уровень сформированности способности верифицировать производные слова-прилагательные не диагностирован. Средний уровень сформированности способности объяснять значение производных слов-

прилагательных показали 80% школьников (4 детей): один ребенок повысил свой уровень со среднего до высокого, четверо детей остались на прежнем, среднем уровне, выполнив задания с помощью педагога и допустив ошибки менее чем в 50% образованных слов.

Ошибки, допущенные детьми экспериментальной и контрольной групп при выполнении задания на верификацию производных слов-прилагательных заключались в выборе слов с заменой суффиксов («хвост рыбы-рыбный», «хвост собаки-собаковый», «коробка из картона-картоночная»). Обучающиеся контрольной группы также допустили ошибки в выборе слов, связанные с заменой суффиксов, одновременно с отсутствием чередования согласных («берлога медведя-медвединая», «варенье из черники-черниковое», «морс из брусники-брусниковый»).

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что обучающиеся первых классов с задержкой психического развития, с которыми велась работа по программе коррекционного курса «Формирование словаря признаков», в большей степени овладели навыком верификации производных слов-прилагательных по сравнению с детьми, которые занимались по рекомендованной программе АООП НОО для обучающихся с ЗПР (вариант 7.1.).

Обобщив результаты восьмого диагностического задания, направленного на обследование сформированности импрессивного и экспрессивного словаря признаков, служащих для обозначения внешних качеств и свойств различных объектов, воспринимаемых органами чувств, обучающихся первых классов с задержкой психического развития, мы получили следующие результаты, представленные в таблицах 8 и 8 А Приложения Д.

Наглядно представим данные на рисунке 18.

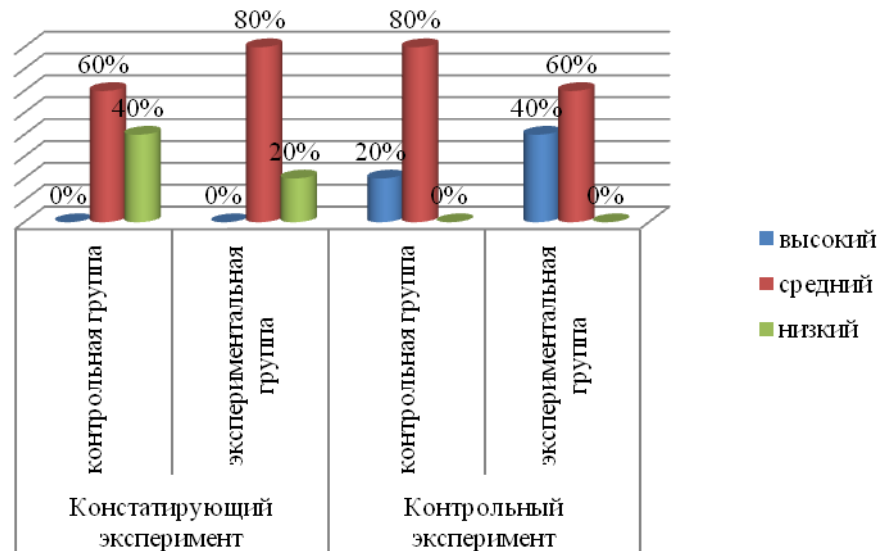


Рисунок 18 – Показатели сформированности импрессивного и экспрессивного словаря признаков, служащих для обозначения внешних качеств и свойств различных объектов, воспринимаемых органами чувств

Полученные данные позволяют сделать следующие выводы.

На этапе контрольного эксперимента низкий уровень сформированности импрессивного и экспрессивного словаря признаков, служащих для обозначения внешних качеств и свойств различных объектов, воспринимаемых органами чувств, у детей экспериментальной группы не выявлен. Средний уровень сформированности импрессивного и экспрессивного словаря признаков, служащих для обозначения внешних качеств и свойств различных объектов, воспринимаемых органами чувств, диагностирован у 60% школьников (3 человека). Высокий уровень сформированности импрессивного и экспрессивного словаря признаков, служащих для обозначения внешних качеств и свойств различных объектов, воспринимаемых органами чувств, диагностирован у 40% школьников (2 человека). По сравнению с констатирующим экспериментом, один ребенок повысил свой уровень с низкого до среднего, двое детей повысили уровень со среднего до высокого, выполнили предложенное задание правильно, двое обучающихся остались на прежнем, среднем уровне, допустив при

выполнении задания некоторые ошибки и воспользовавшись помощью педагога.

В контрольной группе на этапе контрольного эксперимента низкий уровень сформированности импрессивного и экспрессивного словаря признаков, служащих для обозначения внешних качеств и свойств различных объектов, воспринимаемых органами чувств, не диагностирован. Средний уровень сформированности импрессивного и экспрессивного словаря признаков, служащих для обозначения внешних качеств и свойств различных объектов, воспринимаемых органами чувств, показали 80% школьников (4 детей): двое из них повысили свой уровень с низкого до среднего, двое остались на прежнем, среднем уровне, допустив ошибки и используя помощь педагога. Один ребенок повысил свой уровень со среднего до высокого, выполнив задание самостоятельно и правильно.

Ошибки, допущенные детьми экспериментальной и контрольной групп при выполнении задания на изучение сформированности импрессивного и экспрессивного словаря признаков, служащих для обозначения внешних качеств и свойств различных объектов, воспринимаемых органами чувств, заключались в неверном толковании лексического значения некоторых слов. При подборе существительных к заданным прилагательным были образованы такие словосочетания: «большая дорога» (в значении «широкая»), «тяжелый дом» (в значении «большой»), пушистый пух, оранжевая кукла (кукла в оранжевом платье), «сырой чай» (в значении «негорячий»), «сырой нож» (в значении «мокрый»).

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что у обучающиеся первых классов с задержкой психического развития, с которыми велась работа по программе коррекционного курса «Формирование словаря признаков», в большей степени сформирован импрессивный и экспрессивный словарь признаков, служащих для обозначения внешних качеств и свойств различных объектов,

воспринимаемых органами чувств по сравнению с детьми, которые занимались по рекомендованной программе АООП НОО для обучающихся с ЗПР (вариант 7.1.).

Обобщив результаты девятого диагностического задания, направленного на обследование сформированности импрессивного и экспрессивного словаря признаков, служащих для обозначения внутренних качеств и свойств людей и животных, обучающихся первых классов с задержкой психического развития, мы получили следующие результаты, представленные в таблицах 9 и 9 А Приложения Д.

Наглядно представим данные на рисунке 19.

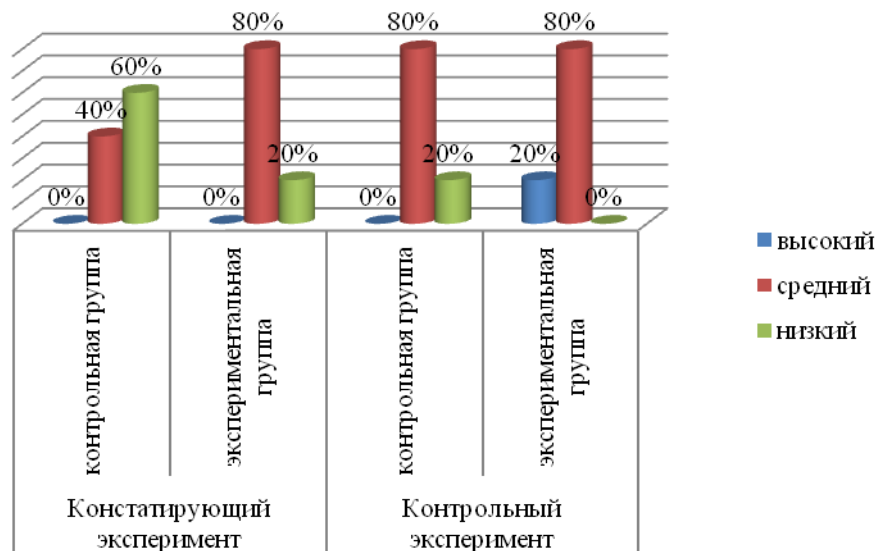


Рисунок 19 – Показатели сформированности импрессивного и экспрессивного словаря признаков, служащих для обозначения внутренних качеств и свойств людей и животных

Полученные данные позволяют сделать следующие выводы.

На этапе контрольного эксперимента у детей экспериментальной группы низкий уровень сформированности импрессивного и экспрессивного словаря признаков, служащих для обозначения внутренних качеств и свойств людей и животных, не диагностирован. Средний уровень сформированности импрессивного и экспрессивного словаря признаков, служащих для

обозначения внешних качеств и свойств различных объектов, воспринимаемых органами чувств, диагностирован у 80% школьников (4 человека). Высокий уровень сформированности импрессивного и экспрессивного словаря признаков, служащих для обозначения внешних качеств и свойств различных объектов, воспринимаемых органами чувств, диагностирован у 20% школьников (1 человек). По сравнению с констатирующим экспериментом, один ребенок повысил свой уровень с низкого до среднего, один ребенок повысил уровень со среднего до высокого, выполнил предложенное задание правильно, трое обучающихся остались на прежнем, среднем уровне, допустив при выполнении задания некоторые ошибки и воспользовавшись помощью педагога.

В контрольной группе на этапе контрольного эксперимента низкий уровень сформированности импрессивного и экспрессивного словаря признаков, служащих для обозначения внутренних качеств и свойств людей и животных, диагностирован у 20% обучающихся (1 человек). Средний уровень сформированности импрессивного и экспрессивного словаря признаков, служащих для обозначения внутренних качеств и свойств людей и животных, показали 80% школьников (4 детей): двое из них повысили свой уровень с низкого до среднего, двое остались на прежнем, среднем уровне, допустив ошибки и используя помощь педагога.

Ошибки, допущенные детьми экспериментальной и контрольной групп при выполнении задания на изучение сформированности импрессивного и экспрессивного словаря признаков, служащих для обозначения внутренних качеств и свойств людей и животных, заключались в неверном толковании лексического значения слов: «заботливый», «неряшливый», «капризный», «щедрый». «Заботливый-забывает что-то», «капризный-спать не хочет или еще что-нибудь», «неряшливый-маме не помогает», «щедрый-игрушек много, или сладостей».

Анализ полученных результатов свидетельствует о том, что у обучающихся первых классов с задержкой психического развития, с которыми велась работа по программе логопедической работы по программе коррекционного курса «Формирование словаря признаков», в большей степени сформирован импрессивный и экспрессивный словарь признаков, служащих для обозначения внутренних качеств и свойств людей и животных, по сравнению с детьми, которые занимались по рекомендованной программе АООП НОО для обучающихся с ЗПР (вариант 7.1.).

Сводные данные по результатам контрольного эксперимента в обеих группах представлены в таблицах 10 и 10 А Приложения Д.

Наглядно представим данные на рисунке 20.

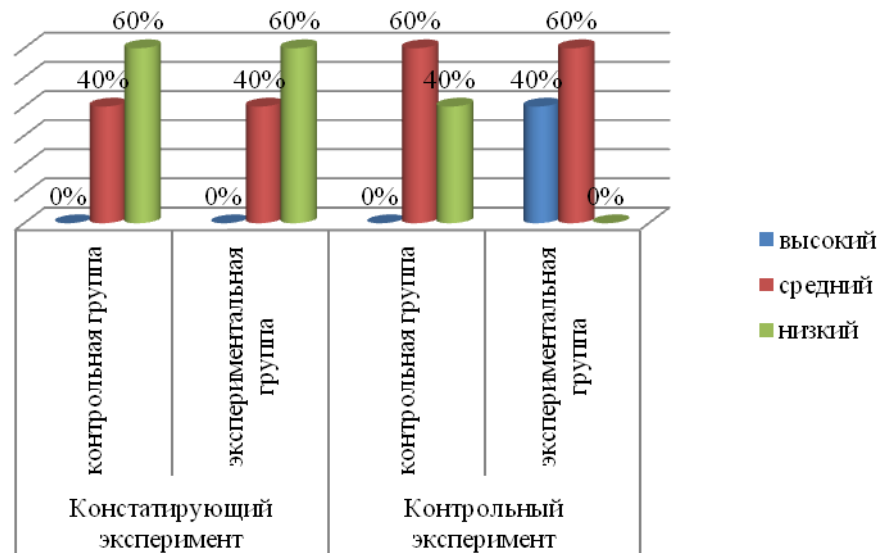


Рисунок 10 – Показатели сформированности словаря признаков обучающихся младших классов с задержкой психического развития

Полученные данные позволяют сделать следующие выводы.

На этапе контрольного эксперимента у детей экспериментальной группы низкий уровень сформированности словаря признаков не диагностирован. По сравнению с констатирующим экспериментом, процент обучающихся с низким уровнем сформированности словаря признаков снизился на 60%. Средний уровень выявлен у 60% обучающихся (3

человека), по сравнению с констатирующим экспериментом он вырос на 20%. Высокий уровень сформированности словаря признаков выявлен у 40% обучающихся, по сравнению с констатирующим экспериментом, он увеличился на 40%. Таким образом, трое детей (60%) перешли с низкого уровня на средний, двое детей (40%) повысили свой уровень со среднего, до высокого.

На этапе контрольного эксперимента у детей контрольной группы низкий уровень сформированности словаря признаков диагностирован у 40% обучающихся (2 ребенка), их уровень сформированности словаря признаков остался неизменным. По сравнению с констатирующим экспериментом, процент обучающихся с низким уровнем сформированности словаря признаков снизился на 20% (1 человек). Средний уровень выявлен у 60% обучающихся (3 человека), по сравнению с констатирующим экспериментом он вырос на 20%, один ребенок повысил свой уровень сформированности словаря признаков, перешел с низкого уровня на средний, двое детей (40%) остались на прежнем, среднем уровне. Высокий уровень сформированности словаря признаков не выявлен, он остался равен 0%.

Обобщая данные проведенного контрольного эксперимента, можно сделать вывод о том, что логопедическая работа по формированию словаря признаков у обучающихся первых классов с задержкой психического развития средствами словесных игр, способствовала заметному повышению уровня овладения словарем признаков обучающимися экспериментальной группы. Обучающиеся данной группы в большей степени, по сравнению с периодом проведения констатирующего эксперимента, научились: образовывать притяжательные, качественные, относительные прилагательные; образовывать прилагательные с уменьшительно-ласкательным значением, простую сравнительную степень прилагательного, образовывать производные прилагательные по знакомым словообразовательным моделям; образовывать производные прилагательные

с учетом производящей основы; объяснять значения производных слов-прилагательных; верифицировать производные слова-прилагательные.

У обучающихся экспериментальной группы расширился импрессивный и экспрессивный словарь признаков, служащих для обозначения внешних качеств и свойств различных объектов, воспринимаемых органами чувств, а также словарь признаков, служащих для обозначения внутренних качеств и свойств людей и животных.

Следует отметить, что обучающиеся контрольной группы тоже показали более высокие результаты в усвоении словаря признаков, допустили меньшее количество ошибок при выполнении заданий контрольной диагностики, по сравнению с первичным исследованием, однако, результаты детей контрольной группы значительно менее эффективны, чем у обучающихся экспериментальной группы.

Таким образом, разработанная нами программа логопедической работы, основанная на использовании словесных игр, способствовала формированию словаря признаков у обучающихся первого класса с задержкой психического развития. Обучающиеся экспериментальной группы в большей степени овладели навыком выбора структурных единиц речевой коммуникации, за период апробации программы у них сформировался интерес к слову и языковое чутье, развились навыки анализа и синтеза морфологического состава слова.

Можно сделать вывод о том, что использование словесных игр способствует развитию словообразовательных навыков за счет понимания процесса образования новых слов, обогащению словарного запаса, овладению грамматической системой языка, созданию предпосылок для орфографически правильного письма.

Сформированный словарь признаков позволяет ребенку быть полноценным участником речевой коммуникации, подготавливает благодатную почву для успешного обучения в школе, способствует

эффективному усвоению учебного материала, делает процесс обучения более доступным и осмысленным.

ВЫВОДЫ ПО III ГЛАВЕ

С целью организации логопедической работы по формированию словаря признаков у обучающихся первых классов с задержкой психического развития, нами была теоретически обоснована, составлена и апробирована программа, основой которой являются словесные игры. Программа направлена на формирование словаря признаков у обучающихся первых классов с задержкой психического развития, выработку умений сознательно использовать в активной речи точные определения основных признаков и свойств предметов. Программа разработана на основе адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования для обучающихся с ЗПР, в соответствии с требованиями ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, является программой коррекционного курса.

Программа ориентирована на первоклассников, обучающихся по варианту 7.1., реализуется логопедом по направлениям коррекционной работы в соответствии с заключением ТПМПК и с учетом особых образовательных потребностей обучающихся первых классов с ЗПР. Срок обучения – 1 учебный год. Объем программы составляет: 33 часа в год (33 недели).

Логопедическая работа с обучающимися первых классов с задержкой психического развития проводится в форме подгрупповых и индивидуальных занятий. Продолжительность занятий 20 минут, от 3 до 5 раз в неделю. Занятия проводит логопед.

В программе выделены основные этапы логопедической работы по формированию словаря признаков у обучающихся первых классов с задержкой психического развития:

I этап: формирование семантической структуры слова, лексико-семантическая коррекция, дифференциация прилагательных в импрессивной и экспрессивной речи, согласование прилагательных с существительными;

II этап: обогащение словаря признаков в процессе развития лексической системности и посредством усвоения принципов словообразования;

III этап: активизация словаря признаков при включении в диалогическую речь, пересказы и в другие виды связной речи.

К каждому этапу подобрана серия словесных игр.

Апробация программы логопедической работы продолжалась в течение 6 месяцев (ноябрь 2020г. – апрель 2021г.)

На заключительном этапе исследовательской работы было проведено повторное диагностирование. Целью контрольного эксперимента являлось определение уровней сформированности словаря признаков и подготовка выводов об эффективности работы по использованию словесных игр для формирования словаря признаков у обучающихся первых классов с задержкой психического развития. Использованы те же диагностические задания, что и на констатирующем этапе исследования.

Сравнительный анализ диагностических данных показал, что в экспериментальной группе низкий уровень сформированности словаря снизился на 60% (контрольный эксперимент – 0%, констатирующий – 60%), средний уровень сформированности словаря признаков увеличился на 20% (контрольный эксперимент – 60%, констатирующий – 40%), высокий уровень сформированности словаря признаков увеличился на 40% (контрольный эксперимент – 40%, констатирующий – 0%).

Сравнительный анализ диагностических данных показал, что в контрольной группе низкий уровень сформированности словаря снизился на 20% (контрольный эксперимент – 40%, констатирующий – 60%), средний уровень сформированности словаря признаков увеличился на 20%

(контрольный эксперимент – 60%, констатирующий – 40%), высокий уровень сформированности словаря признаков не изменился (контрольный эксперимент – 0%, констатирующий – 0%).

Обобщая данные проведенного контрольного эксперимента, мы сделали вывод о том, что логопедическая работа по формированию словаря признаков у обучающихся первых классов с задержкой психического развития средствами словесных игр, способствовала заметному повышению уровня овладения словарем признаков обучающимися экспериментальной группы.

Обучающиеся данной группы в большей степени, по сравнению с периодом проведения констатирующего эксперимента, научились: образовывать притяжательные, качественные, относительные прилагательные; образовывать прилагательные с уменьшительно-ласкательным значением, простую сравнительную степень прилагательного, образовывать производные прилагательные по знакомым словообразовательным моделям; образовывать производные прилагательные с учетом производящей основы; объяснять значения производных слов-прилагательных; верифицировать производные слова-прилагательные.

У обучающихся экспериментальной группы расширился импрессивный и экспрессивный словарь признаков, служащих для обозначения внешних качеств и свойств различных объектов, воспринимаемых органами чувств, а также словарь признаков, служащих для обозначения внутренних качеств и свойств людей и животных.

Следует отметить, что обучающиеся контрольной группы тоже показали более высокие результаты в усвоении словаря признаков, допустили меньшее количество ошибок при выполнении заданий контрольной диагностики, по сравнению с первичным исследованием, однако, результаты детей контрольной группы значительно менее эффективны, чем у обучающихся экспериментальной группы.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что разработанная нами программа логопедической работы, основанная на использовании словесных игр, способствовала формированию словаря признаков у обучающихся первого класса с задержкой психического развития.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате проведенного экспериментального исследования мы пришли к следующим выводам.

В ходе решения первой задачи мы проанализировали психолого-педагогическую, методическую литературу и определили степень развития словаря признаков в норме развития, особенности сформированности словаря признаков у первоклассников с задержкой психического развития, рассмотрели значение словесных игр в обогащении словаря признаков, а также проанализировали методики по формированию словаря признаков у обучающихся младших классов с задержкой психического развития в трудах ученых.

В результате анализа литературы по проблеме исследования мы выяснили, что формирование словаря признаков происходит позже других частей речи, что объясняется особенностью семантики прилагательных. В специальной литературе встречаются различные подходы к логопедической работе, направленной на формирование словаря признаков у обучающихся младших классов с задержкой психического развития (А.В. Егорова [26], А.Г. Зикеев [32], Р.И. Лалаева [49] и другие). Использование различных методик по формированию словаря признаков позволит добиться положительных результатов при условии соблюдения принципов обучения детей младшего школьного возраста. К ним относятся: поэтапная подача материала, использование предметно-практической формы деятельности, осуществление дифференцированного подхода и учет индивидуальных возможностей обучающихся.

С целью решения второй задачи, подбора диагностического инструментария, нами были изучены общепринятые методы и приемы обследования речи обучающихся, применяемые в коррекционной педагогике. На основе заданий, предложенных Г.А. Волковой, Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой, И.А. Смирновой, Л.В. Соломахой, Т.Б. Филичевой,

Н.А. Чевелевой, Г.В. Чиркиной [13, 49, 83, 85, 99], был разработан диагностический комплекс. Авторский вклад заключался в разработке общей стратегии обследования по блокам, в адаптации заданий в соответствии с интеллектуальными особенностями испытуемых, целями и задачами констатирующего эксперимента, разработке критериев оценивания заданий. Параметры адаптированных нами методик отражали основные показатели уровня сформированности словаря признаков у обучающихся первых классов с задержкой психического развития.

Содержание методики констатирующего эксперимента составили 9 блоков заданий, представленных в диагностическом комплексе:

Задание 1. Образование притяжательных прилагательных.

Задание 2. Образование качественных прилагательных.

Задание 3. Образование относительных прилагательных.

Задание 4. Образование прилагательных с уменьшительно-ласкательным значением.

Задание 5. Образование простой сравнительной степени прилагательного.

Задание 6. Объяснение значения производных слов-прилагательных.

Задание 7. Верификация производных слов-прилагательных.

Задание 8. Импрессивный и экспрессивный словарь признаков, служащих для обозначения внешних качеств и свойств различных объектов, воспринимаемых органами чувств.

Задание 9. Импрессивный и экспрессивный словарь признаков, служащих для обозначения внутренних качеств и свойств людей и животных.

В ходе решения третьей задачи, направленной на выявление особенностей сформированности словаря признаков у первоклассников с задержкой психического развития, на базе школ Центрального района г. Красноярска нами был проведен констатирующий эксперимент. Была

сформирована группа из 10 человек, обучающихся первых классов с задержкой психического развития.

Полученные результаты исследования подтвердили нашу гипотезу о том, что обучающиеся первых классов с ЗПР испытывают значительные трудности в словоизменении и словообразовании, затрудняются в понимании синонимичных и антонимичных рядов, часто заменяют прилагательные на слова-неологизмы, на прилагательные по принципу семантической близости, допускают ошибки на основе искажения звукового образа слова.

Нами были систематизированы основные ошибки в образовании прилагательных. Это нарушения форм словообразований прилагательных: отсутствие суффикса; наложение суффиксов; замена суффиксов, в т.ч. замена суффиксов с уменьшительно-ласкательным значением на суффиксы усиления качества; нарушение чередования согласных вследствие сохранения основы мотивирующего слова; неправильное употребление суффикса одновременно с отсутствием чередования); неправильное использование производной основы; воспроизведение усеченной формы прилагательного; употребление прилагательного иного лексического значения, близкого по семантике или по звучанию; употребление окказиональных суффиксов, иногда с искажением основы; нарушение акцентуации: сохранение ударения, характерного для начальной формы или использование произвольного ударения; замена словообразования воспроизведением исходного слова (существительным); нарушение согласования прилагательного с существительным в роде и числе; неправильный выбор основы мотивирующего слова при словообразовании.

Ошибки, допущенные обучающимися первых классов с ЗПР при выполнении диагностических заданий на умение объяснять значение производных слов-прилагательных, на верификацию прилагательных, на изучение сформированности импрессивного и экспрессивного словаря признаков, служащих для обозначения внешних качеств и свойств различных

объектов, воспринимаемых органами чувств и для обозначения внутренних качеств и свойств людей и животных, также подтвердили, что у детей имеются трудности в развитии навыков словообразования и недостаточный уровень развития лексической стороны речи.

По каждому обучающемуся, проанализировав результаты, полученные в ходе выполнений 9 заданий диагностического блока, был определен уровень развития словаря признаков. Анализ полученных результатов показал, что 60% обучающихся первых классов имеют низкий уровень сформированности словаря признаков, 40% обучающихся имеют средний уровень сформированности словаря признаков, обучающихся с высоким уровнем сформированности словаря признаков не выявлено.

Полученные диагностические данные обусловили необходимость проведения логопедической работы по формированию словаря признаков у первоклассников с задержкой психического развития средствами словесных игр.

В рамках решения четвертой задачи, нами была теоретически обоснована, составлена и апробирована программа логопедической работы по формированию словаря признаков у первоклассников с ЗПР, основой которой являются словесные игры.

Программа разработана на основе адаптированной основной общеобразовательной программы начального общего образования для обучающихся с ЗПР (вариант 7.1), в соответствии с требованиями ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ, является программой коррекционного курса.

Программа ориентирована на первоклассников, обучающихся по варианту 7.1., реализуется логопедом по направлениям коррекционной работы в соответствии с заключением ТПМПК и с учетом особых образовательных потребностей первоклассников с ЗПР. Срок обучения – 1 учебный год. Объем программы составляет: 33 часа в год (33 недели).

В программе выделены основные этапы логопедической работы по формированию словаря признаков у обучающихся первых классов с задержкой психического развития:

I этап: формирование семантической структуры слова, лексико-семантическая коррекция, дифференциация прилагательных в импрессивной и экспрессивной речи, согласование прилагательных с существительными;

II этап: обогащение словаря признаков в процессе развития лексической системности и посредством усвоения принципов словообразования;

III этап: активизация словаря признаков при включении в диалогическую речь, пересказы и в другие виды связной речи.

К каждому этапу подобрана серия словесных игр.

С целью апробации программы из первоклассников с ЗПР, принимавших участие в констатирующем эксперименте, были сформированы две группы: контрольная и экспериментальная. Критериями отбора детей в группы являлся уровень сформированности словаря признаков. В каждую группу вошло равное количество человек, 5 обучающихся: по двое обучающихся с низким уровнем сформированности словаря признаков, по трое обучающихся со средним уровнем сформированности словаря признаков.

Логопедическая работа с обучающимися первых классов с задержкой психического развития проводилась в форме подгрупповых и индивидуальных занятий. Продолжительность занятий 20 минут, от 3 до 5 раз в неделю. Занятия проводил логопед. Период апробации программы составил 6 месяцев.

Для решения пятой задачи, на заключительном этапе исследовательской работы было проведено повторное диагностирование.

Целью контрольного эксперимента было определение уровней сформированности словаря признаков у детей контрольной и

экспериментальной групп и подготовка выводов об эффективности проведенной логопедической работы по формированию словаря признаков средствами словесных игр у первоклассников с ЗПР. Использовались те же диагностические задания, что и на констатирующем этапе исследования.

Сравнительный анализ диагностических данных показал, что в экспериментальной группе низкий уровень сформированности словаря снизился на 60% (контрольный эксперимент – 0%, констатирующий – 60%), средний уровень сформированности словаря признаков увеличился на 20% (контрольный эксперимент – 60%, констатирующий – 40%), высокий уровень сформированности словаря признаков увеличился на 40% (контрольный эксперимент – 40%, констатирующий – 0%).

Сравнительный анализ диагностических данных показал, что в контрольной группе низкий уровень сформированности словаря снизился на 20% (контрольный эксперимент – 40%, констатирующий – 60%), средний уровень сформированности словаря признаков увеличился на 20% (контрольный эксперимент – 60%, констатирующий – 40%), высокий уровень сформированности словаря признаков не изменился (контрольный эксперимент – 0%, констатирующий – 0%).

Обобщая данные проведенного контрольного эксперимента, мы сделали вывод о том, что логопедическая работа по формированию словаря признаков у обучающихся первых классов с задержкой психического развития средствами словесных игр, способствовала заметному повышению уровня овладения словарем признаков обучающимися экспериментальной группы.

Обучающиеся данной группы в больше степени, по сравнению с периодом проведения констатирующего эксперимента, научились: образовывать притяжательные, качественные, относительные прилагательные; образовывать прилагательные с уменьшительно-ласкательным значением, простую сравнительную степень прилагательного,

образовывать производные прилагательные по знакомым словообразовательным моделям; образовывать производные прилагательные с учетом производящей основы; объяснять значения производных слов-прилагательных; верифицировать производные слова-прилагательные.

У обучающихся экспериментальной группы расширился импрессивный и экспрессивный словарь признаков, служащих для обозначения внешних качеств и свойств различных объектов, воспринимаемых органами чувств, а также словарь признаков, служащих для обозначения внутренних качеств и свойств людей и животных.

Следует отметить, что обучающиеся контрольной группы тоже показали более высокие результаты в усвоении словаря признаков, допустили меньшее количество ошибок при выполнении заданий контрольной диагностики, по сравнению с первичным исследованием, однако, результаты детей контрольной группы значительно менее эффективны, чем у обучающихся экспериментальной группы.

Таким образом, полученные результаты исследования наглядно подтвердили целесообразность и результативность логопедической работы, основанной на использовании словесных игр. Содержание и методы разработанной нами программы показали свою эффективность. Программа коррекционного курса способствовала формированию словаря признаков у обучающихся первого класса с задержкой психического развития. Цели и задачи исследования достигнуты, гипотеза нашла свое подтверждение.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Агаева, И.Б. Терминологический словарь по коррекционной педагогике и специальной психологии: Справочное издание / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. Изд. второе, доп. – Красноярск, 2010. – 240 с.
2. Агаева, И.Б. Формирование речи у обучающихся с умеренной интеллектуальной недостаточностью средствами альтернативной коммуникации: Практико-ориентированная монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева – Красноярск, 2018. – 148 с.
3. Баенская, Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием: младший дошкольный возраст. – М.: ИКП РАО, 2001. – 89 с.
4. Белякова, Л.И. Речевой онтогенез // Логопедия: Заикание / Белякова, Л. И., Дьякова Е. А. – М.: Академия, 2003. – С. 27–37.
5. Баряева, Л.Б. Обучение грамоте детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: Пособие для ученика / Л. Б. Баряева, Е. Т. Логинова, Л. В. Лопатина. – СПб.: СОЮЗ, 2004. – 75 с.
6. Блинова, Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: учебное пособие. М.: Издательство НЦ ЭНАС, 2003. – 136 с.
7. Бондаренко, А.Б. Взаимосвязь словарного запаса и понимания нарративных текстов у детей с ЗПР 7 лет // FORCIRE. 2019 – № 1. – С. 142-144.
8. Борякова, Н.Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии. М.: АСТ; Астрель, 2008. – 222 с.
9. Будякова, Л.В. Психолого-педагогические условия развития коммуникативной компетенции у младших школьников с задержкой психического развития // Инновационные процессы в современном образовании: практики, технологии, решения. сборник трудов по

материалам международной научно-практической конференции. Москва, 2021. С. 7-13.

10. Быханова, Т.П. Психолого-педагогическое сопровождение детей с задержкой психического развития в начальной школе / Т.П. Быханова, Ю.А. Нырова // Материалы II всероссийской (заочной) научно-практической конференции «Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, перспективы» (г. Барнаул, 24-25 февраля 2017г.). – Барнаул: Алтайский государственный педагогический университет, 2017. – С. 102-104.

11. Виноградов, В.В. Лексикология и лексикография: Избранные труды. / Отв. ред. и авт. предисл. В.Г. Костомаров. М.: Наука, 1977. – 312 с.

12. Власова, Т.А. О детях с отклонениями в развитии / Т.А. Власова, М.С. Певзнер. М., 1973. – 173 с.

13. Волкова, Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики: Учеб.- метод. пособие. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. – 144 с.

14. Волощенко, А.А. Развитие экспрессивного словаря у детей с ЗПР в возрасте от 7 до 9 лет / А.В. Волощенко [и др.]; // FORCIRE. 2019. – № 1. – С. 146-148.

15. Вольфовская, А.Д. Сравнительный анализ развития лексики у детей с общим недоразвитием речи и с задержкой психического развития // Специальное образование. 2016. – № 12. С. 31-34.

16. Воробьева, Е.А. Особенности достижения детьми с задержкой психического развития младшего школьного возраста личностных результатов в рамках реализации ФГОС НОО / Е.А. Воробьева // Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Фундаментальные и прикладные проблемы

начального общего образования» (г. Елец, 24-25 октября 2019г.). – Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2019. – С. 210-212.

17. Выготский, Л.С. Мышление и речь // Собрание сочинений в 6 т. Т.2. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.

18. Выготский, Л.С. Основы дефектологии. – СПб.: Издательство «Лань», 2003. – 656 с.

19. Гальперин, П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. М.: Изд-во МГУ, 1985. – 45 с.

20. Гасанова, Ф.Р. К вопросу диагностики и классификации задержки психического развития / Ф.Р. Гасанова // Сборник научных статей и материалов VI международной научно-практической конференции «Образовательное пространство детства: исторический опыт, проблемы и перспективы» (г. Коломна, 27-28 мая 2019г.). – Коломна: ГОУ ВО Московской области «Государственный социально-гуманитарный университет», 2019. – С. 237-241.

21. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи. М.: Детство-Пресс – Сфера, 2007. – 470 с.

22. Гречко, В.А. Теория языкознания: Учеб. пособие / В.А. Гречко. – М.: Высшая школа, 2003. – 375 с.

23. Гринченко, И.С. Игра в теории, обучении, воспитании и коррекционной работе: Учеб.-метод. пособие. М.: «ЦГЛ», 2002. – 80 с.

24. Дробинская, А.О. Ребенок с задержкой психического развития. Понять, чтобы помочь / А.О. Дробинская. – М.: Академия, 2005. – 168 с.

25. Егинисова, А.К. Особенности психических процессов у детей с задержкой психического развития / А.К. Егинисова, Д.А. Бердибаева // COLLOQUIUM-JOURNAL. – 2019. – № 1. – С. 38-41.

26. Егорова, А.В. Логопедическая работа по актуализации словаря младших школьников с интеллектуальной недостаточностью: дис. ... канд. пед. наук. Санкт-Петербург, 2011. – 230 с.
27. Екжанова, Е.А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева – М.: Просвещение, 2005. – 272 с.
28. Емельянова, Т.В. Игровые технологии в образовании: Электронное учеб.-метод. пособие / Т.В. Емельянова, Г.А. Медяник-Тольятти: Изд-во ТГУ, 2015. – 88 с.
29. Загребельная, И.Л. Вариативные формы образования для детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях: опыт и перспективы развития / И.Л. Загребельная // Сборник научных трудов и материалов научно-практической конференции «Конференциум Академии социального управления». – 2019. – № 4. – С. 47-49.
30. Захарова, А.В. Опыт лингвистического анализа словаря детской речи. Автореферат дис. ... канд. пед. наук. Новосибирск, 1975 – 135 с.
31. Запорожец, А.В. Избранные психологические труды. Том 1. Психическое развитие ребенка. М.: Педагогика, 1986. – 320 с.
32. Зикеев, А.Г. Работа над лексикой в начальных классах специальных (коррекционных) школ: Учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2002 – 176 с.
33. Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д. Как помочь «особому» ребенку. Книга для педагогов и родителей. 2-е изд. / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Л.А. Нисневич СПб.: Институт специальной педагогики и психологии, 2000. – 96 с.
34. Золоткова, Е.В. Формирование познавательных процессов у младших школьников с задержкой психического развития / Е.В.

Золоткова, Е.В. Тюрина // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58. – С. 108-111.

35. Зорина, С.В. Формирование навыков словообразования у детей с ЗПР / С.В. Зорина. Воспитание и обучение детей с нарушениями развития: Науч.-метод. и практ. журн. – М.: Школ. Пресса, 2006. – № 3 – С. 16-19

36. Зотеева, О.С. Особенности развития словаря у детей с задержкой психического развития // Вестник Шадринского государственного педагогического института. – 2013. – № 1. – С. 103-108.

37. Ибрагимова, Г.Г. Нетрадиционные технологии в коррекционно-педагогической работе с обучающимися, воспитанниками с задержкой психического развития / Г.Г. Ибрагимова, М.А. Муратова // Проблемы современной науки и образования. – 2015. – № 7. – С. 160-164.

38. Ильмурзина, Л.М. Современные аспекты развития детей с задержкой психического развития / Л.М. Ильмурзина // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2016. – № 2. – С. 32-35.

39. Канакина, В.П. Русский язык. Методическое пособие с поурочными разработками. 1 класс: Учебное пособие для общеобразовательных организаций. 4-е изд., доп. М.: Просвещение, 2017. –174 с.

40. Капитонова, Д.В. Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования / Д.В. Капитонова, Н.Н. Васягина // Сборник научных трудов «Актуальные проблемы психологии личности» под ред. Н.Н. Васягиной, Е.А. Казаевой. – Екатеринбург, 2018. – С. 98-106.

41. Карпов, А.К. Морфология современного русского языка: Учебное пособие. 3-е изд., испр. и доп. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2019. – 202 с.
42. Катаева, А.А. Дошкольная олигофренопедагогика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений./ А.А. Катаева, Е.А. Стребелева – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 208 с.
43. Кисова, В.В. Клинико-психологические особенности детей с задержкой психического развития как основа коррекционно-развивающей работы в специализированных образовательных учреждениях / В.В. Кисова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2014. – № 2. – С. 348-352.
44. Китаева, А.С. Основные направления психолого-педагогического сопровождения детей с задержкой психического развития / А.С. Китаева // Материалы IV Международного интернет-симпозиума «Инклюзивные процессы в международном образовательном пространстве» (г. Ставрополь, 15 октября – 15 ноября 2018 г.). – Ставрополь: Северо-Кавказский федеральный университет, 2019. – С. 121-123.
45. Коваленко, О.М. Семантическая организация лексикона младших школьников с задержкой психического развития и пути ее формирования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2003.
46. Ковальская, А.С. Разработка индивидуальных образовательных программ для детей с задержкой психического развития / А.С. Ковальская // Материалы Всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей «Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза в условиях реализации ФГОС» (г. Екатеринбург, 26-27 апреля 2017г.). Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2017. С. 53-56.

47. Ковригина, Ю.П. Особенности внимания детей с задержкой психического развития / Ю.П. Ковригина // Материалы Всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей «Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза в условиях реализации ФГОС» (г. Екатеринбург, 26-27 апреля 2017г.). – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2017. – С. 204-207.
48. Кожин, Г.И. Изучение особенностей нарушений памяти младших школьников с задержкой психического развития / Г.И. Кожин, А.В. Лобанова // Вестник современных исследований. – 2017. – № 6. – С. 88-90.
49. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах: Методическое пособие для учителя-логопеда. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 220 с.
50. Лалаева, Р.И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина. М.: Владос, 2004. – 303 с.
51. Лалаева, Р.И. Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) — СПб.: СОЮЗ, 1999. –160 с.
52. Лебединская, К.С. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития / К.С. Лебединская. – М.: Академия, 1999. – 190с.
53. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития у детей / В.В. Лебединский. – М.: АСТ, 2006. – 234 с.
54. Левина, Р.Е. Разграничение аномалий речевого развития у детей // Дефектология. – 1975. – № 2. – С. 12–16.

55. Левченко, И.Ю. Психологическое изучение детей с нарушениями развития / И.Ю. Левченко, Н.А. Киселева. – М.: Издательство «Книголюб», 2008. – 160 с.
56. Леонтьев, А.А. Основы психолингвистики: учебник для студентов высших учебных заведений. – М.: Академия, 2005. – 288 с.
57. Леонтьев, А.Н. Лекции по общей психологии: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Психология» / Под общ. ред. Д.А. Леонтьева, Е.Е. Соколовой. М.: Смысл, 2001. – 509 с.
58. Лепская, Н.И. Язык ребенка (Онтогенез речевой коммуникации). – М., 1997. – 151 с.
59. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении. Санкт-Петербург: Питер, 2009. – 318 с.
60. Логинова, Е.А. Нарушения развития речи у детей с задержкой психического развития // Специальное образование. / Е.А. Логинова, М.А. Киргинцева. М.: 2014. – № 10. – С. 136-139.
61. Лубовский, В.И. Основные проблемы ранней диагностики и ранней коррекции нарушений развития // Дефектология. 1994. – № 2. – С. – 3-14
62. Лубовский, В.И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей: Монография. – М.: Педагогика, 1989. – 104 с.
63. Лурия, А.Р. Основные проблемы нейролингвистики. М., 1976. – 256 с.
64. Львов, М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. 7-е изд., стер. М.: Академия, 2012. – 464 с.

65. Лядущенкова, Е.Г. Специфические особенности зрительно-вербальных функций у младших школьников с задержкой психического развития / Е.Г. Лядущенкова // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2016. – № 4. – С. 79-81.
66. Лях, Т.И. Исследование памяти детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в работе специального психолога / Т.И. Лях, А.А. Бойко // Научный альманах. – 2016. – № 2. – С. 137-139.
67. Ляшенко, А.Н. Диагностика развития речевых обобщений у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития // Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Социально-педагогические вопросы образования и воспитания» / А.Н. Ляшенко, М.А. Васильева. – Чебоксары, 2021. С. 277-280.
68. Макарова, О.А. Аспектный анализ задержки психического развития в отечественной психологии / О.А. Макарова // Концепт. – 2013. – № 1. – С. 30-40.
69. Маллер, А.Р. У вас особенный ребенок: кн. для родителей: ил., табл. (Коррекционная педагогика) / А.Р. Маллер. – М.: В. Секачев, 2014. – 92 с.
70. Мальцева, Е.В. Недостатки речи у детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1991. – 23 с.
71. Мамаева, А.В. Обследование речи младших школьников: методические рекомендации / А.В. Мамаева [и др.]; под ред. А.В. Мамаевой; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2015. – 118 с.

72. Мамайчук, И.И. Помощь психолога ребенку с задержкой психического развития / И.И. Мамайчук, М.Н. Ильина – СПб.: Речь, 2004. – 352 с.
73. Моисеева, Т.В. Применение игровых технологий в обучении детей с задержкой психического развития на уроках русского языка // Сборник статей по материалам VII региональной научно-практической конференции «Инновационная деятельность в образовании» / Т.В. Моисеева, Е.А. Слепенкова. – Нижневартовск: Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина, 2021. – С. 95-99.
74. Москвина, О.Ю. Обучение детей с задержкой психического развития в массовой школе при введении ФГОС для детей с ОВЗ / О.Ю. Москвина // Сборник статей по материалам II всероссийской научно-практической конференции по педагогике (с международным участием) «Деятельность образовательных учреждений в условиях новых образовательных стандартов (г. Сортавала, 30 сентября 2017г.). – СПб.: Фонд научных исследований в области гуманитарных наук «ЗНАНИЕ – СИЛА», 2017. – С. 105-108.
75. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 224 с.
76. Паюрова, К.А. Коррекция нарушений лексической стороны речи детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития Сборник научных трудов «Актуальные проблемы специального образования». – Тверь, 2021. – С. 63-67.
77. Певзнер, М.С. Клиническая характеристика аномальных детей / М.С. Певзнер, С.С. Ляпидевский, Л.В. Нейман, А.И. Каплан //

Альманах Института коррекционной педагогики. – 2015. – №22. – С. 39-94.

78. Понявина, П.О. Особенности развития памяти младших школьников с задержкой психического развития / П.О. Понявина // Материалы международной студенческой научно-практической конференции «Студент и наука (гуманитарный цикл) – 2018» (21-23 марта 2018г.). – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2018. – С. 695-697.

79. Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 № 1642 (ред. от 22.02.2020) «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» // Справочно-правовая система «Консультант Плюс».

80. Рождественский, Н.С. Обучение орфографии в школе. М.: Владос, 1992. – 280 с.

81. Розенталь, Д.Э. Справочник по правописанию, произношению, литературному редактированию / Д.Э. Розенталь, Е.В. Джанджакова, Н.П. Кабанова. 3. изд., испр. М.: ЧеРо, 1999. – 399 с.

82. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2017. – 713 с.

83. Серебрякова, Н.В. Схема обследования ребенка с общим недоразвитием речи (4-7 лет) // Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного учреждения. Сборник методических рекомендаций. /Н.В. Серебрякова, Л.В. Соломаха. – СПб.: Детство-Пресс, 2000. – С. 31-43.

84. Смирнова, И.А. Диагностика нарушений развития речи : Учеб.-метод. пособие. Санкт-Петербург: Детство-Пресс, 2007. – 177 с.

85. Современная педагогическая психология. Полный курс. Иллюстрированное учебное пособие для студентов всех форм обучения

- / Б. Р. Мандель. – изд. 2-е, стер. – М.-Берлин: Директ-Медиа, 2019. – 828 с.
86. Сохин, Ф.А. К проблеме онтогенеза правил словообразования // Психолингвистические исследования. / Ф.А. Сохин, А.Г. Тамбовцева, А.М. Шахнарович – М.: ИЯ АН РСФСР, 1978. – С. 35–52.
87. Староверова, М.С. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: Методическое пособие / М.С. Староверова. – М.: ВЛАДОС, 2012. – 247 с.
88. Стребелева, Е.А. Психолого-педагогическая диагностика нарушений развития детей раннего и дошкольного возраста: Учебное пособие. / Е.А. Стребелева, Г.А. Мишина – М.: Мозаика-синтез, 2015 – 197 с.
89. Суяркова, И.П. Особенности в работе с детьми задержкой психического развития / И.П. Суяркова // Преемственность в образовании. – 2019. – № 22. – С. 685-689.
90. Теория инклюзивного образования и практика его развития в Красноярском крае: коллектив. монография / авт. коллектив [И.Б. Агаева, О.Л. Беляева, И.В. Дуда и др.]. - Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им В.П Астафьева, 2015. – 304 с.
91. Тригер, Р.Д. Психологические особенности социализации детей с задержкой психического развития / Р.Д. Тригер. – СПб.: Питер, 2008. – 192 с.
92. Ульенкова, У.В. Организация и содержание специальной помощи детям с проблемами в развитии / У.В. Ульенкова, О.В. Лебедева. – М.: Академия, 2002. – 176 с.
93. Усенкова, Е.В. Интерактивная игра как средство профилактики дисграфии у младших школьников с задержкой психического развития // Сборник научных статей международной научно-практической

конференции «Особый ребенок: Обучение, воспитание, развитие». / Е.В. Усенкова, А.С. Яковлева – Ярославль, 2021. – С. 125-133.

94. Федеральная служба государственной статистики // <https://rosstat.gov.ru/>

95. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья от 19.12.2014 № 1598 // Справочно-правовая система «Консультант Плюс».

96. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования от 06.10.2009 (ред. от 11.12.2020) // Справочно-правовая система «Консультант Плюс».

97. Федеральный закон от 24.11.1995г. № 181-ФЗ (ред. от 11.06.2021г.) «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» // Справочно-правовая система «Консультант Плюс».

98. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 02.07.2021) «Об образовании в Российской Федерации» // Справочно-правовая система «Консультант Плюс».

99. Филичева, Т.Б. Основы логопедии / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1989. – 221 с.

100. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: Учебное пособие для студентов вузов. – М. : Владос, 2000. – 238 с.

101. Цикото, Г.В. Проблемные дети: развитие и коррекция предметно-практической деятельности. – М.: Полиграфсервис, 2011. – 192 с.

102. Цыпина, Н.А. Обучение детей с задержкой психического развития в подготовительном классе. Пособие для учителей. Изд.2, дополненное. / Н.А. Цыпина, И.Н. Волкова, Е.А. Екжанова – М. Просвещение. 1992г. – 160 с.

103. Шевченко, С.Г. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. М.: Школьная Пресса, 2003. – 96 с.

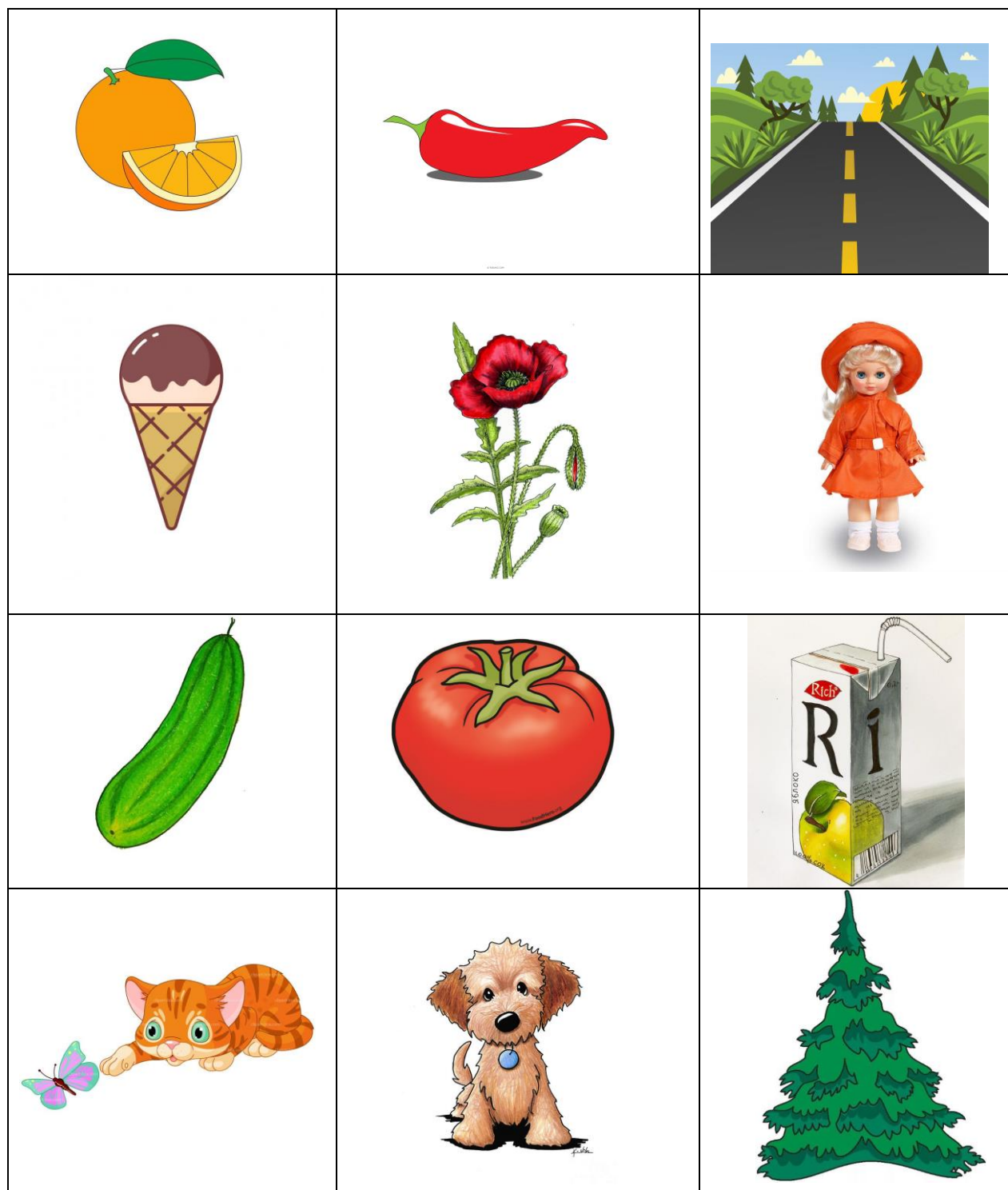
104. Шиф, Ж.И. Психологическое изучение основных вопросов обучения аномальных детей // Альманах ИКП РАО. – М.: 2015. – №22. – С. 95-106.
105. Эльконин, Д.Б. Детская психология: Учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования / ред.-сост. Б.Д. Эльконин. – М.: Издательский центр «Академия», 2011. – 384 с.
106. Эльконин, Д.Б. Психология игры – М.: Владос, 1999 г. – 360 с.
107. Ann Nordberg & Katharina Jacobsson (2019), Approaches and educational assessments of children's speech, language and communication development in Swedish preschools, *Early Child Development and Care*, DOI:10.1080/03004430.2019.1697693
108. Åste M. Hagen (2017) Improving the Odds: Identifying Language Activities that Support the Language Development of Preschoolers with Poorer Vocabulary Skills, *Scandinavian Journal of Educational Research*, Pages 649-663, DOI: 10.1080/00313831.2016.1258727
109. Jane Brodin & Karin Renblad (2019), Improvement of preschool children's speech and language skills, *Early Child Development and Care*, DOI:10.1080/03004430.2018.1564917
110. Joakim E. Hansen & Martine L. Broekhuizen (2020) Quality of the Language-Learning Environment and Vocabulary Development in Early Childhood, *Scandinavian Journal of Educational Research*, Pages 302-317 DOI:10.1080/00313831.2019.1705894
111. Vilde Buhaug Steen & Nunne Englund (2021), Child-directed Speech in a Norwegian Kindergarten Setting, *Scandinavian Journal of Educational Research*, DOI:10.1080/00313831.2021.1897873

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А.

Стимульный материал для диагностического комплекса.

К заданию 8. Импрессивный и экспрессивный словарь признаков, служащих для обозначения внешних качеств и свойств различных объектов, воспринимаемых органами чувств.





К заданию 9. Импрессивный и экспрессивный словарь признаков, служащих для обозначения внутренних качеств и свойств людей и животных.





Результаты констатирующего эксперимента

Таблица 1.

Показатели способности образовывать притяжательные прилагательные

№	Ф.И. обучающегося	Количество баллов	Уровень развития
1	Арина Б.	1	средний
2	Виктория Г.	0	низкий
3	Иван Д.	0	низкий
4	Злата Ж.	0	низкий
5	Максим К.	1	средний
6	Семен М.	0	низкий
7	Мария О.	0	низкий
8	Павел С.	0	низкий
9	Роман Т.	1	средний
10	Анна Ч.	1	средний

Таблица 2.

Показатели способности образовывать качественные прилагательные

№	Ф.И. обучающегося	Количество баллов	Уровень развития
1	Арина Б.	1	средний
2	Виктория Г.	1	средний
3	Иван Д.	1	средний
4	Злата Ж.	0	низкий
5	Максим К.	1	средний
6	Семен М.	0	низкий
7	Мария О.	0	низкий
8	Павел С.	0	низкий
9	Роман Т.	0	низкий
10	Анна Ч.	1	средний

Таблица 3.

Показатели способности образовывать относительные прилагательные

№	Ф.И. обучающегося	Количество баллов	Уровень развития
1	Арина Б.	1	средний
2	Виктория Г.	0	низкий
3	Иван Д.	1	средний
4	Злата Ж.	1	средний
5	Максим К.	1	средний
6	Семен М.	0	низкий
7	Мария О.	0	низкий
8	Павел С.	0	низкий
9	Роман Т.	1	средний
10	Анна Ч.	1	средний

Таблица 4.

Показатели способности образовывать прилагательные с уменьшительно-ласкательным значением

№	Ф.И. обучающегося	Количество баллов	Уровень развития
1	Арина Б.	1	средний
2	Виктория Г.	1	средний
3	Иван Д.	1	средний
4	Злата Ж.	1	средний
5	Максим К.	1	средний
6	Семен М.	0	низкий
7	Мария О.	1	средний
8	Павел С.	0	низкий
9	Роман Т.	1	средний
10	Анна Ч.	1	средний

Таблица 5.

Показатели способности образовывать простую сравнительную степень
прилагательного

№	Ф.И. обучающегося	Количество баллов	Уровень развития
1	Арина Б.	1	средний
2	Виктория Г.	0	низкий
3	Иван Д.	0	низкий
4	Злата Ж.	1	средний
5	Максим К.	1	средний
6	Семен М.	1	средний
7	Мария О.	0	низкий
8	Павел С.	1	средний
9	Роман Т.	1	средний
10	Анна Ч.	1	средний

Таблица 6.

Показатели способности объяснять значение производных слов-
прилагательных

№	Ф.И. обучающегося	Количество баллов	Уровень развития
1	Арина Б.	1	средний
2	Виктория Г.	0	низкий
3	Иван Д.	0	низкий
4	Злата Ж.	0	низкий
5	Максим К.	1	средний
6	Семен М.	1	средний
7	Мария О.	0	низкий
8	Павел С.	0	низкий
9	Роман Т.	1	средний
10	Анна Ч.	1	средний

Таблица 7.

Показатели способности верифицировать производные слова-
прилагательные

№	Ф.И. обучающегося	Количество баллов	Уровень развития
1	Арина Б.	1	средний
2	Виктория Г.	1	средний
3	Иван Д.	0	низкий
4	Злата Ж.	1	средний
5	Максим К.	1	средний
6	Семен М.	0	низкий
7	Мария О.	1	средний
8	Павел С.	1	средний
9	Роман Т.	1	средний
10	Анна Ч.	1	средний

Таблица 8.

Показатели сформированности импрессивного и экспрессивного словаря
признаков, служащих для обозначения внешних качеств и свойств различных
объектов, воспринимаемых органами чувств

№	Ф.И. обучающегося	Количество баллов	Уровень развития
1	Арина Б.	1	средний
2	Виктория Г.	0	низкий
3	Иван Д.	1	средний
4	Злата Ж.	1	средний
5	Максим К.	1	средний
6	Семен М.	0	низкий
7	Мария О.	1	средний
8	Павел С.	0	низкий
9	Роман Т.	1	средний
10	Анна Ч.	1	средний

Таблица 9.

Показатели сформированности импрессивного и экспрессивного словаря признаков, служащих для обозначения внутренних качеств и свойств людей и животных

№	Ф.И. обучающегося	Количество баллов	Уровень развития
1	Арина Б.	1	средний
2	Виктория Г.	0	низкий
3	Иван Д.	1	средний
4	Злата Ж.	0	низкий
5	Максим К.	1	средний
6	Семен М.	1	средний
7	Мария О.	0	низкий
8	Павел С.	0	низкий
9	Роман Т.	1	средний
10	Анна Ч.	1	средний

Приложение В

Диагностика уровня сформированности словаря признаков обучающихся младших классов
с задержкой психического развития (констатирующий эксперимент)

№	Ф.И. обучающегося	Задание									Общее количество баллов	Уровень сформированности словаря признаков
		1	2	3	4	5	6	7	8	9		
1	Арина Б.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	средний
2	Виктория Г.	0	0	0	1	0	0	0	1	1	3	низкий
3	Иван Д.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	низкий
4	Злата Ж.	0	0	1	1	1	0	0	0	1	4	низкий
5	Максим К.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	средний
6	Семен М.	0	0	0	0	1	0	0	1	1	3	низкий
7	Мария О.	0	0	0	1	0	0	0	1	0	2	низкий
8	Павел С.	0	0	0	0	1	0	0	1	1	3	низкий
9	Роман Т.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	средний
10	Анна Ч.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	средний

Высокий уровень: 13-18 баллов

Средний уровень: 6-12 баллов

Низкий уровень: 0-5 баллов

Перечень игр, представленных в программе коррекционного курса
«Формирование словаря признаков».

1. Словесные игры на образование притяжательных прилагательных.

Игры I этапа логопедической работы

Цель игр I этапа: сформировать у обучающихся семантическую структуру притяжательных прилагательных, выработать умение дифференцировать их в импрессивной и экспрессивной речи, научить сопоставлять притяжательные прилагательные и существительные.

Игра «Путаница. Чей хвост?».

Описание игры: обучающимся предлагается рассмотреть картинку с изображением зверей и птиц с чужими хвостами и ответить, у кого чужой хвост».

Инструкция: «Здесь нарисованы звери и птицы с чужими хвостами, скажите: у кого лисий хвост?»

Образец ответа: «Лисий хвост у медведя».

Речевой материал: беличий хвост (у зайца), медвежий хвост (у лисы); заячий хвост (у белки), тигриный хвост (у бобра), бобринный хвост (у тигра), петушинный хвост (у павлина), павлиний хвост (у петуха), лисий хвост (у медведя).

Игра «Путаница. Чей корм?»

Описание игры: обучающимся предлагается рассмотреть картинку с изображением животных с чужим кормом и ответить, у кого чужой корм».

Инструкция: «Смотритель в зоопарке перепутал корм для зверей, скажите: у кого лисий корм?»

Образец ответа: «Лисий корм у зайца».

Речевой материал: лисий корм (у павлина-мышь), медвежий корм (у зайца-мед), заячий корм (у тигра-морковь), тигриный корм (у лошади-мясо), лошадиный корм (у пингвина-сено), павлиний корм (у медведя-зерно), беличий корм (у лисы-орехи), пингвиний корм (у белки-рыба).

Игра «Путаница. Чей дом?»

Описание игры: обучающимся предлагается рассмотреть картинку с изображением зверей, птиц, насекомых и их жилищ и определить, кто поселился в чужом доме.

Инструкция: «Звери, птицы, насекомые случайным образом перепутали свои жилища. Помогите им найти свой дом. У кого медвежий дом?»

Образец ответа: «Медвежий дом у петуха».

Речевой материал: медвежий дом (берлога-у петуха), обезьяний дом (пальма-у медведя), мышиный дом (нора-у белки), беличий дом (дупло-у лягушки), лягушачий дом (болото-у мышки), муравьиный дом (муравейник-у обезьяны), петушиный дом (курытник-у муравья).

Игра «Путаница. Чей предмет?»

Описание игры: обучающимся предлагается рассмотреть картинку с изображением предметов и их владельцев.

Инструкция: «В доме перепутались все вещи. Поможете определить, кому что принадлежит? У кого находится мамина юбка?»

Образец ответа: «Мамина юбка у мальчика Саши»

Речевой материал: мамина юбка (у Саши), папин пиджак (у Кати), бабушкины очки (у папы), дедушкина газета (у мамы), Сашин самокат (у бабушки), Катина кукла (у дедушки), кошкин бантик (у собаки).

Игры II этапа логопедической работы.

Цель игр II этапа: научить обучающихся способам словообразования притяжательных прилагательных, обогащать словарь в процессе развития лексической системности.

Игра «Чья? Чьи?»

Описание игры: перед обучающимися располагается сюжетная картина, на которой нарисованы члены семьи. Из «волшебной коробочки» педагог достает предметные картинки с изображением одежды, обуви, а обучающиеся определяют, чья она.

Инструкция: Посмотри на одежду и ответь на вопрос: «Чья она?»
Педагог говорит: например: «Кофта мамы – это мамина кофта. Скажи, а как называется кофта бабушки. Чья это кофта?»

Речевой материал для I блока работы: мамина кофта, бабушкина кофта; дедушкин свитер, папин свитер, дядин свитер, папин ботинок, дедушкин ботинок, дядин ботинок; мамина юбка, бабушкина юбка, тетина юбка; мамино платье, бабушкино платье, тетино платье; бабушкин халат, мамин халат, тетин халат; папин пиджак, дядин пиджак, дедушкин пиджак; мамина сумка, бабушкина сумка, папин портфель, дядин портфель.

Игра «Шутливый ветер»

Описание игры: обучающимся предлагается сюжетная картина, на левой половине которой нарисована семья, а на правой – головные уборы членов семьи.

Инструкция: Посмотри на головные уборы, определи и ответь на вопрос: «Чьи они?» Педагог говорит: «Шляпа мамы – это мамина шляпа. Скажи, а как называется шляпа папы? Чья это шляпа?» Образец ответа: «Шляпа папы-папина»

Речевой материал для I блока: папина шляпа, дедушкина фуражка, бабушкин платок, мамина шляпа, Танина панама, Сашина кепка.

Игра «Чей клюв?»

Цель игры: Описание игры: обучающимся предлагаются предметные картинки с изображением птиц.

Инструкция: Посмотри на птиц, определи и ответь на вопрос: «Чей клюв?» Педагог говорит: «Клюв лебедя-лебединый. Скажи, а как называется клюв утки? Чей клюв?» Образец ответа: «Клюв утки-утиный».

Речевой материал для I блока работы: лебединый, утиный, гусиный, соловьиный, страусиный, воробьиный, голубиный, петушиный, совиный.

Игра «Чья шерсть?»

Описание игры: обучающимся предлагаются предметные картинки с изображением животных.

Инструкция: Посмотри на животных, определи и ответь на вопрос: «Чья шерсть?» Педагог говорит: «Шерсть лошади-лошадиная. Скажи, а как называется шерсть осла? Чья это шерсть?» Образец ответа: «Шерсть осла-ослиная».

Речевой материал для I блока работы: лошадиная, ослиная, мышинная, тигриная.

Речевой материал для II блока работы: лисья, коровья, баранья

Речевой материал для III блока работы: заячья, медвежья, беличья, волчья, собачья, овечья, кошачья.

Игра «Ответь на вопрос»

Описание игры: обучающимся предлагаются предметные картинки с изображением животных.

Инструкция: Посмотри на картинку, определи и ответь на вопрос: «Если тигр рычит, то рычание чье?» Образец ответа: «Если тигр рычит, то это рычание тигриное».

Речевой материал для I блока работы: тигриное (рычание), мышинный (писк), лосинный (крик), слоновий (крик), ежовый (писк).

Игра «Чье крыло?»

Описание игры: обучающимся предлагаются предметные картинки с изображением птиц.

Инструкция: Посмотри на картинку, определи и ответь на вопрос: «Крыло гуся- гусиное. Скажи, а как ты скажешь про крыло утки?» Образец ответа: «Крыло утки-утиное»

Речевой материал для I блока работы: гусиное, утиное, куриное, лебединое, индюшиное, перепелиное, воробьиное, голубиное.

Игра «Про что можно сказать?»

Описание игры: обучающимся предлагаются предметные картинки с изображением различных частей тела (голова, ухо, нос, лапа) одного и того же животного, например медведя.

Инструкция: Посмотри на картинку и ответь на вопрос: ««Про что можно сказать медвежья?» (медвежье, медвежий, медвежьи)» Образец ответа: «Медвежья голова, медвежья лапа, медвежий нос, медвежьи глаза, уши, зубы»

Речевой материал для I блока работы: лошадиный (-ая, -ое, -ые), ослиный (-ая, -ое, -ые) мышинный (-ая, -ое, -ые) тигриный (-ая, -ое, -ые).

Речевой материал для II блока работы: лисий (-ья, -ье, -ьи), коровий (-ья, -ье, -ьи), бараний (-ья, -ье, -ьи).

Речевой материал для III блока работы: заячий (-ья, -ье, -ьи), медвежий (-ья, -ье,

-ьи), беличий (-ья, -ье, -ьи), волчий (-ья, -ье, -ьи), собачий (-ья, -ье, -ьи), овечий (-ья, -ье, -ьи), кошачий (-ья, -ье, -ьи).

Игра «Чей корм?»

Ход игры: обучающимся предлагают предметные картинки с изображением животных (лошадь, осел, мышь, тигр, слон, лиса, корова, баран, заяц, медведь, белка, волк, собака, овца, кошка).

Инструкция: «Лошадь любит есть овес. Значит овес, это чей корм?». Образец ответа: «Овес-это лошадиный корм».

Речевой материал для I блока работы: лошадиный, ослиный, мышинный, тигриный, слоновий.

Речевой материал для II блока работы: лисий, коровий, бараний.

Речевой материал для III блока работы: заячий, медвежий, беличий, волчий, собачий, овечий, кошачий.

Игра «Чей след?»

Ход игры: обучающимся предлагают предметные картинки с изображением

животных: лошадь, осел, мышь, тигр, кабан, слон, лиса, корова, баран, рысь, коза, заяц, медведь, белка, волк, собака, овца, кошка.

Инструкция: «Если след оставил осел, то след чей?» Образец ответа: «Это ослиный след».

Речевой материал для I блока работы: лошадиный, ослиный, мышинный, тигринный, кабаный, слоновий.

Речевой материал для II блока работы: лисий, коровий, бараний, рысий, козий.

Речевой материал для III блока работы: заячий, медвежий, беличий, волчий, собачий, овечий, кошачий.

Игра «Чей плавник?»

Ход игры: обучающимся предлагают предметные картинки с изображением водоплавающих: рыба, акула, кит, дельфин.

Инструкция: Ответь на вопрос «Чей плавник?» Образец ответа: «У рыбы- рыбий плавник».

Речевой материал для I блока работы: китовый, дельфиний

Речевой материал для II блока работы: рыбий, акулый.

Речевой материал для III блока работы: щучий.

Игра «Угадай, кто хозяин?»

Ход игры: обучающимся предлагают предметные картинки с изображением животных:

Инструкция: Ответь на вопрос: «Чей рог?»

Рог лося (чей?) – лосиный,

Рог коровы (чей?) – коровий,

«Чье ухо? (уши), чьи?»

Ухо медведя (чье?) – медвежье (медвежьи)

Ухо зайца (чье?, чьи?) – заячий (заячьи)

Речевой материал для I блока работы: (ухо/уши) лошадиное-лошадиные, ослиное-ослиные, мышинное-мышинные, тигриное-тигриные, слоновье-слоновьи, (рог) лосиный-лосиные.

Речевой материал для II блока работы: (ухо/уши) лисье-лисьи, (рог/рога) коровий-коровьи, бараний-бараньи.

Речевой материал для III блока работы: (ухо/уши) заячье-заячьи, медвежье-медвежьи, беличье-беличьи, волчье-волчьи, собачье-собачьи, овечье-овечьи, кошачье-кошачьи.

Игра «Чей хвост, чья голова?»

Ход игры: четверым обучающимся раздаются предметные картинки: лошадь, осел, мышь, тигр, слон, лось, лев, обезьяна, верблюд.

У педагога картинки с изображением частей тела этих животных.

Педагог показывает картинку, а обучающийся, соотнося ее с целым изображением, называет часть тела.

Инструкция № 1: «Чей это хвост?»

Образец ответа: «Это тигриный (львиный, верблюжий, обезьяний...) хвост».

Инструкция № 2: Чья это голова?

Это тигриная (львиная, верблюжья, обезьянья...) голова.

Речевой материал для I блока работы: лошадиный (-ая), ослиный (-ая), мышинный (-ая), тигриный (-ая), слоновий (-ая), лосиный (-ая), львиный (-ая), обезьяний (-ая).

Речевой материал для II блока работы: лисий (-ья), коровий (-ья), бараний (-ья).

Речевой материал для III блока работы: заячий (-ья), медвежий (-ья), беличий (-ья), волчий (-ья), собачий (-ья), овечий (-ья), кошачий (-ья), верблюжий (-ья).

Игра «Чье гнездо, чьи перья?»

Ход игры: обучающимся предлагают предметные картинки с изображением птиц.

Инструкция: «Ответь на вопрос: У грача гнездо (перо) чье? Грачиное. Назови, чье гнездо (перо) у журавля?»

Речевой материал для I блока работы: грачиное (-ые); куриное (-ые); голубиное (-ые); утиное (-ые); словьиное (-ые); журавлиное (-ые); совиное (-

ые); глухариное (-ые); соколиное (-ые); ястребиное (-ые); скворчиное (-ые); петушиное (-ые); страусиное (-ые); лебединое (-ые); орлиное (-ые);

Речевой материал для II блока работы: воронье (-ьи), павлинье (-ьи).

Речевой материал для III блока работы: сорочье (-ьи).

Игры III этапа логопедической работы

Цель игр III этапа: закрепить умение обучающихся образовывать притяжательные прилагательные и употреблять их в устной речи.

Игра «Чьи хвосты?»

Ход игры: педагог рассказывает сказку «Хвосты». Обучающиеся отвечают на вопросы педагога по ходу рассказа, затем готовят самостоятельный пересказ.

– Однажды злой волшебник очень рассердился на лесных зверей и решил поменять им хвосты. Отправились звери в гости друг к другу и стали спрашивать «У тебя мой хвост?»

Пришел волк в гости к белке и спрашивает: «У тебя мой хвост?» «Нет, -отвечает белка, у меня хвост зайца...(заячий) хвост».

Дети по очереди изображают различных зверей и «ходят в гости» в поисках своего хвоста.

Речевой материал для I блока работы: мышиный, тигриный, лосиный.

Речевой материал для II блока работы: лисий, бараний, кабаный.

Речевой материал для III блока работы: заячий, медвежий, беличий, волчий.

Игра «Чей? Чья? Чье? Чьи?»

Ход игры: обучающимся предлагают предметные картинки с изображением птиц и зверей (работа в парах).

Инструкция: «Ребята, сейчас вы поработаете в парах. Вы будете задавать друг другу вопросы чей, чья, чье, чьи?, опираясь на картинки. Например, это чья голова? – спрашивает один ученик. Птичья – отвечает второй. Это чье перо? Птичье. Это клюв чей? Птичий. А лапы чьи? Птичьи».

Речевой материал для I блока работы: лошадиный (-ая, -ое, -ые), ослиный (-ая, -ое, -ые) мышинный (-ая, -ое, -ые) тигриный (-ая, -ое, -ые), слоновий (-ья, -ье, -ьи), лосиный (-ая, -ое, -ые), львиный (-ая, -ое, -ые), обезьяний (-ья, -ье, -ьи), воробьиный (ья, -ье, -ьи)

Речевой материал для II блока работы: лисий (-ья, -ье, -ьи), вороний (-ья, -ье, -ьи), коровий (-ья, -ье, -ьи), бараний (-ья, -ье, -ьи).

Речевой материал для III блока работы: птичий (ья, -ье, -ьи); заячий (-ья, -ье, -ьи), медвежий (-ья, -ье, -ьи), беличий (-ья, -ье, -ьи), волчий (-ья, -ье, -ьи), собачий (-ья, -ье, -ьи), овечий (-ья, -ье, -ьи), кошачий (-ья, -ье, -ьи), верблюжий (-ья, -ье, -ьи), сорочий (-ья, -ье, -ьи)

Игра «Кто где живет?»

Ход игры: обучающимся предлагают предметные картинки с изображением зверей и птиц.

Инструкция: Опираясь на рисунок, составьте предложение, ответив на вопрос, чье жилье изображено на картинке?

Образец ответа: «У меня на картинке лисья нора».

Речевой материал для I блока: мышинная (нора); ежиная (нора), бобровая (хатка);

Речевой материал для II блока: лисья (нора), воронье (гнездо);

Речевой материал для III блока: птичье (гнездо), заячья (нора), медвежья (берлога), беличье (дупло), волчья (нора), собачья (будка), сорочье (гнездо); барсучья (нора); волчье (логово).

Игра «Ералаш»

Ход игры: Используются картинки с изображением зверей, разрезанные на три части. Обучающимся раздаются части разрезанных картинок. На доску выставляется одна из частей какой-либо картинки. Обучающиеся находят у себя изображение других частей тела (голова, хвост).

Инструкция: Назови правильно, чья это голова, хвост или ноги.

Образец ответа: «У меня на картинке заячья голова». «У меня на картинке лисий хвост». Затем из частей обучающиеся составляют целое изображение животного.

Речевой материал для I блока работы: лошадиный (-ая, -ое, -ые), ослиный (-ая, -ое, -ые) мышинный (-ая, -ое, -ые) тигриный (-ая, -ое, -ые), слоновий (-ья, -ье, -ьи), лосиный (-ая, -ое, -ые), львиный (-ая, -ое, -ые), обезьяний (-ья, -ье, -ьи).

Речевой материал для II блока работы: лисий (-ья, -ье, -ьи), коровий (-ья, -ье, -ьи), бараний (-ья, -ье, -ьи).

Речевой материал для III блока работы: заячий (-ья, -ье, -ьи), медвежий (-ья, -ье, -ьи), беличий (-ья, -ье, -ьи), волчий (-ья, -ье, -ьи), собачий (-ья, -ье, -ьи), овечий (-ья, -ье, -ьи), кошачий (-ья, -ье, -ьи), верблюжий (-ья, -ье, -ьи).

Игра «Что забыл нарисовать художник?»

Ход игры: обучающимся предлагают предметные картинки с изображением животных: медведь, корова, кошка, петух, лев, тигр и др, у которых не дорисована какая-либо часть тела.

Инструкция: Посмотри на картинки с изображением животных. Скажи, какую часть тела животного не дорисовал художник. Дорисуй, сопровождая речью.

Образец ответа: «Я рисую собачью лапу (медвежий хвост, коровий рог, кошачьи уши и т.д.)».

Речевой материал для I блока работы: лошадиный (-ая, -ое, -ые), ослиный (-ая, -ое, -ые) мышинный (-ая, -ое, -ые) тигриный (-ая, -ое, -ые), слоновий (-ья, -ье, -ьи), лосиный (-ая, -ое, -ые), львиный (-ая, -ое, -ые), обезьяний (-ья, -ье, -ьи).

Речевой материал для II блока работы: лисий (-ья, -ье, -ьи), коровий (-ья, -ье, -ьи), бараний (-ья, -ье, -ьи).

Речевой материал для III блока работы: заячий (-ья, -ье, -ьи), медвежий (-ья, -ье, -ьи), беличий (-ья, -ье, -ьи), волчий (-ья, -ье, -ьи), собачий (-ья, -ье, -ьи), овечий (-ья, -ье, -ьи), кошачий (-ья, -ье, -ьи), верблюжий (-ья, -ье, -ьи).

2.Словесные игры на образование качественных прилагательных.

Игры I этапа логопедической этапа

Цель игр I этапа: сформировать у обучающихся семантическую структуру качественных прилагательных, выработать умение дифференцировать их в импрессивной и экспрессивной речи, научить сопоставлять качественные прилагательные и существительные.

Игра «Хлопни, топни»

Ход игры: обучающимся предлагается инструкция: «Хлопни в ладоши, если услышишь слово, которое можно употребить, говоря про фрукты (овощи). Топни ногой, если так сказать про фрукты (овощи) нельзя».

Речевой материал: сладкий, соленый, нарядный, овальный, сочный, печальный, веселый, аппетитный, круглый, квадратный, твердый, узкий, растворимый, вкусный, вареный, жареный, высокий, тяжелый, красный, желтый, зеленый, легкий, фиолетовый и т.д.

Игра «Кто это?»

Ход игры: обучающимся предлагается угадать по описанию, о ком идет речь.

Инструкция: «Угадай, про кого я говорю: лохматый, косолапый? Образец ответа: «Лохматый, косолапый – это медведь».

Речевой материал: серый, колючий (еж); рыжая, проворная, прыгучая (белка); серый, злой (волк); рыжая, хитрая (лиса); серый, маленький, трусливый (заяц).

Игра «Овощи, фрукты-вкусные продукты»

Ход игры: обучающимся предлагается рассмотреть картинки с изображением овощей и фруктов (огурец, яблоко, свекла, виноград, репа, груша, помидор, кабачок, слива, капуста, банан, лук, чеснок, морковь, абрикос, картошка и т.п.) и ответить на вопросы.

Инструкция: «Что это? Опиши этот овощ (фрукт), отвечая на вопрос какой он?» Образец ответа: «Это помидор, овощ. Он красный, круглый, вкусный».

Игра «Лови да бросай-цвета называй»

Ход игры: педагог бросает мяч ребенку и называет прилагательное, обозначающее цвет. Школьник, возвращая мяч, должен назвать существительное, подходящее к данному прилагательному.

Инструкция: «Красный» Образец ответа: «Мак, огонь, флаг».

Речевой материал: оранжевый; желтый; зеленый; голубой; синий; фиолетовый, черный, белый и т.д.

Игры II этапа логопедической работы

Цель игр II этапа: научить обучающихся способам словообразования качественных прилагательных, обогащать словарь в процессе развития лексической системности (в т.ч. сопоставлять качественные прилагательные близкие и противоположные по значению).

Игра «Какой? Какая? Какое?»

Ход игры: обучающимся предлагают образовать качественные прилагательные по приведенному примеру.

Инструкция: «От слова «ум» можно образовать следующие слова, указывающие на признак предмета и отвечающие на вопросы: какой? какая? какое? какие?: умный, умная, умное, умные. Какие слова, указывающие на признак, можно образовать от слов...»

Речевой материал для I блока: холод, страх, снег, смех, голод;

Речевой материал для II блока: дождь, трус, разговор, забота, удача, непоседа.

Инструкция для III блока: «От данных слов можно образовать слова, противоположные по значению двумя способами: с частицей не- и без нее. Давай попробуем. Про одного человека можно сказать, что он умный, а про другого – наоборот. Как ты скажешь?» Образец ответа: «Один человек умный, а другой неумный или глупый».

Речевой материал для III блока: умный, веселый, злой, жадный, холодный, быстрый, маленький.

Игра «Погода»

Ход игры: обучающимся предлагают образовать качественные прилагательные по приведенному примеру.

Инструкция: «Если дует ветер – погода ветреная. Как нужно сказать о погоде, если светит солнце? Погода какая?»

Образец ответа: «Если светит солнце, то погода солнечная»

Речевой материал для I блока: морозная, осенняя, весенняя, летняя, зимняя, солнечная; ненастная, знойная, туманная.

Речевой материал для II блока: дождливая, засушливая.

Игра «Противоположности»

Ход игры: проводится после предварительной работы с картинками и усвоения слов «одинаковый», «похожий», «разный» («различный»), «противоположный». Обучающимся предлагают образовать слова-антонимы двумя способами: первый способ, образованием слова от исходного, с помощью частицы не-, а второй способ,- подбором слов, противоположных по значению.

Образец ответа: 1) дом большой-небольшой, 2) дом большой-маленький.

Речевой материал: большой, высокий, радостный, здоровый, толстый, солнечный, горячий, злой, узкий, темный.

Обучающимся предлагается проанализировать, в каких случаях, речь становится более выразительной и разнообразной, и когда уместно использовать слова с приставкой не-.

Игра «Горячий-холодный»

Ход игры: проводится после предварительной работы с картинками и усвоения слов «одинаковый», «похожий», «разный» («различный»), «противоположный».

Ход игры: педагог бросает мяч обучающемуся, произносит прилагательное. Школьник, возвращая мяч, называет другое – с противоположным значением.

Речевой материал: зимний-летний; кривой-прямой; здоровый-больной; трусливый-храбрый; дневной-ночной; гладкий-шершавый; мягкий-твердый, новый-старый, глубокий-мелкий.

Для усложнения задания можно предложить обучающимся добавить существительное. Например: Зимний день. Глубокое озеро.

Игра «Близкие слова»

Ход игры: проводится после предварительной работы с картинками и усвоения слов «одинаковый», «похожий», «разный» («различный»), «противоположный».

Обучающимся предлагают подобрать слова-синонимы.

Инструкция: «К некоторым словам мы можем подобрать слова, близкие по значению. Например: большой, огромный, громадный. Так можно сказать про большой дом. Подумай, как можно сказать про маленький домик? Подбери слова, близкие по значению, указывающие на то, что домик маленький».

Образец ответа: «Домик маленький, крошечный, малюсенький».

Речевой материал: длинный (рослый, долговязый, высокий), радостный (веселый, задорный, смеющийся, улыбающийся), солнечный (светлый, сияющий, лучистый), злой (недобрый, гневный), горячий (жаркий, огненный, накаленный), темный (черный, пасмурный). Одновременно обучающиеся подбирают существительные, про которые можно сказать данными синонимами.

Игры III этапа логопедической работы

Цель игр III этапа: закрепить умение обучающихся образовывать качественные прилагательные и употреблять их в устной речи (в т.ч. качественные прилагательные, обозначающие внешние качества и свойства различных объектов, воспринимаемых органами чувств, а также внутренние качества и свойства людей и животных).

Игра «Составь рассказ»

Ход игры: обучающиеся должны составить текст из словосочетаний (возможна опора на картинки).

Инструкция: «Ребята, перед вами есть пары слов, они объединены одной темой. Вам нужно, опираясь на эти пары слов составить небольшой рассказ.

Образец ответа: «Однажды солнечным утром Маша проснулась рано. Девочка увидела на столе любимую корзинку. По знакомой тропинке она отправилась в лес, на полянку, где была с бабушкой. Маша увидела много крупных ягод земляники. Она быстро набрала полную корзину. А вечером из ягоды мама сварила вкусное варенье.

Речевой материал: солнечным утром, любимую корзину, по знакомой тропинке, крупные ягоды, полная корзина, вкусное варенье.

Игра «Подбери подходящее слово»

Ход игры: обучающиеся должны вставить в текст подходящие по смыслу относительные прилагательные.

Инструкция: «Ветер унес листочки с некоторыми словами и текст в рассказе стал не очень выразительным. Поможете восстановить его, подобрать подходящие по смыслу слова?»

Речевой материал: С утра светило (яркое) солнце. Вдруг на небе появились (черные, грозовые, мрачные) тучи. Надвигалась (сильная, страшная, большая) гроза. Ветер своими (сильными, мощными) порывами стал срывать (разноцветные, желтые, красные, бурые) листья с деревьев. Березы склонили к низу свои (тонкие, голые) ветки. Молния сверкала и метала (грозные, яркие) стрелы. (Страшный, сильный) гром грохотал над (голыми, убранными) полями, (густыми, мрачными) лесами. Наступила (осенняя) непогода.

Игра «Словесная дуэль»

Ход игры: обучающиеся должны составить словосочетания со словами, близкими (второй вариант-противоположными) значениями (игра в парах).

Инструкция: «Перед вами слова, к которым вам нужно подобрать пары (близких, противоположных) по значению слов, отвечающих на вопросы: какой, какая, какое, какие? Проигрывает тот, кто не смог назвать слово.

Образец ответа: «Дождь сильный» (говорит один ученик). «Дождь проливной» (говорит второй ученик) для задания на образование синонимов. «Дождь сильный». «Дождь слабый», для задания на образование антонимов.

Речевой материал: дождь (сильный, проливной/слабый, мелкий); дом (большой, огромный/маленький, низкий); груз (тяжелый, большой, объемный/легкий, маленький, компактный); река (широкая, большая, глубокая/узкая, маленькая, мелкая) и др.

Игра «Расскажи, какой твой друг (питомец)»

Ход игры: обучающимся предлагается описать своих друзей или питомцев, используя качественные прилагательные, обозначающие внутренние качества и свойства людей и животных.

Инструкция: «Ребята, я хочу вам рассказать о своем друге. Он очень добрый, верный и надежный, я всегда могу рассчитывать на его помощь. А еще он веселый и активный, мы с ним любим гулять и весело проводить время. Расскажите мне о своих друзьях!»

3.Словесные игры на образование относительных прилагательных.

Игры I этапа логопедической работы

Цель игр I этапа: сформировать у обучающихся семантическую структуру относительных прилагательных, выработать умение дифференцировать их в импрессивной и экспрессивной речи, научить сопоставлять относительные прилагательные и существительные.

Игра «Что это может быть?»

Ход игры: обучающиеся должны подобрать к прилагательным подходящие по смыслу существительные.

Инструкция: «Что может быть солнечным? (О чем ты скажешь солнечная (солнечное, солнечные)?».

Образец ответа: «Солнечный луч. Солнечный день. Солнечная погода.
Речевой материал: солнечный (-ая, -ое, -ые), дождливый, березовый, сосновый, кедровый, кленовый, ветренный, дождливый, осенний, бумажный, стеклянный, ледяной.

Игра «Из чего сделано?»

Ход игры: педагог бросает мяч обучающемуся, задавая вопрос: «Из чего сделан дом, если мы говорим про него – кирпичный?»

Образец ответа: «Кирпичный дом, значит он сделан из кирпича».

Речевой материал: кирпичный дом, бетонная плита, каменная стена, глиняная посуда, пластмассовая игрушка, металлический лист, стеклянная бутылка, бумажный кораблик, ледяная глыба, деревянная мебель, меховая шапка, шерстяные варежки, кожаная сумка.

Игра с мячом «Умный повар»

Ход игры: педагог бросает мяч по очереди обучающимся и при этом произносит словосочетания с прилагательными, обучающиеся должны образовать словосочетание с предлогами.

Материалы: мяч среднего размера.

Инструкция: «Яблочный пирог, это пирог с яблоками. А из чего приготовлена творожная запеканка?», педагог бросает мяч обучающемуся.

Образец ответа: Поймав мяч, обучающийся отвечает: «Творожная запеканка сделана из творога».

Речевой материал: яблочный пирог, куриная котлета, мясной бульон, картофельные оладьи, брусничный морс, яблочный сок, капустный салат, морковный сок, тыквенная запеканка, огуречный салат.

Игры II этапа логопедической работы

Цель игр II этапа: научить обучающихся способам словообразования относительных прилагательных, обогащать словарь в процессе развития лексической системности.

Игра «Придумай название»

Ход игры: «В новом городе много улиц. Все они широкие, красивые, непохожие друг на друга, но еще не имеют названий. Давайте придумаем этим улицам такие названия, чтобы жители города сразу же их запомнили и никогда не путали.

Инструкция: «Улицу, на которой много цветов мы назовем – Цветочная. Как мы назовем улицу, на которой много берез». Образец ответа: «Улицу, на которой много берез мы назовем Березовая».

Речевой материал для I блока: На которой много яблонь-Яблонева. На которой много слив-Сливовая. На которой много рябин-Рябиновая. На которой посадили прекрасный сад-Садовая.

Речевой материал для II блока: На которой расположена школа-Школьная.

На которой расположен лес-Лесная. На которой есть болото-Болотная. На которой много украшений из бумаги-Бумажная. На которой много лимонных деревьев-Лимонная. На которой много грибов-Грибная.

Речевой материал для III блока:

На которой живет много детей-Детская

На которой много предметов из стекла-Стекланная

На которой много предметов из дерева-Деревянная

На которой много предметов из глины-Глиняная.

На которой находится завод-Заводская.

Игра «Что из чего?»

Ход игры: обучающимся предлагают образовать прилагательные по приведенному примеру и подобрать подходящие по смыслу существительные.

Инструкция: «Предмет, который сделан из бумаги-бумажный. Что это может быть? Например, бумажная поделка, бумажное полотенце. Скажи, то, что сделано из винограда, как будет называться? И что это может быть?»
Образец ответа: «То, что сделано из винограда-виноградный. Это может быть сок».

Речевой материал для I блока: береза-березовый (-ая, -ое-, -ые) (сок, кора, дрова, листья, почки); резина-резиновый (-ая,-ое,-ые) (шар, игрушка, колеса); мех-меховой (-ая,-ое,-ые) (одежда, пальто, варежки);

Речевой материал для II блока: лимон-лимонный (-ая, -ое-, -ые) (напиток, вода, дерево, дольки); гриб-грибной (-ая,-ое,-ые) (дождь, пора, места);

Речевой материал для III блока: дерево-деревянный (-ая, -ое-, -ые) (стол, игрушка, украшение, стулья); стекло-стеклянный (-ая, -ое-, -ые) (стакан, игрушка, окно, двери); глина-глиняный (-ая, -ое-, -ые) (посуда, украшение, изделия).

Игра «Помоги мне»

Ход игры: педагог называет существительное, а обучающийся образует от него прилагательное.

Инструкция: «То, что находится в лесу-лесное. А как сказать про то, что находится, сделано в городе, принадлежит городу?» Образец ответа: «То, что находится в городе-городское».

Речевой материал для I блока: поле-полевой (-ая, -ое, -ые); край-краевой (-ая, -ое, -ые);

Речевой материал для II блока: паровоз-паровозный (-ая, -ое-, -ые); машина-машинный (-ая,-ое,-ые); река-речной (-ая, -ое, -ые); степь-степной (-ая, -ое, -ые); горы-горный (-ая, -ое, -ые); фабрика-фабричный (-ая, -ое, -ые);

Речевой материал для III блока: деревня-деревенский (-ая, -ое-, -ые); Красноярск-красноярский (-ая, -ое-, -ые); село-сельский (-ая, -ое-, -ые); Москва-московский (-ая, -ое-, -ые), в России-российский (-ая, -ое-, -ые); Енисей-енисейский (-ая, -ое-, -ые); ферма-фермерский (-ая, -ое-, -ые); море-морской (-ая, -ое, -ые); завод-заводской (-ая, -ое, -ие).

Игра «Что приготовим?»

Ход игры: Педагог задает вопрос: «Собрали много овощей, сейчас будем готовить салаты. Какой салат сделаем из капусты? Капустный. А еще

собрали большой урожай винограда. Какой напиток из него приготовим?»
Образец ответа: «Из винограда приготовим виноградный напиток».

Речевой материал для I блока: береза-березовый (сок), слива-сливовый (сок), гранат-гранатовый (сок), банан-банановый (напиток), груша-грушевый (сок), кабачок-кабачковый (салат), морковь-морковный (салат), лук-луковый (салат), облепиха-облепиховый (напиток), рябина-рябиновый (напиток), смородина-смородиновый (сок), баклажан-баклажановый (салат)

Речевой материал для II блока: огурец-огуречный (салат), картофель-картофельный (салат), яблоко-яблочный (сок), ягода-ягодный (напиток), клубника-клубничный (напиток), пшеница-пшеничный (хлеб).

«Скажи, какой?»

Ход игры: педагог называет существительное, а обучающийся – прилагательное, образованное от данного существительного.

Инструкция: «Сапоги, в которых ходят зимой, называются зимние. А как назвать куртку, в которой ходят осенью?»

Образец ответа: «Куртка, в которой ходят осенью-осенняя»

Речевой материал для I блока: сапоги из резины-резиновые, одежда из меха-меховая, ткань для плаща-плащевая, приборы для стола-столовые, посуда из фарфора-фарфоровая;

Речевой материал для II блока: шапка для весны-весенняя, сумка для дороги-дорожная, обложка для книги-книжная, обложка для тетради-тетрадная, подарок на память-памятный;

Речевой материал для III блока: варежки из шерсти-шерстяные, тарелка из глины-глиняная; солдатик из олова-оловянный, куртка из кожи-кожаная.

«Мы строители»

Ход игры: педагог показывает контур дома и предлагает догадаться, какой это дом, если он из бревен, досок и т. п. Обучающиеся образуют соответствующие относительные прилагательные.

Инструкция: «Как мы назовем дом, если он сделан из бревен? Бревенчатый. А если он сделан из кирпичей?»

Образец ответа: «Дом, который сделан из кирпичей-кирпичный»

Речевой материал для II блока: из кирпича-кирпичный, из блоков-блочный, из панелей-панельный, из бумаги-бумажный, из картона-картонный

Речевой материал для III блока: из глины-глиняный; из соломы-соломенный, из дерева-деревянный, из стекла-стеклянный.

«Абракадабра»

Ход игры: педагог говорит: «Сегодня мы с вами будем придумывать смешные сочетания слов. К каждому слову, образованному от различных материалов вы будете добавлять слово «абракадабра». Например, от слова кирпич, мы образуем слово кирпичный, кирпичная... А теперь к слову «кирпичная» добавляем слово «абракадабра». Получилась «кирпичная абракадабра».

Речевой материал для I блока: береза-березовая, рябина-рябиновая, ситец-ситцевая, шелк-шелковая, мех-меховая, пластмасса-пластмассовая;

Речевой материал для II блока: кирпич-кирпичная, железо-железная, сталь-стальная, песок-песочная, бумага-бумажная, картон-картонная;

Речевой материал для III блока: дерево-деревянная, стекло-стеклянная, кожа-кожаная, солома-соломенная, глина-глиняная.

«Что сегодня на обед?»

Ход игры: обучающиеся называют свои продукты.

Материалы: полиэтиленовые мешочки 10*10 см с разными сыпучими продуктами (вермишель, кофе, пшено, гречневая крупа, горох и т. п.)

Инструкция: Педагог спрашивает: «Какую кашу можно сварить из вашего продукта?» (Какой суп можно сварить? Какой напиток можно приготовить? Какую запеканку можно сделать?)

Образец ответа: «Из моего продукта можно сварить гречневую кашу».

Речевой материал для I блока: гречневая, геркулесовая (каша), вермишелевая (запеканка), гороховый, фасолевый (суп)

Речевой материал для II блока: пшеница, манная, овсяная (каша), творожная (запеканка).

Игры III этапа логопедической работы

Цель игр III этапа: закрепить умение обучающихся образовывать относительные прилагательные и употреблять их в устной речи.

Игра «Волшебные превращения»

Ход игры: Обучающийся вращает круг с обозначениями материалов, останавливает его, называя материал и образовывая относительное прилагательное, из ряда картинок с изображениями предметов, он должен найти ту, с которой по смыслу можно согласовать прилагательное, изменяя его в роде и числе: сумка, тарелка, туфли, варежки, стол, стул, кровать, дом, кукла, стакан, мяч, пирамидка, подушка, матрас, сапоги, кораблик, крыша, замок, коробочка, носки, лестница.

Материалы: картинка с изображением сказочного Волшебника, круг, вращающийся вокруг своей оси с обозначением материалов, из которого Волшебник будет «создавать» предметы.

Например: «Это шерсть. Из шерсти Волшебник сделал...(выбирает картинку с подходящим по смыслу изображением, например, варежки) варежки. Варежки из шерсти – шерстяные. Волшебник сделал из шерсти шерстяные варежки».

Речевой материал для I этапа: фарфор, пластмасса, резина, пух, пластик, поролон.

Речевой материал для II блока: картон, бумага, кирпич, железо, песок

Речевой материал для III блока: дерево, стекло, кожа, шерсть, солома.

Игра «Экскурсия в сад»

Ход игры: Маша и Миша вместе с мамой поехали в сад. В саду они собирают яблоки, груши, виноград, малину, смородину и т. д. Вечером они привезли домой много фруктов и ягод».

Материалы: предметные картинки с изображением фруктов и ягод.

Инструкция: «Что можно сварить из них? (сок, компот, варенье, морс и т.д.)». Педагог обращает внимание обучающихся на то, как будут называться напитки, сваренные из фруктов-фруктовые, а из ягод-ягодные.

Обучающимся предлагают выбрать фрукт или ягоду и назвать сок, сделанный из них.

Образец ответа: «Я взяла малину, сварю малиновый компот».

Речевой материал для I этапа: смородина-смородиновый, вишня-вишневый, рябина-рябиновый, груша-грушевый, малина-малиновый, абрикос-абрикосовый, персик-персиковый, слива-сливовый, апельсин-апельсиновый.

Речевой материал для II этапа: яблоко-яблочный, виноград-виноградный, клубника-клубничный, лимон-лимонный.

4. Словесные игры на образование прилагательных с уменьшительно-ласкательным значением.

Цель игр: научить обучающихся образовывать качественные прилагательные с уменьшительно-ласкательным значением (IV этап работы по образованию качественных прилагательных).

Игра «Назови ласково»

Ход игры: обучающимся предлагают образовать прилагательные с уменьшительно-ласкательным значением по приведенному примеру.

Инструкция: «Про большого крокодила мы можем сказать «зубастый крокодил». А как мы ласково скажем про маленького крокодильчика?»

Образец ответа: «Мы скажем «зубастенький».

Речевой материал: ленивый бегемот-ленивенький, быстрая обезьянка-быстренькая, страшный рассказ-страшненький, соленый огурец-солененький, кислое яблоко-кисленькое.

Игра «Подумай и ответь»

Ход игры: обучающимся предлагают образовать прилагательные с уменьшительно-ласкательным значением по приведенному примеру.

Инструкция: «Образуй слова по образцу, говоря ласково».

Речевой материал: черный-черненький, теплый-тепленький, серый-серенький, красный-красненький, красивый-красивенький, вкусный-вкусненький, сладкий-сладенький, низкий-низенький, тонкий-тоненький, толстый-толстененький, добрый-добрененький, кислый-кисленький, умный-умненький, узкий-узенький, твердый-тверденький.

Игра: «Подумай и дополни»

Ход игры: обучающимся предлагается дополнить предложения нужным по смыслу словом.

Инструкция: «Закончи предложение, образуя подходящее по смыслу слово, говоря ласково. Например: «Заяц серый, а зайчонок серенький».

Речевой материал:

Юбка синяя, а платочек...

Осина тонкая, а осинка...

Лягушка зеленая, а лягушонок-...

Лента узкая, а ленточка-....

Ковер мягкий, а коврик-...

Кот пушистый, а котенок-...

5. Словесные игры на образование простой сравнительной степени прилагательного

Цель игр: научить обучающихся образовывать качественные прилагательные в простой сравнительной степени.

Игра «Подумай и ответь»

Ход игры: обучающимся предлагают образовать качественные прилагательные в простой сравнительной степени по приведенному примеру.

Инструкция: «Один человек сильный, а другой более сильный. Как мы про него скажем?»

Образец ответа: «Второй человек сильнее».

Речевой материал: быстрый-быстрее, красивый-красивее, красный-краснее, теплый-теплее, широкий-шире, зеленый-зеленее, узкий-уже,

длинный-длиннее, короткий-короче, высокий-выше, вкусный-вкуснее, темный-темнее, старший-старше, молодой-моложе, толстый-толще.

Игра «Закончи предложения с этими прилагательными»

Ход игры: обучающимся предлагают образовать качественные прилагательные в простой сравнительной степени и закончить предложение по приведенному примеру.

Инструкция: «Вова сильный, а его брат более сильный. Как мы про него скажем?»

Образец ответа: «Брат Вовы еще сильнее».

Речевой материал: Машина едет быстро, а (поезд, гонка) ...

Весной погода теплая, а (летом) еще...

Одно дерево зеленое, а другое еще...

Пирог вкусный, а (торт, пирожное) еще...

Красная лента длинная, а (синяя, зеленая) еще...

Вчера погода была дождливая, а сегодня еще ...

В прошлом году лето было солнечное, а в этом году еще ...

Маше дали красное яблоко, а Саше еще...

Игра «Доскажи словечко»

Ход игры: педагог начинает предложение, а обучающиеся его заканчивают (говорят последнее слово)

Инструкция: «Эта темная кофта, а другая ещё темнее».

Речевой материал:

Этот жираф высокий, а другой ещё ...

Это красивое платье, а другое ещё ...

Женщина молодая, а девочка ещё ...

Это удобный стул, а другой ещё ...

Сахар сладкий, а мёд ещё ...

Фиалка красивая, а хризантема ещё ...

Кровать мягкая, а перина ещё ...

У Кати книжка толстая, а у Вовы ещё ...

У Сони голос громкий, а у Дениса ещё ...

Эта лента узкий, а другая ещё ...

6. Словесные игры на объяснение значения производных слов-
прилагательных

Цель игр: научить обучающихся объяснять значение производных слов-прилагательных, в т.ч. образованных от словосочетаний существительного и прилагательного.

Игра «Назови птичку»

Ход игры: педагог предлагает объяснить значение слов.

Инструкция: «Ребята, много слов в русском языке образовались из сочетаний двух слов. Например, «длиннохвостая». Длиннохвостая птица – это птица с длинным хвостом. А как объяснить слово «желтогрудая»?

Образец ответа: «Желтогрудая, это значит у нее желтая грудка. Можно сказать «желтогрудая птица»

Речевой материал: желтогрудая, остроклювая, краснощекая, голубоглазая, синеглазая, длинноногая, краснопера, быстроногая.

Игра «Назови животное»

Ход игры: педагог предлагает объяснить значение слов.

Инструкция: «Острозубый волк – это волк с острыми зубами. Объясни, как понимаешь следующие слова».

Речевой материал:

Травоядный (бык, заяц, олень)

Длинноухий (заяц, кролик)

Длинноногий (олень)

Тяжеловесный (слон)

Быстроногий (гепард, заяц)

Пышнохвостая (белка, лиса)

«Скажи одним словом»

Ход игры: обучающимся предлагают образовать прилагательные по приведенному примеру.

Инструкция: «Если у кого-то длинные уши, то про него можно сказать – длинноухий. А как сказать про того, у кого...?»

Речевой материал: короткий хвост-короткохвостый, длинные ноги-длинноногий, рыжие волосы-рыжеволосая, любит труд-трудолюбивый, ходит быстро-быстроходный, зеленые глаза-зеленоглазый, белые зубы-белозубый и др.

Игра «Объясни-ка»

Ход игры: педагог предлагает объяснить Незнайке значение слов.

Инструкция: «Ребята, помоги Незнайке разобраться со значением некоторых слов. Объясните ему, что обозначает слово «кисловатый»? «Кисловатый творог». И к этим словам подберите предметы, с которыми это слово можно сочетать».

Образец ответа: «Кисловатый творог-это творог, который немного подкис, он еще не кислый, а слегка кислый».

Речевой материал: сладковатый (пирог, арбуз), красноватый (помидор, яблоко), молчаливый (мальчик, ученик), смешливый (ребенок, человек), обидчивый (мальчик, девочка), тонковатый (свитер, одеяло), низенький (забор, дом), стеклянный (шар, стакан), смородиновый (морс, чай).

7. Словесные игры на верификацию производных слов- прилагательных

Цель игры: научить обучающихся правильно верифицировать производные слова прилагательные.

Игра «Назови правильно часть тела»

Ход игры: педагог предлагает обучающимся определить правильные и неправильные прилагательные.

Инструкция: «Сейчас я буду называть правильные и неправильные слова, относящиеся к частям тела животных, птиц, а вам нужно сказать, какой вариант слова верный».

Речевой материал: Хвост петуха: петушиный или петуховый?

Хвост волка: волчий или волковый?

Хвост собаки: собачий или собаковый?

Лапа лисы: лисья или лисиная?

Лапа тигра: тигрячья или тигриная?

Лапа собаки: собачья или собачиная?

Ухо зайца: зайцевое или заячье?

Ухо медведя: медвежье или медвежиное?

Клюв вороны: вороний или воронячий?

Клюв воробья: воробьиный или воробьячий?

Клюв журавля: журавлиный или журавлячий?

Ухо кошки: кошачье или кошинное?

«Назови правильно варенье»

Ход игры: педагог предлагает обучающимся определить правильные и неправильные прилагательные.

Инструкция: «Сейчас я буду называть правильные и неправильные слова, а вам нужно сказать, какой вариант слова верный».

Речевой материал: Варенье из малины: малиновое или малинное?

Варенье из сливы: сливовое или сливное?

Варенье из яблок: яблочное или яблоковое?

Варенье из клубники: клубниковое или клубничное?

Варенье из смородины: смородинное или смородиновое?

Варенье из облепихи: облепишное или облепиховое?

Варенье из земляники: земляничное или земляниковое?

Иллюстративный материал

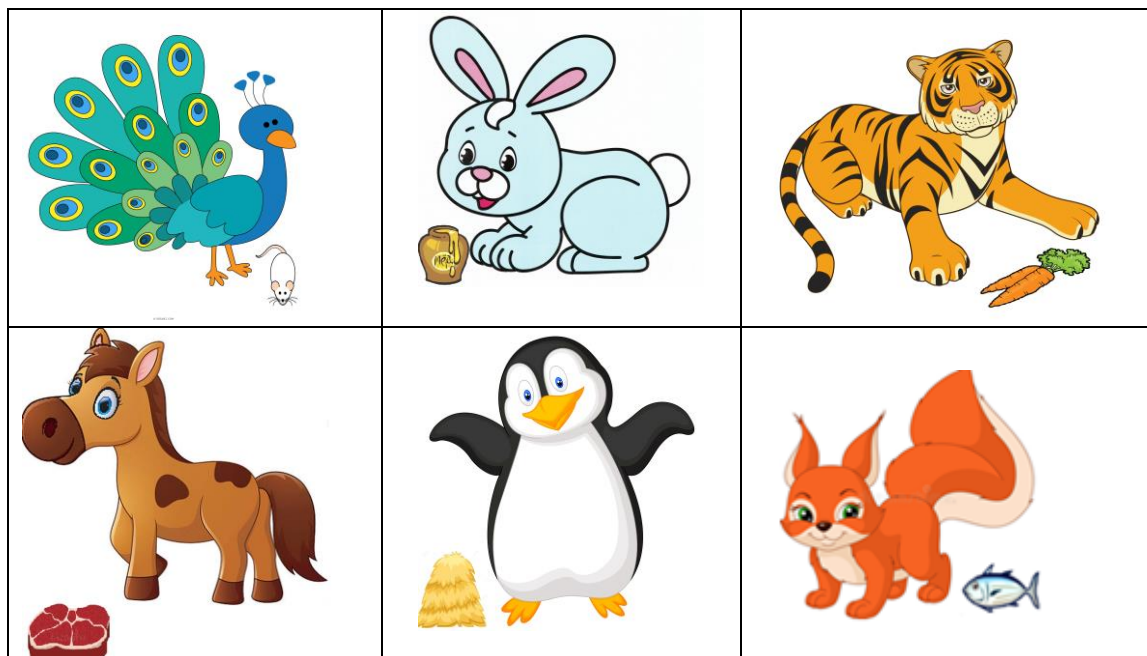
для словесных игр на образование притяжательных прилагательных

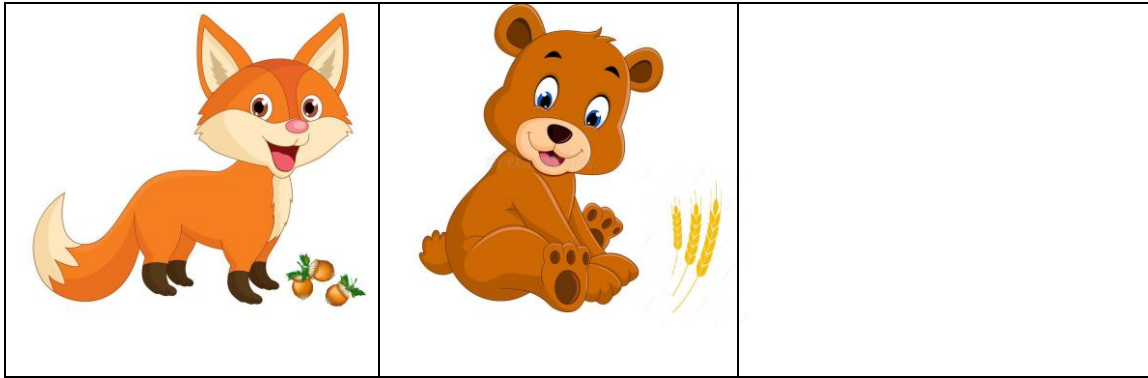
Игры I этапа логопедической работы

Игра «Путаница. Чей хвост?»



Игра «Путаница. Чей корм?»

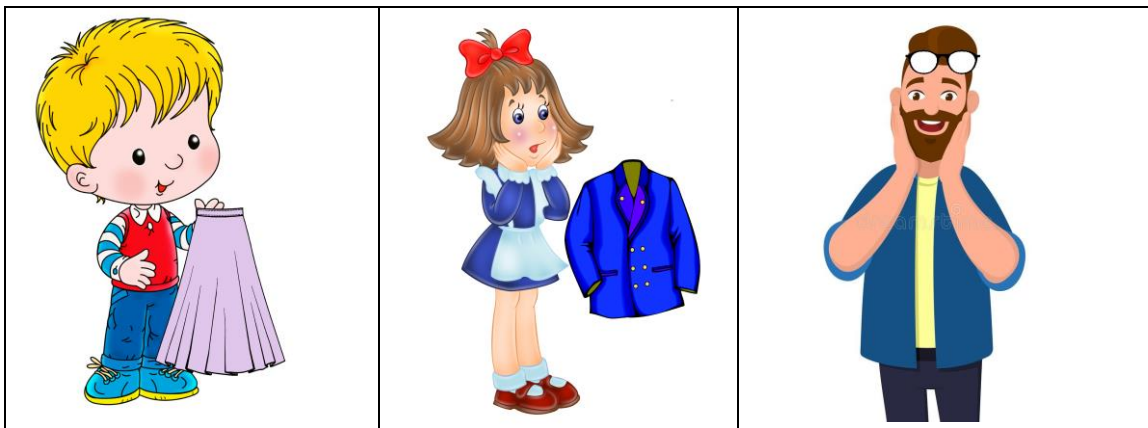




Игра «Путаница. Чей дом?»



Игра «Путаница. Чей предмет?»





Игры II этапа логопедической работы

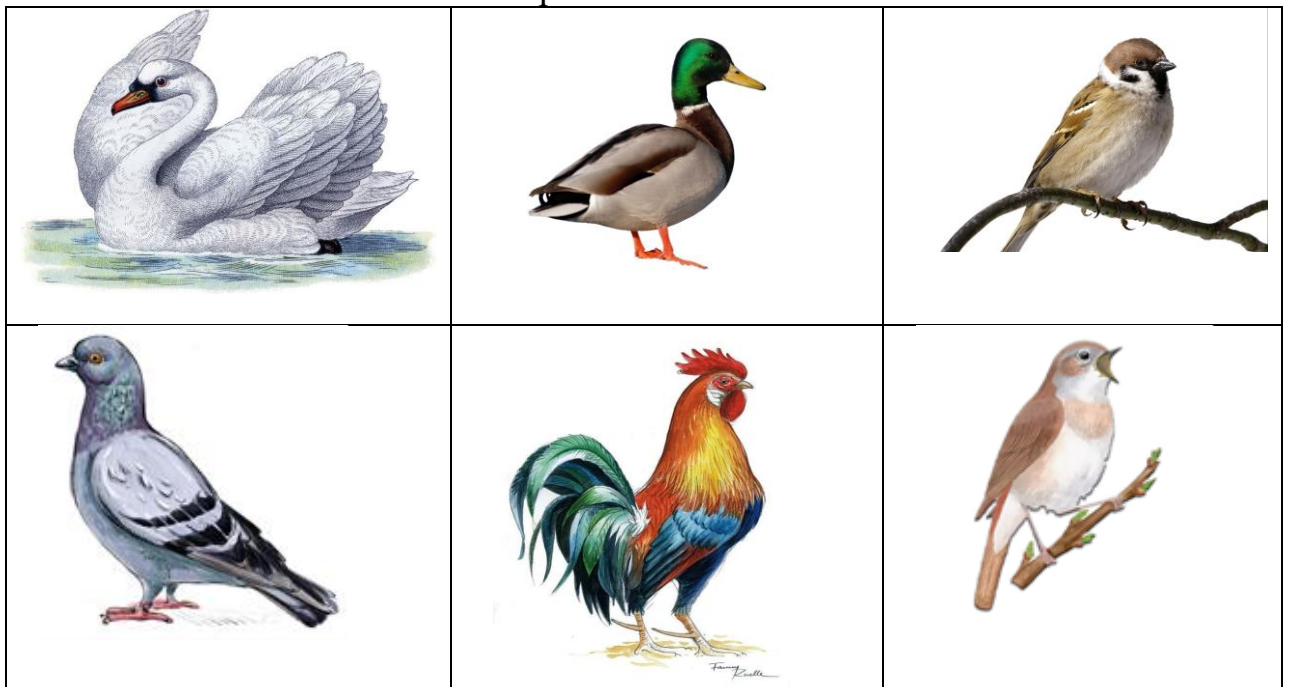
Игра «Чья? Чьи?»

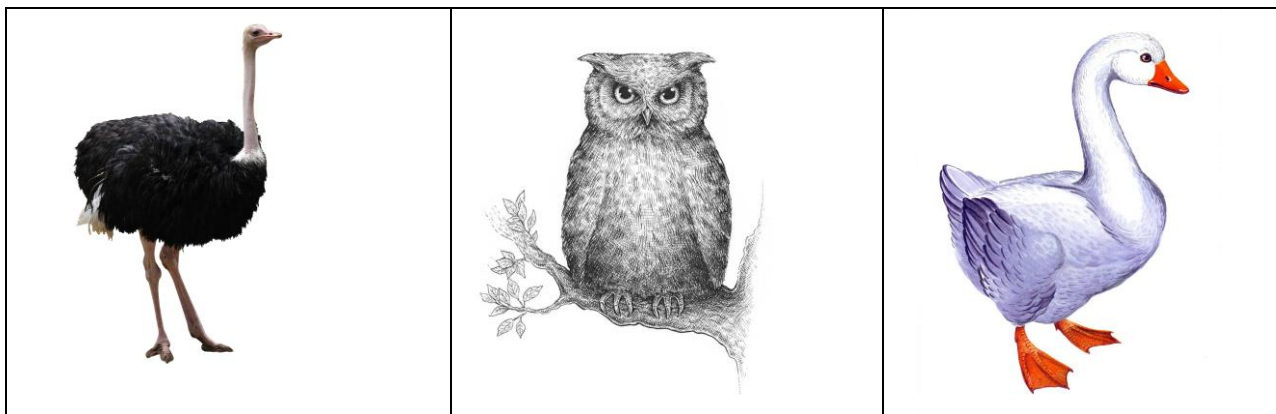


Игра «Шутливый ветер»



Игра «Чей клюв?»





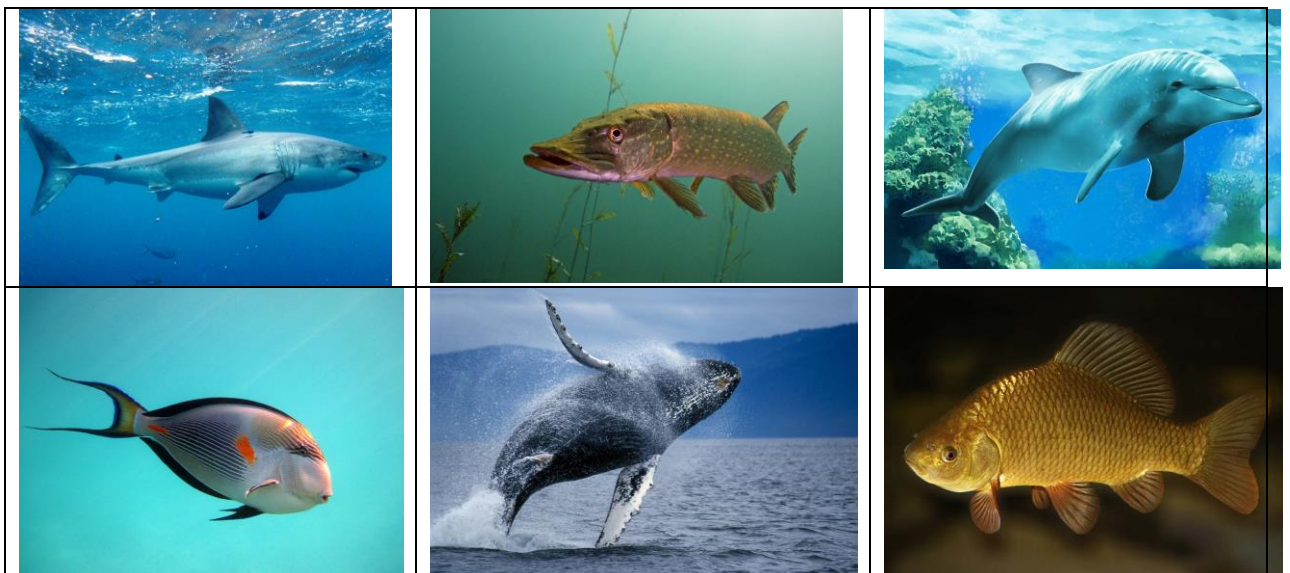
Игры II этапа: «Ответь на вопрос», «Чья шерсть?», «Про что так можно сказать?», «Чей корм, чей след?», «Угадай, кто хозяин?», «Чей хвост, чья голова?»

Игры III этапа: «Чьи хвосты?», «Чей, чья, чье, чьи?»

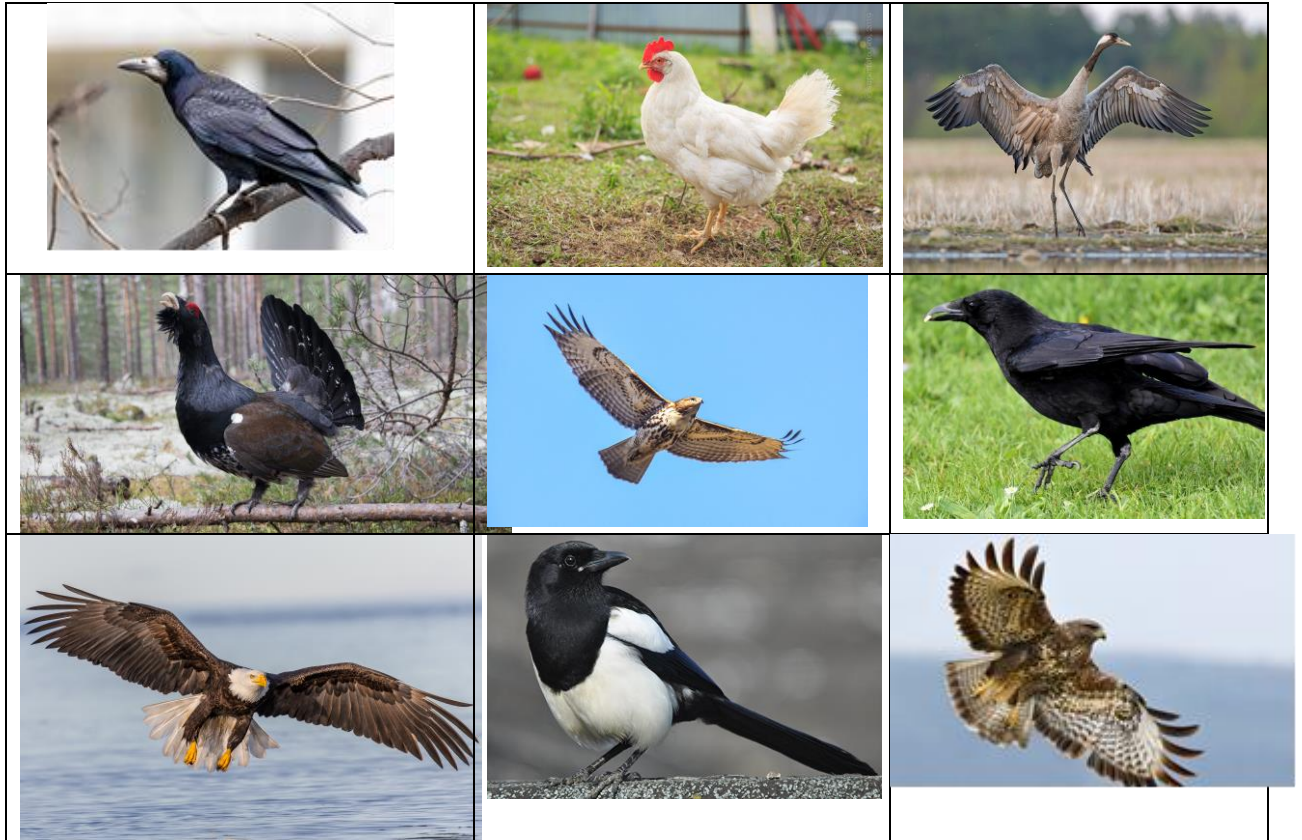




Игра «Чей плавник?»



Игра «Чье гнездо? Чьи перья?»



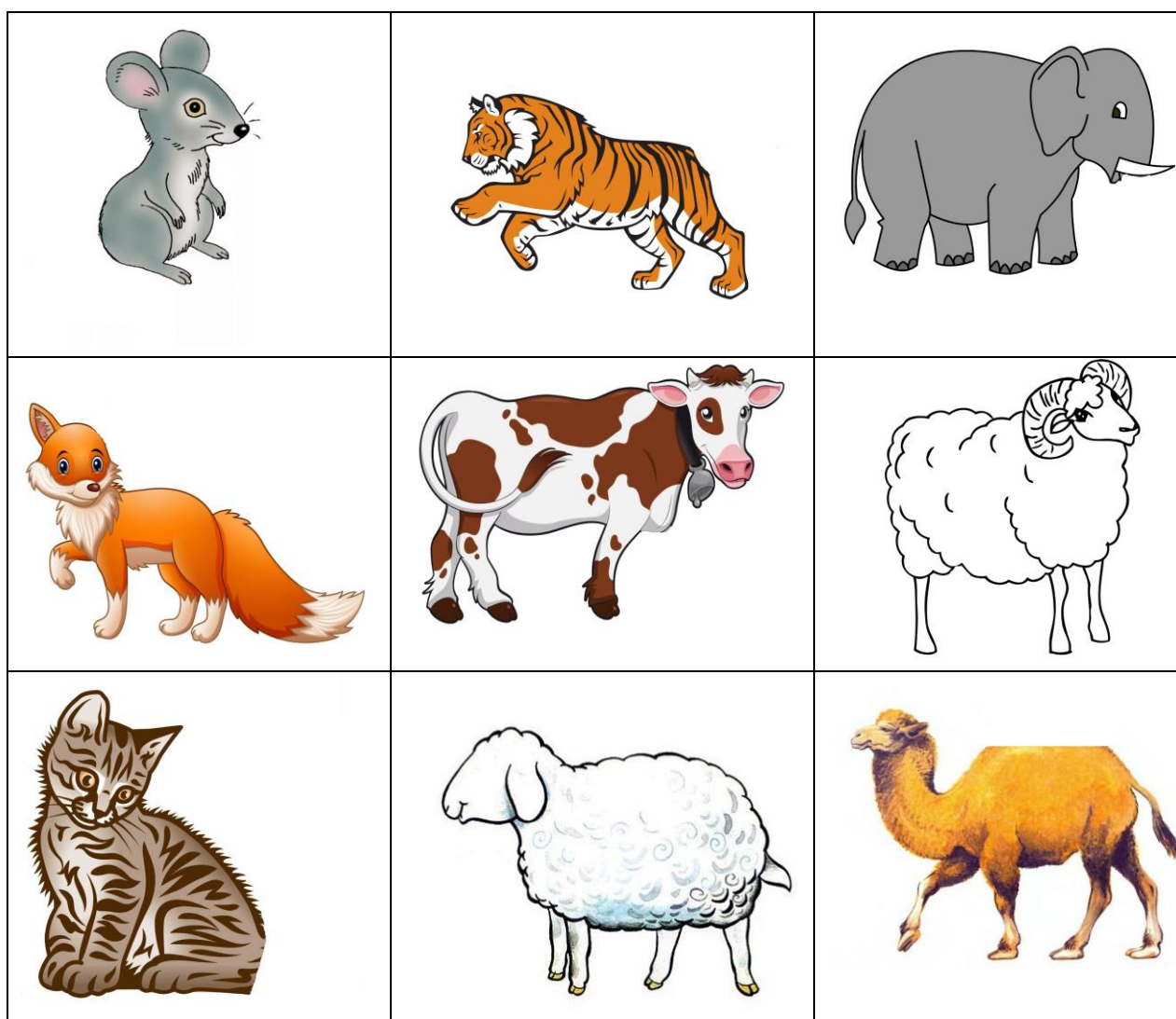
Игры III этапа логопедической работы

Игра «Кто где живет?»





Игра «Что забыл нарисовать художник?»



Словесные игры на образование относительных прилагательных

Игры III этапа логопедической работы

Игра «Волшебные превращения»



Волшебник.





Сравнительный анализ результатов контрольного эксперимента

Таблица 1.

Показатели способности образовывать притяжательные прилагательные
(экспериментальная группа)

№	Ф.И. обучающегося	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
		Количество баллов	Уровень развития	Количество баллов	Уровень развития
1	Арина Б.	1	средний	2	высокий
2	Семен М.	0	низкий	1	средний
3	Иван Д.	0	низкий	0	низкий
4	Злата Ж.	0	низкий	1	средний
5	Максим К.	1	средний	2	высокий

Таблица 1 А.

Показатели способности образовывать притяжательные прилагательные
(контрольная группа)

№	Ф.И. обучающегося	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
		Количество баллов	Уровень развития	Количество баллов	Уровень развития
1	Виктория Г.	0	низкий	1	средний
2	Мария О.	0	низкий	1	средний
3	Павел С.	0	низкий	0	низкий
4	Роман Т.	1	средний	1	средний
5	Анна Ч.	1	средний	1	средний

Таблица 2.

Показатели способности образовывать качественные прилагательные
(экспериментальная группа)

№	Ф.И. обучающегося	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
		Количество баллов	Уровень развития	Количество баллов	Уровень развития
1	Арина Б.	1	средний	2	высокий
2	Семен М.	0	низкий	1	средний
3	Иван Д.	1	средний	1	средний
4	Злата Ж.	0	низкий	0	низкий
5	Максим К.	1	средний	2	высокий

Таблица 2 А.

Показатели способности образовывать качественные прилагательные
(контрольная группа)

№	Ф.И. обучающегося	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
		Количество баллов	Уровень развития	Количество баллов	Уровень развития
1	Виктория Г.	1	средний	1	средний
2	Мария О.	0	низкий	0	низкий
3	Павел С.	0	низкий	1	средний
4	Роман Т.	0	низкий	1	средний
5	Анна Ч.	1	средний	1	средний

Таблица 3.

Показатели способности образовывать относительные прилагательные
(экспериментальная группа)

№	Ф.И. обучающегося	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
		Количество баллов	Уровень развития	Количество баллов	Уровень развития
1	Арина Б.	1	средний	2	высокий
2	Семен М.	0	низкий	1	средний
3	Иван Д.	1	средний	1	средний
4	Злата Ж.	1	средний	1	средний
5	Максим К.	1	средний	2	высокий

Таблица 3 А.

Показатели способности образовывать относительные прилагательные
(контрольная группа)

№	Ф.И. обучающегося	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
		Количество баллов	Уровень развития	Количество баллов	Уровень развития
1	Виктория Г.	0	низкий	1	средний
2	Мария О.	0	низкий	1	средний
3	Павел С.	0	низкий	0	низкий
4	Роман Т.	1	средний	1	средний
5	Анна Ч.	1	средний	1	средний

Таблица 4.

Показатели способности образовывать прилагательные с уменьшительно-ласкательным значением (экспериментальная группа)

№	Ф.И. обучающегося	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
		Количество баллов	Уровень развития	Количество баллов	Уровень развития
1	Арина Б.	1	средний	2	высокий
2	Семен М.	0	низкий	1	средний
3	Иван Д.	1	средний	1	средний
4	Злата Ж.	1	средний	1	средний
5	Максим К.	1	средний	2	высокий

Таблица 4 А.

Показатели способности образовывать прилагательные с уменьшительно-ласкательным значением (контрольная группа)

№	Ф.И. обучающегося	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
		Количество баллов	Уровень развития	Количество баллов	Уровень развития
1	Виктория Г.	1	средний	1	средний
2	Мария О.	1	средний	2	высокий
3	Павел С.	0	низкий	1	средний
4	Роман Т.	1	средний	1	средний
5	Анна Ч.	1	средний	1	средний

Таблица 5.

Показатели способности образовывать простую сравнительную степень
прилагательного (экспериментальная группа)

№	Ф.И. обучающегося	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
		Количество баллов	Уровень развития	Количество баллов	Уровень развития
1	Арина Б.	1	средний	2	высокий
2	Семен М.	1	средний	1	средний
3	Иван Д.	0	низкий	1	средний
4	Злата Ж.	1	средний	1	средний
5	Максим К.	1	средний	2	высокий

Таблица 5 А.

Показатели способности образовывать простую сравнительную степень
прилагательного (контрольная группа)

№	Ф.И. обучающегося	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
		Количество баллов	Уровень развития	Количество баллов	Уровень развития
1	Виктория Г.	0	низкий	0	низкий
2	Мария О.	0	низкий	1	средний
3	Павел С.	1	средний	1	средний
4	Роман Т.	1	средний	1	средний
5	Анна Ч.	1	средний	1	средний

Таблица 6.

Показатели способности объяснять значение производных слов-
прилагательных (экспериментальная группа)

№	Ф.И. обучающегося	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
		Количество баллов	Уровень развития	Количество баллов	Уровень развития
1	Арина Б.	1	средний	2	высокий
2	Семен М.	1	средний	1	средний
3	Иван Д.	0	низкий	1	средний
4	Злата Ж.	0	низкий	1	средний
5	Максим К.	1	средний	2	высокий

Таблица 6 А.

Показатели способности объяснять значение производных слов-
прилагательных (контрольная группа)

№	Ф.И. обучающегося	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
		Количество баллов	Уровень развития	Количество баллов	Уровень развития
1	Виктория Г.	0	низкий	0	низкий
2	Мария О.	0	низкий	1	средний
3	Павел С.	0	низкий	0	низкий
4	Роман Т.	1	средний	1	средний
5	Анна Ч.	1	средний	1	средний

Таблица 7.

Показатели способности верифицировать производные слова-
прилагательные (экспериментальная группа)

№	Ф.И. обучающегося	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
		Количество баллов	Уровень развития	Количество баллов	Уровень развития
1	Арина Б.	1	средний	2	высокий
2	Семен М.	0	низкий	1	средний
3	Иван Д.	0	низкий	1	средний
4	Злата Ж.	1	средний	1	средний
5	Максим К.	1	средний	2	высокий

Таблица 7 А.

Показатели способности верифицировать производные слова-
прилагательные (контрольная группа)

№	Ф.И. обучающегося	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
		Количество баллов	Уровень развития	Количество баллов	Уровень развития
1	Виктория Г.	1	средний	1	средний
2	Мария О.	1	средний	1	средний
3	Павел С.	1	средний	1	средний
4	Роман Т.	1	средний	1	средний
5	Анна Ч.	1	средний	2	высокий

Таблица 8.

Показатели сформированности импрессивного и экспрессивного словаря признаков, служащих для обозначения внешних качеств и свойств различных объектов, воспринимаемых органами чувств (экспериментальная группа)

№	Ф.И. обучающегося	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
		Количество баллов	Уровень развития	Количество баллов	Уровень развития
1	Арина Б.	1	средний	2	высокий
2	Семен М.	0	низкий	1	средний
3	Иван Д.	1	средний	1	средний
4	Злата Ж.	1	средний	1	средний
5	Максим К.	1	средний	2	высокий

Таблица 8 А.

Показатели сформированности импрессивного и экспрессивного словаря признаков, служащих для обозначения внешних качеств и свойств различных объектов, воспринимаемых органами чувств (контрольная группа)

№	Ф.И. обучающегося	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
		Количество баллов	Уровень развития	Количество баллов	Уровень развития
1	Виктория Г.	0	низкий	1	средний
2	Мария О.	1	средний	1	средний
3	Павел С.	0	низкий	1	средний
4	Роман Т.	1	средний	2	высокий
5	Анна Ч.	1	средний	1	средний

Таблица 9.

Показатели сформированности импрессивного и экспрессивного словаря признаков, служащих для обозначения внутренних качеств и свойств людей и животных (экспериментальная группа)

№	Ф.И. обучающегося	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
		Количество баллов	Уровень развития	Количество баллов	Уровень развития
1	Арина Б.	1	средний	1	средний
2	Семен М.	1	средний	1	средний
3	Иван Д.	1	средний	1	средний
4	Злата Ж.	0	низкий	1	средний
5	Максим К.	1	средний	2	высокий

Таблица 9 А.

Показатели сформированности импрессивного и экспрессивного словаря признаков, служащих для обозначения внутренних качеств и свойств людей и животных (контрольная группа)

№	Ф.И. обучающегося	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
		Количество баллов	Уровень развития	Количество баллов	Уровень развития
1	Виктория Г.	0	низкий	0	низкий
2	Мария О.	0	низкий	1	средний
3	Павел С.	0	низкий	1	средний
4	Роман Т.	1	средний	1	средний
5	Анна Ч.	1	средний	1	средний

Диагностика уровня сформированности словаря признаков обучающихся младших классов
с задержкой психического развития (контрольный эксперимент)

Экспериментальная группа

№	Ф.И. обучающегося	Задание									Общее количество баллов	Уровень сформированности словаря признаков
		1	2	3	4	5	6	7	8	9		
1	Арина Б.	2	2	2	2	2	2	2	2	1	17	высокий
2	Семен М.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9	средний
3	Иван Д.	0	1	1	1	1	1	1	1	1	8	средний
4	Злата Ж.	1	0	1	1	1	1	1	1	1	8	средний
5	Максим К.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18	высокий

Контрольная группа

№	Ф.И. обучающегося	Задание									Общее количество баллов	Уровень сформированности словаря признаков
		1	2	3	4	5	6	7	8	9		
1	Виктория Г.	1	1	1	1	0	0	1	1	0	6	низкий
2	Мария О.	1	0	1	1	1	1	1	1	1	8	средний
3	Павел С.	0	1	0	1	1	0	1	1	1	6	низкий
4	Роман Т.	1	1	1	1	1	1	1	2	1	10	средний
5	Анна Ч.	1	1	1	1	1	1	2	1	1	10	средний

Высокий уровень: 13-18 баллов

Средний уровень: 7-12 баллов

Низкий уровень: 0-6 баллов