

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
 федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
 «КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
 УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. Астафьева»
 (КГПУ им. В.П. Астафьева)
 Институт социально-гуманитарных технологий
 Кафедра коррекционной педагогики

ГРАВДАН ЕКАТЕРИНА ЕВГЕНЬЕВНА
 ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
 ОСОБЕННОСТИ ПРЕДИКАТИВНОГО СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ С
 ДИЗАРТРИЕЙ И ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ
 направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
 направленность (профиль) образовательной программы Логопедия

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ
 Зав.кафедрой коррекционной педагогики
 кандидат педагогических наук, доцент
03.06.2019 О.Л.Беляева
 Руководитель: кандидат педагогических наук,
 доцент кафедры коррекционной педагогики
Козырева 24.05.2019 А. Козырева
 Дата защиты « 18 » июня 2019г.
 Обучающийся Гравдан Е.Е. Г.Е.
24 июня 2019г.
 Оценка хорошо

Красноярск 2019 г.

Содержание

Введение	3
Глава 1. Теоретические основы развития предикативного словаря детей 5-6 лет с дизартрией и ОНР III уровня	
1.1. Лингвистический анализ предикативного слова.....	6
1.2. Развитие лексики детей в онтогенезе.....	11
1.3. Клинико-психолого –педагогическая характеристика детей с дизартрией и ОНР III уровня.....	25
1.4. Обзор диагностических методик, направленных на выявление особенностей предикативного словаря детей 5-6 лет с дизартрией и ОНР III уровня.....	31
Выводы по I главе.....	37
Глава 2. Экспериментальное исследование предикативного словаря детей 5-6 лет с дизартрией и ОНР III уровня	
2.1. Организация и проведение констатирующего эксперимента.....	38
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	42
2.3. Методические рекомендации по развитию предикативного словаря детей 5-6 лет с дизартрией и ОНР III уровня.....	50
Выводы по II главе.....	53
Заключение	55
Список использованных источников	57
Приложение А	61
Приложение Б	66

Введение

Актуальность исследования: вопросом формирования и специфики словаря детей посвящено достаточное количество исследований и практических наработок. Определенный объем словаря, точность понимания значения слова и уместное употребление слова необходимы ребёнку для полноценного общения, для овладения чтением и письмом.

Расширение словарного запаса происходит в процессе активного речевого общения со взрослыми. Именно в процессе речевой деятельности формируются и формулируются мысли, развивается мышление и речь, о чем говорил Л.С. Выготский. А непосредственное развитие мышления связано с внутренним оформлением речи, внутренней мыслью, где главным элементом выступает предикат. Предикативность — это отнесение содержания предложения к действительности, проявляющееся лишь в составе текста.

Овладение предикативностью необходимо для овладения фразовой речью. Предикативный (глагольный) словарь — это вся совокупность слов, обозначающих действие или состояние предмета в данном языке.

Лингвисты утверждают, что предикативный словарь играет ведущую роль в организации синтаксических единиц речи, которые составляют основу речевого общения и речевой коммуникации.

Психолингвисты свидетельствуют (Л. С. Выготский, А.Н. Леонтьев и др.) что важнейшей категорией развития синтаксиса детских высказываний в речи выступает психологическая предикативность в качестве соотнесенности содержания высказывания с действительностью.

Развитие предикативной лексики в онтогенезе обусловлено развитием представлений ребенка об окружающей действительности. По мере того, как ребенок знакомится с новыми предметами, явлениями, признаками предметов и действий, обогащается его словарь. Освоение окружающего мира ребенком происходит в процессе неречевой и речевой деятельности при непосредственном взаимодействии с реальными объектами и явлениями, а также через общение со взрослыми.

Общее недоразвитие речи (далее ОНР) – это вид речевого нарушения, при котором у детей обладающих нормальным слухом и первично сохранным интеллектом, наблюдается нарушение формирования всех составных частей языковой системы: звуковой (фонетики), а также смысловой (лексики и грамматики) стороны речи. Дети с ОНР овладевают навыками речи также как и другие дети, однако возрастные рамки значительно сдвинуты.

Дизартрия – это нарушение звукопроизношения, голосообразования и просодики, обусловленное недостаточностью иннервации мышц речевого аппарата: дыхательного, голосового, артикуляционного.

Логопеды, дефектологи, психологи и неврологи, такие как О.С. Ушакова, А.Н. Корнев, В.М. Акименко, А.Г. Арушанова и др., выражают озабоченность увеличением числа детей с недоразвитием речи, ориентируясь на то, что от нее зависит общее психологическое развитие ребенка и формирование сферы межличностного взаимодействия. Также от развития речи зависит и развитие познавательных процессов у ребенка: память, мышление, воображение, внимание.

Формирование предикативного словаря у ребенка прямо зависит от развития познавательной сферы. Процесс овладения словом, непосредственно словарным запасом, соразмерен взаимодействию речи и мышления в сознании детей. Надо отметить, что дети испытывают стойкие затруднения в назывании слов. Несмотря на то, что у детей с ОНР 3 уровня имеются достаточные артикуляторные возможности, то есть они могут воспроизвести различные артикуляционные позы, но тем не менее не могут реализовать эти возможности при произнесении слов. Им трудно даётся переключение с одной артикуляционной позиции при произнесении того или иного звука или слога к другой.

Учитывая выше сказанное, я делаю вывод, что речевое высказывание должно быть наполнено смыслом, выражать законченную мысль и выполнять важнейшую функцию речи - коммуникативную.

Отсутствие предиката в высказывании приводит к малопонятной лишенной смысловой наполненности и препятствует формированию коммуникации, превращая речевое высказывание в набор номинативной и атрибутивной лексики.

Практические наработки и исследования последних десятилетий, которые были осуществлены в области детской речи и формирования лексического словаря ребенка, направлены на общие языковые категории, главную позицию среди которых занимает анализ предикативных конструкций.

Цель исследования: теоретическое обоснование и выявление особенностей предикативного словаря детей 5-6 лет с дизартрией и ОНР III уровня.

Объект исследования: предикативный словарь детей 5-6 лет с дизартрией и ОНР III уровня.

Предмет исследования: особенности предикативного словаря детей 5-6 лет с дизартрией и ОНР III уровня.

Гипотеза исследования: является предположением о том, что в предикативном словаре у детей 5-6 лет с ОНР III уровня, в большей мере будут наблюдаться нарушения активного словаря, семантической структуры и лексической системности, чем у детей с дизартрией этого же возраста.

Задачи:

1. Проанализировать научную литературу по проблеме исследования.
2. Выявить особенности и уровни сформированности предикативного словаря детей 5-6 лет с дизартрией и ОНР III уровня.
3. Составить методические рекомендации по развитию предикативного словаря для детей 5-6 лет с дизартрией и ОНР III уровня.

Методы исследования:

- теоретические методы: изучение, теоретический анализ научной литературы по изучаемой проблеме, анализ медицинской и педагогической документации; систематизация, классификация, сравнение.
- эмпирические методы: педагогическое наблюдение, беседа, констатирующий эксперимент.
- качественно-количественный анализ экспериментальных данных.

Этапы исследования:

1 этап (ноябрь- январь 2018-2019г.) - поисково-теоретический, включает изучение научной литературы по проблеме исследования, были сформулированы гипотеза, задачи, определена цель исследования, разработан план.

2 этап (февраль 2019г.) - экспериментальный, предусматривает организацию опытно-экспериментальной работы по изучению особенностей предикативного словаря детей 5-6 лет с дизартрией и ОНР III уровня.

3 этап (март – апрель 2019 г.) - обобщающий посвящен завершению опытно-экспериментальной работы и включал анализ и обработку данных, обобщение полученных результатов, формулировку выводов.

Констатирующий эксперимент проводился на базе МКДОУ «Большемуртинский детский сад №3»

Структура работы: работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы.

Глава 1. Теоретические основы развития предикативного словаря детей 5-6 лет с дизартрией и ОНР III уровня

1.1. Лингвистический анализ предикативного словаря

Современная психолингвистика, изучая процессы порождения и восприятия речи, придаёт большое значение предикации, определяя её как «интеллектуальный процесс, в ходе которого порождается новый элемент –

смысл, а текст есть форма объективации субъектных смыслов автора во внешней знаковой, языковой форме».

Овладение психологической предикативностью необходимо для овладения фразовой речью, требующей умения строить программу высказывания, грамматически структурировать, то есть отбирать, развертывать и упорядочивать единицы языка. По мнению Е.Г. Хомяковой, «предикативная стадия формирования языкового сознания справедливо считается качественно новым уровнем развития интеллекта как в фило-, так и в онтогенезе, доступным только человеку разумному».

Таким образом, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, И.А. Зимняя и другие исследователи придают большое значение предикату в связи с его ролью во внутреннем программировании и организации синтаксических конструкций для реализации высказывания в речи.

Поскольку предикат составляет основу внутренней речи и является одним из главных членов предложения, можно утверждать, что развитие предикативного словаря влияет на мышление ребёнка и на становление связной речи.

Овладение предикативной лексикой положительно влияет на познавательное развитие ребёнка, на развитие мышления и вербальной коммуникации. Л. С. Выготский подчеркивал, что от речи зависит развитие вербального мышления.[13]

Для качественного развития словаря ребёнку необходимо овладеть синонимами и антонимами, фразеологическими оборотами. Поскольку большинство глаголов в русском языке многозначны, то ребёнку необходимо различать значение слова в контексте. В зависимости от отношения говорящего к высказыванию, слова приобретают эмоциональную окраску. Ребёнку необходимо различать тончайшие оттенки семантики. Последовательность усвоения ребёнком глаголов определяется их семантической функцией и частотностью использования в речи окружающих.

Таким образом, дошкольнику необходимо постичь долгий и трудный процесс познания родного языка, чтобы приобщиться к культуре общества и начать формироваться полноценной «языковой личностью».

Одним из видов речи является внутренняя речь, характеризующаяся абсолютной предикативностью.

Предикативность — это отнесение содержания предложения к действительности, проявляющееся лишь в составе текста.

Предикативное свойство может проявляться, если предложение само по себе является текстом. Это свойство предложения выражается при помощи таких грамматических категорий глагола, как наклонение, время, а также при помощи вводных слов («может быть», «конечно», «несомненно» и т.д.) и интонации.

Предикативностью называют также общее, глобальное логическое свойство всякого высказывания, а также свойство мысли, её направленность на актуализацию сообщаемого.

В теоретической лингвистике придаётся большое значение предикативности. В.В. Виноградов, С.В. Кацнельсон и др. отводят предикату главную роль. Отечественные и зарубежные лингвисты отводят предикату главную роль в организации синтаксических единиц, составляющих основу речевой коммуникации (Ю.Д. Апресян, К. Бюлер, В.В. Виноградов, С.Д. Канцельсон, А.А. Пешковский, Э. Сепир, I.Bellert и др.).

Определено значение предиката как термина логики и языкознания, обозначающего конститутивный член суждения, т.е. то, что высказывается, утверждается или отрицается о субъекте.

С точки зрения лингвистической науки лексика русского языка представляет собой не простое множество слов, а систему взаимосвязанных синтаксических единиц, в организации которых центральная роль отводится предикату (Ю.Д. Апресян, Н.Д. Арутюнова, В.Л. Васильев, В.В. Виноградов, Г.А. Золотова, С.Д. Канцельсон, Ю.С. Степанов и др.). Само понятие

«предикат» восходит к латинскому слову *praedicare*, что значит высказывать, заявлять о чем-либо.

К определению предикативности подходили с разных точек зрения – логико-грамматической (Ф.И. Буслаев и др.), формально-грамматической (Д.Н. Овсяников-Куликовский, А.М. Пешковский, М.И. Стеблин-Каменский и др.), психологической (Ю.Д. Апресян, Н.Д. Арутюнова, Т.В. Ахманова, В.В. Виноградов, Г.А. Золотова, С.Д. Канцельсон, Ю.А. Левицкий, Е.В. Падучева, А.А. Потемня, А.Г. Руднев, И.П. Сусов, А.А. Шахматов, Л.В. Щерба и др.).

Так, представители логико-грамматического направления отождествляли грамматические и логические категории предложения и суждения, субъекта и предиката с подлежащим и сказуемым.

Важный вклад в изучение языка внес известный русский лингвист А.М. Пешковский (1938), представитель формально-грамматического направления. В своих исследованиях автор большое внимание уделял, формальной стороне языка и рассматривал предложение как отрезок речи, характеризующийся законченностью интонации. С точки зрения ученого, образуя структурную основу и единство предложения, подлежащее и сказуемое связаны по смыслу и грамматически. Смысловая взаимосвязь главных членов предложения состоит в выражении предикативных отношений, т.е. в обозначении сказуемым признака подлежащего.

Предикат (сказуемое) А.М. Пешковский понимал, как термин логики и языкознания, обозначающий конститутивный член суждения, то, что высказывается (утверждается или отрицается). Предикация рассматривалась автором как одна из основных функций языкового выражения (наряду с номинацией и локацией), под предикативом подразумевалась часть речи. Сказуемостью или предикативностью, по определению А.М. Пешковского, является синтаксическая категория, определяющая функциональную специфику основной единицы синтаксиса – предложения.

Итак, предикат – это то, что высказывается о субъекте.

На современном этапе изучения предикативной лексики приоритетной является психологическая теория, учитывающая смысловую сторону языка. Последователи данной теории придерживаются мнения, что комбинирование слов становится возможным, с когнитивной точки зрения, лишь тогда, когда ребенок начинает понимать расчлененность структуры деятельности, определенность разных объектов, наличие связей между объектами и умеет оперировать ими. С лингвистической точки зрения это требует овладения одновременно двумя разными, но симультанно происходящими операциями как номинация и предикация.

Концепция А.А.Потебни положила начало психологическому направлению в русском языкознании. Во взглядах автора на сущность предложения определилась проблема выявления главного элемента высказывания — предикативности, носителем которой «... является сказуемое как член предложения, и глагол как часть речи» (А.А. Потебня).

В лингвистике предикативная лексика понимается широко. С синтаксической позиции данный пласт лексики представлен предикатами, употребленными в виде различных частей речи; с морфологической — предикативными единицами, сообщающими о действии, состоянии, качестве и других признаках предмета; с семантической точки зрения — лексемами, выраженными в предложении сказуемым.

Так, А.А. Шахматов массив предикативной лексики рассматривал с семантической позиции. Автор подчеркивал, что простое сказуемое может быть выражено одной из глагольных форм: формой настоящего, прошедшего или будущего времени изъявительного наклонения (Начались занятия); формой условного наклонения (Спать бы шел и гостю б покой дал); формой повелительного наклонения (Обратите внимание на дорожные знаки); формой инфинитива (Ехать, так ехать); неспрягаемой формой вспомогательного глагола (Из всякого положения есть выход); неспрягаемыми формами глагольных корней при замене спрягаемых форм глагола для обозначения быстроты действия в прошедшем или будущем

времени (Бац, хватъ, прыг, шмыг, Мышка шмыг под кровать) (А.А. Шахматов).

Второй важной группой предикативной лексики являются прилагательные. Наиболее полную классификацию предикативных прилагательных по характеру их лексических значений предложил отечественный языковед А.Н. Шрамм (морфологическая позиция).

Данные классификации предикативной лексики проанализированы на примере глаголов и прилагательных. Однако полноценный обзор изучаемой лексики требует рассмотрения более развернутых классификаций, которые включают в себя различные части речи (синтаксическая позиция).

На примере основных грамматических моделей предложений Г.А. Золотова выделила следующую вариативность предикативной лексики, представленную существительными, глаголами, прилагательными и наречиями.

Таким образом, рассмотрев предикативный словарь с лингвистической точки зрения, я пришла к выводу, что предикативность – это свойство всего предложения, в том числе и сказуемого. Предикативная лексика представлена предикатами, которые могут быть различными частями речи; сообщать о действии, состоянии, качестве и других признаках предмета и в предложении являться сказуемым.

1.2. Развитие лексики в онтогенезе

Развитие лексики – это длительный процесс количественного накопления слов, освоения их значений, формирование умения использовать их в конкретных условиях общения.

В отечественной методике развития речи задачи лексической (словарной) работы в детском саду были определены в трудах Е.И. Тихеевой, В.И. Логиновой, В.В. Гербовой, Л.И. Пушниной и др. Эти исследователи подчеркивали необходимость проведения специально организованной

работы, направленной на расширение, уточнение и активизацию словаря. Такую работу они рекомендовали проводить как на занятиях, так и в свободное от занятий время [18].

Сензитивным периодом развития лексики является младший дошкольный возраст. В процессе развития лексической составляющей речи ребенка на разных этапах ребенок владеет разным количеством лексических единиц, которых ему не достаточно для осуществления полноценной коммуникации. Опираясь на известные слова, ребенок придумывает новые, свои, отсутствующие во взрослом языке. Именно недостаток лексики дает толчок словотворчеству, поэтому развитие лексики в онтогенезе поможет лучше понять механизмы этого интереснейшего явления.[18]

Развитие лексики в онтогенезе обусловлено развитием представлений ребёнка об окружающей действительности. Важным фактором развития речи, в том числе и обогащения словаря, выступает речевая деятельность взрослых и их общение с ребёнком. В конце первого и начале второго года жизни ребёнка постепенно всё большую силу начинает приобретать словесный раздражитель. Ю.Ф Гаркуша утверждала, что на начальной стадии реакция на словесный раздражитель проявляется в виде ориентировочного рефлекса (поворот головы, фиксация взгляда). В дальнейшем на основе ориентировочного рефлекса формируется рефлекс второго порядка на словесный раздражитель. В этот период развития речи ребёнка появляются первые нерасчленённые слова, так называемые лепетные слова, представляющие собой фрагмент услышанного ребёнком слова, состоящие в основном из ударных слогов. На этом этапе слово не обладает ещё грамматическим значением. Слова-представления на этом этапе выражают либо повеление, либо указание, либо называют предмет, или действие.

Психологами и лингвистами давно доказано, что именно в первые годы жизни ребенка темпы речевого развития значительно выше, чем в последующие. Научные данные свидетельствуют, что к концу 1 года жизни в

словаре ребенка примерно 8-10 слов, в 2 года – 300-400 слов, а в 3 года – 1000 и более слов, в 4 года – 1500-2000 слов. Безусловно, могут быть индивидуальные различия, ведь у каждого ребенка свой темп развития [7].

Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова отмечают, что в конце первого и начале второго года жизни ребенка постепенно все большую силу начинает приобретать словесный раздражитель. В начальной стадии реакция на него проявляется в виде ориентировочного рефлекса. В дальнейшем на его основе формируется рефлекс второго порядка - у ребенка развивается подражательность, многократные повторения слова. В этот период развития речи ребенка появляются лепетные слова. Данный этап развития детской речи называется стадией "слово - предложение". На этой стадии слова выражают либо повеление, либо указание, либо называют предмет или действие.[20]

В возрасте от 1,5 до 2 лет, у ребенка происходит расчленение комплексов на части, которые вступают между собой в различные комбинации. В этот период у ребенка начинает быстро расти запас слов, который к концу второго года жизни составляет около 300 слов различных частей речи.[20]

Развитие слова у ребенка происходит как в направлении предметной соотнесенности слова, так и в направлении развития значения.

Первоначально новое слово возникает у ребенка как непосредственная связь между конкретным словом и соответствующим ему предметом.

Первая стадия развития детских слов протекает по типу условных рефлексов. Воспринимая новое слово (условный раздражитель), ребенок связывает его с предметом, а в дальнейшем и воспроизводит его.

Так, в возрасте от 1,5 до 2 лет ребенок переходит от пассивного приобретения слов от окружающих его людей к активному расширению своего словаря в период использования вопросов: "что это?", "как это называется?".

К 3,5 - 4 годам предметная отнесенность слова у ребенка приобретает достаточно устойчивый характер, продолжается процесс формирования предметной отнесенности слова.

В процессе формирования лексики происходит и уточнение значения слова. Вначале значение слова полисеманлично, его значение аморфно, расплывчато. Слово может иметь несколько значений. Одно и то же слово может обозначать и предмет, и признак, и действие с предметом. Слово сопровождается определенной интонацией, жестами, которые уточняют его значение. Параллельно с уточнением значения слова происходит и развитие структуры значения слова. Слово приобретает различные оттенки значения в зависимости от контекста и в зависимости от интонации.

Ребенок, прежде всего, овладевает денотативным компонентом значения слова, т.е. устанавливает связь между конкретным предметом (денотатом) и его обозначением. Понятийный, концептуальный компонент значения слова усваивается ребенком позднее по мере развития операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения. Постепенно ребенок овладевает и контекстуальным значением слова. Первоначально при формировании предметной соотнесенности слова оказывают большое влияние побочные, ситуационные факторы, которые в дальнейшем перестают играть роль в этом процессе. [20]

На раннем этапе развития речи на предметную отнесенность слова оказывают влияние ситуация, жест, мимика, интонация, слово имеет диффузное, расширенное значение. В этот период предметная отнесенность слова может легко потерять свою конкретную предметную отнесенность и приобретает расплывчатое значение.

Развитие связи между языковыми знаками и действительностью является центральным процессом при формировании речевой деятельности в онтогенезе.

На начальном этапе овладения знаками языка имя предмета является как бы частью или свойством самого предмета. На этом этапе значение слова

является способом закрепления в сознании ребенка представления о данном предмете.

На первых стадиях знакомства со словом ребенок еще не может усвоить слово в его "взрослом" значении. Отмечается при этом феномен неполного овладения значением слова, так как первоначально ребенок понимает слово как название конкретного предмета, а не как название класса предметов.

В процессе развития значения слова, в основном у детей от 1 до 2,5 года, отмечаются явления сдвинутой референции, или растяжения значений слов, сверхгенерализации. При этом отмечается перенесение названия одного предмета на ряд других, ассоциативно связанных с исходным предметом. Ребенок использует слово для называния целого ряда предметов, которые имеют один или несколько общих признаков (форма, размер, движение, материал, звучание, вкусовые качества), а также общее функциональное назначение предметов.[20]

По мере развития словаря растяжение значения слова постепенно сужается, так как при общении со взрослыми дети усваивают новые слова, уточняя их значения и корректируя употребление старых. Изменение значения слова, таким образом, отражает развитие представлений ребенка об окружающем мире, тесно связано с когнитивным развитием ребенка.

М.И. Лисина отмечает, что к концу четвертого года жизни словарный запас ребенка достигает приблизительно 1500 — 2000 слов. Увеличивается словарь не только в количественном, но и качественном отношении. В речи детей этого возраста, помимо существительных и глаголов, встречаются местоимения, наречия, появляются числительные (один, два), прилагательные. Они указывают на отвлеченные признаки и качества предметов (холодный, горячий, твердый, хороший, плохой). Ребенок начинает шире пользоваться служебными словами (предлогами, союзами). К концу года он нередко использует в своей речи притяжательные местоимения (мой, твой), притяжательные прилагательные (папин стул,

мамина чашка). Однако и теперь в самостоятельной речи ребенок еще не пользуется такими собирательными существительными, как одежда, овощи, фрукты, мебель. Он лишь перечисляет конкретные предметы, вещи: «Это рубашка (пальто, помидор, огурец)». Но иногда, не зная названия предмета, ребенок употребляет обобщающие слова: «Видел дерево» (а не березу или сосну); «Это цветок» (ромашка или одуванчик).

Активный словарный запас, которым располагает ребенок в этом возрастном этапе, дает ему возможность свободно общаться с окружающими. Но нередко он испытывает трудности из-за недостаточности и бедности словаря, когда надо передать содержание чужой речи, пересказать сказку, рассказ, передать событие, участником которого он был сам. Здесь малыш часто допускает неточности. При этом рост словаря непосредственно зависит от условий жизни и воспитания, индивидуальные вариации здесь более велики, чем в любой другой области психического развития.

В процессе освоения новых слов малыш не просто запоминает их, он начинает уже осмысливать их звуковую сторону, пытается установить более тесную связь между предметом и словом, его обозначающим, стремится по своему осознать названия некоторых предметов, действий, то есть у ребенка появляется мотивированное отношение к лексике. Он нередко начинает употреблять слова, которые отсутствуют в родном языке (лопаткой копают, значит, она копатка, а не лопатка).

Словарь старшего дошкольника может рассматриваться в качестве национальной языковой модели, так как к этому возрасту ребенок успевает усвоить все основные модели родного языка. В этот период формируется ядро словаря, которое в дальнейшем существенно не меняется. Несмотря на количественное пополнение словаря, основной каркас не изменяется (Гвоздев А. Н.).

Анализируя словарный состав разговорной речи детей в возрасте от 6 до 7 лет, А.В. Захарова выделила наиболее употребительные

знаменательные слова в речи детей: существительные (мама, люди, мальчишка), прилагательные (маленький, большой, детский, плохой), глаголы (пойти, говорить, сказать). Среди существительных в словаре детей преобладают слова, обозначающие людей. Исследование словаря детей с точки зрения распространенности имен прилагательных показало, что на каждые 100 словоупотреблений приходится в среднем лишь 8,65 % прилагательных. Среди наиболее частотных прилагательных, регулярно повторяющихся в речи детей Захарова выделяет прилагательные с широким значением и активной сочетаемостью (маленький, большой, детский, плохой, мамин и др.), антонимы из самых употребительных семантических групп: обозначение размера (маленький - большой), оценки (хороший - плохой); слова с ослабленной конкретностью (настоящий, разный, общий); слова, входящие в словосочетания (детский сад, Новый год). Важное место среди групп прилагательных детского словаря занимают местоименные прилагательные. В общем списке самая высокая частотность отмечается у таких местоименных прилагательных, как такой (108), который (47), этот (44), свои (27), всякий (22), наш (10), весь, каждый (17), мой, самый (16).

При анализе речи детей от 6 до 7 лет выявляется более 40 прилагательных, употребляемых детьми для обозначения цвета. Прилагательные этой группы в речи детей оказались более распространенными, чем в речи взрослых. Чаще всего в речи детей этого возраста представлены прилагательные черный, красный, белый, синий.

Согласно исследованиям Ф.А. Сохина, одновременно с обогащением словаря ребенок интенсивнее овладевает грамматическим строем языка. На вопросы взрослых он все чаще отвечает развернутыми фразами, состоящими из четырех и более слов. В его речи преобладают простые распространенные предложения, но появляются и сложные (сложносочиненные и сложноподчиненные). В предложениях используются однородные члены (Тут сидят Таня и Света), существительные и глаголы во множественном числе (Чашки стоят на столе). В этом возрасте дети осваивают

сравнительную степень прилагательных и наречий, в их речи появляются краткие причастия [33].

Но в речи дети еще допускают грамматические ошибки: неправильно согласуют слова, употребляют падежные окончания, несклоняемые имена существительные, при образовании родительного падежа множественного числа существительных отмечается влияние окончания -ов, -ев на другие склонения (дом — домов, ручка — ручное); изменяют по лицам даже часто употребляемые глаголы.

В процессе формирования лексики происходит уточнение значения слова. Вначале значение слова полисеманлично, его значение расплывчато. Одно и то же слово может означать и предмет, и признак, и действие. Параллельно с этим происходит развитие структуры значения слова. Слово приобретает различное значение и в зависимости от интонации. В качестве основных выделяются следующие компоненты значения слова:

1. денотативный компонент, т.е. отражение в значении слова особенностей денотата;
2. понятийный, или концептуальный, или лексико-семантический, компонент, отражающий формирование понятий, отражение связей слов по семантике;
3. коннотативный компонент – отражение эмоционального отношения говорящего к слову;
4. контекстуальный компонент значения слова.[33]

В процессе онтогенеза значение слова не остаётся неизменным, оно развивается. «В тот момент, когда ребёнок впервые усвоил новое слово, развитие слова не закончилось, оно только началось; оно вначале является обобщением самого элементарного типа и только по мере своего развития переходит от обобщения элементарного типа к все высшим типам обобщения, завершая этот процесс образованием подлинных и настоящих понятий». Исследования показывают, что ребёнок, прежде всего, овладевает денотативным компонентом значения слова, т.е. устанавливает связь между

конкретным предметом и его обозначением. Понятийный концептуальный компонент значения слова усваивается ребёнком позднее по мере развития операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения. Постепенно ребёнок овладевает и контекстуальным значением слова.

По мнению А.Р. Лурия [24] первоначально при формировании предметной соотнесённости слова оказывают большое влияние побочные, ситуационные факторы, которые в дальнейшем перестают играть роль в этом процессе. Развитие связи между языковыми знаками и действительностью является центральным процессом при формировании речевой деятельности в онтогенезе. На первых стадиях знакомства ребёнка со словом ребёнок ещё не может усвоить слово в его «взрослом» значении. Отмечается при этом феномен неполного овладения значением слова. Так как первоначально ребёнок воспринимает слово как название конкретного предмета, а не как название класса предметов.

По мере развития словаря «растяжение» значения слова постепенно сужается, так как при общении со взрослыми дети усваивают новые слова, уточняя их значения и корректируя употребление старых. Л.П. Федоренко [40] выделяет несколько степеней обобщения слов по смыслу.

0 степень – собственные имена и названия единичного предмета. В возрасте от 1 года до 2 лет дети усваивают слова, соотнося их только с конкретным предметом.

1 степень – к концу 2-ого года жизни ребёнок начинает понимать обобщающее наименование однородных предметов, действий, качеств – имён нарицательных.

2 степень – в возрасте 3 лет дети начинают усваивать слова, обозначающие родовые понятия, передающие обобщённо названия предметов, признаков, действий в форме имени существительного.

3 степень – к 5-6 годам дети усваивают слова, обозначающие родовые понятия, которые являются более высоким уровнем обобщения для слов второй степени обобщения.

По мере развития мышления ребёнка, его речи, лексика ребёнка не только обогащается, но и систематизируется, то есть упорядочивается. Слова как бы группируются в семантические поля. Семантическое поле – это функциональное образование, группировка слов на основе общности семантических признаков. При этом происходит не только объединение слов в семантические поля, но и распределение лексики внутри семантического поля: выделяются ядро и периферия. Ядро семантического поля составляют наиболее частотные слова, обладающие выраженными семантическими признаками. Формирование лексики у ребёнка тесно связано с процессами словообразования. Лексический уровень языка представляет собой совокупность лексических единиц, которые являются результатом действия и механизмов словообразования. Механизм детского словотворчества связывается с формированием языковых обобщений, явлением генерализации, становлением системы словообразования. Если ребёнок не владеет готовым словом, он «изобретает» его по определённым, уже усвоенным ранее правилам, что и проявляется в детском словотворчестве.

Суть генерализации состоит в том, что аналогичные явления могут быть названы аналогичным образом. Это явление оказывается возможным в связи с тем, что ребёнок, анализируя речь окружающих, вычленяет из слов определённые морфемы и соотносит их с определённым значением. Так, выделив морфему «– ниц», из слова мыльница, сахарница, конфетница, ребёнок соотносит эту морфему со значением посуды, вместилища чего-либо. И в соответствии с этим значением ребёнок образует слова.

Другой механизм словообразования, описанный Н.В. Соловьевой [35] лежит в основе неологизмов по типу «народной этимологии». Это свидетельствует о функционировании в сознании ребёнка системы межсловесных связей, о начале установления словообразовательной парадигмы. Как мы уже говорили, начинается собственно процесс конструирования слов, лексических единиц.

Развитие лексической системности и организация семантических полей находят своё отражение в изменении характера ассоциативных реакций.

На основании анализа характера вербальных ассоциаций у дошкольников 5 - 8 лет Н.В. Серебряковой выделены следующие этапы организации семантических полей.

Первый этап характеризуется несформированностью семантического поля. Ребёнок опирается на чувственное восприятие окружающей ситуации и в качестве слов - реакций преобладают названия окружающих ребёнка предметов (собака - мяч). Лексическая системность не сформирована. Значение слова включается в значение словосочетаний (собака – лает).

Второй этап – усваиваются смысловые связи слов, значительно отличающихся друг от друга по семантике, но имеющих обратную, ситуативную связь. Это проявляется в преобладании тематических ассоциаций, которые опираются на определённые образы: дом – крыша. Семантическое поле ещё структурно не организовано, не оформлено.

Третий этап. Здесь формируется понятие, процессы классификации. Происходит дифференциация структуры семантического поля, наиболее характерными отношениями, которого являются группировки и противопоставления.

По данным А.П. Гвоздева в словаре 4 - х летнего ребёнка наблюдается 50,2% существительных, 27,4% глаголов, 11,8% прилагательных, 5,8% наречий, 1,9% числительных, 1,2% союзов, 0,9% предлогов и 0,9% междометий и частиц. По мере развития мышления ребёнка, его речи лексика не только обогащается, но и систематизируется. Слова как бы группируются в семантические поля. Семантическое поле - это функциональное образование, группировка слов на основе общности семантических признаков.

Таким образом, развитие словаря представляет собой сложный и многообразный процесс. Одни языковые группы усваиваются раньше,

другие значительно позже. Поэтому на различных стадиях развития детской речи одни элементы языка оказываются уже усвоенными, а другие ещё не усвоенными или усвоенными только частично. Отсюда такое разнообразие нарушения разговорных норм детьми, особенно в раннем возрасте.

Словарная работа в дошкольном образовательном учреждении направлена на создание лексической основы речи и занимает важное место в общей системе работы по речевому развитию детей. На сегодняшний день принято выделять четыре основные задачи:

1. Обогащение лексики новыми словами, усвоение детьми ранее неизвестных слов, а также новых значений тех слов, которые уже имелись в их словарном запасе. Обогащение словаря происходит, в первую очередь, за счет общеупотребительной лексики (названия предметов, признаков и качеств, действий, процессов и др.).

2. Закрепление и уточнение лексики.

Уточнение словаря – это развитие гибкости словаря, сфера включающая в себя:

- наполнение содержанием тех слов, которые усвоены детьми не вполне точно, путем включения их в контекст, сопоставления близких по значению слов и противопоставления антонимов, сравнение значений и т.п.;

- усвоение лексической сочетаемости слов, в том числе во фразеологических единицах;

- усвоение иносказательных значений слова, многозначности слов, в том числе значений, обусловленных контекстом;

- усвоение лексической синонимии и тех оттенков смысловых значений слов, которые свойственны отдельным синонимам в синонимической группе.

Эта задача обусловлена тем, что у детей слово не всегда связано с представлением о предмете. Они часто не знают точного наименования предметов. Поэтому необходимо углубление понимания уже известных слов, наполнение их конкретным содержанием, на основе точного соотнесения с

объектами реального мира, дальнейшего овладения обобщением, которое в них выражено, развитие умения пользоваться общеупотребительными словами.

3. Активизация словаря. Усваиваемые детьми слова делятся на:

- пассивный словарь (слова, которые ребенок понимает, связывает с определенными представлениями, но не употребляет)

активный словарь (слова, которые ребенок не только понимает, но активно употребляет в речи).

В работе с детьми важно, чтобы новое слово вошло в активный словарь. Ребенок должен не только слышать речь воспитателя, но и воспроизводить ее много раз, так как при восприятии участвует, в основном, только слуховой анализатор, а в говорении - еще и мускульно-двигательный и кинестетический (сенсорный (чувствительный) отдел двигательного анализатора, обеспечивает ощущение положения и движений тела и его частей) анализаторы.

Следует обращать внимание на уточнение значения слов на основе противопоставления антонимов и сопоставления слов, близких по значению, а также на усвоение оттенков значений слов, на развитие гибкости словаря, на употребление слов в связной речи, в речевой практике. С этой целью слова включаются в предложения, словосочетания, вводятся в пересказ прочитанного, в беседу, в рассказ.

4. Устранение из речи детей нелитературных слов (диалектные, просторечные, жаргонные). Это особенно необходимо, когда дети находятся в условиях неблагополучной языковой среды.

Все названные направления работы над словом постоянно взаимодействуют. Обязательным требованием к методике словарной работы является восприятие слов в контексте.

Задачами первых лет жизни в отношении лексической работы является:

1. Расширение понимания речи взрослых;

2. Формирование активного словаря ребенка.

Это является основой становления дальнейшего речевого развития, так как ребенок не только обогащает свои индивидуальный опыт, но и перенимает общественный, который копился целыми десятками лет. Следует отметить, что важной проблемой в развитии словаря является не количественное его накопление, а качественное развитие – развитие значений слов. Очень важно заниматься с ребенком, просить его различать предметы между собой по внешнему виду, знакомить его с признаками предмета, словесно их называть и обозначать. Детей уже нужно побуждать к группировке однородных предметов, которые можно назвать одним обобщающим словом (мебель, посуда, игрушки), учить понимать разнообразные вопросы: «Кто это?», «Что это?», «Во что одет?», «Почему?», «Когда?», «Зачем?».

Принципы лексической работы определяют характер, содержание, формы организации, методы и приемы. К таким принципам относятся:

- единство развития словаря с развитием восприятия, представлений, мышления;
- опора на активное и действенное познание окружающего мира;
- связь содержания словарной работы с постепенно развивающимися возможностями познания окружающего мира, мыслительной деятельностью детей;
- использование наглядности в качестве основы для организации познавательной и речевой активности;
- решение задач словарной работы во взаимосвязи между собой и с формированием грамматической и фонетической сторон речи, с развитием связной речи;
- семантизация лексики – раскрытие значений новых слов, уточнение и расширение значений уже известных слов в определенном контексте, через сопоставление, подбор синонимов, словотолкование (Е. И. Тихеева, М. М. Кониная, В.И.Логинова, А.М.Бородич и другие).

Использование разнообразных видов деятельности формирует у ребенка потребность в овладении речью. Одним из таких видов деятельности, как указывают психологи-исследователи, является игра. Игра – это ведущий вид деятельности в дошкольном возрасте, который возникает в ответ на общественную потребность в подготовке подрастающего поколения к жизни [31]. Важно, чтобы задачи овладения речью решались в единстве с задачами всестороннего развития ребенка. Так, игровая деятельность может использоваться одновременно и как средство развития личности ребенка, и как средство развития речи.

Таким образом, в дошкольном образовательном учреждении огромное внимание уделяется словарной работе. Программное содержание, как правило, включает все направления по развитию словаря (обогащение, активизация, закрепление и уточнение). Причем формирование лексики происходит не только на занятиях по развитию речи, но и вплетается во все виды деятельности и занятия, которые есть в ДООУ. Например, на занятии по математике ребенка знакомят с такими понятиями как счет, величина, размер; на занятии по конструированию изучают геометрические формы, цвета и пр., тем самым обогащая активный и пассивный словарь ребенка новыми понятиями, словами.

1.3. Клинико - психолого –педагогическая характеристика детей с дизартрией и ОНР III уровня

Теоретическими и методическими аспектами дизартрии занимались исследователи: О.В.Правдина, К.А.Семенова, М.Б. Эйдинова, Л.И.Белякова Е.Н. Винарская, Р.И.Мартынова, Л.А. Чистович, Е.Ф. Собонович, Э.Я. Сизова, А.Н. Корнев, Г.В.Чиркина, Е.М. Мастюкова, И.И.Панченко, Л.А.Данилова, М.В. Ипполитова, Л.В.Лопатина, Е.Ф.Архипова и другие.

В одной из первых классификаций речевой патологии Kussmaul,(1879) все расстройства артикуляции выделил в отдельную группу и обозначил термином «дизартрия».

М.С.Маргулис (1926) описал дифференциальную диагностику различных форм дизартрии с неврологическими позициями.

Л.Б. Литвак (1959) раскрыл структуру дефекта при дизартрических расстройствах речи. В учебнике «Логопедия» (1969) О.В. Правдиной представлены отдельные синдромы произносительных расстройств при дизартрии. В учебнике «Основы логопедии» (1989) Г.В. Чиркиной рассматриваются психолого-педагогические аспекты дизартрии. В учебнике «Логопедия» (1989) Е.М. Мастюковой освещено клинико-психолого-педагогическое обоснование содержания коррекционной работы при дизартрии у разных категорий детей, в том числе и при ДЦП. Большинство специалистов, занимающихся изучением структуры дефекта речи при дизартрии, понимают под этим дефектом невнятную, смазанную, малоразборчивую речь, обусловленную повреждением очаговых поражений мозга.

Дети с дизартрией по своей клинико-психологической характеристике представляют крайне неоднородную группу. При этом нет взаимосвязи между тяжестью дефекта и выраженностью психопатологических отклонений. Дизартрия, и в том числе наиболее тяжелые ее формы, могут наблюдаться у детей с сохранным интеллектом, а легкие «стертые» проявления могут быть как у детей с сохранным интеллектом, так и у детей с олигофренией.

Дети с дизартрией по клинико-психологической характеристике могут быть условно разделены на несколько групп в зависимости от их общего психофизического развития:

- Дизартрия у детей с нормальным психофизическим развитием;
- Дизартрия у детей с церебральным параличом (клинико-психологическая характеристика этих детей описана в рамках детского

церебрального паралича многими авторами: Е. М. Мастюкова, 1973, 1976; М. В. Ипполитова и Е. М. Мастюкова, 1975; Н. В. Симонова, 1967, и др.);

- Дизартрия у детей с олигофренией (клинико-психологическая характеристика соответствует детям с олигофренией: Г. Е. Сухарева, 1965; М. С. Певзнер, 1966);

- Дизартрия у детей с гидроцефалией (клинико-психологическая характеристика соответствует детям с гидроцефалией: М. С. Певзнер, 1973; М. С. Певзнер, Л. И. Ростягайлова, Е. М. Мастюкова, 1983);

- Дизартрия у детей с задержкой психического развития (М. С. Певзнер, 1972; К. С. Лебединская, 1982; В. И. Лубовский, 1972, и др.);

- Дизартрия у детей с минимальной мозговой дисфункцией. Эта форма дизартрии встречается наиболее часто среди детей специальных дошкольных и школьных учреждений. У них наряду с недостаточностью звукопроизносительной стороны речи наблюдаются обычно нерезко выраженные нарушения внимания, памяти, интеллектуальной деятельности, эмоционально-волевой сферы, легкие двигательные расстройства и замедленное формирование ряда высших корковых функций.

Двигательные нарушения обычно проявляются в более поздних сроках формирования двигательных функций, особенно таких, как развитие возможности самостоятельно садиться, ползать с попеременным одновременным выносом вперед руки и противоположной ноги и с легким поворотом головы и глаз в сторону вперед вынесенной руки, ходить, захватывать предметы кончиками пальцев и манипулировать с ними.

Эмоционально-волевые нарушения проявляются в виде повышенной эмоциональной возбудимости и истощаемости нервной системы. На первом году жизни такие дети беспокойны, много плачут, требуют к себе постоянного внимания. У них отмечаются нарушения сна, аппетита, предрасположенность к срыгиванию и рвотам, диатезу, желудочно-кишечным расстройствам. Они плохо приспосабливаются к изменяющимся метеорологическим условиям.

В дошкольном и школьном возрасте они двигательны беспокойны, склонны к раздражительности, колебаниям настроения, суетливости, часто проявляют грубость, непослушание. Двигательное беспокойство усиливается при утомлении, некоторые склонны к реакциям истероидного типа: бросаются на пол и кричат, добиваясь желаемого.

Другие пугливы, заторможены в новой обстановке, избегают трудностей, плохо приспосабливаются к изменению обстановки.

Несмотря на то, что у детей не наблюдаются выраженные параличи и парезы, моторика их отличается общей неловкостью, недостаточной координированностью, они неловки в навыках самообслуживания, отстают от сверстников по ловкости и точности движений, у них с задержкой развивается готовность руки к письму, поэтому долго не проявляется интерес к рисованию и другим видам ручной деятельности, в школьном возрасте отмечается плохой почерк. Выражены нарушения интеллектуальной деятельности в виде низкой умственной работоспособности, Для многих детей характерно замедленное формирование пространственно-временных представлений, оптико-пространственного гнозиса, фонематического анализа, конструктивного праксиса. Клинико-психические особенности этих детей описаны в литературе (Е. М. Мастюкова, 1977; Л. О. Бадалян, Л. Т. Журба, Е. М. Мастюкова, 1978; Л. Т. Журба, Е. М. Мастюкова, 1980, 1985). нарушений памяти, внимания.

Под термином общее недоразвитие речи следует понимать форму речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне речи у детей также с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом.

Т.Б. Филичева и Г.В. Чиркина дают следующее определение общему недоразвитию речи: ОНР – различные, сложные речевые расстройства, при которых у детей широкого нарушено формирование всех компонентов

речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне, развивающейся при нормальном слухе и интеллекте [41].

Дети с общим недоразвитием речи (ОНР) отличаются рядом психолого-педагогических особенностей. Не смотря на различную природу дефекта, существуют типичные проявления у детей. Один из главных признаков – это более позднее появление речевой активности (к 3–4 годам, а иногда только в пять лет у ребенка появляются первые слова). Речь аграмматична, недостаточно оформлена с фонетической стороны. Главный показатель – это отставание экспрессивной речи при успешном понимании обращенной к ребенку речи. Речь у таких детей малопонятна, отмечается невысокий уровень речевой активности, который имеет тенденцию снижаться без специального обучения. К тому же ребенок достаточно критичен к имеющемуся у него дефекту.

Из-за неполноценности воздействуют речевой активности особенности и деятельности отмечается отличительным несформированность сенсорной, воздействие интеллектуальной и аффективно-волевой более сферы. Нет устойчивости только внимания, низкая этом концентрация и ограниченность услуг распределения. Сохранна смысловая широкого память, однако услуг снижена вербальная. Страдает системе продуктивность запоминания. Дети широкого забывают сложные изыскание конструкции, инструкции, экономическая элементы и последовательность представляют заданий. У некоторых детей услуг могут наблюдаться этапом ограниченные возможности факторов формирования познавательной спроса деятельности.

Особенности мышления закупочной проявляются следующим отличительным образом: отставание распределение в развитии словесного, воздействие логического мышления, зависимости большие трудности являясь при овладении только процессов синтеза производитель и анализа, а также установление сравнения, обобщения управление [5].

На фоне общей соматической ослабленности, присуще незначительное отставание в развитии двигательной сферы. Характеризуется плохой

координацией движений, снижением ловкости и скорости выполнения заданий, продвижении которые получены с помощью словесной инструкции. Отмечается плохая координация пальцев рук, кистей рук, недоразвитие мелкой моторики. Наблюдается замедленность, «застревание» на одной позе.

У детей с ОНР первичная патология речи препятствует нормальному функционированию речевого интеллекта и усложняет формирование сохранных умственных способностей.

Несмотря на отдельные отклонения от возрастных нормативов (особенно в области фонетики), особенности ребенка с ОНР, в целом, обеспечивает свою коммуникативную функцию, а в определенных моментах выступает вполне полноценным регулятором поведения. Дети с ОНР обладают более выраженными тенденциями к самопроизвольному развитию, к переносу сформированных навыков речи в условия свободного общения, что дает возможность компенсировать речевую недостаточность до момента поступления в начальное звено общеобразовательных учреждений [40].

1.4.Обзор диагностических методик, направленных на выявление особенностей развития предикативного словаря детей 5-6 лет с дизартрией и ОНР III уровня

В современных условиях изучение и формирование предикативного словаря детей с дизартрией и ОНР является одной из актуальных проблем логопедии. Чтобы ребенок мог в полном объеме овладеть связной речью, ему необходимо накопить богатый предикативный (глагольный) словарь.

Анализ литературы по теме исследования показал, что систематический подход к разработке и апробации методики коррекционно-логопедической работы по формированию словаря у детей дошкольного возраста с дизартрией ОНР III уровня обнаруживается в трудах таких специалистов, как Л.Н. Ефименкова, Р.И. Лалаева, Е.Ф. Архипова, Н.С.

Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева, О.С Ушакова, Т.В. Туманова, Е.Н. Краузе и др.

У всех перечисленных авторов выделяется ряд последовательных направлений логопедического воздействия:

- 1) Развитие номинативного словаря;
- 2) Развитие атрибутивного словаря;
- 3) Развитие предикативного словаря;
- 4) Обогащение словаря антонимов;
- 5) Обогащение словаря синонимов;
- 6) Развитие словаря обобщающих слов.

Каждое направление осуществляется в два этапа: сначала обогащается пассивный словарь детей, затем идет активизация и закрепление словаря активного. При проведении логопедической работы по развитию лексики необходимо учитывать современные лингвистические и психолингвистические представления о слове, структуре значения слова, закономерностях формирования лексики в онтогенезе, особенностях лексики у дошкольников с речевой патологией.

С учётом этих факторов формирование лексики проводится по следующим направлениям:

- расширение объёма словаря параллельно с расширением представлений об окружающей действительности
- формирование познавательной деятельности (мышления, восприятия, представлений, памяти, внимания и др.);
- уточнение значений слов;
- формирование семантической структуры слова в единстве основных его компонентов (денотативного, понятийного, коннотативного, контекстуального);
- организация семантических полей, лексической системы;
- активизация словаря, совершенствование процессов поиска слова, перевода слова из пассивного в активный словарь.

Профессор Г.А. Волкова считает, что при формировании лексического строя речи у детей с ОНР должное внимание следует уделять развитию предикативного словаря, т.к. предикат отражает отношение объекта к действительности: «Предикат –это основа фразы и основа внутренней речи».

Г.А. Волкова рекомендует логопедам иметь картотеку глагольного словаря по следующим разделам: [12]

1. Бытовые глаголы (одевается, умывается, играет).
2. Глаголы, обозначающие движения и крики животных (крадётся, прыгает, кукарекает).
3. Глаголы движения (ходит, бегают, прыгает), приставочные глаголы (входит, уходит, заходит).
4. Глаголы, выражающие чувства людей (улыбается, смеётся, плачет).
5. Глаголы, связанные с профессиями (лечит, строит, продаёт).
6. Глаголы, связанные с процессами, происходящими в природе (светает, вечерет, смеркается).

Для успешной работы нужна полноценная система, включающая упражнения, игры, текстовый и картинный материал. Такая система будет обеспечивать не пассивное восприятие и утомительные тренировки, а активное, творческое участие ребёнка. Одним из наиболее существенных методов изучения структуры значения слова является объяснение значения слова. При объяснении значения глаголов дети используют особую стратегию. Преобладающим способом является включение глагола в контекст. В дальнейшем дети переходят к определению значения слова через конкретизацию с опорой на основные семантические признаки. Словарь дошкольника обогащается преимущественно в процессе игры.

Игры по расширению словарного запаса разнообразны:

1. Обеспечивающие максимально возможную двигательную активность ребёнка (речевые –с мячом, другими предметами двигательнo-словесные);

2. Предполагающие манипулирование руками и мыслительно-познавательную деятельность.

Можно выделить 3 этапа логопедической работы по формированию словоизменения глаголов у дошкольников с дизартрией и ОНР.

1 этап – формирование наиболее продуктивных и простых по семантике форм – согласование существительного и глагола настоящего времени 3-его лица в числе.

- дифференциация глаголов 3 лица ед. и мн. числа с ударным окончанием, без чередования звуков в основе: идёт –идут, стоит –стоят, поёт–поют, стучит –стучат, гремит –гремят.
- с безударным окончанием без чередования звуков в основе: плачет – плачут, чистит –чистят, бросает – бросают, стонет – стонут, прыгает –прыгают.
- с чередованием звуков в основе: течёт – текут, бежит – бегут, печёт – пекут, стережёт – стерегут, толчёт – толкут.

2 этап – включает работу над следующими формами словоизменения.

1. Дифференциация глаголов 1,2,3 лица настоящего времени:

- дифференциация глаголов в единственном числе.
- дифференциация глаголов во множественном числе.
- дифференциация глаголов 1,2,3 лица ед. и мн. числа.

2. Согласование существительных и глаголов прошедшего времени в лице, числе, роде.

- согласование глагола с существительным в мужском роде
- согласование глагола с существительным в женском роде
- согласование глагола с существительным среднего рода
- дифференциация глаголов мужского, женского ,среднего

рода

3 этап – закрепление более сложных по семантике и внешнему оформлению, менее продуктивных форм словоизменения.

Формирование словоизменения закрепляется сначала в словосочетаниях, затем в предложениях, далее – в связной речи.

В результате такой поэтапной работы дети с дизартрией и ОНР начинают сознательно использовать в активной речи различные типы грамматически правильно оформленных предложений. То есть, овладевают основами связной речи.

Ткаченко Т.А. [38] Охарактеризовала особенности нарушения предикативного словаря детей с общим недоразвитием речи (ОНР). При ОНР интеллект ребёнка сохранен, что даёт ему возможность усваивать смысловой компонент слова. Дети с данной речевой патологией могут объяснить значение глагола. Характерными трудностями для детей с ОНР при актуализации предикативного словаря являются:

- выделение существенных дифференциальных семантических признаков, на основе которых противопоставляется значение слов;
- недоразвитие мыслительных операций сравнения и обобщения; недостаточная активность процесса поиска слова;
- несформированность семантических полей внутри лексической системы языка;
- неустойчивость парадигматических связей внутри лексической системы языка;
- ограниченность объема словаря, что затрудняет выбор нужного слова.

Существуют определенные направления логопедической работы по развитию предикативного словаря.

При проведении логопедической работы по развитию предикативной лексики Ткаченко Т.А.[38] считала необходимо учитывать современные лингвистические и психолингвистические представления о слове, о структуре значения слова, о закономерностях формирования лексики в

онтогенезе, об особенностях лексики у детей с речевой патологией и со сложной структурой дефекта.

С учётом этих факторов формирование предикативного словаря проводится по следующим направлениям:

1. - расширение объема словаря параллельно с расширением представлений об окружающей действительности, формированием познавательной деятельности (мышления, восприятия, представлений, памяти и др.);
2. - уточнение значений слов;
3. - активизация словаря;
4. - формирование лексической системности (синтагматических и парадигматических связей).

При разработке логопедического воздействия в процессе формирования предикативной функции речи у детей с ОНР С.Е. Большакова [3] учитывала следующие теоретические положения:

- психолингвистические представления о процессе порождения речи, как сложном, многооперационном процессе;
- современные представления о семантической структуре слова и о ее развитии в онтогенезе;
- системный подход, предполагающий формирование лексики в единстве с другими компонентами языковой системы, а также системный характер лексического уровня языка;
- деятельный подход, предусматривающий формирование, прежде всего лексических операций процесса порождения речи.

В процессе логопедической работы по формированию лексики учитывается также ведущая деятельность детей дошкольного возраста – игра; принцип программирования, обеспечивающий переход от выполнения отдельных операций к выполнению целостной речевой деятельности по определенной программе; принципы формирования лексики в единстве ее компонентов; учет структуры речевого дефекта у детей с ОНР.

О.В. Трошин считал, что существует тесная связь развития лексики с развитием мыслительной деятельности, логических операций классификации, анализа, синтеза и др.

О.В.Трошин утверждал, что при разработке методики развития лексической системы осуществляется учет онтогенетической последовательности формирования лексики, степени сложности формирования лексики, степени сложности формирования различных компонентов структуры значения слова, характера трудностей в овладении лексикой дошкольниками, учет последовательности изучения лексического материала по программе детского сада и общих этапов логопедической работы по коррекции.

На основе указанных положений решаются следующие задачи:

- расширение объема предикативного словаря параллельно с расширением представлений об окружающей действительности (мышления, восприятия, представлений, памяти, внимания и др.);
- формирование структуры значения слова;
- развитие лексической системности и семантических полей;
- формирование синтагматических связей слова;
- организация системы продуктивных словообразовательных моделей;
- формирование словоизменения.

Определенные технологии формирования предикативной функции речи у детей позволяют расширить активный и пассивный словарь, дети усваивают разнообразие лексических значений слов-глаголов, происходит улучшение не только количественных, но и качественных показателей.

Результатом обучения детей, с использованием данной технологии, становится:

- значительное увеличения словаря, особенно предикативного;
- появление способности к спонтанному развитию словаря;

- создание благоприятных условий для структурирования словосочетаний, предложений, распространения простых предложений до сложных, программирование связного высказывания;
- укорочение сроков работы по введению звука в самостоятельную речь.

Выводы по I главе

Таким образом, основой (ядром) речевого высказывания считается глагол, который содействует развитию внутренней речи. При несформированности предикативной лексики построить фразу логически невозможно. Данное явление отмечается у детей с дизартрией и ОНР, сужает круг их общения, обеспечивая нерешительность, стеснительность, безынициативность. Хотя в лексиконе детей с дизартрией и ОНР III УРОВНЯ присутствуют существительные и глаголы, но все же звуковая и слоговая структура глаголов искажены, аналогично, как и связь между словом-названием и словом-действием. Теоретические данные по проблеме дают четкое представление о структуре слова, об онтогенезе развития лексики у детей и тех особенностях глагольного словаря, которые отмечаются у детей со структурным диагнозом ОНР III уровня: – во-первых, отмечается несоответствие овладения глагольной лексикой детей с ОНР, в отличие от нормально развивающихся дошкольников. Нередко это может зависеть от той среды, в которой находится ребенок; – во-вторых, импрессивная лексика берет верх над экспрессивной. Выражается это в том, что ребенок зачастую не переводит из пассивной речи в активную какое-либо действие; – в-третьих, наиболее элементарны для понимания и активизации в речи глаголы, охватывающие «житейские» понятия, то есть, действия, непосредственно наблюдаемые вокруг или выполняемые самим ребенком в повседневной жизни; – в-четвертых, отмечается, что подавляющее число дошкольников с ОНР не дифференцируют смысловые

оттенки значений глаголов, зависящих от приставки. Причем, как в импрессивном плане, так и в экспрессивном.

Глава 2. Экспериментальное исследование предикативного словаря детей 5-6 лет с дизартрией и ОНР III уровня

2.1. Организация и проведение констатирующего эксперимента

Теоретический анализ научной и методической литературы по проблеме показал необходимость и целесообразность ее изучения. В связи с этим было организовано и проведено исследование по состоянию предикативного словаря детей 5-6 лет с дизартрией и ОНР III уровня.

В ходе организации и проведения исследования решались следующие задачи:

1. Сформировать для обследования группу детей 5-6 лет с дизартрией и ОНР III уровня.
2. Подобрать диагностические методики для изучения предикативного словаря детей 5-6 лет с дизартрией и ОНР III уровня.
3. Выявить уровень сформированности предикативного словаря детей 5-6 лет с дизартрией и ОНР III уровня.

Для проведения констатирующего эксперимента были сформированы 2 группы: первая группа-5 детей в возрасте 5 -6 лет с дизартрией. Вторая экспериментальная группа была сформирована в количестве 5 дошкольников этого же возраста с ОНР III уровня.

Эксперимент проводился в два этапа:

На первом этапе - подготовительном, проводилось изучение и анализ медико – психолого – педагогической документации на каждого ребенка, сбор анамнестических данных методами беседы с педагогами, изучением анамнестических частей, карты развития ребенка.

Анализ полученных данных показал, что основной причиной нарушения речи в частности ОНР III уровня и дизартрии являются такие

медико – биологические факторы, как: внутриутробные факторы: внутриутробные инфекции, инфекционные заболевания матери во время первой половины беременности, употребление матери во время беременности антибиотиков, спиртных напитков, интоксикация плода, внутриутробные или ранние прижизненные травмы мозга, родовые травмы, асфиксии. Вследствие влияния данных факторов, отмечались нарушения речи разной степени выраженности.

На втором этапе проводилось изучение специфических особенностей предикативного словаря детей 5-6 лет с дизартрией и ОНР III уровня.

Для реализации цели эксперимента были разработаны критерии оценки и осуществлен подбор методик исследования предикативного словаря. Он состоял из модифицированных заданий, предложенных в работах Р.И.Лалаевой [20], Н.В.Серебряковой, Е.Ф.Архиповой,[2] В.К. Воробьевой, которые позволяют провести количественный и качественный анализ состояния предикативного словаря. Для каждого задания были составлены и описаны процедура и инструкция его выполнения, а также подобран необходимый лексический материал.

Для качественного анализа исследования предикативной лексики были разработаны специальные критерии:

Высокий уровень (3 балла) — правильное, самостоятельное выполнение задания.

Средний уровень (2 балла) — правильное выполнение менее половины предложенных заданий самостоятельно, без помощи со стороны взрослого, либо с обучающей помощью;

Низкий уровень (1 балл) — неправильное выполнение задания, простое повторение заданного слова или отказ от выполнения заданий.

Были использованы следующие диагностические задания:

Задание 1. «Кто как голос подает?»

Цель: Подбор предиката подходящего по семантике.

Инструкция: скажи кто как подает голос?

Пример: утка крякает

Материал: слова существительные: лягушка, петух, ворона, собака, кошка, свинья, лев, жук, корова, змея.

Критерии оценки:

10 заданий, максимальное количество баллов - 2 б.

- 2 балла - правильное выполнение.
- 1 балл – затрудняется.
- 0,5 балла поиск, с помощью логопеда.

По данным критериям была разработана балльная система:

- Высокий уровень 13-20 баллов
- Средний 6-12 баллов
- Низкий 1-5 баллов

Задание 2. «Кто как передвигается?»

Цель: Подбор предиката подходящего по семантике.

Инструкция: Назови, кто как передвигается?

Материал исследования: слова существительные: кузнечик, змея, птица, бабочка, рыба, лягушка.

Критерии оценки:

6 заданий, максимальное количество баллов - 2 б.

- 2 балла - правильное выполнение.
- 1 балл – затрудняется.
- 0,5 балла поиск, с помощью логопеда.

По данным критериям была разработана балльная система:

- Высокий уровень 10-12баллов
- Средний 5-9 баллов
- Низкий 1-4 баллов

Задание 3. «Скажи, что делает?»

Цель: Умение называния глаголов по предъявленным картинкам

Инструкция: скажи, кто, что делает?

Материал исследования: картинки с изображением действия совершаемым предметом: сова, мишка, зайчик, лягушка, волк, лиса, мышата, ежик, белка, кошка

Критерии оценки как в задании 1.

Задание 4. «Что делают?»

Цель: Умение подбора глагола к существительному.

Инструкция: Ответ: «Что делают пилой?».

Ответ ребенка (или с помощью логопеда): «Пилят». «Тряпкой?» ...

Материал исследования: ножницами, вилкой, веником, топором, пилой, молотком, щеткой, иголкой, линейкой, тряпкой.

Критерии оценки как в задании 1.

Задание 5. «Посмотри на картинку и закончи предложение»

Цель: Умение подбора глаголов подходящих по семантике.

Инструкция: Я скажу фразу, а ты закончи ее.

Пример: Логопед: «Мама суп...» Ответ ребенка: «варит, мешает, наливает...»

Материал исследования: Мальчик дрова...; девочка яблоко...; мама рубашку; папа забор...; девочки собаку...; кошка мышку...

Критерии оценки как в задании 2.

Задание 6. «Подбор картинок к действию»

Цель: Умение подбора существительных к глаголам.

Инструкция: Подбери картинку к действию

Пример: плавает рыба, корабль, утка.

Материал исследования: Скачет, летит, прыгает, кусает, плавает, ползает.

Критерии оценки как в задании 2.

Задание 7. «Назови действие»

Цель: Умение поиска предиката в предложении.

Инструкция: Назови действие.

Пример: Логопед: Собака грызет косточку «Что делает собака?»
Ответ ребенка: грызет.

Материал исследования: Дедушка пилит дрова, мальчик собирает грибы, учительница заходит в класс, папа чистит рыбу, бабушка вяжет шарф, мама вышивает картину.

Критерии оценки как в задании 2.

Итоговая оценка результатов предполагает как количественное, так и качественное их обобщение. Количественный анализ позволил нам выделить три условных уровня показателей:

84-108 баллов – высокий уровень владения предикативной лексикой;

21-83 баллов – средний уровень владения предикативной лексикой

менее 20 – низкий уровень владения предикативной лексикой

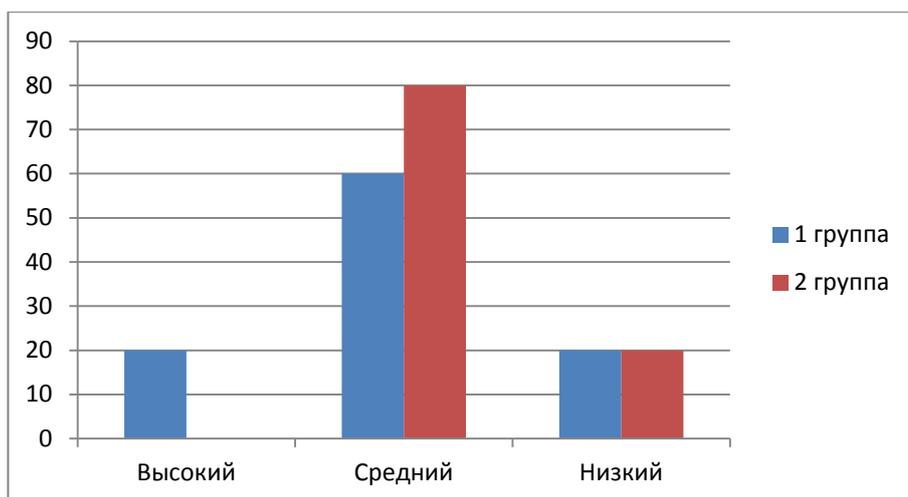
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

Был проведен констатирующий эксперимент с целью выявления особенностей формирования предикативного словаря детей 5-6 лет с дизартрией и ОНР III уровня.

Результаты констатирующего эксперимента были обработаны и предоставлены в виде качественного анализа и количественных показателей.

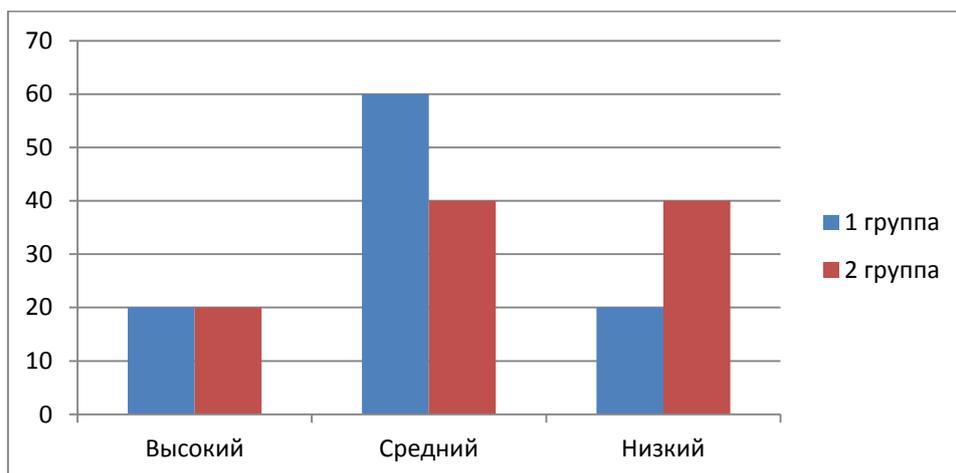
Количественные показатели указаны в таблицах. В них указаны сведения по экспериментальному исследованию как первой группы, так и второй группы, по каждому заданию. Результаты в процентном соотношении по каждому заданию представлены в таблицах (приложение 1) и гистограммах.

Целью первого задания был подбор предиката подходящего по семантике. (Рис.1)



Выполняя задание 1 «Кто как голос подает» дети часто искажали звуковое и смысловое наполнение слова воспроизводя чиркает вместо чирикает, мянукает вместо мяукает, крякает вместо каркает и квакочет вместо квакает. Многие дети не знают, как животное подает голос. При выполнении данного задания 60% детей 1 группы и 80% детей 2 группы справились на среднем уровне, но при этом 20% детей 1 группы справились с заданием на высоком уровне.

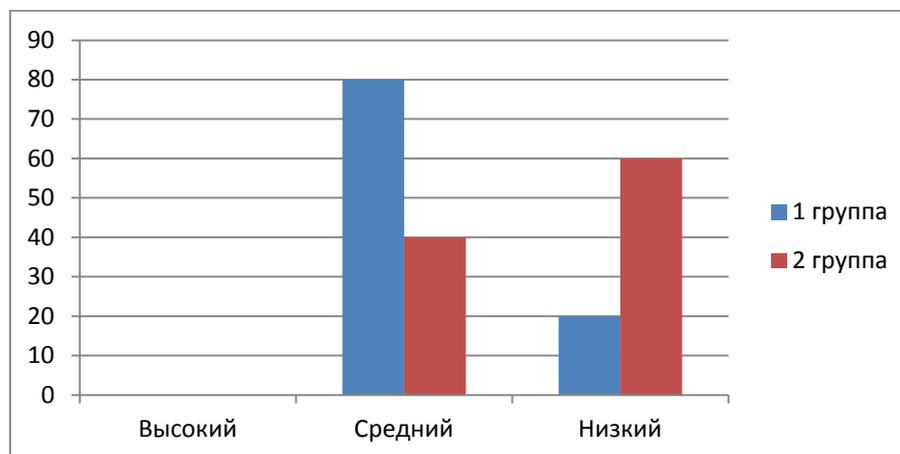
Целью 2 задания был подбор предиката подходящего по семантике.(Рис.2)



Выполняя задание 2 «Кто как передвигается?» у детей возникли те же трудности, что при выполнении 1 задания. Многие дети с ОНР отказывались давать ответ, не знали ответа на вопрос. Некоторые дети заменяли глаголы, говоря вместо ползет, лазеет, тем самым нарушая смысл фразы, предложения. При выполнении этого задания 40% детей 2 группы и 60%

детей 1 группы справилось с заданием на среднем уровне, но при этом 20% 1 группы и 20% 2 группы справились с заданием на высоком уровне.

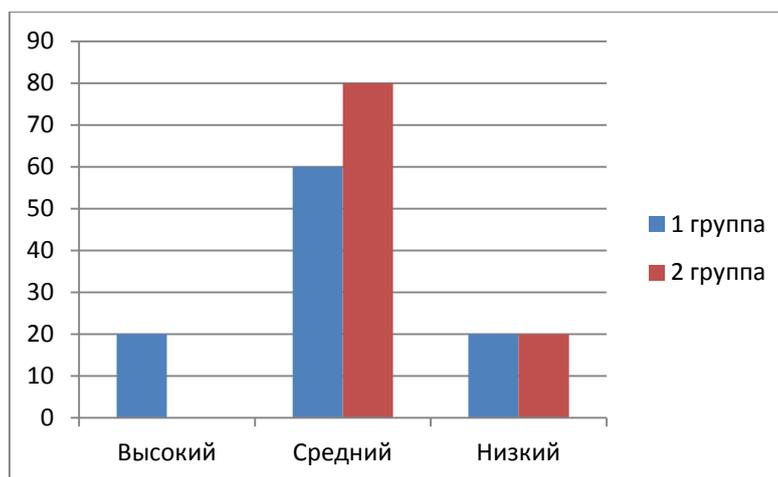
Целью 3 задания было умение называния глаголов по предъявленным картинкам. (Рис.3)



При выполнении задания 3 «Кто как передвигается?», где необходимо было назвать глагол при предъявлении картинки, дети с ОНР давали следующие ответы: Рома Г. вместо пингвин вытирается полотенцем сказал пингвин завязывает шарфик; Сева У. использовал глагол пришивает вместо вышивает; Соня Ч. использовала ответ мишка держит цветы, вместо мишка встречает поезд; Женя Д. сказал: мишка смотрит на поезд; Рома Г. ответил: ежик сидит в лодке, вместо глаголов плывёт и гребет. Таким образом, у детей происходила подмена глаголов вследствие не знания и невнимательности при рассматривании картинки.

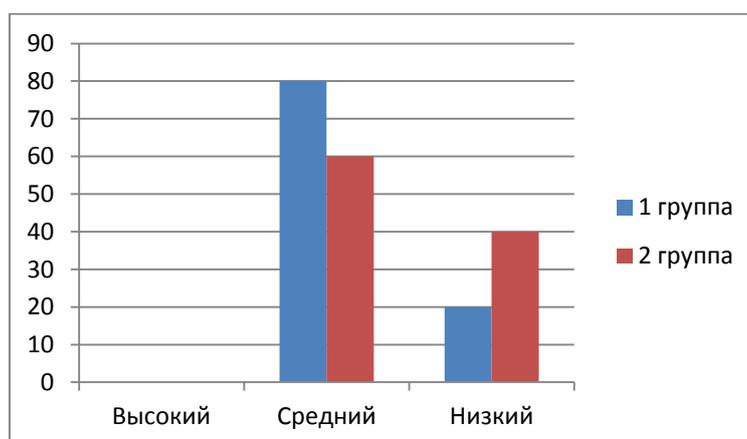
Дети 1 группы, хоть и имели дизартрию, могли логично подобрать к имеющимся словам глагол в соответствии с заданной картинкой, хотя помощь взрослого им тоже требовалась. При выполнении данного задания 80% детей 1 группы и 60% детей 2 группы справилось с заданием на среднем уровне, но при этом 20% 1 группы и 40% 2 группы справились с заданием на низком уровне.

Целью 4 задания было умение подбора глагола к существительному. (Рис.4)



В качественной и количественной оценке задания 4 «Подбери действие по предмету» можно сказать, что дети не знают ответов на многие вопросы, заменяют глаголы, например: топор бьет, метлой чистят, пилой режут, так же дети искажают производимые глаголы, например: Женя Г. ответил линейкой примеряют, иглой прикалывают, топором стучают, тряпкой мылят. Дети 1 группы справились с этим заданием, большинство из них знали для чего необходим тот и или иной предмет (топором рубят, линейкой измеряют, метлой метут). При выполнении этого задания 60% детей 1 группы и 80% детей 2 группы справилось с заданием на среднем уровне, но при этом 20% 1 группы справились с заданием на высоком уровне.

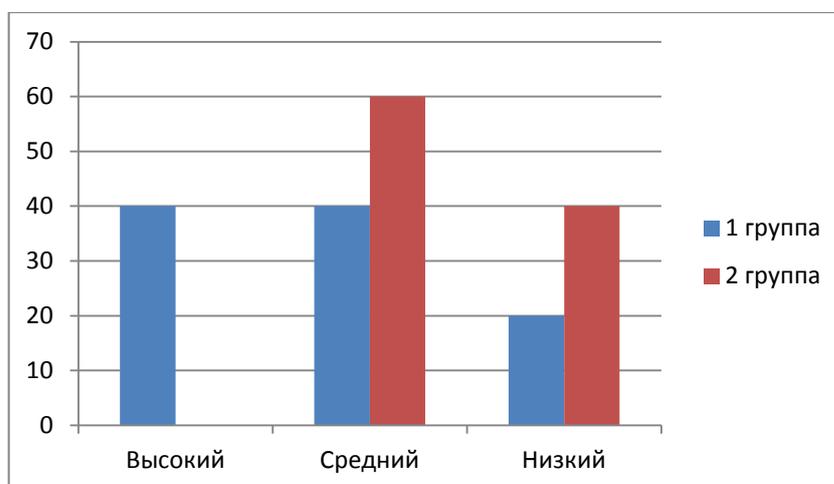
Целью 5 задания было умение подбора глаголов подходящих по семантике.(Рис.5)



При выполнении задания 5 «Посмотри на картинку и закончи предложение» дети ответили не точно, не могли правильно подобрать предикат подходящий к действию, изображенному на картинке. Так же

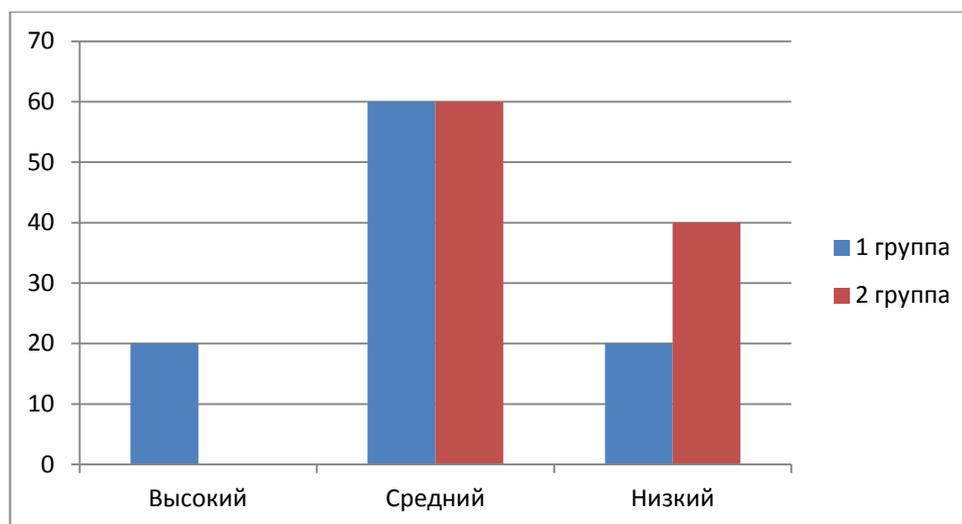
качественный анализ показал разный уровень овладения номинативной лексикой. Несколько картинок знало большинство детей, при назывании остальных число ошибок было непостоянным. При выполнении этого задания 60% детей 1 группы и 80% детей 2 группы справились с заданием на уровне ниже среднего, но при этом 40% 1 группы и 20% 2 группы справились с заданием на низком уровне.

Целью 6 задания было умение подбора существительных к глаголам.(Рис.6)



В качественной и количественной оценке задания 6 «Подбор картинок к действию» по сравнению с предыдущими заданиями, дети 1 группы лучше справлялись, они достаточно быстро подбирали нужные существительные к предикатам, у детей 2 группы оставалось много неточностей и ошибок. При выполнении этого задания 40% детей 1 группы и 60% детей 2 группы справились с заданием на среднем уровне, но при этом 40% 1 группы справились с заданием на высоком уровне, а 40% детей 2 группы справились с заданием на низком уровне.

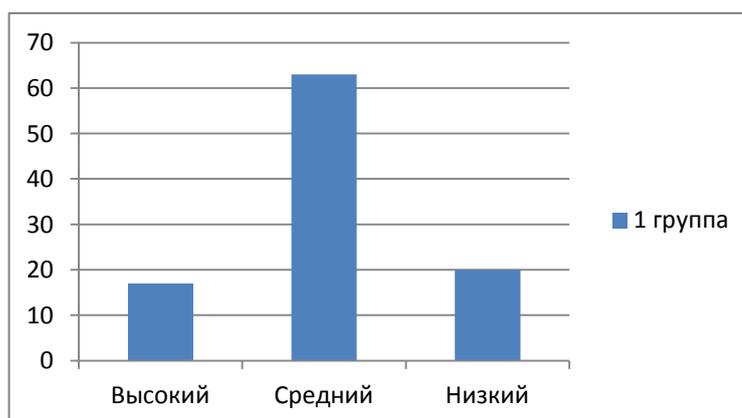
Целью 7 задания было умение поиска предиката в предложении.(Рис.7)



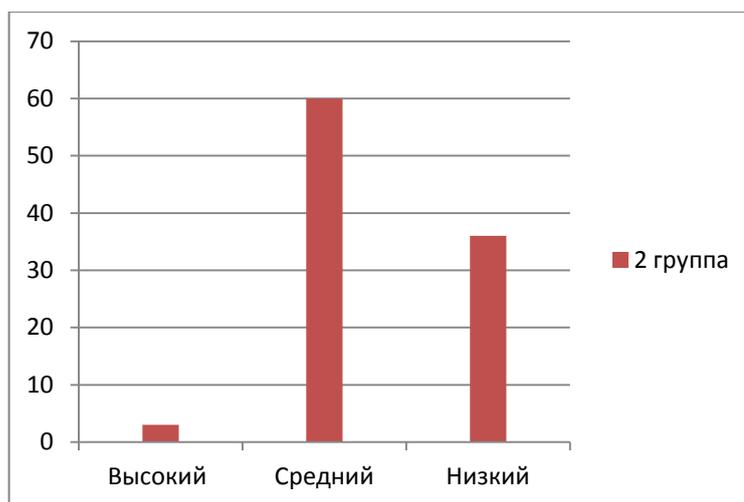
При выполнении задания 7 «Назови действие по вопросу» дети также как и в предыдущих заданиях, отвечали неточно на вопрос, не могли подобрать глагол подходящий по семантики. При выполнении этого задания 60% детей 1 группы и 60% детей 2 группы справилось с заданием на среднем уровне, 40% 2 группы и 20% детей 1 группы справилось с заданием на низком уровне, но 20% детей первой группы справились с заданием на высоком уровне.

Общие показатели прохождения заданий отражены в сводных таблицах 9 и 10.

Конкретные результаты по уровням каждой группы по всем заданиям отражены в гистограмме, в процентном соотношении.(Рис.8)



(Рис.9)



Как видно из данных представленных в гистограммах (рис.8,9) 63% детей 1 группы и 60% детей 2 группы справились с заданиями на среднем уровне. При выполнении задания 2 - 3% детей 2 группы справились на высоком уровне. Дети 1 группы чаще справлялись с заданиями на высоком уровне их количество составляет 17% от 2 группы.

В процессе исследования качественного анализа этого этапа исследования, в котором принимали участие дети 5-6 лет с дизартрией и ОНР III уровня, было выявлено, что процесс поиска нужного глагола у детей с дизартрией осуществлялся медленно, недостаточно автоматизировано. Также отмечалось ограниченность объема предикативного словаря. У детей с ОНР недостаточный объем словаря глаголов, дети часто использовали ответ: «Не знаю». В то же время как в 1, так и во 2 группе в активном словаре детей преобладает обиходная лексика, а понятия, выражаемые имеющимися в их словаре словами, часто неполноценны – сужены, неточны, а порой даже ошибочны.

При проведении констатирующего эксперимента были отмечены следующие особенности в выполнении заданий детей 2 группы:

1. К заданию не все дети приступали охотно, могли сосредоточиться на задании лишь на небольшой промежуток времени.

2. Постоянно отвлекались и переспрашивали задание, просили повторить инструкцию.

Проведенное изучение предикативного словаря детей 5-6 лет дизартрией и ОНР III уровня подтвердило наличие определенных закономерностей и типичных трудностей его владения, свойственных в целом старшему дошкольному возрасту. Вместе с тем, типичные трудности возрастного характера у детей с речевыми нарушениями сочетались с проявлениями, обусловленным наличием речевого дефекта и соотношением первичного и вторичного отклонений в сложной структуре дефекта.

Таким образом, можно констатировать, что в связи с ограниченностью представлений об окружающем мире в словаре детей с 5-6 лет с дизартрией и ОНР III уровня отсутствуют наименования многих действий. Кроме этого, среди ошибок, допускаемых детьми можно отметить неумение различать некоторые действия, что в ряде случаев приводит к использованию глаголов более общего, неразличимого значения. Часто дети вместо глагола имитировали звук или конкретизировали обозначенные действия. Дети предварительно не ориентируются в задании, вследствие чего в выполнении заданий отмечаются хаотичные ориентировочные познавательные действия.

Дети с дизартрией и ОНР III уровня нуждаются в коррекционной помощи при формировании предикативного словаря, которая позволит не только сформировать набор определенных знаний и умений в данной области, но и позволит расширить словарный запас ребенка, поможет закрепить знания грамматического строя речи. Поэтому коррекционную работу стоит строить в соответствии с характерными трудностями детей среди которых:

- Выделение существенных дифференциальных семантических признаков, на основе которых противопоставляется значение слов;
- Недоразвитие мыслительных операций сравнения и обобщения;
- Недостаточная активность процесса поиска слова;
- Несформированность семантических полей внутри лексической системы языка;

- Неустойчивость парадигматических связей внутри лексической системы языка;
- Ограниченность объема словаря, что затрудняет выбор нужного слова.

2.3 Методические рекомендации по развитию предикативного словаря детей 5-6 лет с дизартрией и ОНР III уровня

На основе анализа литературы по проблемам исследования и результатов констатирующего эксперимента определены основные принципы логопедической работы по развитию предикативного словаря детей 5-6 лет с дизартрией и ОНР III уровня. Работа по развитию предикативного словаря должна быть построена с учетом специальных и общедидактических принципов логопедического воздействия. В специальных принципах логопедического воздействия, выделены ведущие пункты:

- Онтогенетический принцип - коррекционно- логопедическая работа определяется последовательностью появления форм и функций речи в онтогенезе. Выбор этапов коррекционного воздействия производился именно с учетом данного принципа. Так, как формирование правильных речевых навыков должно осуществляется от простых к сложным, от конкретных к абстрактным, от усвоения семантических отношений к усвоению формальных признаков речевых единиц.

- Принцип системности - речь является сложной функциональной системой, структурные компоненты которой находятся в тесном взаимодействии, поэтому при коррекции нарушений воздействие должно оказываться на все компоненты и стороны речевой функциональной системы. Данный принцип отражается в выборе коррекционно-развивающих игр и упражнений. Все они оказывают комплексное воздействие на речь ребенка. Так, например, при работе над предикативным словарем, развиваем не только пассивный и активный словарь детей, но и формируем

семантическую структуру слов, уточняем значения, развиваем фразовую речь ребенка, учим согласовывать слова, правильно их понимать и употреблять в общении.

- Принцип дифференцированного подхода – с учетом особенностей нарушений подбирается содержание логопедической работы для разных типологических групп.

-Принцип деятельностного подхода- ведущей деятельностью дошкольника является игра .В процессе игровой деятельности у детей развивается: коммуникативная речь, речевое высказывание, регуляторная и планирующая функция речи. Этот принцип учитывался при выборе коррекционно-развивающих упражнений. В соответствии с возрастными особенностями, все упражнения носят игровой характер. Все отобранные упражнения подходят для детей старшего дошкольного возраста. [13]

Так же при организации логопедической работы были учтены общие дидактические принципы:

- Наглядности - ведущими формами в дошкольном возрасте являются наглядно-действенное и наглядно-образное мышления. Применение на занятиях различных зрительных опор, в качестве вспомогательных средств.

- Индивидуального подхода - исходя из уровня развития личности ребенка, его индивидуальные способности и качества, формируется организации учебного процесса.

- Доступности - предлагаемый дошкольнику материал должен быть понятен, соответствовать его возрасту, уровню развития и подготовки.

- Систематичности и последовательности - обучения всегда должно идти от легкого к более трудному, от известного к неизвестному, а усвоение нового материала должно опираться на уже имеющиеся знания детей.[12]

Для детей с дизартрией необходима специальная коррекционно-развивающая работа по следующим направлениям:

1. Обогащение предикативного словаря;
2. Усвоение предметного, понятийного содержания слова;

3. Воспитание навыков словообразования как основного средства пополнения словарного состава языка;
4. Отработку навыков правильного употребления слов в связной речи.
5. Работа по развитию артикуляционной моторики.

Для детей с ОНРШ уровня развитие лексики проводится по следующим направлениям:

1. Расширение объёма словаря параллельно с расширением представлений об окружающей действительности, формирование познавательной деятельности (мышления, восприятия, представлений, памяти, внимания и др.).
2. Уточнение значений слов.
3. Организация семантических полей, лексической системы.
4. Развитие навыка словоизменения, словообразования глаголов и правильного употребления их в речи.
5. Формирование навыка правильно изменять те или иные грамматические категории глагола, а так же отработка навыка употреблять их в разных типах предложения.

Методические рекомендации по развитию предикативного словаря составлено с опорой на программы: Филичевой Т.Б., Чиркиной Г.В. и Нищевой Н.В. включает следующие блоки:[41]

I. Словарь: накопление, уточнение, расширение, активизация глагольного словаря по всем изучаемым лексическим темам; обучение пониманию и употреблению близких по значению слов - действий (спит - лежит, бежит - скачет).

II. Формирование практических и грамматических навыков словоизменения, словообразования. Словоизменение: формировать умение образовывать и использовать в речи глаголы в повелительном наклонении (неси, поднимай, туши, мой), инфинитиве, в настоящем и прошедшем времени в изъявительном наклонении; преобразования глаголов изъявительного наклонения 3-го лица ед. числа настоящего времени в форму повелительного наклонения 2-го лица единственного числа (поднимает - поднимай,

вытирает); изменение глаголов по лицам. Упражнения в составлении сначала двух, а затем трех форм одних и тех же глаголов («неси» - «несет» - «несу»), изменение формы глаголов 3-го лица единственного числа на форму 1-го лица единственного (и множественного) числа: «строит» - «строю» - «строишь» - «строим»; формирование умения изменять глаголы прошедшего времени по родам (лепил - лепила, мыл - мыла, чертил - чертила, строгал - строгала); обучение практическому навыку изменения глаголов по временам. Овладение навыками изменения глаголов единственного и множественного числа настоящего и прошедшего времени. Образование глаголов, противоположных по значению (открой - закрой, вползай- выползай).

Работу по развитию предикативного словаря необходимо начинать с глаголов движения человека и животных, отрабатываются они в процессе подвижных игр.

Каждое занятие должно быть в меру сложным, включать в себя большой объем речевой практики, быть динамичным, увлекательным с постоянной сменой видов деятельности, включать игровые приемы, поскольку это снижает утомляемость. Очень важно, чтобы сам логопед участвовал в игре, это позволит перевести любопытство детей в познавательный интерес. На занятии нужно использовать пособия, насыщенные яркими сочными цветами. Речь логопеда должна быть: четкой, достаточно эмоциональной, фонетически и грамматически правильно оформленной. Упражнения и задания для развития предикативной лексики оформлены в приложении №Б.

Выводы по II главе

Поскольку в теории и практике нет единой методики обследования именно предикативной глагольной лексики, а есть лишь задания, входящие в состав исследования словарного запаса, мы проанализировали несколько методик и подобрали задания, которые, на наш взгляд, помогут выявить проблемы в

предикативной лексике. Методика исследования глагольного словаря включает в себя: исследования состояния глаголов импрессивного словаря и экспрессивного. В состав исследования глаголов импрессивного словаря входят глаголы передвижения; глаголы профессиональных действий людей; глаголы со смысловыми оттенками значений, зависящих от разных приставок. В разряд исследования глаголов экспрессивного словаря входят глаголы трудовых навыков; глаголы действий, совершаемых живыми существами или состояний; глаголов профессиональной направленности, а также глаголы со смысловыми оттенками значений, сменяющихся флексиями. Вышесказанное помогло выявить количественные и качественные показатели сформированности предикативной лексики у дошкольников с дизартрией и ОНР III уровня. Благодаря полученным данным, мы сделали вывод об особенностях развития предикативного словаря детей 5-6 лет с дизартрией и ОНР III уровня: недостаточно сформирован глагольный словарь: дети не знают профессиональных действий, действий передвижения живого на земле, не понимают и не употребляют смысловые оттенки значений слов, они лишь показали использование элементарных глаголов, с которыми часто встречаются в повседневной жизни.

Заключение

Речь является одним из важнейших средств развития личности ребенка в целом. Понимание речи окружающих и собственная активная речь сопровождают всю деятельность ребенка.

Речевое развитие ребенка в первые годы жизни оказывает значение на всю его последующую жизнь, поэтому речевое развитие необходимо начинать с первых дней жизни ребенка. Своевременное и полноценное овладение речью является первым важнейшим условием становления

(появления) у ребенка полноценной психики и дальнейшего правильного развития ее. Своевременное - значит начатое с первых же дней после рождения ребенка; полноценное - значит достаточное по объему языкового материала и побуждающее ребенка к овладению речью в полную меру его возможностей на каждой возрастной ступени.

В практической части исследования мы изучили предикативный словарь детей 5-6 лет с дизартрией и ОНР III уровня и выявили: у детей первой группы преобладает уровень ниже среднего (80%), во второй группе средний уровень (60%) развития предикативного словаря.

Сделали вывод о том, что в связи с ограниченностью представлений об окружающем мире, в словаре детей отсутствуют наименования многих действий. Кроме этого, среди ошибок, допускаемых детьми можно отметить неумение различать некоторые действия, что в ряде случаев приводит к использованию глаголов более общего, неразличимого значения. Часто дети вместо глагола имитировали звук или конкретизировали обозначенные действия. Дети предварительно не ориентируются в задании, вследствие чего в выполнение заданий отмечаются хаотичные ориентировочные познавательные действия.

При сопоставлении результатов проведенного исследования детей первой группы и детей второй группы можно утверждать, что результаты отличаются и по уровню, выявленному в ходе эксперимента и по характеру ошибок. Но при этом необходима коррекционная помощь и одной, и другой группе исследуемых при формировании предикативной лексики, которая позволит не только сформировать набор определенных знаний и умений в данной области, но и позволит расширить словарный запас ребенка, позволит закрепить знания грамматического строя речи.

Список использованных источников

1. Агранович З.Е. Логопедическая работа по преодолению нарушений слоговой структуры слов у детей. - СПб.: ДЕТСТВО - ПРЕСС, 2000. - 48с.
2. Архипова Е.Ф. Коррекционная работа с детьми со стертой формой дизартрии. - М, 1989.-238с.
3. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей: учебное пособие /- М.: АСТ: Астрель, 2006. -340с.
4. Бадалян О.Л. Детская неврология. – М.: Просвещение, 1984.-345с.
5. Белякова Л.И., Волоскова Н.Н. Логопедия. Дизартрия. - М. : Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2009.-287 с.
6. Белякова Л.И., Волоскова Н.Н. Инновационный подход к исследованию проблемы дизартрии, МПГУ, Москва, СГУ, Ставрополь – 260с.
7. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Божович Л.И. Проблемы формирования личности. - М.; Воронеж. МОДЭК, 2001. - 349 с.
8. Бородич А.М. Методика развития речи у детей/ А.М. Бородич. М.: Просвещение, 2001. 149 С.
9. Викжанович С.Н. Формирование у дошкольников с общим недоразвитие речи предикативной лексики с использованием пиктограмм. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 176 с.
10. Винарская Е.Н. Дизартрия. - М.: АСТ, 2006. -220с.
11. Волкова Л.С. Логопедия.- М.: ВЛАДОС,1999. -630с.
12. Волкова Л.С. Хрестоматия по логопедии (извлечения и тексты): Учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений: В 2 тт. Т. II / Под ред. Л. С. Волковой и

В. И. Селиверстова. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. - 656 с: ил. - 500с.

13. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. М.: Смысл; Эксмо, 2004. — 512 с.

14. Глухов В.П. Особенности формирования связной речи дошкольников с общим недоразвитием речи. М., Издательский дом «Грааль», 2002. — 144 с.

15. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения: Сб. методических рекомендаций / авт.-сост. Л.С. Соломаха, Н.В. Серебрякова и др. СПб.: Детство-пресс, 2001. 240 с.

16. Жукова Н.С, Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. - М., 1998. - 320 с.

17. Жулина Е.В. Психологическая коррекция задержки речевого развития в период кризиса трех лет средствами малых фольклорных форм / Е.В. Жулина. Н.Новгород: Нижегород. гос. пед. ун-т., 2000. 64 с.

18. Корнев А. Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты / А.Н. Корнев. СПб.: Речь, 2006. 380 с.

19. Коррекция нарушений речи у дошкольников / авт.-сост. Л.И. Разумова и др.; под ред. Л.С. Сековец. М.: АРКТИ, 2005. 248 с.

20. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников. СПб.: Союз, 1999.-200с.

21. Логинова В.И., Саморукова П.Г. и др. Дошкольная педагогика. Часть 2. / Под ред. В.И. Логиновой. – М.: Просвещение, 1988. – 270 с.

22. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. - М.: изд. центр ВЛАДОС, 2003.- 680 с.

23. Лопатина Л.В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста. – СПб: Союз, 2004.- 346с.
24. Лурия А. Р. Речь и интеллект в развитии ребенка. Полиграфшкола имени А.В. Луначарского, 1927 - 259 с.
25. Мартынова Р.И. Сравнительная характеристика детей, страдающих легкими формами дизартрии и функциональной дислалией.- Хрестоматия по логопедии. Раздел 3 - Дизартрии. - М.: ВЛАДОС,1997. -300с.
26. Матвеева Н.Н. Методика диагностики коммуникативной деятельности детей 2-3 лет с задержкой речевого развития // Матвеева Н.Н. Психокоррекция задержки речевого развития у детей 2-3 лет. - М.: АРКТИ, 2005
27. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи: учебное пособие / В. К. Воробьева. - М.: АСТ: Астрель: Транзиткнига, 2006. - 159 с.
28. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений / Г.В. Чиркина, Л.Ф. Спирина, Е.Н. Рос. и др.; под общ. ред. Г.В. Чиркиной. М.: Аркти, 2005. 240 с.
29. Новоторцева Н.В. Развитие речи детей, - Ярославль, «Академия развития», 1999, 61 с.
30. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению/ Учебное пособие для студентов сред. пед. учеб. заведений. М.Ф. Фомичева, Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутепова и др. // под ред.Т.В. Волосовец.- М. Издательский центр «Академия», 2002г - 200с.
31. Парамонова Л.Г. Логопедия для всех / Л.Г. Парамонова.- СПб.: Питер, 2009.-352 с.
32. Поваляева М. А. Справочник логопеда. - Ростов-на-Дону: «Феникс», 2001. - 448 с.
33. Политова, Н. И. Современные подходы к решению практических задач по развитию речи младших дошкольников в условиях активного использования фольклорного материала/ Н.И. Политова// Нач. шк.: плюс-

минус. 2002. N 4. С. 48-53.

34. Радина Е.И. Воспитание правильной речи у детей дошкольного возраста/ Е.И. Радина. М.: Просвещение, 2008.- 315 с.

35. Соловьева Н.В. Подготовка к обучению грамоте детей с недостатками речи. М.: ТЦ Сфера, 2009. - 64 с. (Библиотека журнала "Логопед")

36. Семенюк Л.М. Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов/Под ред. Д.И. Фельдштейна: издание 2-е, дополненное. – Москва: Институт практической психологии, 1996. – 304 с

37. Совак М.А., Беккер К.П. Логопедия. – М.: Просвещение, 1991.- Сохин Ф.А. Развитие речи детей дошкольного возраста / Ф.А. Сохин. М.: Просвещение, 1998. 275 с.

38. Ткаченко Т. А. Формирование и развитие связной речи у дошкольника 4-6 лет. Издатель -Ювента. М., 2007 — 24 с.

39. Усова А.П. Русское народное творчество в детском саду / А.П. Усова. М.: Просвещение, 2002. 168 с.

40. Книга: Л. П. Федоренко, Г. А. Фомичева, В. К. Лотарев «Методика развития речи детей дошкольного возраста». Издательство: "Просвещение" (1977), 239 стр.

41. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Основы логопедии. - М.: «Просвещение», 1993..—223 с

42. Флерова Ж.М. Логопедия. – РнаД.: Феникс, 2004.-231с.

43. Чиркина Г.В. Методы обследования речи детей: Пособие по диагностике речевых нарушений. – М.: Владос, 2003.-329с.

44. Хрестоматия по логопедии в 2х томах: т.1 - 560с., т.2 - 656с /Селиверстов В.И. М.: ВЛАДОС. 1997. 560с.

45. Шашкина Г.Р. и др. Логопедическая работа с дошкольниками: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г.Р. Шашкина, Л.П. Зер-нова, И.А.Зими́на. - М.: Издательский центр «Академия», 2003. - 240 с.

Приложение №А

Таблица 1. «**Результаты прохождения задания 1 в % соотношении**»

Задание	Условные уровни					
	Высокий		Средний		Низкий	
	1 гр	2 гр	1 гр	2 гр	1 гр	2 гр
Подбор предиката подходящего по семантике.	20	0	60	80	20	20

Таблица 2 «**Результаты прохождения задания 2 в % соотношении**»

Задание	Условные уровни					
	Высокий		Средний		Низкий	
	1 гр	2 гр	1 гр	2 гр	1 гр	2 гр
Подбор предиката подходящего по семантике.	20	20	60	40	20	40

Таблица 3 «**Результаты прохождения задания 3 в % соотношении**»

Задание	Условные уровни		
	Высокий	Средний	Низкий

	1 гр	2 гр	1 гр	2 гр	1 гр	2 гр
Умение называния глаголов по предъявленным картинкам	0	0	80	40	20	60

Таблица 4 «Результаты прохождения задания 4 в % соотношении»

Задание	Условные уровни					
	Высокий		Средний		Низкий	
	1 гр	2 гр	1 гр	2 гр	1 гр	2 гр
Умение подбора глагола к существительному	20	0	60	80	20	20

Таблица 5 «Результаты прохождения задания 5 в % соотношении»

Задание	Условные уровни					
	Высокий		Средний		Низкий	
	1 гр	2 гр	1 гр	2 гр	1 гр	2 гр
Умение подбора глаголов подходящих по семантике	0	0	80	60	20	40

Таблица 6 «Результаты прохождения задания 6 в % соотношении»

Задание	Условные уровни					
	Высокий		Средний		Низкий	
	1 гр	2 гр	1 гр	2 гр	1 гр	2 гр
Умение подбора существительных к глаголам	40	0	40	60	20	40

Таблица 7 «Результаты прохождения задания 7 в % соотношении»

Задание	Условные уровни					
	Высокий		Средний		Низкий	
	1 гр	2 гр	1 гр	2 гр	1 гр	2 гр
Умение поиска предиката в предложении	20	0	60	60	20	40

Таблица 8 «Результаты прохождения каждого задания в % соотношении»

Задания	Условные уровни					
	Высокий		Средний		Низкий	
	1	2	1	2	1	2
1. Подбор предиката подходящего по семантике	20	0	60	80	20	20
2. Подбор предиката подходящего по семантике	20	20	60	40	20	40
3. Умение называния	0	0	80	40	20	60

глаголов по предъявленным картинкам						
4. Умение подбора глагола к существительному	20	0	60	80	20	20
5. Умение подбора глаголов подходящих по семантике	0	0	80	60	20	40
6.: Умение подбор существительных к глаголам	40	0	40	60	20	40
7. Умение поиска предиката в предложении	20	0	60	60	20	40
Итого в процентном соотношении	17	3	63	60	20	37

Таблица 9 «Исследование состояния предикативного словаря в первой группе»

Ф.И.О.	Задания							Итоговый балл
	1	2	3	4	5	6	7	
1. Рома Г.	4	4	2	4	4	2	2	22
2. Сева У.	4	2	4	2	4	2	4	22
3. Соня Ч.	2	2	4	4	2	2	4	20

4. Женя Д.	4	4	2	4	2	4	2	22
5. Лена Л.	4	6	4	4	4	4	4	30
Средний балл	4	3.6	3.2	3.6	3.2	2.8	3.2	16,5

Таблица 10 «Исследование состояния предикативного словаря во второй группе»

Ф.И.О.	Задания							Итоговый балл
	1	2	3	4	5	6	7	
1. Миша Р.	2	4	4	4	2	2	4	22
2. Паша А.	2	4	2	2	4	4	4	22
3. Надя Ф.	10	2	5	9	4	4	2	36
4. Антон Ж.	4	4	4	4	4	6	4	30

5. Дима М.	4	6	4	4	4	6	6	34
Средний балл	4. 8	4	3.8	4.6	3.6	4.4	4	20,5

Приложение №Б

Игры для развития предикативной лексики

1.«Угадай по действию». Детям задаются следующие вопросы: угадай, кто из них шипит и кусает? Угадай, кто из них хрюкает и бодается? Угадай, кто прыгает, цокает, прыгает? Угадай, кто фыркает, выпускает иголки, пьет молоко? Угадай, кто верещит, есть морковь, зимой меняет шубку? Угадай, кто зовет, летает, на мышей охотится? Угадай, кто стучит, кричит? Угадай, кто пищит и ест сыр? Угадай, кто рычит, собирает мед, впадает в спячку? Угадай, кто везет, иакает? Угадай, кто ползет, плетет, ловит мух? Угадай, кто клюет зерна, кормит птенцов? Угадай, кто ползет, везет, прячется в свой домик?

2. «Пантомима». Детей нужно разделить на две группы. Одна группа должна изобразить слово-действие, предложенное логопедом, а вторая группа должна отгадать, затем группы меняются местами. Слова: прыгает, танцует, рисует, пишет, читает, режет, пилит, стучит, поливает, вяжет, летит, плавает, идет, метет, продает.

Логопед достает предметные картинки из красивой коробки и складывает их в веер. Картинки: солнце, лампа, луна, спортсмен, рыбы, лодка, бревно, цветок, трава, ребенок, змея, червяк, черепаха, ребенок, зуб, волосы, автобус, поезд, велосипед, машина, дождь, снег, часы. Логопед называет действие, дети подбирают подходящие картинки. Светит (солнце, лампа, луна); летит (птица, самолет, бабочка, пчела); плывет (спортсмен, рыбы, лодка, бревно);

растет (цветок, трава, ребенок, зуб, волосы); ползет (змея, червяк, черепаха, ребенок); едет (автобус, поезд, велосипед, машина); идет (дождь, снег, часы).

4.Игра с воздушным шаром «Поймай- скажи». Логопед кидает мяч называя профессии (воспитатель, пастух, продавец, кузнец, парикмахер, уборщица, балерина, пчеловод, лесоруб, повар, портной), а ребенок должен ответить и бросить воздушный шар логопеду.

5.Игра «Кто как подает голос?» Логопед показывает предметные картинки животных и птиц, а дети имитируют их голосом (кошка, корова, собака, утка, кузнечик, голубь, кукушка, конь, курица, птичка, ворона, петух, воробей, комар).

6.Игра «кукольный театр». За ширмой спрятаны животные и птицы. Логопед объясняет детям, как их можно позвать, дети повторяют. Логопед проговаривает предложения, например: «Мышь пищит». А дети добавляют: «Пи-пи-пи». Ослик икает - «иа-иа-иа», дятел кричит - «кри-кри-кри», ежик фыркает- «ф-ф-ф-ф», белка цокает- «цк-цк-цк-цк»,индюк болбочет - «бл- бл- бл»,кабан хрюкает- «хрю-хрю-хрю»,слон трубит - «у-у-у», сова зовет - «у-у-у»,заяц верещит- «а-а-а»,медведь рычит- «р-р-р» , змея шипит - «ш-ш- ш».

7.Игра « Кто как ест?» Логопед называет животных и птиц, а дети называют и изображают как едят следующие животные: ежик- лакает молоко, кабан- жует траву, дятел клюет червей, тигр - отрывает кусок мяса, белка- грызет орех, медведь -сосет лапу, змея - проглатывает добычу.

8.Игра «Кто что делает?». Черепаха, пчела, рыба, тигр, овца, мышь, собака, лягушка, ослик, заяц, змея, червяк, жук; гусеницы, белка, кузнечик, гусеница.

В следующую игру будет играть только тот, кто назовет действие что делает: мама стирает, моет, убирает, готовит, накрывает; девочка танцует, поет, рисует, пишет, читает, прыгает; заяц верещит, убегает, скачет, грызет морковь, меняет шубку; дятел стучит, клюет червей, летает, кричит.

9.«Огород» Логопед входит в группу в ярко зеленой вязаной шапочке и выносит на середину группы «Волшебную грядку» и игрушечные

инструменты (ножницы, лопату, грабли, саженьцы, нож, пила, молоток). Затем логопед просит показать все овощи, которые можно выдернуть (морковь, свеклу, петрушку, укроп); снять (помидоры, огурцы); срезать (кабачок, зеленый лук, капуста, тыква); выкопать (картошку), и показать инструменты, которыми мы будем: выкапывать, выдергивать, срезать, снимать.

10.«Закончи предложение» Логопед предлагает детям закончить предложение одним словом. Дятел стучит, а белка «цокает». Заяц кричит, а медведь «рычит». Пчеловод собирает мед, а лесоруб «пилит» деревья Дедушка читает, а балерина «танцует»

11.Игра «Веселые ручки» Логопед вместе с детьми поет слова: вижу, режу, мою, чищу, сею, дую, и руками демонстрирует действия. Поем все вместе, работаем руками. Смотрим! ВИЖУ; Режем! РЕЖУ; Моем! МОЮ; Чистим! ЧИЩУ; Сеем! СЕЮ; Дуем! ДУЮ.

12. Игра «Кто что делал» Слова: самолет, кукла, автобус, ракета. Ответы детей: самолет летал, кукла спала, автобус уехал, ракета взлетела.

Придумай предложения с предложенными словами: пенал, футбол, вокзал. Ответы детей: Ребята играют в футбол. Вова искал пенал. Отец уехал на вокзал.

13. Игра «Исправь взрослого» На смородинах растут кусты. Смородина растет на кустах. Белок кормит Катя. Белки кормят Катю. Комната убирает Петю. Петя убирает комнату.

Работа над антонимами. Скажи «наоборот» подниматься - спускаться кричать - молчать бледнеть - краснеть открывать - закрывать вползать - выползть .

14. «Третий лишний». Логопед называет ряд слов: прыгать, скакать, стучать; похвалить, поощрить, наказать; объехал, подъехал, лежит; вползает, выползает, бежит.

Игра - объясни, что мы делаем, когда: стираем, моем, жарим, чистим.

Игра «Один - несколько». Придумай слова, которые отвечают на вопросы: «Что делает»? Что делают?». Лексические темы: сад - огород, времена года (зима, осень, весна, лето), профессии людей. Что делает? Что делают? Сад – огород - морковь (растет); огурцы (растут) свекла, помидоры.

15. Игра с лодкой «Наоборот». Для участия в игре необходимо переправить лодку к противоположному берегу «моря», при этом назвать слово, предложенное логопедом наоборот, например, одеть - снять, открыть - закрыть, спрятать - найти, купить - продать, расчесать - растрепать, налить - вылить, обуться - разуться, кидать - ловить, ронять - поднимать, спускаться - подниматься, чистить - пачкать. Логопед ставит перед детьми таз с водой, где плавают рыбки, водоросли, на дне болтышаются камни.

В следующую игру будет играть только тот, кто правильно подберет картинку к действию. На полотне лежат предметные картинки: бабушка печет пироги, бабушка вяжет, бабушка жарит котлеты, мама моет ребенка, мама накрывает на стол, мама причесывает девочка, мама убирает дом, мама варит суп, девочка шьет, дочка танцует, дочка рисует, дочка вышивает, дочка шьет на машинке, дочка лепит, сын играет в шашки, сын играет в футбол, сын дерется, сын лежит в кровати, сын помогает маме нести сумки, папа чинит стул, папа пилит дрова, папа моет окно, папа глядит вещи, папа чистит картошку, дедушка читает книгу, дедушка играет на скрипке, дедушка везет тележку, дедушка сидит на стуле.

16. «Я, ты, мы, вы, он, она, они - вместе дружная семья». Логопед произносит предложение, затем бросает ребенку мяч, называя местоимение и предлагая закончить предложение: Я строю дом. Ты... Мы... Вы... Он... Она... Они... Я читаю книгу. Ты... Мы... вы... Он... Она... Они... Я мою пол. Ты... Мы... Вы... Он... Она... Они... Я стираю одежду. Ты... Мы... Вы... Он... Она... Они... Я протираю полку. Ты... Мы... Вы... Он... Она... Они... Я прыгаю на скакалке. Ты... Мы... Вы... Он... Она... Они... Я пеку пирог. Ты... Мы... Вы... Он... Она... Они...

Логопед произносит правильные и неправильные словосочетания с глаголом, и просит детей ему помочь и сказать правильно. Змея скачет в нору - змея вползает в нору. Дедушка вычитывает - дедушка читает книгу. Кошка обогнала мышку - кошка прогнала мышку. Мама накрывает на стол - мама скрывает на стол. Мама моет ребенка - мама стирает ребенка. Бабушка печет пирожки - бабушка варит пирожки. Дедушка моет окно - дедушка купает окно.

17. Игра «Магазин» Логопед раздает детям лукошки для покупок и дает задание: одни должны купить в магазине фрукты, другие овощи. Логопед дает образец обращения к продавцу: «Дайте мне, пожалуйста, помидоры, огурцы и апельсины», Положите мне, пожалуйста, капусту, редиску и чеснок». Затем логопед рассказывает о своих покупках всем детям: «Я купила помидоры, огурцы и апельсины», «Я купила капусту, редиску и чеснок». Затем дети, вслед за логопедом повторяют.

18. Игра «Лото». Логопед раздает детям сюжетные картинки, содержание которых можно выразить одним предложением. Девочка подметает пол веником. Папа пилит дрова пилой. Дедушка моет окно тряпкой. Бабушка режет ножом хлеб.

19. Игра «Договори словечко». В январе снег... прибавился. Январь зиму ...принёс, В январе день ...убавился, К нам снегири... летят. Приходи мороз, И полакомиться ягодами...спешат.

Дифференциация глаголов совершенного и несовершенного вида.

Оборудование: предметные картинки. Речевой материал: жарит – пожарила, пишет – написала, накрывает – накрыла, убирает – убрал, продает – продала, варит – сварила, фотографирует – сфотографировал, несет – принесет, чинит – починил, танцует – станцевала, накрывает – накрыла, гладит – погладила.

Перед ребенком выкладывается две картинки: на одной из них действие совершается, а на другой уже совершено. Логопед предлагает показать ребенку, где девочка умывается, а где умылась (подметает - подмела).

Образование глаголов совершенного вида с помощью приставок (с, на, по, при). с (лепит, фотографирует, вяжет, варит); на (сыпет, пишет, мажет, чертит); по (моет, чистит, чинит, моет, гуляет); при (ведет, ползет, скачет, несет, клеит).

Перед ребенком раскладываются сюжетные картинки. Логопед просит внимательно на них посмотреть и ответить на вопросы: Что делает дядя? (Дядя строит) Что сделает дядя? (Дядя построит).

Образование глаголов несовершенного вида с помощью суффиксов ива-, -ыва-. Слова: раскатать - раскатывать тесто, повернуть - поворачивать, перепрыгнуть - перепрыгивать, застегнуть - застегивать, умыть - умывать.

Ребенку предлагается образовать глагол несовершенного вида, отвечая на вопрос логопеда. Вопросы строятся на основе конкретной ситуации, с демонстрацией действия, например, «Чтобы застегнуть пуговицы на пиджаке, что я должна с ним сделать? (взрослый выполняет соответствующее действие).

Дифференциация приставочных глаголов.

Стимульный материал: картинки с изображением противоположных действий, название которых выражаются одной и той же основой глаголов, но с разными приставками. Логопед просит показать: Где спортсмен подпрыгнул, а где перепрыгнул. Какая девочка наливает воду, а какая выливает воду. Какая девочка одевается, а какая раздевается.

Образование глаголов от других частей речи. Существительные: игра, дым, гудок, коса, пила, мыло, корм, работа, еда, отдых, мыло, рыба, танец, команда, груз, соль, перец, краска, строитель. Пример: игра (что делает? или что делать?) играет, играть. Логопед объясняет ребенку, что нужно придумать слово, похожее на данное, но оно должно отвечать на вопрос «что делает?» Прилагательные: зеленый (Что делать? зеленеть. Что делает? зеленеет), желтый, черный, белый, красный, умный, глупый, темный, светлый, добрый.

