

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ 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

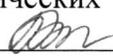
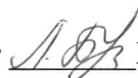
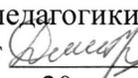
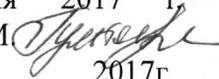
ГУЛЬТЯЕВА АЙГУЛЬ МИНИЗИЕВА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

ОСОБЕННОСТИ СФОРМИРОВАННОСТИ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ  
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ  
РЕЧИ II УРОВНЯ

Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое)  
образование,

Направленность (профиль) образовательной программы Логопедия

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ  
И.о зав. кафедрой коррекционной  
педагогике,  
кандидат педагогических наук, доцент  
«09» июня 2017г.  Беляева О.Л.  
Руководители: кандидат педагогических  
наук, доцент  
«09» июня 2017г.  Брюховских Л.А.  
старший преподаватель кафедры  
коррекционной педагогики,  
«09» июня 2017г.  Дмитриева О.А.  
Дата защиты «20» июня 2017 г.  
Обучающийся Гультяева А.М.   
« 09 » июня 2017г.  
Оценка: хорошо

Красноярск 2017г.

## Содержание

ВВЕДЕНИЕ.....	3
Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ .....	8
1.1. Общая характеристика лексики и ее развитие у детей старшего дошкольного возраста в онтогенезе.....	8
1.2. Особенности развития лексики у детей с общим недоразвитием речи .....	19
1.3. Обзор методик логопедической работы, направленной на развитие лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....	32
Глава 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ II УРОВНЯ .....	41
2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента.....	41
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента исследования лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня .....	47
Методические рекомендации по развитию лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня .....	54
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	63
ИСПОЛЬЗУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА.....	65
ПРИЛОЖЕНИЯ .....	70

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** Одним из основных показателей готовности дошкольника к успешному обучению в школе, является правильная, четкая, понятная, хорошо развитая речь. В настоящее время в дошкольных образовательных учреждениях содержание образования и условия обучения и воспитания ведётся с учётом федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО). Содержание программы предъявляет высокие требования к речевому развитию дошкольника. Среди них важное место занимает овладение речью как средством общения и культуры, обогащение активного словаря, развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи, развитие звуковой и интонационной культуры речи; знакомство с книжной культурой, формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте. Однако на появление и становление речи природа отводит человеку очень мало времени - ранний и дошкольный возраст. Именно в этот период создаются благоприятные условия для развития устной речи, закладывается фундамент для письменных форм речи (чтения и письма) и последующего речевого развития ребёнка. В связи с этим, дошкольный возраст является наиболее важным в развитии всех психических процессов, а особенно речи.

К сожалению, с каждым годом количество детей, имеющих трудности в речевом развитии, в дошкольных общеобразовательных учреждениях имеет тенденции к росту. Работы таких авторов как Г.В. Чиркина, Т.Б. Филичева, С.Н. Шаховская, Н.С. Жукова, Т.А. Ткаченко и многих других, показали, что среди этих детей большей частью являются дошкольники с общим недоразвитием речи они составляют сложную разнородную группу по тяжести проявления дефекта и по природе его возникновения. В структуре общего недоразвития речи одним из ведущих дефектов является нарушение лексической стороны речи, так как у детей наблюдается позднее

формирование речи, бедный словарный запас, как активный, так и пассивный.

Учитывая, что основной задачей речевого развития является формирование лексического строя речи, уже в дошкольном возрасте ребенок должен овладеть объемом словаря, достаточным для того, чтобы понимать речь взрослых, сверстников и уметь общаться с ними. В связи с этим, нарушение лексического строя речи ведет к тому, что ребенок неправильно овладевает собственной речью и неправильно формулирует свои речевые высказывания. Неверное усвоение закономерностей языка приводит к нарушениям морфологической структуры слова и синтаксической структуры предложения.

Таким образом, проблема развития лексического строя речи у старших дошкольников актуальна тем, что сформированность этого компонента структуры языка является необходимой при поступлении в школу, а без глубокого знания особенностей развития лексического строя речи трудно представить дальнейшее развитие научных и практических вопросов в специальной педагогике, создание адекватных эффективных средств воспитания и обучения детей с общим недоразвитием речи. Важность изучения лексического строя речи также обусловлена необходимостью выполнения основных требований программы ФГОС по речевому развитию дошкольников, а так же недостаточно глубокими разработками в данной проблеме.

**Цель исследования:** выявление особенностей сформированности лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня.

**Объект исследования:** лексика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня.

**Предмет исследования:** особенности лексики детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня.

**Гипотеза:**

мы предполагаем, что у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня будут выявлены следующие особенности развития лексики:

- несоответствие лексического запаса возрастной норме;
- преобладание пассивной лексики над активной;
- ограниченные возможности использования предметного лексического словаря, словаря действий, признаков
- незнание слов, обозначающих части тела, животных и их детенышей, одежды, мебели, профессий и т.д и снижение уровня словесного обобщения;
- употребление слов в узком значении.

**Задачи:**

1. Изучить и проанализировать научно-методическую литературу по проблеме исследования;
2. Выявить особенности нарушений лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня;
3. Составить методические рекомендации, направленные на обогащение лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня.

**Методы:**

- теоретические (изучение и анализ психолого-педагогической и логопедической литературы по проблеме исследования);
- эмпирические (наблюдение, беседа, тестирование, качественный анализ полученных данных.).

**Методологическая основа исследования:**

- Концепции о возрастных этапах, закономерностях и условиях речевого развития в онтогенезе и его значении для развития связной

монологической речи (А.Н. Гвоздев, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, Д.Б. Эльконин);

- О сложной структуре дефекта (Р.Е. Левина, Н.А. Никашина, Л.Ф.Спирова, Л.С. Волкова, С.Н. Шаховская, Т.Б. Филичева, Т.В.Туманова и др.);

- О системном подходе к анализу и коррекции речевых расстройств у детей (Р.Е. Левина, Г.В. Чиркина, В.П. Глухов, Р.И. Лалаева, Н.И.Серебрякова и др.)

**Теоретическое значение** исследования заключается в обобщении имеющихся материалов по проблеме исследования в специальной педагогике, расширение научных представлений о симптоматике общего недоразвития речи, и углубление знаний об особенностях лексического строя речи.

**Практическое значение** заключается в составлении конкретных методических рекомендаций, направленных на преодоление выявленных особенностей лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня.

**База исследования:** Исследование проводилось на базе муниципального бюджетного образовательного учреждения МБДОУ № 59 комбинированного вида г. Красноярск.

**Этапы исследования:**

Первый этап (февраль 2016 – август 2016) – теоретическое исследование проблемы: изучение и анализ специальной литературы, постановка цели, определение гипотезы, задач, методов исследования.

Второй этап (сентябрь 2016 – декабрь 2016) – подбор методик экспериментального изучения, проведение констатирующего эксперимента, анализ полученных данных.

Третий этап (январь 2017 – февраль 2017) – составление методических рекомендаций по преодолению выявленных особенностей лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня.

**Структура выпускной квалификационной работы.** Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложения. Работа содержит таблицы, гистограммы, рисунки.

# **Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ЛКСИКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

## **1.1. Общая характеристика лексики и ее развитие у детей старшего дошкольного возраста в онтогенезе**

Под термином онтогенез речи в логопедии принято обозначать весь период формирования речи человека, от первых его речевых актов до того совершенного состояния, при котором родной язык становится полноценным орудием общения и мышления.

Изучению вопроса развития лексики ребенка с нормальным речевым развитием посвящено большое количество исследований (М.М. Алексеева, В.В. Гербова, Н.П. Иванова, В.И. Логинова, Ю.С. Лаховская, А.А. Смага, Е.М. Струнина, Е.И. Тихеева, В.И. Яшина) [7,13,20].

При благоприятных социальных условиях и правильном воспитании обогащается жизненный опыт ребенка, совершенствуется его деятельность, развивается общение с окружающим миром, людьми. Всё это приводит к активному росту лексикона, который увеличивается очень быстро (Е.А. Аркин, А.Н. Гвоздев, Т.Н. Наумова, Е.Ю. Протасова, В.К. Харченко, В. Штерн).

Ранний этап формирования речи, в том числе и овладения словом, многосторонне рассматривается в работах таких авторов, как М. М. Кольцова, Е. Н. Винарская, Н. И. Жинкин, Г. Л. Розенгарт-Пупко, Д. Б. Эльконин и др. [55].

В работах Л. С. Выготского отмечается, что первоначальной функцией речи ребенка является установление контакта с окружающим миром, функция сообщения. Деятельность ребенка раннего возраста осуществляется

совместно со взрослым, и в связи с этим общение носит ситуативный характер [3].

В настоящее время в психологической и психолингвистической литературе подчеркивается, что предпосылки развития речи определяются двумя процессами. Одним из этих процессов является неречевая предметная деятельность самого ребенка, т. е. расширение связей с окружающим миром через конкретное, чувственное восприятие мира.

Вторым важнейшим фактором развития речи, в том числе и обогащения лексики, выступает речевая деятельность взрослых и их общение с ребенком.

Первоначально общение взрослых с ребенком носит односторонний и эмоциональный характер, вызывает желание ребенка вступить в контакт и выразить свои потребности. Затем общение взрослых переходит на приобщение ребенка к знаковой системе языка с помощью звуковой символики. Ребенок подключается к речевой деятельности сознательно, приобщается к общению с помощью языка [3].

Такое «подключение» происходит прежде всего через простейшие формы речи, с использованием понятных слов, связанных с определенной, конкретной ситуацией.

В связи с этим развитие лексики во многом определяется и социальной средой, в которой воспитывается ребенок. Возрастные нормы словарного запаса детей одного и того же возраста значительно колеблются в зависимости от социально-культурного уровня семьи, так как словарь усваивается ребенком в процессе общения [7].

В конце первого и начале второго года жизни ребенка постепенно все большую силу начинает приобретать словесный раздражитель. Однако в этот период развития, по наблюдениям М. М. Кольцовой, слова не разграничиваются друг от друга, реакция ребенка происходит на весь комплекс слов со всей предметной ситуацией.

На начальной стадии реакция на словесный раздражитель проявляется в виде ориентировочного рефлекса (поворот головы, фиксация взгляда). В дальнейшем на основе ориентировочного рефлекса формируется так называемый рефлекс второго порядка на словесный раздражитель. У ребенка развивается подражательность, многократное повторение нового слова, что способствует усилению слова как компонента в общем комплексе раздражителей. В этот период развития в речи ребенка появляются первые нерасчлененные слова, так называемые лепетные слова, представляющие собой фрагмент услышанного ребенком слова, состоящие в основном из ударных слогов (молоко - моко, собака - бака) [25].

Этот этап развития детской речи большинство исследователей называют стадией «слово-предложение». В таком слове-предложении не происходит сочетания слов по грамматическим правилам данного языка. Слова-представления на этом этапе выражают либо повеление (на, дай), либо указание (там), либо называют предмет (киса, ляля) или действие (бай).

В дальнейшем, в возрасте от 1,5 до 2 лет, у ребенка происходит расчленение комплексов на части, которые вступают между собой в различные комбинации (Катя бай, Катя ляля). В этот период у ребенка начинает быстро расти запас слов, который к концу второго года жизни составляет около 300 слов различных частей речи [48].

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

Анализируя развитие значения слова в онтогенезе, Л. С. Выготский писал: «Речь и значение слов развивались естественным путем, и история того, как психологически развивалось значение слова помогает осветить до известной степени, как происходит развитие знаков, как у ребенка естественным образом возникает первый знак, как на основе условного рефлекса происходит овладение механизмом обозначения» (Выготский Л. С. Развитие устной речи // Детская речь. 1996. Ч. 1. С. 51).

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 [7].

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 типа «что это?», «как это называется?».

Таким образом, сначала ребенок получает знаки от окружающих его людей, а затем осознает их, открывает функции знаков.

Несмотря на то, что к 3,5 - 4 годам предметная отнесенность слова у ребенка приобретает достаточно устойчивый характер, процесс формирования предметной отнесенности слова на этом не заканчивается.

В процессе формирования лексики происходит и уточнение значения слова, словосочетания не имеют грамматически оформленного характера. Слово не обладает еще грамматическим значением.

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. Например, слово куклы может обозначать в речи ребенка и куклу, и все пушистое (воротник, меховую шапку), и действие с предметом (хочу погладить куклу). Слово сопровождается определенной интонацией, жестами, которые уточняют его значение [13].

Параллельно с уточнением значения слова происходит и развитие структуры значения слова.

На раннем этапе развития речи на предметную отнесенность слова оказывает влияние ситуация, жест, мимика, интонация, слово имеет диффузное, расширенное значение. В этот период предметная

соотнесенность слова может легко потерять свою конкретную предметную отнесенность и приобретает расплывчатое значение (Е.С. Кубрякова, Г.Л.Розенгарт – Пупко). Например, словом мишка ребенок может назвать и плюшевую перчатку, так как он по внешнему виду она напоминает мишку.

Развитие связи между языковыми знаками и действительностью является центральным процессом при формировании речевой деятельности в онтогенезе [7].

На начальном этапе овладения знаками языка имя предмета является как бы частью или свойством самого предмета. Л. С. Выготский назвал этот период развития значения слова «удвоением предмета». Е.С. Кубряков называет этот период этапом «прямой референции». 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 [41].

В процессе развития значения слова, в основном у детей от 1 до 2,5 лет, отмечаются явления сдвинутой референции, или «растяжения» значений слов (Е. С. Кубрякова), «сверхгенерализации» (Т. Н. Ушакова). При этом отмечается перенесение названия одного предмета на ряд других, ассоциативно связанных с исходным предметом. Ребенок вычленяет признак знакомого ему предмета и распространяет его название на другой предмет, обладающий тем же признаком. Ребенок использует слово для называния целого ряда предметов, которые имеют один или несколько общих признаков (форма, размер, движение, материал, звучание, вкусовые качества и др.), а также общее функциональное назначение предметов [41].

При этом обращает на себя внимание то, что ребенок объединяет одним словом признаки, которые являются психологически более значимыми для него на данном этапе психического развития.

По мере развития лексики «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.

Л. С. Выготский подчеркивал, что в процессе развития ребенка слово изменяет свою смысловую структуру, обогащается системой связей и становится обобщением более высокого типа. При этом значение слова развивается в двух аспектах: смысловом и системном. Смысловое развитие значения слова заключается в том, что в процессе развития ребенка изменяется отнесенность слова к предмету, системе категорий, в которую включается данный предмет. Системное развитие значения слова связано с тем, что меняется система психических процессов, которая стоит за данным словом. Для маленького ребенка ведущую роль в системном значении слова играет аффективный смысл, для ребенка дошкольного и младшего школьного возраста - наглядный опыт, память, которая воспроизводит определенную ситуацию. Для взрослого же человека ведущую роль играет система логических связей, включение слова в иерархию понятий [5].

По мнению Л. С. Выготского, развитие значения слова представляет собой развитие понятий. Процесс образования понятий начинается с раннего детства, с момента знакомства со словом. Однако только в подростковом возрасте созревают психические предпосылки, которые создают основу образования понятий. Л. С. Выготский выделил несколько этапов развития понятийного обобщения у ребенка. Формирование структуры понятий начинается с «синкретических» образов, аморфных и приблизительных, а

далее проходит этап потенциальных понятий (псевдопонятий). Значение слова, таким образом, развивается от конкретного к абстрактному, обобщенному.

Л. П. Федоренко также выделяет несколько степеней обобщения слов по смыслу.

Нулевой степенью обобщения являются собственные имена и названия единичного предмета. В возрасте от 1 года до 2 лет дети усваивают слова, соотнося их только с конкретным предметом. Названия предметов, таким образом, являются для них такими же именами собственными, как и имена людей [52].

К концу 2-го года жизни ребенок усваивает слова первой степени обобщения, то есть начинает понимать обобщенное значение наименований однородных предметов, действий, качеств - имен нарицательных.

В возрасте 3 лет дети починают усваивать слова второй степени обобщения, обозначающие родовые понятия (игрушки, посуда, одежда), передающие обобщенно названия предметов, признаков, действия и форме имени существительного (полет, плавание, чернота, краснота).

Примерно к 5 в годам дети усваивают слова, обозначающие родовые понятия, то есть слова третьей степени обобщения (растения: деревья, травы, цветы; движение: бег, плавание, полет; цвет: белый, черный), которые являются более высоким уровнем обобщения для слои второй степени обобщения [41].

К подростковому возрасту дети оказываются способными усваивать и осмысливать слова четвертой степени обобщения, такие, как состояние, признак, предметность и т. д.

Слова в лексиконе не являются изолированными единицами, а соединяются друг с другом разнообразными смысловыми связями, образуя сложную систему семантических полей (А. Р. Лурия и др.). В связи с этим

актуальным является вопрос о становлении лексико-семантической системы в онтогенезе.

По мере развития мышления ребенка, его речи лексика ребенка не только обогащается, но и систематизируется, т. е. 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: выделяется ядро и периферия. Ядро семантического поля составляют наиболее частотные слова, обладающие выраженными семантическими признаками [3].

Организация лексической системности у маленьких детей и взрослых происходит по-разному. У маленьких детей объединение слов в группы происходит преимущественно на основе тематического принципа (например, собака - конура, помидор - грядка). Взрослые же чаще объединяют слова, относящиеся к одному понятию (собака - кошка, помидор - овощ).

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

На первом этапе лексический словарь ребенка представляет собой набор отдельных слов (от 20 до 50). При этом набор лексем является неупорядоченным [3].

В начале второго этапа лексический словарный запас ребенка начинает быстро увеличиваться. Вопросы ребенка о названиях окружающих его предметов и явлений свидетельствуют о том, что в его сознании формируется некоторая система слов, относящихся к одной ситуации, образуются их группы. Называние одного слова из данной группы вызывает у ребенка называние других элементов этой группы. А. И. Лаврентьева называет этот этап ситуационным, а группы слов - ситуационными полями.

В дальнейшем ребенок начинает осознавать сходство определенных элементов ситуации и объединяет лексемы в тематические группы. Это явление характеризует третий этап формирования лексической системы, который определяется как тематический этап.

Организация тематических групп слов вызывает развитие лексической антонимии (большой - маленький, хороший - плохой) [3,7].

Противопоставление «большой - маленький» заменяет на этом этапе все варианты параметрических прилагательных (длинный - маленький, толстый - маленький), а противопоставление «хороший - плохой» - все варианты качественно-оценочных прилагательных (злой - хороший).

Особенностью четвертого этапа развития лексической системы в онтогенезе является преодоление этих замен, а также возникновение синонимии. На данном этапе системная организация словаря ребенка приближается по своему строению к лексико-семантической системе взрослых.

Развитие лексической системности и организации, семантических полей находит свое отражение в изменении характера ассоциативных реакций [3,7].

Т. Н. Наумова, анализируя результаты ассоциативного эксперимента, проведенного с дошкольниками 4 и 6 лет, отмечает высокий уровень стереотипности реакций на слова-стимулы. При этом процент стереотипных реакций увеличивается у 6-летних детей по сравнению с 4-летними.

По мнению Т. Н. Наумовой, это явление свидетельствует об активном овладении детьми в этот период значимыми аспектами значения слова.

При анализе ответов детей на стимул-существительное отмечается доминирование операций противопоставления, которое достигает кульминации у детей 6-летнего возраста. Та же тенденция к стратегии противопоставления наблюдается и среди реакций на стимулы-прилагательные.

Формирование лексики у ребенка тесно связано с процессами словообразования, так как по мере развития словообразования словарь ребенка быстро обогащается за счет производных слов. Лексический уровень языка представляет собой совокупность лексических единиц, которые являются результатом действия и механизмом словообразования.

Словообразовательный уровень языка выступает обобщенным отражением способом образования новых слов на основе определенных правил комбинации морфем и структуре производного слова. Единицей словообразовательного уровня являются универбы (модели-типы). Универб представляет собой производное слово, реализующее сформировавшееся представление о модели - типе словообразования [41].

Развитие словообразования у детей в психологическом, лингвистическом, психолингвистическом аспектах рассматривается в тесной связи с изучением словотворчества детей, анализом детских словообразовательных неологизмов (К. И. Чуковский, Т. Н. Ушакова, С. Н. Цейтлин, А. М. Шахнарович и др.). Механизм детского словотворчества связывается с формированием языковых обобщений, явлением генерализации, становлением системы словообразования.

Лексические средства из-за своей ограниченности не всегда могут выразить новые представления ребенка об окружающей действительности, поэтому он прибегает к словообразовательным средствам [41].

Если ребенок не владеет готовым словом, он «изобретает» его по определенным, уже усвоенным ранее правилам, что и проявляется в детском словотворчестве. Взрослые замечают и вносят коррективы в самостоятельно созданное ребенком слово, если это слово не соответствует нормативному языку. В случае если созданное слово совпадает с существующим в языке, окружающие не замечают словотворчества ребенка (С. Н. Цейтлин).

В процессе речевого развития ребенок знакомится с языком как системой. Но он не способен усвоить сразу все закономерности языка, всю сложнейшую языковую систему, которую использует взрослый в своей речи.

В связи с этим на каждом из этапов развития язык ребенка представляет собой систему, отличающуюся от языковой системы взрослых, с определенными правилами комбинирования языковых единиц. По мере развития речи ребенка языковая система расширяется, усложняется на основе усвоения все большего количества правил, закономерностей языка, что в полной мере относится и к формированию лексической и словообразовательной систем.

Результатом отражения и закрепления в сознании системных связей языка является формирование у ребенка языковых обобщений. В процессе восприятия и использования слов, имеющих общие элементы, в сознании ребенка происходит членение слов на единицы (морфемы). Детское словотворчество является отражением сформированности одних и в то же время несформированности других языковых обобщений.

Таким образом, под термином онтогенез речи принято обозначать весь период формирования речи человека. Предпосылки развития речи определяются двумя процессами: неречевая предметная деятельность самого ребенка и речевая деятельность взрослых и их общение с ребенком. Первая стадия развития детских слов протекает по типу условных рефлексов. Сначала ребенок получает знаки от окружающих его людей, а затем осознает их, открывает функции знаков. В процессе формирования лексики происходит уточнение значения слова, словосочетания. Параллельно с уточнением значения слова происходит и развитие структуры значения слова. По мере развития лексики «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 отражает развитие представлений ребенка об окружающем мире, тесно связано с когнитивным развитием ребенка. По мере развития мышления ребенка, его речи лексика ребенка не только обогащается, но и систематизируется, т. е. упорядочивается. Слова как бы группируются в семантические поля.

## **1.2. Особенности развития лексики у детей с общим недоразвитием речи**

В научной литературе «общее недоразвитие речи» (ОНР) трактуется как различные сложные речевые расстройства, которые приводят к нарушению у детей формирования всех компонентов речевой системы: звуковой и смысловой стороне речи при нормальном слухе и интеллекте (Воробьева В.К.(1986), Гриншпун Б.М.(1968), Глухов В.П. (1987), Левина Р.Е. (1968), Филичева Т.Б. (1985), Чиркина Г.В (1985) и др.) [2,3].

Проявления общего недоразвития речи свидетельствуют о системном нарушении всех компонентов речевой деятельности. У детей ограничен речевой опыт, несовершенны языковые средства, потребность речевого общения удовлетворяется ограниченно, разговорная речь бедная, малословная, чаще всего она тесно связана с определенной ситуацией, а вне ситуации она становится непонятной, связная монологическая речь отсутствует или развивается с большим трудом и отмечается качественное своеобразие. Наиболее ярко при общем недоразвитии речи проявляется отставание экспрессивной речи при относительно на первый взгляд, понимании обращенной. В настоящее время в классификации общего недоразвития речи используется подход, предложенный Р.Е. Левиной (1968). В рамках этого подхода изначально было выделено три уровня речевого развития у детей с речевой патологией, а в 2001 году эта классификация была дополнена четвертым уровнем речевого развития, предложенным 2001 г. Т.Б. Филичевой [46].

При первом уровне речевого развития наблюдается почти полное отсутствие словесных средств общения либо эти средства весьма ограничены, в то время когда у нормально развивающихся детей речь оказывается уже полностью сформированной.

Речь детей, находящихся на первом уровне речевого развития характеризуется крайне бедным лексическим словарным запасом, который ограничен отдельными искажениями и грамматически несформированными лепетными звукосочетаниями - эквивалентами слов, в речи присутствует небольшое количество произносимых слов, при этом однотипное по звучанию слово может выражать для ребенка совершенно разный смысл. При этом понимание речи шире возможностей активного пользования ею, но оно ограничено ситуацией [46].

Значительной отличительной чертой второго уровня речевого развития является более высокая речевая активность детей. У них отмечается появление фразовой речи, но она весьма искажена в фонетическом и грамматическом отношении.

Лексический запас у детей второго уровня речевого развития характеризуется большим объемом и разнообразием, в речи присутствуют различные лексико-грамматические разряды слов. Однако отмечается, что использование слов в самостоятельной речи часто бывает неверным: наблюдается смысловые замены слов. В тоже время у детей формируется грамматические значения, но в спонтанной речи грамматические изменения слов нередко передаются искаженно. Отличительной чертой детей второго уровня является резко выраженный аграмматизм. Понимание речи остается неполным, так как многие грамматические формы недостаточно различаются [29].

Для детей третьего уровня речевого развития характерно появление развернутой обиходной речи, причем в лексико-грамматическом и фонетическом оформлении отсутствуют грубые отклонения. Однако,

отмечается, что в относительно развернутой обиходной речи наблюдается неточное знание и употребление многих слов, а также недостаточно полная сформированность ряда грамматических форм и категорий языка [29].

Для детей третьего уровня характерно недостаточно полное понимание читаемого текста, а также отдельные пробелы в развитии фонетики, лексики и грамматики при хорошем понимании обиходной речи. Дети испытывают трудности при связном изложении свои мысли. Значительные затруднения наблюдаются при построении произвольной связной речи.

При анализе данных специалистов логопедической практики, а также педагогического опыта изучения детей с ОНР было установлено, что вариативность проявлений общего недоразвития речи у детей не исчерпывается тремя уровнями речевого развития. На это указывают данные, которые содержатся в работах ряда исследователей - Т.В. Филичевой, Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской и др. По результатам длительного комплексного психолого-педагогического изучения детей с ОНР, Т.Б. Филичевой была определена категория детей с ОНР для которых признаки речевого недоразвития оказываются стертыми, которые в логопедической практике не всегда правильно диагностируются и не попадают под характеристики системного и стойкого недоразвитие речи». [3, 29]

По данным педагогов-исследователей детей, проводящим работу с детьми с ОНР, с использованием специально разработанной методике и организовавшим углубленное психолого-педагогическое исследование детей с, были установлены специфические особенности проявления общего недоразвития речи у этой группы детей, которые в последующем были определены как четвертый уровень речевого развития [47].

У детей с четвертым уровнем речевого развития проявляется незначительные нарушения в формировании компонентов языковой системы, выявляющееся в процессе углубленного логопедического обследования, а также при выполнении детьми специально подобранных заданий. При этом

общее недоразвитие речи четвертого уровня, по мнению исследователей, определяется как своеобразная стертая или легкая форма речевой патологии. У детей выявляются невыраженные, но стойкие нарушения в овладении языковыми механизмами словообразования, словоизменения, в употреблении слов сложной структуры, некоторых грамматических конструкций, недостаточный уровень дифференцированного восприятия фонем и др.

Для детей с четвертым уровнем ОНР характерно своеобразие речи, о чем свидетельствуют данные исследований Т.Б. Филичевой. Своеобразие речи заключается в том, что в беседе, при составлении рассказа по заданной картине, серии сюжетных картинок отмечаются нарушения логической последовательности, встречается «застревание» на второстепенных деталях, могут быть пропуски главных событий, а также повтор отдельных эпизодов. Составляя рассказы о событиях из своей жизни, на различные темы с элементами творчества, чаще всего дети с ОНР четвертого уровня пользуются в основном простыми малоинформативными предложениями. В речи детей с ОНР четвертого уровня по-прежнему сохраняются трудности планировании своих высказываний и отборе соответствующих языковых средств [47].

Время появления первых слов у детей с нарушениями развития речи не имеет резкого отличия от нормы. Однако сроки, в течение которых дети продолжают пользоваться отдельными словами, не объединяя их в двухсловное аморфное предложение, сугубо индивидуальны. Полное отсутствие фразовой речи может иметь место и в возрасте 2-3 лет, и в 4-6 лет. Интересно отметить, что современных родителей задержка речевого развития начинает беспокоить по достижении ребенком 2-2,5 лет, а не 4-5, как это было совсем недавно [47].

Первоначальный лексикон детей включает в себя:

1. несколько правильно произносимых слов в 1-2 слога (состоящих из звуков раннего онтогенеза речи);

2. контурные слова в 1-2 слога, редко в 3 слога;
3. слова-звукоподражания;
4. слова-фрагменты названия предметов, животных;
5. контурные и правильно произносимые слова не рассматриваются как нарушения речи
6. слова-фрагменты названия действий (не более 1-3), модальности, очень редко признаков предметов.

Уже первые слова детей могут сигнализировать о неблагополучном начале развития их речи: "ма" (вместо мама), "па" (вместо папа), "ба" (баба) или слово "мама" относят к отцу и другим лицам. Независимо от того, начал ли ребенок произносить первые слова целиком или только отдельные части их, необходимо различать "безречевых" детей по уровням понимания ими чужой речи. У одних детей уровень понимания речи (т.е. импрессивная речь) включает в себя довольно большой словарный запас и довольно тонкое понимание значений слов. О таком ребенке родители обычно говорят, что "он все-все понимает, вот только не говорит". Однако логопедическое обследование всегда выявит недостатки их импрессивной речи. Другие дети с трудом ориентируются в обращенном к ним словесном материале. При появлении речевого подражания репродукция слов осуществляется не в рамках преимущественного воспроизведения просодии целого слова, как это бывает в норме, а только его ударной части [4]. Такой частью, как правило, является ударный слог слова в открытом его варианте, например:

голубь	девочка	зайчик	яйцо	иди
го	де	ва	тё	ди

Интересной особенностью аномальной детской речи в этот период ее развития является стремление ребенка к употреблению открытых слогов. Стремление "открыть слог" ярче всего обнаруживает себя в добавлениях гласных звуков к концам слов в тех случаях, где слово оканчивается на согласный: «матика» (мальчик), «котика» (котик). Ребенок как бы

достраивает слово: «мяса» (мяч), «гозя» (гвоздь). Укорочение слова за счет опускания слогов или одного слога является одним из характерных симптомов, который сопутствует детям с нарушением речевого развития в течение долгих лет жизни. Первые слова аномальной детской речи можно классифицировать следующим образом:

- 1) правильно произносимые: мама, папа, дай, нет в т.п.;
- 2) слова - фрагменты, т.е. такие, в которых сохранены только части слова, например, «мако» (молоко), «яба» (яблоко).
- 3) слова - звукоподражания, которыми ребенок обозначает предметы, действия, ситуацию: «би» (машина), «бух» (упасть).
- 4) контурные слова, или "абрисы", в которых правильно воспроизводятся просодические элементы - ударение в слове, количество слогов: «тититики» (кирпичики), «папата» (лопата).
- 5) слова, которые совершенно не напоминают слова родного языка или их фрагменты [2].

Морфологически нечленимое использование слов - закономерность ранних этапов дизонтогенеза речи. Наступает момент и в жизни детей с недоразвитием речи, когда они начинают связывать уже приобретенные и вновь приобретаемые слова друг с другом. Однако слова в словосочетаниях употребляются только в одной форме, так как словоизменение этим детям недоступно. Словосочетания включают в себя:

1. единичные правильно произносимые слова из двух, реже трех, слогов (состоящих из звуков раннего и среднего онтогенеза речи);
2. контурные слова в 2-3 слога, реже в 4 слога;
3. слова - звукоподражания;
4. слова - фрагменты существительных;
5. слова - фрагменты глаголов (значительно меньше, чем существительных);
6. слова - фрагменты прилагательных;

7. слова - фрагменты прочих частей речи;
8. форма именительного падежа на месте других падежных форм (единственное число);
9. форма именительного падежа множественного числа (окончание и) на месте других падежных форм [2].

На этом этапе развития ребенок не способен изменять слова: мама - маму - маме; или пить - пей - пьет; кукла - куклу - куклы. Существительные и их фрагменты используются преимущественно в именительном падеже, а глаголы и их фрагменты в инфинитиве и повелительном наклонении или без флексий в изъявительном наклонении. Одни дети имеют крайне убогий глагольный словарь, заменяя названия действий одним общим словом "деи" (делает), другие знают несколько названий действий, но и в том, и в другом случае в лексиконе ребенка отсутствуют окончания изъявительного наклонения -ет, -ит и др. При нарушениях развития речи глагольный словарь ничтожно мал по отношению к довольно обширному предметному словарю. Предметный словарный запас ребенка оказывается, как бы переобогащенным по отношению к этапу его речевого развития. В то же время этот словарный запас всегда недостаточен для календарного возраста детей. При нарушениях развития речи дети, не накопив необходимого набора словоизменительных элементов (в данном случае флексий) и не научившись передвигать слово по словоизменительной шкале, преждевременно обращаются к воспроизведению наиболее обособленного морфологического элемента - предлога. Они долго не замечают, что предлог и флексия связаны отношениями симультанности и что их сочетание представляет собой определенное единство. Флексия и предлог выступают для ребенка в воспринимаемом им словесном материале в качестве переменных элементов, которые варьируются в различных комбинациях с лексической основой и поэтому не воспринимаются детьми [2, 3, 4].

Патология детской речи изобилует примерами, когда дети смешивают между собой как флексии, так и предлоги, так как одномоментное выражение грамматического значения через несколько единиц - П (предлог) + К (лексическая основа) + Ф (флексия) - им недоступно.

Старшие дошкольники с ОНР, понимают значение многих слов; объём пассивного словаря близок к норме. Однако употребление слов в экспрессивной речи, актуализация словаря вызывают большие затруднения. Бедность словаря проявляется в том, что дети с ОНР, даже шестилетнего возраста не знают многих слов: названий ягод, рыб, цветов, птиц, диких животных, профессий, частей тела, инструментов и т.д. Многие дети затрудняются в актуализации таких слов, как овца, лось, кенгуру, ласточка, цапля, стрекоза, кузнечик, гром, молния, продавец, парикмахер [48].

У старших дошкольников с ОНР, выявляются трудности в назывании многих прилагательных, употребляющихся в речи их нормально развивающихся сверстников (узкий, кислый, квадратный, пушистый и т.д.). В глагольном словаре дошкольников с ОНР, преобладают слова, обозначающие действия, которые ребёнок ежедневно выполняет или наблюдает (спать, умываться, купаться, идти, одеваться и т.д.). Значительно сложнее усваиваются слова обобщённого, отвлечённого значения, слова, обозначающие состояние, оценку, качества, признаки и др. Нарушение формирования лексики у этих детей выражается как в незнании многих слов, так и в трудностях поиска известного слова, в нарушении актуализации пассивного словаря [15].

Характерной особенностью словаря детей с ОНР, является неточность употребления слов, которая выражается в вербальных парафазиях. В одних случаях дети употребляют слова в излишне широком значении, в других – проявляется слишком узкое понимание значения слова. Иногда дети используют слово лишь в определённой ситуации. Таким образом,

понимание и использование слов носит ситуативный характер. Среди многочисленных вербальных парафазий у этих детей наиболее распространёнными являются замены слов, относящиеся к одному семантическому слову. Среди замен существительных преобладают замены слов, входящих в одно родовое понятие (лось – олень, тигр – лев, оса – пчела, тыква – дыня, лимон – апельсин, весна – осень, ресницы – брови и др.). Замены прилагательных свидетельствуют о том, что дети не выделяют существенных признаков, не дифференцируют качества предметов. Распространёнными, например, являются такие замены: высокий – длинный, пушистый – мягкий, узкий – тонкий, короткий – маленький и т.д. Замены прилагательных осуществляются из-за недифференцированности признаков величины, высоты, ширины, толщины. В заменах глаголов обращает на себя внимание неумение детей дифференцировать некоторые действия, что в ряде случаев приводит к использованию глаголов более общего, недифференцированного значения (ползёт – идёт, воркует – поёт, чирикает – поёт и т.д.). Наряду со смешением слов по родовидовым отношениям наблюдаются и замены слов на основе других семантических признаков [29]:

1. смешения слов у детей осуществляются на основе сходства по признаку функционального назначения: миска – тарелка, кружка – стакан, лейка – чайник, метла – щётка;

2. замены слов, обозначающих предметы, внешне сходные: сарафан – фартук, фонтан – душ, майка – рубашка;

3. замены слов, обозначающих предметы, объединённые общностью ситуации: каток – лёд, вешалка – пальто;

4. смешения слов, обозначающих части и целое: воротник – платье, паровоз – поезд, кузов – машина, локоть – рука, подоконник – окно;

5. замена обобщающих понятий словами конкретного значения: обувь – ботинки, цветы – ромашки, посуда – тарелки, одежда – кофты;

б. использование словосочетаний в процессе поиска слова: кровать – чтобы спать, плита – газ горит, юла – игрушка крутится, щётка – зубы чистить. Некоторые замены глаголов отражают неумение детей выделять существенные признаки действия, с одной стороны, и несущественные – с другой, а также выделять оттенки значений. Процесс поиска слова осуществляется не только на основе семантических признаков, но и на основе звукового состава слова. Выделив значение слова, ребёнок соотносит это значение с определённым звуковым образом. В поиске слова из-за недостаточной закреплённости его значения и звучания происходит выбор слова, сходного по звучанию, но другого значения: шкаф – шарф, поезд – пояс, персик – перец, колобок – клубок, кисть винограда – куст винограда. У детей запаздывает процесс формирования семантических полей. О несформированности семантического поля говорит и количественная динамика случайных ассоциаций. У детей с ОНР, имеются особенности в динамике синтагматических ассоциаций резкое увеличение синтагматических реакций наблюдается к 7 годам, что связано с задержкой формирования грамматического строя речи [3, 26].

В исследованиях многих авторов (Г.С. Гуменная, Р.Е. Левина, Н.А. Никашина, Л.Ф. Спирина, Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская и др.) [52] отмечается, что у детей с общим недоразвитием речи наблюдаются трудности усвоения лексических закономерностей родного языка. Разработка психолингвистического аспекта формирования словаря, позволяющего проанализировать особенности семантической структуры слова, обусловлена необходимостью поиска оптимальных путей повышения эффективности методов коррекционного воздействия при общем недоразвитии речи. Согласно современным представлениям, развиваемым в лингвистике, психологии, психолингвистике, слово рассматривается как одна из основных единиц языка, имеющая сложное строение, где выделяются следующие составные части: предметная отнесённость, или денотативное

значение, сигнификативное значение, коннотативный компонент. Слова связаны друг с другом смысловыми связями, которые организуют семантические поля. По мере развития словаря слово включается в сложную систему парадигматических и синтагматических связей. В процессах развития ребёнка слово развивается в двух аспектах – смысловом и системном. Смысловое развитие слова представляет собой изменение отнесённости слова к предмету, к системе категорий, включающих данный предмет. Системное развитие значения слова связано с изменением системы психических процессов, которая стоит за данным словом. Слово постепенно приобретает функцию обобщения и начинает выступать в качестве средства формирования понятий. Слово как элемент системы кодов языка, обозначающих любые явления и отношения, занимает центральное место в процессе формирования сознания. Для изучения словаря используются в адаптированном варианте все методы, применяемые в логопедии. Словарь исследуется вне текста, в связной речи, в игровой ситуации. Психолингвистический подход позволяет выявить особенности овладения лексикой детей с общим недоразвитием речи [3, 26]. Исследование пассивного словаря и особенностей актуализации конкретного лексического минимума показывает ограниченность объёма словаря дошкольников с общим недоразвитием речи по сравнению с нормой. В словаре таких детей отсутствуют многие общеупотребительные слова. Это объясняется ограниченным запасом представлений, малой активизацией словаря в различных видах деятельности, недостаточной дифференциацией сходных объектов. При употреблении прилагательных и глаголов отмечены замены на основе сближения ситуативной семантики слов. В сознании дошкольников с недоразвитием речи понятия о предмете, действии, признаке ещё не выделены в самостоятельные понятия, что свидетельствует о не сформированности семантических полей, о недостаточности выделения дифференциальных признаков значений слов. Для дошкольников с

недоразвитием речи характерны специфические замены: подбор слова из области значений, близких к значению слова-стимула (тёмный – чёрный); изменение формы слова-стимула (говорю – говорят); подбор слова на основе синтагматических ассоциаций (плохой – мальчик). Наличие специфических ошибок обусловлено ограниченностью словарного запаса, недостаточным пониманием значения слова, трудностями актуализации слова, недостаточной заторможенностью звуковых ассоциативных связей слова, неумением выделить существенные семантические признаки в структуре значения слова, недостаточным осознанием поставленной задачи. Характер ошибок указывает на неполную сформированность синтагматических связей у детей с общим недоразвитием речи [30].

Н.В.Серебрякова выявила особенности лексики: ограниченность объёма словаря, особенно предикативного; большое количество замен особенно по семантическому признаку, указывающих на несформированность семантических полей, на недостаточность выделения дифференциальных признаков значений слов; незнание или неточное употребление многих общеупотребительных слов обозначающих зрительно сходные предметы, части предметов, части тела; замены семантически близких слов; замена словообразовательными неологизмами; замена однокоренными словами и словами, сходными по артикуляции [30].

В работах Т.Б.Филичевой и Г.В.Чиркиной отмечаются такие лексические особенности при общем недоразвитии речи:

- Расхождение в объёме активного и пассивного словаря. Не зная наименований частей предметов, дети заменяют их названием самого предмета («рукав» - «рубашка»), название действий заменяют словами, близкими по ситуации и внешним признакам («подшивает» - «шьёт»); название предмета заменяется названием действий («тётя продаёт яблоки» - вместо «продавец»), замена видовых понятий родовыми и наоборот («ромашка» - «роза», «колокольчик» - «цветок»).

- Нередко, правильно показывая на картинках названные действия, в самостоятельной речи их смешивают. Из ряда предложенных действий дети не понимают и не могут показать, как штопать, распарывать, переливать, перелетать, подпрыгивать, кувыркаться.

- Они не знают названий оттенков цветов: «оранжевый», «серый», «голубой».

- Плохо различают форму предметов: «круглый», «овальный», «квадратный», «треугольный».

- В словаре детей мало обобщающих понятий, в основном это игрушки, посуда, одежда, цветы.

- Редко используются антонимы, практически отсутствуют синонимы (характеризуют величину предмета, используют только понятие: «большой - маленький», которыми заменяют слова: «длинный», «короткий», «высокий», «низкий», «толстый», «тонкий», «широкий», «узкий»). Это обуславливает частые случаи нарушения лексической сочетаемости.

- Много ошибок допускают при употреблении приставочных глаголов [30, 37].

Ограниченный лексический запас, многократное использование одинаково звучащих слов с различными значениями делают речь детей бедной и стереотипной. Выявляются стойкие ошибки при согласовании прилагательного с существительным в роде и падеже; смешение родовой принадлежности существительных; ошибки в согласовании числительного с существительными всех трёх родов («пять руках» - пять рук). Характерны ошибки употребления предлогов: опускание, замена, недоговаривание.

Дети с ОНР используют многие слова в расширенном и диффузном значении. Чётко прослеживается закономерность в характере замен: заменяющими словами являются те, которые наиболее привычны в речевой практике учащихся.

Нарушения лексики проявляются также в нарушениях слоговой структуры слова: элизии (усечение слога, пропуск гласного звука или буквы); повторы слова (персеверации); уподобление одного слога другому (антиципация); перестановки слогов; добавление слога, гласного звука или буквы. При исследовании лексической стороны речи детей данной категории выявляется незнание или неправильное употребление слов, неумение.

Таким образом, дети с ОНР обладают пониженной способностью как воспринимать различия в физических характеристиках элементов языка, так и различать значения, которые заключены в лексических единицах языка, что, в свою очередь, ограничивает их комбинаторные возможности и способности, необходимые для творческого использования конструктивных элементов родного языка в процессе построения речевого высказывания. Нарушения формирования лексики проявляются в ограниченности словарного запаса, резком расхождении объёма активного и пассивного словаря, неточном употреблении слов, многочисленных вербальных парафазиях, несформированности семантических полей, трудностях актуализации словаря. Одной из выраженных особенностей детей с ОНР, является более значительное, чем в норме, расхождение в объёме пассивного и активного словаря.

### **1.3. Обзор методик логопедической работы, направленной на развитие лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи**

В современной методике логопедическая работа по развитию лексики рассматривается как целенаправленная педагогическая деятельность, обеспечивающая эффективное освоение словарного состава родного языка.

К настоящему времени в психолого-педагогической литературе отражено достаточное разнообразие всевозможных методик проведения коррекционной работы, разработанных Б.М. Гриншпун, Н.С. Жуковой, Р.Е. Левиной, Н.А. Никашиной, Л.Ф. Спириной, Г.В. Чиркиной, Т.Б. Филичевой и др. [17, 29, 37, 48].

Развитие лексики понимается как длительный процесс количественного накопления слов, освоения их социально закрепленных значений и формирование умения использовать их в конкретных условиях общения (Г.Р. Шашкина, Л.П. Зернова, И.А. Зимина) [37].

Слово обеспечивает содержание общения. Свободная устная (и письменная) речь опирается, прежде всего, на владение достаточным словарным запасом.

Особенность работы над лексикой в дошкольном учреждении состоит в том, что она связана со всей воспитательно-образовательной работой с детьми. Обогащение лексического запаса происходит в процессе ознакомления с окружающим миром, во всех видах детской деятельности, повседневной жизни, общении. Работа над лексикой уточняет представления ребенка, углубляет его чувства, организует социальный опыт. Все это имеет особое значение в дошкольном возрасте, поскольку именно здесь закладываются основы развития речи, происходит становление социальных контактов, формируется личность [46].

Так, в работе Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной «Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада» содержится описание методики формирования грамматического строя и лексического запаса. Как комментируют исследователи, подобный вид работы должен проводиться поэтапно. Первый шаг – знакомство с изучаемым явлением. Второй – обучение пониманию словесных обозначений явления, осуществляемое при помощи образцовой речи специалиста. Третий

– организация речевой практики, в ходе которой производится закрепление навыков.

Логопед намечает совместно с ребенком некоторое подобие плана по изучению лексического строя языка – предметного, глагольного и проч. Он также следит, чтобы словарь ребенка активно пополнялся. Таким образом, деятельность логопеда в процессе коррекционной работы направлена на организацию занятий, в ходе которых у ребенка будет развиваться речь, осуществляться усвоение лексического и грамматического строя языка, формироваться правильное произношение.

Следующая методика представлена Р.И.Лалаевой и Н.В.Серебряковой. Как отмечают исследователи, в ее основу положены некоторые приемы и методы, описание которых дано рядом соотечественников. В их числе названы Л.С. Выготский, И.П. Колобова, Н.В. Уфимцева, А.М. Шахнарович и проч. В представлениях Р.И.Лалаевой и Серебряковой, логопедическая работа по развитию лексики должна осуществляться по ряду направлений: 1) одновременное расширение объема словаря и представлений об окружающем мире, 2) «уточнение значений слов; 3) формирование семантической структуры слов в единстве основных его компонентов; 4) организация семантических полей, лексической системы; 5) активизация словаря, совершенствование процессов поиска слова, перевода слова из пассивного в активный словарь» [4, 26].

Е.И. Тихеевой были разработаны упражнения, обеспечивающие обогащение лексики и содержательной стороны отдельных слов: составления предложений с отдельным словом, со словами синонимического ряда, объяснения значения слов, замена слов более удачными выражениями с точки зрения условий контекста[32].

Разрабатывая различные аспекты работы, по формированию лексики дошкольников, исследователи большое внимание уделяли обозначению словами предметов или явлений окружающей действительности, на основе

их наглядного целостного восприятия (Е.А. Флерина, И.О Соловьева, М.М. Кони́на, А.М. Леушина) [27].

Содержание и методика лексической словарной работы с дошкольниками разрабатывалась также О.С. Соловьевой, которая считала, что, прежде всего «нужно заботиться о том, чтобы дети знали названия всего того, с чем им приходится иметь дело в повседневной жизни». Поэтому автором были выделены группы слов, которыми должны овладеть дошкольники. Кроме того, О.И. Соловьева отмечала, что важен не только количественный рост лексического словаря, но и его качественное обогащение, под которым понималось изменение значений слов в зависимости от контекста и места в лексической системе [29].

Е.М. Струнина предложила методику, развивающую старших дошкольников элементарное осознание содержательной стороны слова. По мнению автора, раскрытие семантических связей между словами должно помогать уточнению понимания семантики отдельных слов, что способствовало сформированности умения отбирать выразительные и точные языковые средства в зависимости от условий речевой ситуации. При проведении логопедической работы по развитию лексики дошкольников с ОНР необходимо учитывать современные лингвистические и психолингвистические представления о слове, структуру значения слова, закономерности лексики в онтогенезе, особенностях у дошкольников с речевой патологией [38].

В настоящее время актуальна проблема развития лексического словаря у дошкольников с ОНР. Лексический запас представляет собой оптимальный вариант осуществления речевой деятельности в процессе решения задач речевой коммуникации. Неполноценная речевая деятельность оказывает негативное влияние на все сферы личности ребенка: затрудняется развитие его познавательной деятельности, снижается нарушение логической и смысловой памяти, дети с трудом овладевают мыслительными операциями,

нарушаются все формы общения и межличностного взаимодействия, существенно тормозится развитие игровой деятельности, имеющей, как и в норме, ведущее значение в плане общего психического развития.

Расширение лексического запаса слов у детей - одна из важнейших задач воспитания. Уточнение и расширение словарного запаса играет большую роль в развитии детей: чем богаче словарь ребенка, тем точнее он мыслит, тем лучше развита его речь. Поэтому его формирование необходимо как для наиболее полного преодоления системного речевого недоразвития, так и для подготовки детей к предстоящему школьному обучению [7].

По данным А.Н. Гвоздева, к 3-3,5 годам в словаре детей представлены все части речи: имена существительные, имена прилагательные, глаголы, местоимения, наречия, числительные и служебные части речи [12].

Однако в ряде случаев при сохранном интеллекте и нормальном слухе уровень сформированности лексических средств языка может значительно отличаться от нормы. Словарный запас некоторых детей состоит из небольшого количества звуковых комплексов. У других детей запас слов может быть более разнообразным. В нём выделяются слова, обозначающие предметы, действия, качества, но количество слов недостаточно. Наряду с бедностью словарного запаса отмечается и нарушение нормы в его использовании: ограниченное и неполное понимание знакомых слов, неверное использование их в речи [48].

Методика работы над лексикой предусматривает следующие направления:

1) обогащение словаря, т.е. усвоение новых, ранее неизвестных учащимся слов. Причем установлено, что ежедневно ребенок должен прибавлять к своему словарю 4—6 слов;

2) уточнение словаря, т. е. словарно-стилистическая работа, овладение точностью и выразительностью языка (наполнение содержанием слов, известных детям, усвоение многозначности, синонимии и т. п.);

3) активизация словаря, т. е. перенесение как можно большего числа слов из пассивного в активный словарь, включение слов в предложения, словосочетания;

Рассмотрим подробнее каждое из этих основных направлений.

Обогащение словаря. Осуществлять эту задачу - значит способствовать количественному накоплению слов, необходимых ребенку для речевого общения с окружающими.

Основную часть лексики составляют знаменательные слова (существительные, прилагательные, глаголы, числительные, наречия). Это наиболее полноправные слова: они служат названиями, выражают понятия и являются основой в предложении (выступают в роли подлежащих, сказуемых, определений, дополнений, обстоятельств). Обогащение речи детей должно начинаться, прежде всего, за счет знаменательных слов [30].

Большую трудность для усвоения ребенком представляют числительные, являющиеся наиболее абстрактной частью лексики; она называют отвлеченные числа или порядок предметов при счете. Обогащение речи детей числительными в основном происходит на занятиях по развитию элементарных математических представлений, но закрепление и активизация этих слов должны быть специальным предметом словарной работы на занятиях по развитию речи.

Важную роль играет обогащение речи детей словами, обозначающими качества и свойства предметов, а также элементарные понятия. Переход к обобщениям возможен тогда, когда ребенок накопил достаточный запас конкретных впечатлений об отдельных предметах и соответствующих словесных обозначений. Младших школьников следует знакомить и со словарем, используемым в фольклорных произведениях (пригожий, детушки, травушка, матушка, родимая и др.) [4].

Педагогам необходимо систематически обращаться к словарям, используя наиболее ценные сокровища русского языка.

Закрепление и уточнение словаря. Эта задача понимается, прежде всего, как помощь ребенку в освоении обобщающего значения слов, а также в их запоминании.

Прежде всего, в специальном закреплении нуждаются слова, трудные для детей: собирательные существительные - обувь, транспорт и др., отвлеченные существительные - красота, тишина, чистота и т. п., числительные, относительные прилагательные - городской, пассажирский, железный и т. д., а также слова, сложные в звуковом или морфологическом отношении (тротуар, метро, экскаваторщик) [51].

Наряду с закреплением словаря решается и другая задача: уточнение смысла слова, углубление его значения. Этот процесс происходит на протяжении всего дошкольного и младшего школьного возраста. Например, смысл слов Первомайский праздник маленький ребенок воспринимает лишь эмоционально, они означают для него просто радостное событие. Младший школьник уже понимает всенародное значение этого праздника трудящихся.

С течением времени ребенок шире понимает значение слова, учится выделять и обобщать наиболее существенные признаки предметов и обозначать их словом. В многочисленном повторении и закреплении нуждаются слова, обозначающие цвет, материал, пространственные и временные понятия [11].

Необходимо обращать внимание детей на многозначность слова. Это интересное явление, когда одно и то же слово обозначает разные предметы (ручка - принадлежность для письма, ручка - фурнитура), привлекает внимание детей, вызывает интерес.

Активизация словаря. Активизация словаря - важнейшая задача словарной работы. В процессе этой работы педагог побуждает детей употреблять в речи наиболее точные, подходящие по смыслу слова. Специальные приемы активизации словаря должны вызывать у ребенка внимание к выбору слова, формировать точность и ясность речи [14].

К. Д. Ушинский так писал об этой задаче: «...Вызов слов и форм языка из детской памяти очень полезен: у детей запас слов и форм родного языка обыкновенно не мал, но они не умеют пользоваться этим запасом, и вот это-то навык отыскивать быстро и верно в памяти требуемое слово и требуемую форму есть одно из важнейших условий развития дара слова». [24]

Работа над синонимами помогает понимать оттенки значения слова, выбирать наиболее подходящее слово из всего лексического богатства. Антонимы заставляют вспоминать и сопоставлять предметы и явления по их временным и пространственным отношениям, величине, свойствам и т.д.

Таким образом, логопедическая работа по развитию лексики рассматривается как целенаправленная педагогическая деятельность, обеспечивающая эффективное освоение словарного состава родного языка.

Развитие лексики понимается как длительный процесс количественного накопления слов, освоения их социально закрепленных значений и формирование умения использовать их в конкретных условиях общения (Г.Р. Шашкина, Л.П. Зернова, И.А. Зимина) [37].

Особенность работы над лексикой состоит в том, что обогащение лексического запаса происходит в процессе ознакомления с окружающим миром, во всех видах детской деятельности, повседневной жизни, общении. Работа над лексикой уточняет представления ребенка, углубляет его чувства, организует социальный опыт и проводится поэтапно: знакомство с изучаемым явлением; обучение пониманию словесных обозначений явления, осуществляемое при помощи образцовой речи специалиста; организация.

Следовательно, проанализировав методики логопедической работы по развитию словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, можно прийти к выводу, что каждый автор предлагает свою методику, которая предусматривает поэтапную систему формирования словаря. Лексический материал в представленных методиках отобран с учетом этапов коррекционного обучения, индивидуальных, речевых и

психических возможностей детей, при этом учтены зоны ближайшего развития ребенка, что обеспечивает развитие его мыслительной деятельности и умственной активности. Представленные методики, направлены на развитие всех компонентов речевой системы.

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

1. Норма развития детской речи 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.

2. Речь детей с ОНР характеризуется маленьким словарным запасом, затрудненным словообразованием и словоизменением, неразвитой связной речью, нарушением лексической сочетаемости. ОНР II уровня характеризуется развернутой разговорной фразой и отсутствием грубых нарушений в развитии различных сторон речи, однако есть нарушения в оформлении сложных речевых единиц.

3. Вопрос о развитии словаря у детей с ОНР II уровня – это серьёзная логопедическая работа, которой уделяется большое внимание в психолого-педагогической литературе. Изучая особенности развития речевой деятельности у детей с общим недоразвитием речи нужно отметить, что необходимо проведение специальных коррекционных занятий по формированию накопления, уточнения и активизации словаря, и развития речи в целом

## **Глава 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ II УРОВНЯ**

### **2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента**

Нами было организовано экспериментальное исследование, которое проводилось на базе МБДОУ № 59 комбинированного вида.

Целью нашего констатирующего эксперимента является: выявление особенностей развития сформированности лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня.

Для реализации данной цели, нами были выделены следующие задачи:

1. Подобрать диагностические методики и критерии оценки выполнения заданий по развитию лексики у детей старшего дошкольного возраста с ОНР II уровня;
2. Изучить состояние лексики у детей старшего дошкольного возраста с ОНР II уровня;
3. Выявить особенности лексического развития детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи II уровня;
4. Проанализировать полученные результаты исследования.

Перед проведением экспериментального исследования нами была проведена следующая предварительная работа: наблюдение за детьми и знакомство с ними, изучение личных дел, медицинской, психолого-педагогической документации и продуктов деятельности детей (поделки, рисунки и т.д.), беседы с педагогами и родителями о психофизических особенностях, об особенностях учебной деятельности, о речевых нарушениях детей.

Экспериментальную группу составили 10 детей 5-6 летнего возраста (50% девочек и 50% мальчиков), имеющие заключение районной психолого–медико–педагогической комиссии (ПМПК) о наличии у них общего недоразвития речи II уровня.

По итогам наблюдений за детьми, изучения медицинской и психолого-педагогической документации, а также бесед с педагогами и родителями нами были получены следующие данные об испытуемых констатирующего эксперимента: все дети из благополучных семей, двое детей воспитываются в неполных семьях (воспитывает одна мама). Родители занимаются воспитанием детей, отрицательного, неблагоприятного и негативного воздействия на детей не отмечается, домашние условия соответствуют возрасту и интересам каждого ребенка (приложение 1).

Эксперимент проводился в хорошо знакомой детям спокойной, доброжелательной обстановке в индивидуальной форме, в первой половине дня. Инструкция предлагалась в устной форме, с применением наглядности и без ее применения. Полученные диагностические данные (ответы детей) фиксировались в диагностических протоколах. При проведении констатирующего эксперимента задания соответствовали возрастным интересам и познавательным возможностям детей.

В основу нашего эксперимента были положены методы и приемы исследования лексики Г.А. Волковой, Н.В. Серебряковой с использованием наглядного материала О.Б.Иншаковой, В. С. Володиной.

Используемый методический материал был адаптирован с учетом особенностей развития и возраста испытуемых, за счет сокращения объема, изменения содержания заданий и инструкции.

Констатирующий эксперимент состоял из двух этапов:

1 этап – обследование пассивной лексики;

2 этап – исследование активной лексики.

**1 этап – обследование пассивной лексики:**

### 1. Показ предметов и действий по словесной инструкции

Ребенку предъявляется картинный материал и предлагается показать предметы и действия.

Инструкция: Перед тобой картинки. Покажи где: холодильник, пенал, белый медведь, муравей, книга, осень, линейка, божья коровка, барабан, коньки; поливает, порхает, квакает, спит, готовит, скачет, летает, поет, купается, лечит.

2. Нахождение предметов с противоположным значением. Ребенку предлагается картинный материал, на котором изображены предметы с противоположным значением.

Инструкция: я буду говорить пары слов слово-наоборот. А ты покажи, где эти находятся предметы, обозначающие эти слова: горький и сладкий, длинный и короткий, полный и пустой, много и мало, высокий и низкий

4. Определение предмета с использованием смыслового значения. Ребенку предлагаются загадки, ему необходимо показать отгадку

Инструкция: я буду загадывать, а ты отгадай загадки:

- Ходит рыжая краса, очень хитрая... (лиса);
- Желтый, очень кислый он, на тарелочке... (лимон);
- Он на елочку похож, это же колючий... (еж);
- Вот квакушка-попрыгушка, вот зеленая... (лягушка);
- Он и катится, и скачет, догадался, это... (мячик).

5. Определение предмета по описанию. Ребенку предлагается описание предмета, действия и явления, необходимо показать описываемое на картинке.

Инструкция: послушай внимательно, о чем я говорю, и покажи это на картинке: повар готовит еду в столовой, детеныш лошади, предмет для рыбалки, падают листья, идет дождь.

### **2 этап – исследование активной лексики.**

1. Обследование активного использования существительных, обобщающих понятий. Ребенку предлагается картинный материал, с изображением групп предметов для определения названия предметов и обобщения их в одну группу.

Инструкция: Скажи, что это и назови одним словом: капуста, морковь, помидор, картофель – овощи; яблоко, апельсин, лимон, груша – фрукты; лиса, медведь, тигр, олень - животные; кастрюля, кружка, ложка, сковорода – посуда и т.д.

2. Называние детенышей. Ребенку предлагается картинки с изображением животного для определения названия детеныша.

Инструкция: Я буду называть животное или птицу, а ты скажи, как называют его детеныша: волк, олень, лиса, белка, еж, корова, лошадь, курица, утка, коза, овца, медведь, слон, лев, белка, кенгуру, галка, скворец, кошка, собака.

3. Обследование глагольного словаря. Ребенку предлагаются задания с наглядным сопровождением.

- Называние глаголов со значением передвижения;

Инструкция: Ответь на вопрос, кто как передвигается: человек (птица, рыба, лягушка, улитка, черепаха и т.д.)

- Называние действий по профессиям;

Задание: назови, что делает: учитель (врач, швея, строитель, повар и т.д.)

4. Обследование словаря признаков. Ребенку предлагается описать предмет или явление.

Инструкция: «Посмотри, что на картинке и расскажи, какой: этот предмет: мяч, лимон, еж, снег, мороженое?»

5. Обследование наречий. Ребенку предлагается ответить на вопросы в устной форме.

- Качественные наречия

Инструкция: ответь на вопросы: как ползает черепаха? (как светит месяц? скачет конь? и т.д.)

- Наречия времени

Инструкция: нужно ответить на вопросы:

-Когда ты завтракаешь? (Когда приходишь в детский сад? Гуляешь? Обедает? Ужинаешь? Спишь? И т.д.)

6. Определение семантического значения слов. Задание проводится в виде игры «Скажи наоборот» и «Подбери слово».

- Подбор антонимов к словам.

Инструкция: Я буду говорить слово и кидать тебе мячик, а ты говоришь слово наоборот и возвращаешь мне мячик: ночь – день (добро – зло; враг – друг; тяжелый - легкий, большой - маленький, черный – белый, добро-зло, горячий – холодный и т.д.)

- Подбор синонимов к словам.

Инструкция: я буду говорить тебе слова, а ты ответь, как можно назвать другим словом: детвора - дети, ребята, ребятки, ребятня (автомобиль - машина, средство передвижения, наземный транспорт; огромный - большой, крупный, громадный, здоровый; радостный - веселый, счастливый, праздничный)

7. Называние обиходных действий. Ребенку предлагается в свободной форме рассказать о своей деятельности в выходной день.

Инструкция: расскажи, как проходит твой выходной день.

Для оценки уровня речевого развития нами была использована балльная система, разработанная И.Д. Коненковой [18]. Результаты выполнения заданий оцениваются по 5 – балльной системе. Каждое задание оценивается отдельно. Критерии оценки отражают правильность выполнения задания и особенности процесса выполнения задания (принятие и понимание инструкции, принятие и использование помощи, возможность исправления ошибок).

**Критерии оценки:**

5 баллов - все задания выполнены самостоятельно, по всем заданиям дан точный и правильный ответ;

4 балла - задания выполнены в пределах 75%, наличие самокоррекции, встречаются единичные ошибочные ответы, которые исправляются самостоятельно или после уточняющего вопроса;

3 балла - задания по словообразованию выполнены в пределах 50%, после стимулирующей помощи, большинство заданий выполняется с уточняющей помощью, темп выполнения замедлен, требуется повторение инструкции;

2 балла - задания выполнены правильно в пределах 25%, после стимулирующей помощи. Большинство ответов - неверно образованная форма, часть ответов с уточняющей подсказкой, темп выполнения замедлен; все предметы к предложенным словам называются после контекстной подсказки, требуется повторение инструкции;

1 балл - задания выполнены в пределах 10% или не выполнены, отказ от выполнения задания, неверные ответы, помощь не используется.

Полученные баллы могут соответствовать следующим уровням развития лексического строя речи.

41-50 баллов—высокий уровень,

31-40 баллов— средний уровень,

21-30 баллов—уровень ниже среднего,

1-20 баллов—низкий уровень.

## **2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента исследования лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня**

По результатам диагностического обследования уровня пассивной и активной лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня были получены следующие данные (Приложение 2):

По результатам, полученным в процессе выполнении заданий по обследованию состояния пассивной лексики (5 заданий, направленных на выявление состояния пассивного словаря) были выявлены следующие наиболее встречающиеся затруднения (рисунок 1):

- при определении предметов и действий по словесной инструкции 70 % детей показывали в основном те предметы или действия, которые чаще встречаются и используются в обиходе (холодильник, готовит, летает, спит, купается, медведь, книга) (Марина Ш., Данил Л., Миша Д., Витя П., Диана С., София Ж., Ангелина К). При определении таких слов, как порхает, барабан, коньки, муравей, и т.п. требовалась стимулирующая помощь 80% детей (Игорь Б., Марина Ш., Данил Л., Миша Д., Витя П., Диана С., София Ж., Ангелина К);

- при нахождении слов с противоположным значением все дети, затруднялись подобрать противоположное слово, в основном использовали предлог «не», темп выполнения был замедлен;

- отгадывание загадок вызвало интерес у всех детей, однако 40% детей необходимо было повторное прочтение (Егор С., Ангелина К., Данил Л., Марина Ш.);

- при определении предмета или действия по описанию дети 70% затруднялись при определении предмета для рыбалки – удочки, детеныша

лошади (жеребенка) (Ангелина К., София Ж., Егор С., Витя П., Игорь Б., Данил Л., Диана С.).

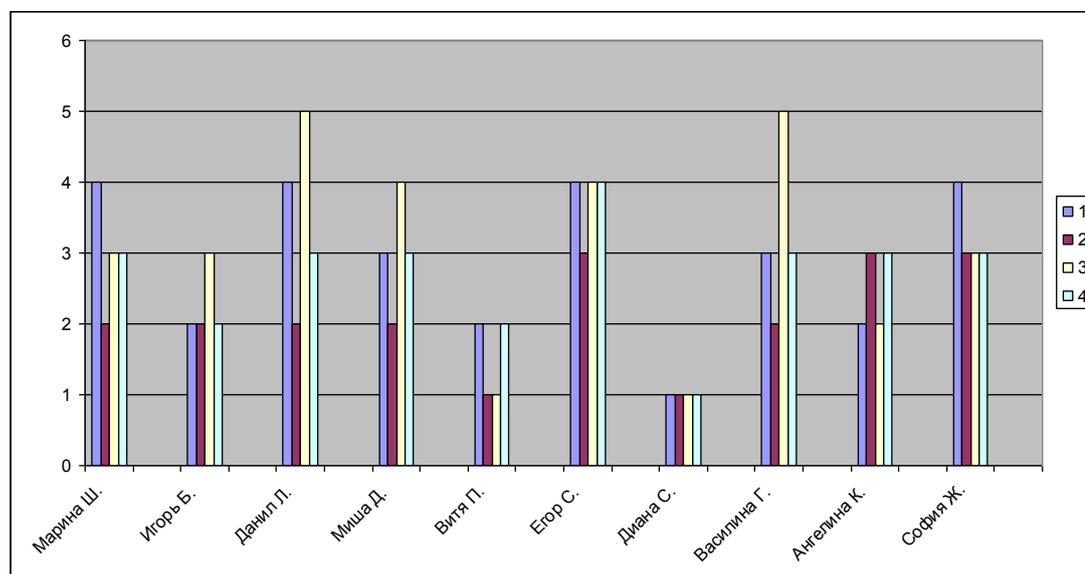


Рисунок 1- Обследование состояния пассивной лексики

Таким образом, несмотря на использование в обследовании наглядных средств, дети справились с заданиями частично, в основном с уточняющей помощью взрослого, при обследовании состояния пассивной лексики было выявлено, что 40% детей имеют средний уровень, 50% ниже среднего и 10% показали низкий уровень (рисунок 2).

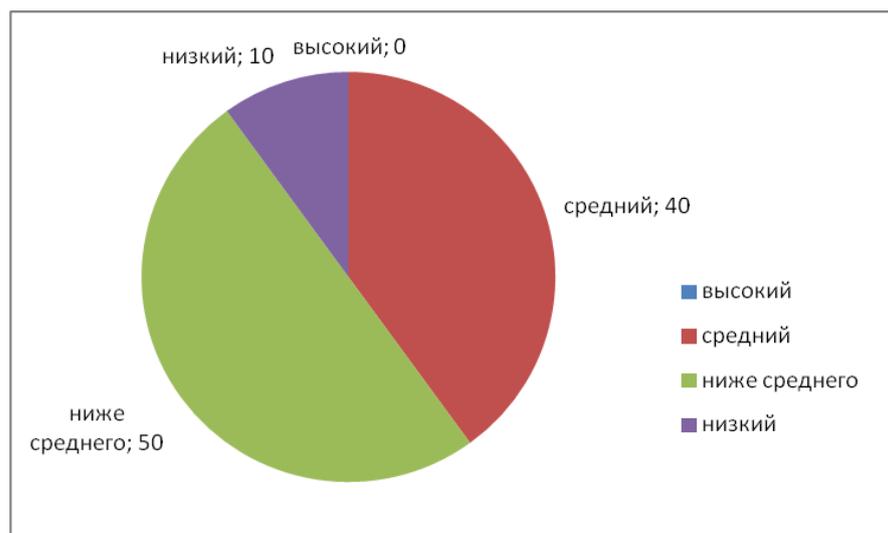


Рисунок 2- Уровни сформированности пассивной лексики

По результатам, полученным в процессе выполнении заданий по обследованию активной лексики (7 заданий, направленных на выявление

состояния активного словаря), наиболее часто встречались следующие ошибки (рисунок 3):

- у 40% детей неправильное определение обобщающих понятий (транспорт - машины, посуда - тарелки, мебель, обувь - ботинки) (Марина Ш., Данил Л., Витя П., Василина К);

- у 70% детей неточности в назывании детенышей животных (собаченок вместо щенков, коровенок вместо теляток, левчонок и т.д) (Марина Ш., Данил Л., Миша Д., Витя П., Диана С., София Ж., Ангелина К);

- у 80% детей при обследовании глагольного словаря допускались ошибки при назывании глаголов со значением передвижения (улитка идет, черепаха бежит, лягушка скачет и т.д.); неправильное называние действий по профессиям (швея вяжет, парикмахер режет и т.д.) (Егор С., Ангелина К., София Ж., Витя П., Игорь Б., Данил Л., Диана С., Миша Д. );

- у 60% детей описание предметов для обследования словаря признаков требовало оказание стимулирующей помощи взрослого, дети подбирали всего 1-2 признака после уточняющей подсказки (Витя П., Диана С, София Ж., Миша Д., Игорь Б., Марина Ш.), например, лимон в основном описывали кислым, ежа колючим);

- у 90% детей значительные трудности возникали при обследовании наречий: дети затруднялись ответить на вопросы как ползает черепаха (тихо), как скачет конь? (долго) и т.д. Допускались ошибки при назывании наречий времени (утром, днем, вечером, ночью и т.д) (Игорь Б., Марина Ш., Данил Л., Миша Д., Витя П., Диана С., София Ж., Ангелина К);

- один из низких показателей детей было выявлено при обследовании словаря антонимов и синонимов: большинство детей (70 %) при подборе антонимов использовали предлог не (тяжелый – не тяжелый, горячий не горячий), дети очень долго подбирали противоположные слова (Данил Л., Миша Д., Егор С., Диана С., София Ж., Ангелина К., Марина Ш.); у 50% детей подбор синонимов требовал помощи взрослого (Данил Л., Егор С.,

Диана С., Василина К., София Ж.), подбиралось всего 1-2 синонима. 50 % детей требовалась стимулирующая подсказка, (Марина Ш., Игорь Б., Миша Д., Витя П., Ангелина К.) некоторые дети отказывались от выполнения задания (Марина Ш., Диана С.);

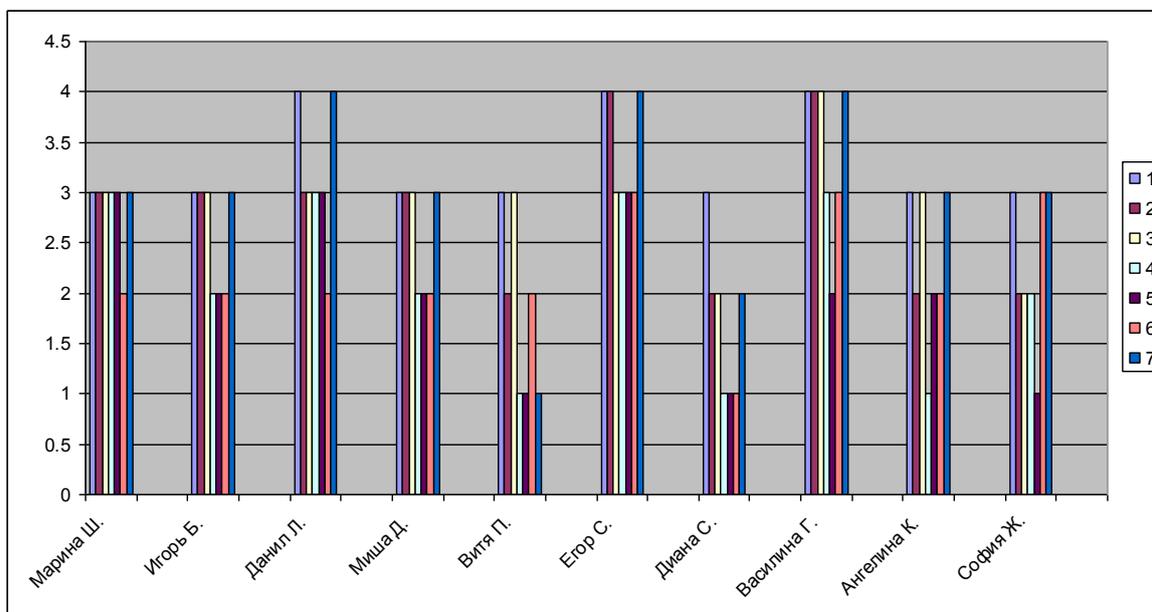


Рисунок 3- Обследование состояния активной лексики

Таким образом, при обследовании состояния активной лексики было выявлено, что 30% детей имеют средний уровень, 50% ниже среднего и 20% показали низкий уровень (рисунок 4).

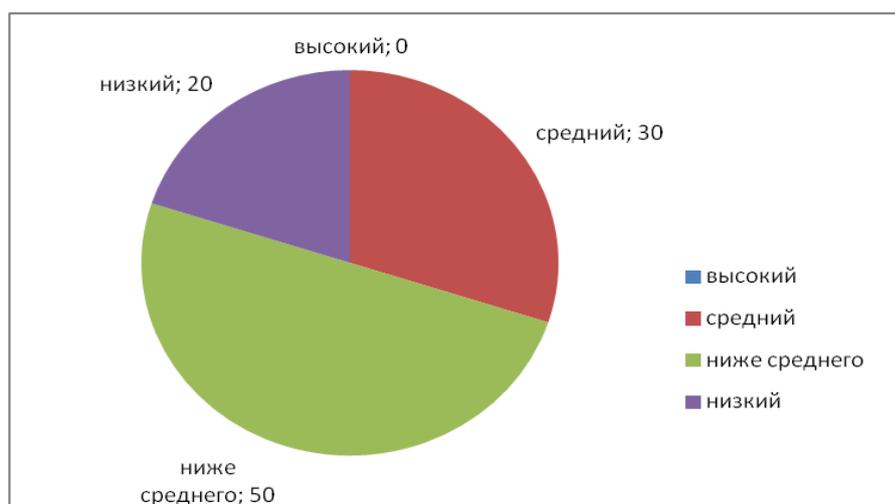


Рисунок 4- Уровни сформированности активной лексики

Обследование показало, что у детей имеются несоответствие лексического запаса возрастной норме, преобладание пассивной лексики над

активной, ограниченные возможности использования предметного лексического словаря, словаря действий, признаков, частичное знание слов, обозначающих части тела, животных и их детенышей, одежды, мебели, профессий, а также снижение уровня словесного обобщения и употребление слов в узком значении (рисунок 5).

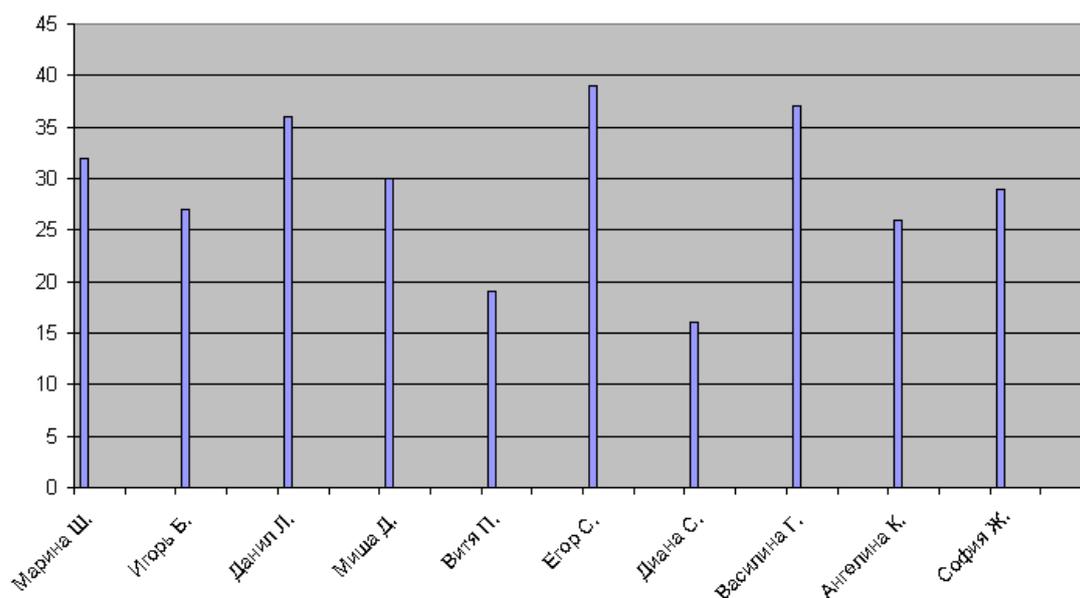


Рисунок 5 - Результаты обследования сформированности лексики.

Таким образом, проанализировав состояние пассивной активной лексики, мы можем сказать, что никто из детей не показал высокого уровня сформированности лексики, 40% детей показали средний уровень, у 40% уровень ниже среднего и 20% детей показали низкий уровень.

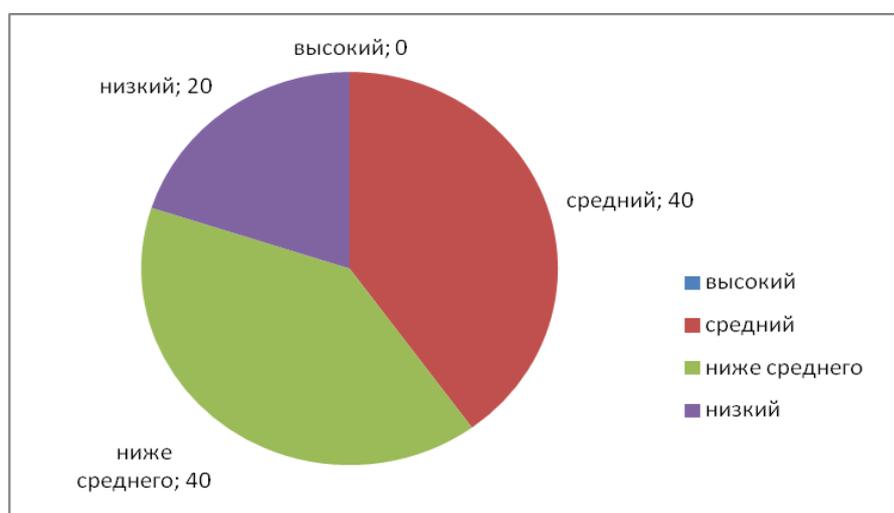


Рисунок 6- Уровни сформированности лексики

Анализируя полученные в ходе эксперимента данные, мы пришли к выводу о том, что у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня сформированность лексики находится в основном на среднем и ниже среднего уровнях, также мы выявили следующие особенности лексики: несоответствие лексического запаса возрастной норме, преобладание пассивной лексики над активной, ограниченные возможности использования предметного лексического словаря, словаря действий, признаков, частичное знание слов, обозначающих части тела, животных и их детенышей, одежды, мебели, профессий, а также снижение уровня словесного обобщения и употребление слов в узком значении.

Следовательно, полученные данные подтверждают наше предположение и сведения из литературных источников о том, что у детей с общим недоразвитием речи II уровня есть отставание от нормы в развитие лексического запаса и эти дети нуждаются в организации специализированной коррекционной работы по этому направлению. В результате проведения констатирующего эксперимента мы делаем вывод, что для полноценного развития и преодоления трудностей в формировании речи дошкольников необходимо проводить коррекционную работу по обогащению, уточнению, переводу лексического словарного запаса из пассивного в активный, дети нуждаются в организации специализированной помощи по развитию и активизации лексики. Полученные в ходе эксперимента данные помогут нам в разработке методических рекомендаций логопедической работы по преодолению недостатков сформированности лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи второго уровня.

### **2.3. Методические рекомендации по развитию лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня**

Проведя анализ результатов констатирующего эксперимента нами были получены данные о необходимости проведения коррекционной работы. На основе этих данных нами были составлены методические рекомендации по развитию лексики у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня. При составлении методических рекомендаций мы опирались на работы Серебряковой Н.В., Жуковой Н.С., Ткаченко Т.А. Ушаковой О.С., Коноваленко В.В., Коноваленко С.В., Седых Н.А., Краузе Е.Н. и др., а также с учетом требований Закона об образовании от 1 сентября 2013 и ФГОС дошкольного образования от 17.10.2013.

Анализ экспериментальных данных и их интерпретация позволили выявить особенности сформированности лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня, проявляющиеся несоответствием лексического запаса возрастной норме, преобладанием пассивной лексики над активной, ограниченными возможностями использования предметного лексического словаря, словаря действий, признаков, частичное знание слов, обозначающих части тела, животных и их детенышей, одежды, мебели, профессий, а также снижение уровня словесного обобщения и употребления слов в узком значении. Учитывая выявленные особенности и требования, предъявляемые к дошкольному образованию (ФГОС ДО), а также в соответствии со спецификой коррекционной работы, ее комплексным подходом (рисунок 7), предлагаем проводить логопедическую работу согласно следующим принципам:

**-принцип воспитывающего обучения.** Правильно организованный коррекционный процесс обучения оказывает влияние на формирование личности в целом. В ходе коррекционной работы вырабатывается

произвольность поведения, обогащение лексического словаря и развитие речи дошкольников;

- **принцип динамичности восприятия материала** (использование анализаторов – слуховой, зрительный, кинестетический) и **развития**. Данные принципы требуют ориентации разработанного комплекса на потенциальные возможности ребёнка, его уровни сформированности. С помощью результатов констатирующего эксперимента мы узнали, особенности лексики детей с ОНР II уровня, выявили, какие упражнения им легко удаётся выполнять, а какие нет.

- **принцип наглядности**. При применении наглядности использовался тот факт, что запоминание ряда предметов, представленных в натуре или изображённых на иллюстрации, происходит лучше, легче и быстрее, чем запоминание того же ряда в устной форме. Кроме этого, наглядность облегчает понимание задания и повышает его интерес, нами были использованы сюжетные и предметные картинки, натуральные предметы и игрушки.

- **принцип системности прочности**. Использование этого принципа предусматривало неоднократное повторение усвоенных умений и знаний по развитию словаря в разнообразных формах, в различной по характеру деятельности (через упражнения, игры, на занятиях, на прогулке, в свободной деятельности детей).

- **принцип сознательности и активности и продуктивной обработки информации** (задания, предполагающие самостоятельную обработку информации с использованием дозированной этапной помощи логопеда). Практическая реализация этого принципа осуществлялась в том, что при применении комплекса коррекционных упражнений, важно было обеспечить детей пониманием смысла каждого слова; раскрыть лексическое значение, опираясь на опыт дошкольников, используя разнообразные сравнения, наглядность. Чтобы при выполнении упражнения ребёнок ясно понимал, что,

почему и как нужно делать, а не делал это механически, предварительно не осознав цели. Сознательное усвоение материала возможно только при условии активной работы детей.

- **принцип мотивации** (четкость инструкции задания с формированием положительной мотивации к его выполнению «зачем мне это надо», в случае затруднения возможность использование образца «забыл – повторю – вспомню - сделаю»).

- **индивидуальный и дифференцированный подход** (индивидуально-типологические особенности, уровни сформированности лексики).

При организации логопедической работы необходимо использование **методов:**

1. Методы организации и реализации коррекционно-развивающей деятельности (перцептивные, логические, гностические);
2. Методы стимулирования и мотивации коррекционно-развивающей деятельности;
3. Методы контроля и самоконтроля;
4. Информационные методы (беседы, экскурсии);
5. Практически – действенные методы (игра, ручной труд, рисование и т.д.);
6. Побудительно-оценочные.

В работе мы рекомендуем использовать такие приемы как:

1. проведение коррекционной работы в активной познавательной деятельности;
2. развитие лексики осуществлять параллельно с развитием мыслительной деятельности, логических операций классификации, сериации, анализа, сравнения.
3. предлагаемые задания применять в определенной последовательности с учетом выявленных особенностей и уровня сформированности лексики.

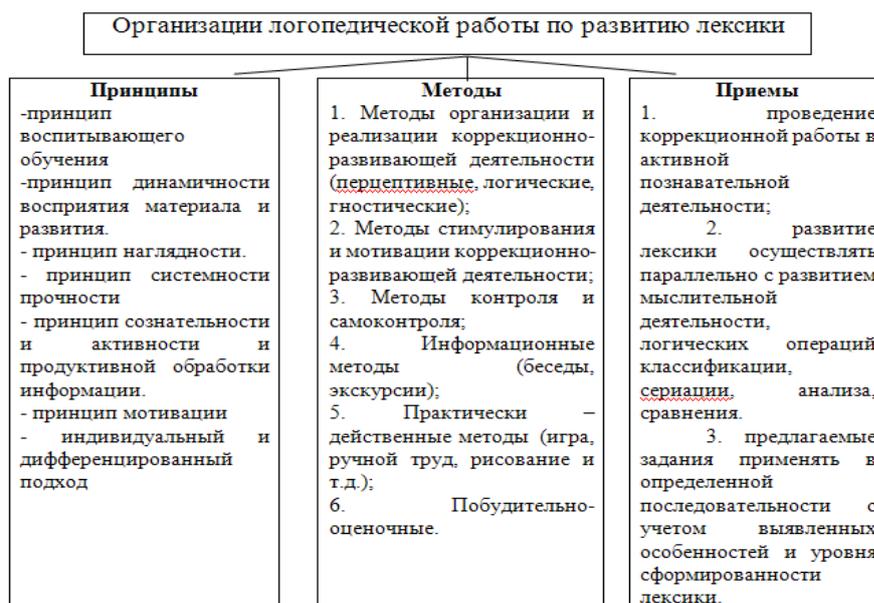


Рисунок 7 – организация логопедической работы

Содержательным компонентом логопедической работы (рисунок 8), характеризующим логику его построения, стало выделение направлений и этапов коррекционно-развивающей работы, отражающих последовательное усложнение и расширение содержания и средств коррекционно-развивающего воздействия. Логопедическая работа проводится последовательно, поэтапно путем использования различных видов заданий и упражнений, направленных на формирование, развитие и коррекцию выявленных особенностей лексики. Учитывая то, что коррекционная работа требует комплексного подхода всех специалистов ДООУ, мы предлагаем проводить работу по следующим основным направлениям:

1. Расширение объема лексики параллельно с расширением представлений об окружающей действительности, формирование познавательной деятельности;
2. уточнение значений слов;
3. формирование семантической структуры слова в единстве основных его компонентов;
4. организация семантических полей, лексической системы.

5. активизация лексики, совершенствование процессов поиска слова, перевода слова из пассивной в активную лексику.

Содержание логопедической работы реализовывалось на индивидуальных, подгрупповых и фронтальных занятиях. Занятия проводились согласно комплексно-тематического планирования основной образовательной программ ДОУ, индивидуальных планов, с соблюдением норм и правил организации коррекционно-развивающей работы и требований САНПИНа. Закрепление у детей формируемых навыков может происходить как на специально организованных фронтальных занятиях по коррекции речи (учителем-логопедом), познавательному, изобразительному, трудовому развитию и в других видах деятельности (воспитателем), так и во время свободной деятельности.

Продолжительность занятий быть 15 - 30 минут; частота проведения каждого занятия может варьироваться 1-2 раза в неделю, оптимальными формами организации могут быть как индивидуальные, подгрупповые занятия (с разделением детей в группе на 2 подгруппы в зависимости от уровня сформированности функционального базиса чтения, так и фронтальные занятия).

С учетом результатов проведенного эксперимента, в соответствии с выделенными направлениями и задачами коррекционной работы, обучающий эксперимент был разделен на два этапа: подготовительный; основной, включающий в себя три подэтапа:

Подготовительный.

Цель данного этапа – формирования словарного запаса и накопления содержания детской речи. Закрепление и активизацию лексики, развитие ее смысловой стороны.

Подготовительный этап включает методы:

А) непосредственного ознакомления с окружающим и обогащения словаря: рассматривание и обследование предметов, наблюдение, осмотры помещения детского сада, целевые прогулки и экскурсии;

Б) опосредованного ознакомления с окружающим и обогащение лексики: рассматривание картин с малознакомым содержанием, чтение художественных произведений, показ кино- и видеофильмов, просмотр телепередач.

Первый этап.

Цель данного этапа - закрепление и активизацию лексики, развитие его смысловой стороны.

Первый этап использует методы для закрепления и активизации лексики: рассматривание игрушек, рассматривание картин с хорошо знакомым содержанием, дидактические игры и упражнения.

Дидактические игры - широко распространенный метод дидактической работы. Игра является одним из средств умственного воспитания. (Приложение 4)

Каждая дидактическая игра имеет своё программное содержание, куда входит и определенная группа слов, которую должны усвоить дети.

Для пополнения и активизации лексического запаса эффективными могут быть словесные игры, которые являются разновидностью дидактических игр, направленных на развитие речи ребёнка. В любой такой игре происходит решение определенной мыслительной задачи, то есть одновременно совершается коррекция как речевой, так и познавательной деятельности. Для решения этих задач рекомендуются различные описания предметов, их изображений, описания по памяти, рассказы по представлению и др. Хорошие результаты дают задания на придумывание и отгадывание загадок.

Игровая задача словесных упражнений заключается в быстром подборе точного слова - ответа ведущему. Эти упражнения и игры проводятся в старших группах. Упражнения должны быть кратковременными.

На первых занятиях упражнения проводятся в медленном темпе, т. к. педагогу приходится часто исправлять ответы детей, подсказывать нужное слово, объяснять. В дальнейшем упражнение может стать игрой, в которой участники получают фишки за удачный ответ или выбывают из игры. В такой игре можно использовать мяч, который ведущий бросает по своему усмотрению любому участнику игры.

В словесных играх очень важно правильное объяснение игры, оно обычно включает 2-3 примера выполнения задания. Игровое задание предлагается сразу всем детям группы, затем выдерживается пауза для обдумывания ответа. Вызывается один ребенок или несколько детей по очереди. К оценке ответа постепенно начинают привлекать всю группу детей. Именно такой подход к развитию словаря наиболее продуктивен при коррекционной работе с детьми. Однако коррекция речевой деятельности, особенно словаря должна осуществляться в теснейшей связи с коррекцией познавательной деятельности. Рекомендуется проводить словесные игры и упражнения не только на занятиях, но и на прогулке, во время подвижных игр. Вышеизложенные этапы используются и в коррекционной педагогике, но имеют свои особенности.

Второй этап.

Цель этапа - развитие лексической стороны речи является важным разделом логопедической работы. Ребёнок должен уметь узнавать и понимать те слова, которые слышит, уметь отбирать слова для высказываний и правильно их употреблять как в структурной, так и в смысловой связи.

Задачи в работе над словом:

1. работать над узнаванием слов, а также над различением слов, близких по звуковому оформлению;

2. работать над развитием умений отличать правильно и неправильно произносимые слова;

3. работать над систематизацией слов, которыми располагает ребенок, группировать их по разным признакам;

4. работать над разными видами значений слов: предметной соотнесенностью с понятийным, ситуативным, эмоциональным;

5. работать над сопоставлением, сравнением слов по их лексическим значениям;

6. работать над смысловой сочетаемостью слов;

7. работать над активизацией поиска слов ребенком.

Третий этап.

Цель: формирование лексического строя речи.

1. Необходимо формировать структуру слов и систему их значений у детей с нарушенной речью. Работу нужно начинать с формирования основ. Нужно формировать предметную отнесенность слова, на её основе формировать обобщающую функцию слова, формировать понятийно-обобщающую функцию слова.

2. Формирование обобщающей функции слова строится на развитии у ребёнка умений выделять свойства и признаки предметов, обозначаемых данным словом. Эту работу нужно направлять, развивая наблюдательность ребёнка, его познавательную активность, учить сравнивать предметы между собой. Логопед может предложить детям набор признаков, по которым они должны определить предмет, как это делается в загадках, может попросить детей самих придумывать такие загадки.

3. Выделяя и называя свойства, признаки предмета, логопед одновременно стимулирует, активизирует употребление слов различных лексико-грамматических категорий: прилагательных, наречий, глаголов.

4. Необходимо проводить работу по пополнению, уточнению и активизации лексического запаса детей в процессе всех режимных моментов.

Воспитатель находится с детьми в самой разной обстановке: в раздевалке, умывальной комнате, спальне, уголке природы, игровом уголке, где имеется наглядная база для формирования словарного запаса у детей с ОНР.

5. Работая с детьми в течение всего дня, воспитатель имеет возможность многократно активизировать и закреплять новые слова, без чего не может происходить введение их в самостоятельную речь.

6. Важно учитывать, что у детей с ОНР снижен познавательный интерес, поэтому простое, без подготовки, название предметов, их признаков оказывается напрасным трудом. Необходима подготовительная работа. Прежде всего, необходимо побудить детей слушать и слышать педагога, придавать словесным упражнениям дух соревнования, вызвать интерес к ним, например, задавая вопросы: «Кто больше придумает слов?», «Кто точнее скажет слово?», «Кто быстрее ответит на вопрос?».

7. Не следует стремиться для словесных упражнений собирать всю группу. Достаточно объединить для этой цели 4-5 детей.

8. Необходимо обогащать словарь антонимами. С этой целью можно использовать коротенькие рассказы, которые носят нравоучительный характер. Они должны быть по содержанию увлекательными, понятными детям. Вначале от детей требуется, чтобы они уловили смысл рассказа, могли рассказать о герое, какой он: добрый или злой, аккуратный или неряшливый.

9. Расширение пассивной и активной лексики детей предусмотрено программой дошкольного воспитания, следовательно, эту работу может осуществлять и воспитатель на занятиях по развитию речи, а также во время прогулок и экскурсий.

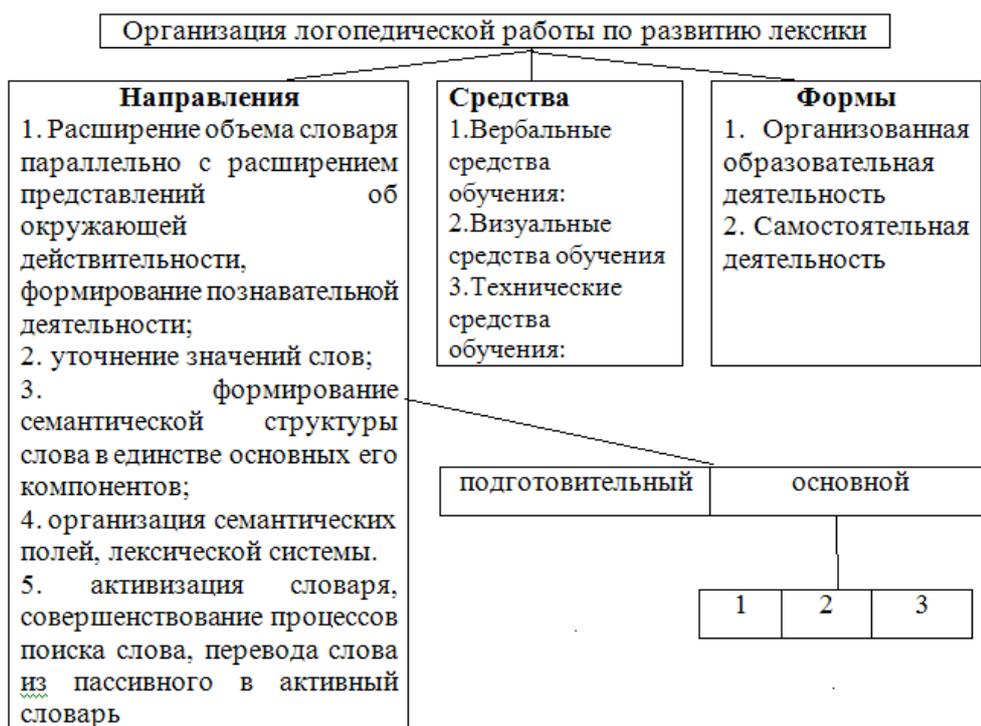


Рисунок 8 – организация логопедической работы

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ литературы показал, что нормальное развитие детской речи 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. Речь детей с ОНР характеризуется маленьким словарным запасом, затрудненным словообразованием и словоизменением, неразвитой связной речью, нарушением лексической сочетаемости. ОНР II уровня характеризуется развернутой разговорной фразой и отсутствием грубых нарушений в развитии различных сторон речи, однако есть нарушения в оформлении сложных речевых единиц. Вопрос о развитии словаря у детей с ОНР II уровня – это серьёзная логопедическая работа, которой уделяется большое внимание в психолого-педагогической литературе. Изучая особенности развития речевой деятельности у детей с общим недоразвитием речи нужно отметить, что необходимо проведение специальных коррекционных занятий по формированию накопления, уточнения и активизации словаря, и развития речи в целом

В ходе анализа экспериментальных данных, мы пришли к выводу о том, что у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи II уровня сформированность лексики находится в основном на среднем и ниже среднего уровнях, также мы выявили следующие особенности лексики: несоответствие лексического запаса возрастной норме, преобладание пассивной лексики над активной, ограниченные возможности использования предметного лексического словаря, словаря действий, признаков, частичное знание слов, обозначающих части тела, животных и их детенышей, одежды, мебели, профессий, а также снижение уровня словесного обобщения и употребление слов в узком значении.

Все это подтверждает поставленную нами гипотезу. Таким образом, цель нашей работы достигнута, задачи решены.

### Список литературы

1. Агранович З.Е. / Сборник домашних заданий в помощь логопедам и родителям для преодоления лексико-грамматического недоразвития речи у дошкольников с ОНР/ З.Е. Агранович.-СПб.: «ДЕТСТВО» ПРЕСС,2001.- 218с.
2. Баева А.И. / Изучение состояния речевых процессов у 5-6 летних детей с общим недоразвитием речи. // А.И.Баева, Логопед №2. 2004. — 43с.
3. Волкова Л.С., Шаховская С.Н. /Логопедия: учеб. для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / Под ред. Волковой Л.С., Шаховской С.Н. – М. Издательский центр «Академия», 2002, 640с.
4. Волосовец Т. В. / Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников // Под. ред.. М., 2002 – с. 59
5. Выготский Л.С. / Психология развития человека / Л.С. Выготский. М.- «Эксмо», 2004, 493с.
6. Гаркуша Ю.Ф. / Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи. – Центр гуманитарной литературы «Рон», 2002
7. Гвоздев А.Н. / Вопросы изучения детской речи./ А.Н. Гвоздев – М., «Детство-Пресс», 2007, 185с.
8. Громова О.Е. / Инновации – в логопедическую практику /Методическое пособие для дошкольных образовательных учреждений.- М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2008г.-232с.
9. Гончарова В.А., Поварова И.А. / Нарушения письменной речи у младших школьников. – Спб., 2008.
10. Глухов В.П. / Основы психолингвистики: учебное пособие для студентов педвузов/ В.П. Глухов. – М: «Астрель», 2005 – 351с.
11. Глухов В.П. / Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. -2-е изд., испр. и доп. - М.: АРКТИ, 2004. - 168 с.

12. Деева Ю.П. / Формирование связной речи у детей с ОНР с использованием элементов гарденотерапии // Всероссийская научно-практическая интернет-конференция «Технологический подход к моделированию и реализации процесса обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья». - Саранск: Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева, 2011.
13. Дервяненко Н.П., Лапп Е.А. // Формирование словарного запаса у дошкольников с общим недоразвитием речи // Н.П. Дервяненко, Е.А. Лапп, Практическая психология и логопедия № 4, 2006, с.22-25.
14. Ефименкова Л.Н. / Коррекция устной и письменной речи у учащихся младших классов / Л.Н. Ефименкова.- М. «Просвещение», 1991, 579с.
15. Ефименкова Л.Н. / Формирование речи у дошкольников: (Дети с общим недоразвитием речи). Пособие для логопедов. – М.: Просвещение, 1981 – 112с.
16. Жаренкова Г.И. / Психолого-педагогическое изучение учащихся с ЗПР в специальной школе // Дефектология. – 1981. – №2
17. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. / Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. – М., 1990.
18. Завольская Е.В., Савосткина Е.Н. / Методы и приемы развития сюжетно-ролевой игры у детей с общим недоразвитием речи // Логопед. – 2005. №3
19. Кобзарева Л.Г., Резунова М.П., Юшина Г.Н. / Система упражнений по коррекции письма и чтения детей с ОНР/ Практическое пособие для логопедов. – Воронеж: ЧП Лакоценин С.С., 2006.- 217с.
20. Кондратенко И.Ю. / Формирование эмоциональной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи: Монография. – СПб.: КАРО, 2006. – 240с. (48).
21. Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. / Синонимы / В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко. – М.: Издательство «ГНОМ и Д», 2005, 544с.

22. Корнев А.Н. / Проблемы патологии речи. Тезисы Всесоюзного симпозиума 16 – 21 октября 1989г. – М., 1989. С.104 – 106
23. Краузе Е.Н. / Практическая логопедия. Конспект занятий по развитию речи у детей дошкольного возраста, СПб, 2005.
24. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. /Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников. – СПб., 2003. – 160 с.
25. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. /Формирование правильной разговорной речи у дошкольников/ Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. СПб.: Питер, 2004, 224с.
26. Лалаева Р.И. / Нарушения речи и их коррекция у детей / Р.И. Лалаева. - М. Владос, 2003, 428с.
27. Лалаева Р.И., Венедиктова Л.В. /Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников/ Р.И. Лалаева, Л.В. Венедиктова, С-Пб.: Питер, 2006, 350с.
28. Лебединский В.В. / Нарушения психического развития в детском возрасте: Учебное пособие для студентов. / В.В. Лебединский, – М.: Издательский центр «Академия», 2004, с.435.
29. Левина Р.Е. / Нарушения речи и письма у детей [Текст]: избр. тр./ Р.Е. Левина. - М.: Аркти, 2005. -221,[1] с.: ил. - Библиогр.: с. 213-220.
30. Лопатина Л.В., Серебрякова Н.В. / Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии). – СПб.: Изд-во РГПУ им. Герцена, «Союз», 2001.
31. Новоторцева Н.В. / Развитие речи детей. – Ярославль: ТОО «Гринго», 1995.
32. Парамонова Л.Г., Серебрякова Н.В. / Изучение и коррекция речевых расстройств. Межвузовский сборник научных трудов. - Л., 1986.
33. Поваляева М.А. / Справочник логопеда.- Ростов на- Дону: «Феникс»,2003. -448с.

34. Садовникова И.Н. / Коррекционное обучение школьников с нарушением чтения и письма. /И.Н. Садовникова. - М.: АрКТИ, 2005, 340с.
- 35.Седых Н.А. / Воспитание правильной речи у детей: Практическая логопедия / Н.А.Седых. – М. ЮОО «Издательство АСТ»; Донецк: «Сталкер»,2004.-279с.
- 36.Соловьева Н.В. / Подготовка к обучению грамоте детей с недостатками речи. М.: ТЦ Сфера, 2009. - 64 с.
- 37.Спирова Л.Ф. / Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи (1 -4 классы). – М., 2003. – 163 с.
- 38.Струнина Е.М., Ушакова О.С., / Методика развития речи детей дошкольного возраста: Учеб - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. - 288 с.
- 39.Туманова Т.В. // Формирование словообразовательной компетенции детей дошкольного и младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи. Диссертация... доктора педагогических наук. – Москва, 2005. – 397 с.
40. Ушакова О.С. / Придумай слово / О.С. Ушакова. – М: ТЦ Сфера, 2009, 130с.
- 41.Ушакова Т.Н. // Принципы развития ранней детской речи // Дефектология. – 2004. - №5. С.7-14.
- 42.Ушакова О.С. / Придумай слово. – М.: ТЦ Сфера, 2009.
- 43.Филимонова О.Ю. / Развитие словаря дошкольника в играх. – СПб., «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2007.
- 44.Филичева Т.Б., Туманова Т.В. / Дети с общим недоразвитием речи. – М., 2000.
45. Филимонова О.Ю. / Развитие словаря дошкольника в играх. / О.Ю. Филимонова. - СПб., "ДЕТСТВО-ПРЕСС", 2007.
46. Филичева Т.Б., Туманова Т.В. / Дети с общим недоразвитием речи. - М., 2000, 360с.

47. Филичева Т.Б. / Четвертый уровень недоразвития речи // Логопедия. / Под ред. Волковой Л.С. Методическое наследие: Пособие для логопедов и студентов дефектол. фак. пед. вузов. Том 5. - М., 2003, 323с.
48. Филичева Т.Б. /Особенности речевого развития дошкольников» // «Дети с проблемами в развитии», 2004 №1
49. Фотекова Т.А., Ахутина Т.В. / Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: Пособие для логопедов и психологов.- М.: АРКТИ, 2002, 350с.
- 50.Черкасова Е. // Воспитание речевого слуха у детей с ОНР // Дошкольное воспитание, 2006, №11, С.65 - 75.
- 51.Чиркина Г.В./ Основы логопедической работы с детьми: Учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ. – М.: АРКТИ, 2008. – 240 с.
- 52.Чиркина, Г.В. / Методы обследования речи детей / Под ред. Г.В. Чиркиной. – М.: АРКТИ,2005.
- 53.Швайко Г.С. / Игры и игровые упражнения по развитию речи – М., Айрис-пресс, 2006.
- 54.Шашкина Г.Р. / Логопедическая работа с дошкольниками: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. – М.: академия, 2003. – 240 с.
- 55.Эльконин Д.Б. / Детская психология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ред.-сост. Б.Д. Эльконин. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 384 с.

## Сведения о детях участвующих в эксперименте

№	ФИО	Возраст	Уровень ОНР	Усвоение программы	Сопутствующие заболевания	Примечание
1.	Марина Ш.	5 лет	2	Усваивает	Аденоиды	Полная семья
2.	Игорь Б.	6 лет	2	Усваивает	ППЦНС	Мама воспитывает одна
3.	Данил Л.	6 лет	2	Усваивает	Частые простудные заболевания	Полная семья
4.	Миша Д	5 лет	2	Усваивает		Полная семья
5.	Витя П.	5 лет	2	Частичное усвоение		Полная семья
6.	Егор С.	6 лет	2	Усваивает	Аденоиды	Мама воспитывает одна
7.	Диана С.	5 лет	2	Частичное усвоение	Частые простудные заболевания	Полная семья
8.	Василина Г.	6 лет	2	Усваивает	ППЦНС	Полная семья
9.	Ангелина К.	6 лет	2	Усваивает		Полная семья
10.	София Ж.	6 лет	2	Усваивает		Полная семья

**Результаты обследования состояния лексики**

№	ФИО	Обследование пассивной лексики					Обследование активной лексики								Общее количество баллов/ уровень
		1	2	3	4	Сумма баллов	1	2	3	4	5	6	7	Сумма баллов	
1.	Марина Ш.	4	2	3	3	12	3	3	3	3	3	2	3	20	32 средний
2.	Игорь Б.	2	2	3	2	9	3	3	3	2	2	2	3	18	27 ниже среднего
3.	Данил Л.	4	2	5	3	14	4	3	3	3	3	2	4	22	36 средний
4.	Миша Д.	3	2	4	3	12	3	3	3	2	2	2	3	18	30 ниже среднего
5.	Витя П.	2	1	1	2	6	3	2	3	1	1	2	1	13	19 низкий
6.	Егор С.	4	3	4	4	15	4	4	3	3	3	3	4	24	39 средний
7.	Диана С.	1	1	1	1	4	3	2	2	1	1	1	2	12	16 низкий
8.	Василина Г.	3	2	5	3	13	4	4	4	3	2	3	4	24	37 средний
9.	Ангелина К.	2	3	2	3	10	3	2	3	1	2	2	3	16	26 ниже среднего
10.	София Ж.	4	3	3	3	13	3	2	2	2	1	3	3	16	29 ниже среднего

Марина Ш. - робкая неуверенная девочка. При исследовании пассивного словаря допускала небольшие ошибки (не смогла показать предмет для рыбалки - удочку), возникли трудности в нахождении слов с противоположным значением. В проверке активного словаря тигра назвала львом, кружку – ковшиком, назвать оленя не смогла. Задание с называнием детенышей тоже было выполнено с помощью логопеда. При подборе прилагательных понадобились дополнительные пояснения. К слову подбирала один – два признака, среди них были допущены ошибки: ёжик какой - боится, снег какой – блестит. В подборе синонимов и антонимов испытывала большие трудности, даже с дополнительными пояснениями с заданиями не справилась. Синоним правильно подобрала к одному слову автомобиль. К словам детвора и смеяться не смогла подобрать синонимы; неверно были подобраны синонимы к словам огромный – маленький, радостный – шутит, торопиться – быстро. При подборе антонимов были такие ошибки: тяжелый-не тяжелый, ; длинный – маленький, давать – не давать, говорить - не говорить. Общее количество баллов:36

Игорь Б.- старательный мальчик, отвечал четко и уверенно. При исследовании пассивного словаря не допустил ни одной ошибки. В активном словаре были неточности (мышь – крыса, шкаф – ящик, сковорода – кастрюля, трамвай – поезд, самосвал – трактор). В обобщающих понятиях не назвал мебель и транспорт. При подборе прилагательных не увидел существенных признаков: мяч – твердый, ёжик – острый, снег – маленький). По одному синониму подобрал к каждому слову, не справился со словами детвора и смеяться. Не смог подобрать антонимы к слову враг, давать – не давать, говорить - не говорить. В итоге было набрано 39 баллов.

Данил Л. - отвечал медленно, ждал одобрения своих ответов. При обследовании пассивного словаря ошибок не было. . В предметном активном словаре и обобщающих понятиях назвал все верно. В глагольном словаре и

словаре признаков было больше всего недочетов: «Как передвигается? птица – в воздухе, на крыльях; рыба – под водой губами шевелит, змея – шевелит хвостом. «Скажи какой? ёжик – маленькие ножки, живой; лимон – с кожурой, кислый. С подбором синонимов справлялся, но к двум словам подобрал пояснения (торопиться на работу, смеяться над шутками). В подборе антонимов Данил часто употреблял частицу не – не враг, не давать, не говорить. Был набран 41 балл.

Миша Д.- активный, старательный мальчик. Не было допущено ошибок в исследовании пассивного словаря, активный глагольный словарь содержал одну ошибку «Как передвигается змея – шипит и скользит», в словаре признаков старался подбирать несколько слов, были такие ошибки: снег тает, лимон кислый. Подбор синонимов и антонимов оказался сложным для Миши. Встречались такие ошибки: детвора – резвятся, автомобиль – руль, торопиться – быстро и людей насмешить. Подбирая антонимы, часто добавлял частицу не. Общее количество баллов-31.

Витя П. – в исследовании пассивного словаря допустил две ошибки (неправильные ответы на загадки). Активный словарь развит хуже, замена слов по внешнему сходству: лимон – апельсин, тигр – лев, кружка – бокал, кукуруза и олень не были названы. Обобщающие слова животные, посуда, мебель также вызвали затруднения. Слова глагольного словаря и словаря признаков называл без ошибок. С подбором синонимов справился хорошо, трудности возникли со словом торопиться – торопиться и смеяться – не смог подобрать синоним. При подборе антонимов допускал множество ошибок, добавляя частицу не к заданным словам. Общее количество баллов составило 33.

Егор С. - мальчик очень подвижный, легко отвлекается на посторонние раздражители. В пассивном словаре допускал ошибки при определении предмета по описанию (не показал удочку и падающие листья). В исследовании активного словаря тигра назвал львом, оленя – лосём,

кружку – стаканом. Среди обобщающих слов не смог назвать мебель и транспорт назвал машинами. Егор продемонстрировал низкий глагольный словарь, на вопрос, кто как передвигается, были получены ответы: птица крыльями махает, рыба плавниками толкается, змея хвостом передвигается. неправильный подбор синонимов заключался в следующих ответах: мяч высокий, ёжик опасный, снег таит. При подборе синонимов и антонимов к словам испытывал затруднения: автомобиль – фары, к словам торопиться, смеяться не смог подобрать слова, называя антонимы, добавлял частицу не (не враг, не давать, не говорить). За все ответы было получено 35 баллов.

Диана С.-. при обследовании пассивного словаря не было допущено ни одной ошибки. В активном словаре наблюдается несформированность обобщающих понятий, не назвала посуду, мебель, транспорт, слабо развит словарь признаков: мяч маленький, лимон маленький, ёжик маленький. Неверно подбирала синонимы к словам: большой – маленький, торопиться – опаздывает, к словам радостный и смеяться не смогла подобрать синонимы. С подбором антонимов также возникли сложности: враг – добрый, легкий – твёрдый, давать – не давать, говорить – не говорить. Было набрано 29 баллов.

Василина Г.- девочка находится на втором году обучения. Ребенок открытый, легко идет на контакт. В пассивном словаре затруднения возникли с глаголами летает и скачет, прилагательными – что может быть красным и ядовитым (варенье, надо мухомор). Активный словарь девочки развит хуже, наблюдаются замены слов по внешним признакам: апельсин – лимон, тигр – лев, олень – лось, кружка – ковш, поезд – троллейбус, вагон. Не сформированы обобщающие понятия, были названы только овощи и фрукты. На вопрос как передвигается рыба и змея, ребенок ответил: двигается по сторонам, виляет боками. Подбирая прилагательные к словам, были названы по одному признаку, апельсин был назван кислым. Семантическая структура слова слабо развита, не верно называл синонимы и антонимы (употребляя частицу не). Общее количество баллов 44.

Ангелина К. При исследовании пассивного и активного словаря были допущены незначительные ошибки: туловище – плечо, олень – осел. Среди обобщающих понятий не смогла назвать транспорт. В глагольном словаре «птица летает» назвала – машет крыльями. Подбирая антонимы, многие слова остались без ответа (добро, враг, легкий, горячий, давать, говорить). За обследование набрала 31 балл.

София Ж. задания выполняла медленно, не уверенно. В заданиях на исследование пассивного словаря допускала ошибки, вместо осени, показала на весн, вместо утро – день, не смогла показать кто строит. Картинки предметного словаря были названы без ошибок. Называя обобщающие слова, не справилась с транспортом. В глагольном словаре допустила неточности (как передвигается слон – топает, как передвигается лягушка – квакает и скачет). Обследование показало не сформированность семантической структуры слова. При подборе синонимов было допущено много ошибок: автомобиль – автомобильчик, огромный – огромный, радостный – грустный, торопиться – бежит в школу. Подбор антонимов тоже был затруднен (враг – не враг, легкий – не пушистый, горячий – теплый, давать – не давать, говорить – не говорить). Набрано было 32 балла.

## Состояние сформированности пассивной лексики

Уровни	%
высокий	0
средний	40
ниже среднего	50
низкий	10

## Состояние сформированности активной лексики

Уровни	%
высокий	0
средний	30
ниже среднего	50
низкий	20

## Состояние сформированности лексики

Уровни	%
высокий	0
средний	40
ниже среднего	40
низкий	20

## Приложение 4

Комплекс коррекционно-развивающих упражнений по развитию лексики у детей 5-6 лет

**1. Развитие пассивной и активной лексики**

Настольные игры. *«Лото»*, *«Домино»*, *«Парные картинки»*, *«Кубики»*.

Цель: расширение предметного словаря, развитие логического мышления.

- Игра *«Чудесный мешочек»*

Цель: расширение предметного словаря, в процессе расширения словаря обратить внимание на правильность грамматического оформления слов.

В мешочек помещались разные предметы (игрушки, овощи, фрукты и т.д.). Ребёнок опускал в него руку и, не вытаскивая предмет, на ощупь определял и назвал то, что он ощупывал. Вытащив предмет, он говорил, например, про мяч: « Это мяч. Он синий с белой полоской, резиновый, круглый. Им можно играть с другом или бросать об пол».

- Игра *«Что не так?»*

Цель: расширять предметный словарь, обращая особое внимание на слова, обозначающие обобщенные понятия, развивать слуховое внимание.

Детям давалась инструкция: «Внимательно слушайте, правильно ли я называю домашних животных: корова, лошадь, белка, собака, курица, ворона, заяц?» Дошкольники исправляли ошибки. Эта игра адаптировалась под все изучаемые темы.

- Игра *«Бюро находок»* или «Найди по описанию».

Цель: пополнять пассивный словарь детей словами-признаками, научить подмечать ведущие признаки предметов.

Детям сообщалось, например: «Вы потеряли предмет красного цвета круглой формы, сделанного из резины». Дошкольники узнавали предмет по описанию, запоминая не только название предмета, но и его признаки.

- Игра «*Меморина*»

Цель: обогащение и активизация словарного запаса; развитие памяти, слухового внимания, мыслительных процессов, коммуникативной функции детей.

Примечание: картинки в игре могут быть как предметные, так и сюжетные, одинаковые или похожие, отличающиеся какими-либо элементами.

Принцип игры прост: ребёнку надо было найти пары одинаковых или похожих предметов (или сюжетов) из данных 8-16 карточек (в зависимости от возраста и развития ребёнка). Карточки были разложены на столе, перевернуты изображением вниз, что как раз и создавало эффект неожиданности. Игроки по очереди открывали одну за другой две карточки. Если картинки оказывались разными, то карточки опять переворачивались картинкой вниз. Если же картинки оказывались одинаковыми (или похожими), то открывший их получал фишку. Ставилась задача: стараться запомнить изображения и 2 раза одну карточку не открывать. В конце игры, подсчитав фишки, определялся победитель. Маленькие дети ходили по очереди, а детям постарше давалось право дополнительного хода, тому, кто нашёл пару. Это повышало внимание и интерес к игре.

Если в начале игры ребёнку предлагалось найти и назвать два одинаковых фрукта, то на этапе закрепления он уже находил два похожих фрукта. Или давалось задание по теме «Овощи» найти две такие половинки, которые составят целое. Открывая картинки, ребёнок произносил: «Эта половинка морковки, а это половинка огурца. Разные овощи.

При работе по теме «Одежда», использовались другие пары картинок, по теме посуда следующие.

Применялись не только предметные, но и сюжетные картинки. Так по теме «Зимние забавы» дети, открывая карточки, составляли предложения (Девочка катается на лыжах. Мальчик лепет снеговика.) развивая глагольный словарь, а затем, отобрав 6 разных картинок, составляли рассказ.

- Игра «*Путаница*».

Цель: расширять предметный словарь, обращая особое внимание на слова, обозначающие обобщенные понятия; закреплять названия частей целого предмета.

Детям раздавались конверты с деталями от разных видов одежды. Они менялись друг с другом и складывали свою одежду. Игра была адаптирована под другие лексические темы.

- Упражнение «*Покажи, где нарисовано... ?*»

Цель: развивать пассивный словарь.

Детям предлагаются предметные картинки и сюжетные картинки.

мяч дерево

кружка пирамида

ручка блюдце

стакан карандаш

книга стул

Предусматривался вариант усложнения игры, когда ребёнок должен был показать предметы, которые не находились в поле зрения, например, лоб, нос, окно. Он должен был найти их в окружающей обстановке и назвать.

- Упражнение «*Подбери нужное слово*»

Цель: развивать активный словарь детей, учить подбирать к названным определениям подходящие слова.

Мокрый; тяжёлый; радостный.

Светит \_\_\_\_\_; пишет; висит.

- Упражнение «*Кто как кричит*»

Цель: уточнить названия действий животных.

кошка – мяукает кузнечик - стрекочет

конь – ржёт корова - мычит

курица – кудахчет собака - лает

петух – кукарекает голубь - воркует

- Упражнение **«Запомни и назови»**

Цель: развивать активный словарь детей.

Детям в определённом порядке показывались картинки с изображением фруктов (не более 5). Затем картинки убирались. Дети воссоздавали увиденное в нужной последовательности: лимон, виноград, апельсин, груша, яблоко.

- Упражнение **«Часть - целое»**

Цель: расширять предметный словарь, закреплять названия частей целого предмета или объекта.

Детям назывались части предмета или объекта, а они догадывались, о каком предмете идёт речь и назвали его. Например: Ствол, ветки, сучья - дерево.

Спинка, ножки, сиденье - стул. Крылья, клюв, хвост - птица.

- Упражнение **«Что это?»**

Цель: расширять предметный словарь, обращая особое внимание на слова, обозначающие обобщенные понятия.

Детям предлагалось закончить предложение, а потом вслед за взрослым повторить его полностью.

Берёза, осина, дуб — это... Ромашка, василёк, незабудка - это... Комар, кузнечик, жук - это ... Заяц, лиса, волк - это... Кукушка, сова, орёл - это...

- Упражнение **«Какой?»**

Цель: развитие словаря признаков.

Детям предлагалось подобрать прилагательные к слову лес (большой, зелёный, красивый, густой, богатый, тихий, таинственный, сосновый,

тёмный, зимний, дремучий). Кто последний из детей правильно подбирал слово (прилагательное), тот выигрывал.

- Упражнение «*Скажи правильно*»

Цель: развитие глагольного словаря.

машина (ехать) заяц (прыгать)

самолёт (лететь) лошадь (скакать)

корабль (плыть) гусеница (ползти)

- Упражнение «*Исправь ошибку*»

Цель: развитие глагольного словаря, логического мышления. Повар лечит, а врач готовит. Маляр рисует, а художник красит. Лётчик ездит, а шофёр летает и т.д.

- Упражнение «*Снежный ком*»

Цель: развитие активного словаря, закрепление «новых» слов применении их в связной речи.

Детям предлагалось с «новыми» словами составить словосочетания, предложения, рассказ.

## **2. Усвоение значений слов путём включения в контекст сопоставления близких по значению слов (синонимов), противопоставления (антонимов)**

- Игра «*Скажи по-другому*» (с волшебной палочкой).

Цель: ввести в речь детей синонимы разных частей речи.

Дети вставляли по кругу и, отвечая, передавали друг другу волшебную палочку.

Бой - битва, сражение.

Буря - ураган, шторм.

Доктор - врач.

Детвора - дети, ребята.

Холод - стужа, мороз.

Вежливый — любезный.

Дремучий - густой, глухой.

Жаркий - знойный, горячий.

Интересный - занимательный, увлекательный.

Мокрый - сырой, влажный.

Пожилой - старый, дряхлый.

- Игра **«Кто скажет иначе?»** (с мячом).

Цель: учить детей понимать и запоминать слова синонимы.

Детям предлагалось слово, ребёнку, который находил к нему синоним, давался мяч. Этот ребёнок отдавал мяч следующему, кто правильно подобрал слово. Всем детям хотелось быть с мячом в руках, поэтому дети старались быстрее подобрать нужное слово (синоним). Бежать - мчаться, нестись. Беспокоиться - волноваться, переживать. Бороться - биться, сражаться, воевать. Бояться — пугаться, страшиться, робеть. Горевать - печалиться, грустить. Заглядеться - залюбоваться, засмотреться.

- Игра **«Упрямые дети»**

Цель: учить понимать и подбирать слова с противоположным значением.

Детям сообщалось, что они вдруг стали упрямыми и должны говорить всё наоборот. Например, если они услышат слово «открыл», то должны сказать «закрыл».

отъехал – приехал; вылетел - залетел

въехал – съехал; взлетел - приземлился

выехал – заехал; укатил - прикатил

заплыл – выплыл; уплыл - приплыл

- Игра **«Скажи наоборот»**

Цель: учить понимать и подбирать слова с противоположным значением.

Взрослый произносил фразу с эпитетом, ребёнок повторял её, называя антоним эпитета. Например, взрослый говорил: «Я вижу высокий дом».

Ребёнок отвечал: «Я вижу низкий дом» (У меня острый нож - У меня тупой нож).

- Упражнение «**Угадай слово**» Образование антонимов.

Цель: научить детей подбирать прилагательные с противоположным значением.

Детям предлагалось закончить предложение, а затем повторить его полностью. Дуб большой, а рябина ...

Сосна высокая, а куст ...

Пчела летает, а гусеница...

Дорога широкая, а тропинка ...

Опёнок съедобный, а мухомор ...

- Упражнение «**Подбери правильно**»

Цель: развивать пассивный словарь детей, уточнить значения слов с помощью синонимов; развивать умение подбирать подходящее по смыслу слово к словосочетанию.

Образец: Густой туман. Дремучий лес.

Густой, дремучий (лес, туман); Старый, пожилой (человек, пар);

Коричневый, карие (костюм, глаза); Смуглый, тёмный (лицо, волосы);

Горячий, знойный (чай, воздух).