

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования
«Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»
(КГПУ им. В. П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий
Выпускающая кафедра коррекционной педагогики

Смирнова Инга Андреевна


МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

Логопедическая работа по коррекции нарушений лексики у детей старшего дошкольного
возраста с общим недоразвитием речи III уровня
Направление подготовки 44.04.03. Специальное (дефектологическое) образование
Магистерская программа Логопедическое сопровождение детей с нарушениями речи

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Заведующий кафедрой


к.п.н., доцент Беляева О.Л.

20.11.2020 

(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы


к.п.н., доцент Брюховских Л.А.

20.11.2020 

(дата, подпись)


Научный руководитель

к.п.н., доцент Мамаева А.В.

20.11.2020 

(дата, подпись)

Обучающийся Смирнова И.А.

20.11.2020 

(дата, подпись)

Красноярск 2020

Реферат магистерской диссертации

Структура магистерской работы: работа объемом в 136 страниц, состоит из введения, двух глав, заключения, библиографии (100 источников), 4 приложений. Работа проиллюстрирована 1 таблицей и 14 рисунками.

Цель исследования – выявить уровневые особенности и качественное своеобразие нарушений лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и разработать содержание логопедической работы по коррекции нарушений лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Объект: нарушения лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Методы исследования: теоретические: изучение, теоретический анализ и синтез научной литературы по изучаемой проблеме, нормативно-правовых документов, учебных программ образовательных учреждений; эмпирические методы: педагогическое наблюдение, констатирующий эксперимент, беседа, методы качественно-количественной обработки экспериментальных данных.

Теоретической основой явились: являются психолингвистические представления о процессе порождения речи (Л.С. Выготский); современные представления о семантической структуре слова и о ее развитии в онтогенезе (Л.С. Выготский); системный подход (И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин); формирование лексики осуществляется с учетом деятельностного подхода, с учетом структуры деятельности, в том числе и речевой (А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев); принцип программирования (Л.С. Цветкова); положение о симультанно-сукцессивном формировании лексики (Л.С. Выготский, Р.М. Грановская, А.Р. Лурия, Е.Д. Хомская и др.); учет структуры речевого дефекта (Ж. Пиаже, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия).

Новизна исследования: обоснованы потенциальные возможности использования дидактических игр в коррекции нарушений лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи; определены и охарактеризованы направления и задачи логопедической работы по коррекции нарушений лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Теоретическая значимость исследования обусловлена тем, что уточнены и дополнены научные сведения об особенностях сформированности лексики у старших дошкольников с нормативным речевым развитием и с общим недоразвитием речи.

Практическая значимость исследования заключается в том, что составленные нами методические рекомендации позволят простроить логопедическую работу по коррекции нарушений лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, которая будет практически применима не только для учителей – логопедов, но и для широкого круга педагогов, работающих с детьми. По теме диссертации опубликованы 2 статьи, 1 методические рекомендации для учителя.

Structure of the master's thesis: the work is 136 pages long, consists of an introduction, two chapters, conclusion, bibliography (100 sources), 4 appendices. The work is illustrated with 1 table and 14 figures.

The aim of the study: is to identify the level features and qualitative originality of vocabulary disorders in older preschool children with General speech underdevelopment and to develop the content of speech therapy work on the correction of vocabulary disorders in older preschool children with General speech underdevelopment.

Object: violations of the vocabulary of the senior preschool children with General underdevelopment of speech.

Research methods: in accordance with the hypothesis, purpose and objectives of this study, the following methods were used: theoretical: study,

theoretical analysis and synthesis of scientific literature on the problem under study, regulatory documents, educational programs of educational institutions; empirical methods: pedagogical observation, ascertaining experiment, conversation. During the pedagogical experiment, methods of qualitative and quantitative processing of experimental data were used.

The theoretical basis was: are psycholinguistic ideas about the process of speech production (L.S. Vygotsky); modern ideas of the semantic structure of the word and its development in ontogenesis (L.S. Vygotsky); the system approach (I.V. Blauberg, V.N. Sadowski, E.G. Yudin); the formation of vocabulary is subject to the activity approach, given the structure of activities, including speech (A.A. Leont'ev, A.N. Leont'ev); the principle of programming (L.S. Tsvetkova); the provision on simultaneous-successive the formation of vocabulary (L.S. Vygotsky, R.M. Granovskaya, A.R. Luria, E.D. Chomsky, etc.); the account structure of speech defect (J. Piaget, L.S. Vygotsky, A.R. Luria).

Novelty of the study: the potential use of didactic games in the correction of vocabulary disorders in older preschool children with General speech underdevelopment is justified; the directions and tasks of speech therapy for the correction of vocabulary disorders in older preschool children with General speech underdevelopment are defined and characterized.

The theoretical significance of the study: is due to the fact that scientific information about the features of vocabulary formation in older preschoolers with normative speech development and General speech underdevelopment has been clarified and supplemented.

The practical significance of the study lies in the fact that the methodological recommendations we have compiled will allow us to build speech therapy work to correct vocabulary disorders in older preschool children with General speech underdevelopment, which will be practically applicable not only for speech therapy teachers, but also for a wide range of teachers working with children. 2 articles and 1 methodological recommendations for teachers were published on the topic of the dissertation.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Глава I. Теоретические основы проблемы коррекции нарушений лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....	8
1.1 Развитие речи в онтогенезе при нормированном речевом развитии.....	8
1.2 Особенности развития лексики при общем недоразвитии речи.....	15
1.3 Анализ существующих подходов к проблеме диагностики и коррекции нарушений лексики.....	23
Глава II. Экспериментальное исследование сформированности лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....	42
2.1 Организация и методика констатирующего эксперимента.....	42
2.2 Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	54
2.3 Содержание логопедической работы по коррекции нарушений лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....	79
Заключение.....	98
Библиография.....	101
Приложения.....	114

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Проблема коррекции нарушений лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи играет важнейшую роль в современной логопедической науке, а аспект о состоянии словарного запаса при разных речевых патологиях и о методике его формирования является одним из актуальных вопросов. Под лексикой исследователи понимают слова как главные единицы речи, которые обозначают предметы, явления, действия и признаки окружающего мира.

Своевременное формирование лексики детей является важнейшим условием его полноценного вербального и общего познавательного формирования, так как язык и речевая деятельность осуществляют основную функцию в формировании мыслительных процессов и речевого общения, в планировании и организации деятельности детей, самоорганизации поведения, в формировании социальных связей. Формирование лексики детей играет огромную роль в развитии и становлении его познавательной сферы. Включение лексики в познавательную сферу ребенка перестраивает его базовые познавательные функции.

Словарь рассматривается как оптимальный вариант осуществления речи в ходе решения задач вербального общения. Исследованием словарного запаса у детей дошкольного возраста в онтогенезе занимались большое количество исследователей (А.М. Бородич, О.Е. Громова, В.И. Захарова, Ю.В. Мазеина, В.Б. Рыспаева, Е.И. Тихеева и т. д.). Нарушение в усвоении лексики значительно усложняет процесс коммуникации, сотрудничество ребенка со взрослым, негативно воздействует на развитие когнитивной сферы, приводит к задержке в формировании устной и письменной речевой деятельности, служит барьером при усвоении школьной программы [11; 26; 40; 62; 75; 88].

Р.Е. Левина подчеркивает, что под общим недоразвитием речи понимается системное расстройство речевой сферы у детей с нормальным

слуховым анализатором и первично сохранным интеллектуальной сферой. У дошкольников с общим недоразвитием речи отмечается фонетико-фонематические и грамматические нарушения, бедный словарь, несформированность связной речи. Бедность словаря у детей с общим недоразвитием речи, препятствуют их дальнейшему успешному обучению в школе [53].

Несформированность лексики является одним из основополагающих компонентов в структуре общего недоразвития речи (Н.П. Деревянко, Т.В. Курбатова, Е.А. Лапп, О.И. Ленкова, Ю.А. Максяшина, Н.В. Шестакова и др.). Авторы утверждали, что расстройства лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи выражаются в бедности, резком несоответствии объема активной и пассивной лексики, неточном употреблении слов, огромном числе вербальных парафазий, недостаточном формировании семантических полей, сложностях в актуализации лексики [29;49;54;94].

Одним из эффективных методов логопедической работы по коррекции нарушений лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи являются игры, так как в них заложен огромный потенциал для развития речевой функции дошкольников. Их систематическое и целенаправленное применение в логопедической работе дает значительную динамику в развитии лексики дошкольников, имеющих патологию речевого развития, в частности общим недоразвитием речи. Вместе с тем, игры оказывают влияние на регуляцию нарушений психоэмоциональной сферы детей, формируют расстройства мелкой моторики, а также реализуют задачу коррекции нарушений лексики.

Следовательно, актуальность определяется увеличением количества дошкольников, не овладевающих лексической системностью на практическом уровне. Это в дальнейшем оказывает непосредственное влияние на коммуникацию и социализацию данных детей данной категории, следовательно, затрудняет усвоение грамоты и некоторых программ в целом.

Изучение общих и специальных источников литературы, обобщение собственного практического опыта работы с данной категорией детей, позволили выделить **противоречия** между необходимостью проработать нарушения лексики у детей с общим недоразвитием речи и между недостаточной разработкой игр в работе по коррекции нарушений лексики у детей данной категории.

В практике логопедической работы существует **проблема** подбора и разработки системы игр, направленных на коррекцию нарушений лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Объект исследования: нарушения лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Предмет исследования: содержание логопедической работы по коррекции нарушений лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Цель исследования – выявить уровневые особенности и качественное своеобразие нарушений лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и разработать содержание логопедической работы по коррекции нарушений лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Гипотезой исследования состоит в предположении о том, что у выявленные уровневые особенности и качественное своеобразие нарушений лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи позволяют определить дифференцированное содержание логопедической работы по коррекции нарушений лексики старших дошкольников с общим недоразвитием речи, включающая в себя следующие направления: 1) развитие словаря имен существительных; 2) развитие словаря глаголов; 3) развитие словаря имен прилагательных; 4) развитие словаря антонимов; 5) развитие словаря синонимов; 6) развитие способности объяснять значения слова; 7) развитие способности объяснять переносное значение слов в словосочетаниях, и предложениях.

В соответствии с поставленной целью и сформулированной гипотезой нами были определены следующие **задачи исследования**:

1. Определить состояние проблемы по коррекции нарушений лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.
2. Выявить уровни сформированности лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.
3. Определить направления и задачи логопедической работы, а также разработать дидактическое обеспечение по коррекции нарушений лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Методологической основой исследования являются психолингвистические представления о процессе порождения речи и о семантической структуре слова (Л.С. Выготский); концепция о формировании лексики, которая реализуется с учетом деятельностного подхода (А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев); принцип программирования (Л.С. Цветкова); положение о симультанно-сукцессивном формировании лексики (Л.С. Выготский, Р.М. Грановская, А.Р. Лурия, Е.Д. Хомская); учет структуры речевого дефекта (Ж. Пиаже, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия).

Теоретическая значимость исследования обусловлена тем, что конкретизирована и дополнена научная информация о специфике сформированности лексики у старших дошкольников с нормативным речевым развитием и с общим недоразвитием речи.

Методы исследования: в соответствии с гипотезой, целью и задачами в ходе данного исследования применялись методы:

- теоретические: изучение, теоретический анализ и синтез научной литературы по изучаемой проблеме, нормативно-правовых документов, учебных программ образовательных учреждений;
- эмпирические методы: педагогическое наблюдение, констатирующий эксперимент, беседа;
- методы качественно-количественной обработки экспериментальных данных.

Организация исследования: МБДОУ Детский сад «Ромашка» комбинированного вида Красноярский край, Кежемский район, с.Заледеево. Всего в эксперименте участвовало 10 старших дошкольников с общим недоразвитием речи (экспериментальная группа) и 10 старших дошкольников с нормальным речевым развитием (контрольная группа).

Этапы исследования:

I этап (октябрь 2019 – май 2020г.) – поисково-теоретический, включает изучение научной литературы по проблеме исследования, были сформулированы гипотеза, задачи, определена цель исследования, разработан план.

2 этап (сентябрь 2019 – май 2020г.) – экспериментальный, предусматривает организацию опытно-экспериментальной работы по изучению особенностей сформированности лексики у старших дошкольников с нормативным речевым развитием и с общим недоразвитием речи.

3 этап (сентябрь – октябрь 2020 г.) – обобщающий посвящен завершению опытно – экспериментальной работы и включал анализ и обработку данных, обобщение полученных результатов, формулировку выводов.

Практическая значимость исследования заключается в том, что составленные нами методические рекомендации позволят простроить логопедическую работу по коррекции нарушений лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, которая будет практически применима не только для учителей – логопедов, но и для широкого круга педагогов, работающих с детьми.

Структура магистерской работы: работа объемом в 136 страницы, состоит из введения, двух глав, заключения, библиографии (100 источников), 4 приложений. Работа проиллюстрирована 1 таблицей и 14 рисунками.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

1.1 Развитие речи в онтогенезе при нормированном речевом развитии

С точки зрения А.М. Бородич, для того чтобы начать говорить, нужно усвоить язык как устройство, которое обеспечивает восприятие и образование речевой деятельности. Речь – это вид деятельности, представляющий собой сочетание действий по порождению и восприятию речевой деятельности [11].

М.Б. Елисеева убедительно доказывала, что становление лексики детей взаимосвязано с развитием мыслительных процессов и других психических процессов, а также формирование всех аспектов речи: фонетико-фонематической и грамматической стороны речи. Посредством речевой деятельности, слов, дети обозначают то, что ему понятно [33].

Н.А. Андреева, Н.В. Макарова отмечают, что поэтапное количественное увеличение словарного запаса осуществляется через расширение жизненного опыта детей, усложнение их деятельности и формирование навыков коммуникации с социумом. Автор отмечает большие различия в объеме словарного запаса и его увеличении, поскольку специфика становления лексики у дошкольников зависит от жизнедеятельности и условий обучения и воспитания [4; 63].

Д.Б. Эльконин выделил следующие факторы формирования лексики:

1. Формирование знаний детей об окружающем мире.
2. В результате речевого общения с детьми и взрослыми.
3. Условия воспитания детей в семье [95].

Становление лексики у дошкольников в процессе индивидуального развития связано с развитием представлений детей об окружающем мире.

Время от времени дошкольники изучают новые предметы, явления, признаки предметов и действия, пополняется их словарный запас. Развитие

сведений об окружающей действительности у детей осуществляется в ходе неречевых и речевых процессов в непосредственном взаимодействии с природными объектами и явлениями.

Н.А. Ежова упоминает о том, что пополнение словаря, усвоение грамматического строя речи происходит в результате развития у ребенка предметного восприятия. В процессе этого он видит окружающие его предметы, осуществляемые действия, признаки предметов, а также воспринимает их различные речевые обозначения [32].

А.В. Винничук указывала, что условиями формирования речи являются: 1) невербальная предметная деятельность самих детей; 2) формирование и расширение лексики детей посредством общения с окружающим миром и социумом [18].

Особое значение в становлении словарного запаса отводится социальной среде, в которой осуществляется воспитание детей. Считаем нужным сказать, что возрастные отличительные черты словаря детей колеблются в зависимости от социокультурной степени семейного воспитания, поскольку словарный запас осваивается детьми в процессе общения.

Среди многочисленных исследований, посвященных изучению лексики у дошкольников, значительно место занимают работы Ю.В. Мазеиной. Она подчеркнула, что овладение родным языком детьми реализуется с рождения. В возрасте 1,5-2 месяцев у детей развиваются отчетливо артикулированные звуки, которые называются гулением. К трем месяцам гуление приближается к максимуму. Его тенденция и продолжительность зависят от реакции матери [62].

Большой вклад в развитие лексики дошкольников внесли Е.М. Струнина, О.С. Ушакова. Эти авторы указывают, что лепет является следующей стадией предречевых вокализаций. Дети начинают лепетать примерно в шестимесячном возрасте. Сначала дети воспроизводят один слог, затем появляются цепочки из трех, четырех и более одинаковых слогов.

Постепенно слоговые цепочки становятся иными, появляется своеобразная интонация [86].

Как указывает О.Е. Громова, переход от лепета к вербальной коммуникации является переходом от дознаковой коммуникации к знаковой. К этому времени в пассивный словарный запас детей достигает около 50-70 слов. Слово появляется в активном словаре, когда дети могут начать применять его в спонтанной речи, только после короткого, а реже очень длительного этапа нахождения данного слова в пассивном словарном запасе [26].

По исследованиям И.Ю. Павловой, сначала ребенок применяет упрощенные и модифицированные слова согласно его произносительным способностям звуковым абрисом. Огромную роль играет частность ситуации, в которой данное слово необходимо произнести, а также неспособность для ребенка заменить слово, то есть показать на предмет либо установить его жестом [72].

По мнению С.В. Солдатовой, на раннем этапе развития речи на предметную соотнесенность слова влияют обстановка, жест, мимика, интонация; слово диффузно, протяженно. На этом этапе субъектная связь имеет неопределенное значение [82].

На начальном этапе овладения языком имя объекта рассматривается как часть или свойство самого объекта. На данном этапе значение слова является способом отработки информации об этом объекте в сознании ребенка. На первоначальных этапах знакомства со словом дети не способны овладеть словом в его «взрослом» значении. В то же время наблюдается явление неполного усвоения значения слова, поскольку сначала дети воспринимают слово как название отдельного предмета, а не как наименование групп предметов.

Анализ работ М.Р. Львова в области формирования лексики у детей показывает, что в процессе развития значения слова, как правило, у детей от 1 до 2,5 лет, выявляется феномен смещенной атрибуции актуализированных

имен, именных групп либо их эквивалентов объектам внеязыковой реальности. При этом происходит переход значения одного предмета в ряд других, ассоциативно детерминированных первичным предметом. Дети выбирают знакомые им признаки объекта и передают его обозначение другому объекту, имеющему аналогичный признак. Он использует это слово для обозначения определенных предметов, имеющих одно или несколько общих свойств, а также общее функциональное обозначение предметов [61].

По мнению М.А. Григорьевой, выделяют несколько степеней обобщения слов по значению:

– нулевая стадия (1-2 года): обобщенные имена и названия конкретных объектов;

– первая стадия (конец 2 года): усвоение слов первой степени обобщения;

– вторая стадия (3 года): освоение слов второй степени обобщения, обобщающие родовые термины;

– третья стадия (5-6 лет): высокая степень обобщения [24].

Согласно исследованиям Е.И. Тихеевой, увеличение лексики происходит постепенно: один год – около десяти слов, полутора года – 40 слов, два года – 300 слов, три с половиной года – 1000 слов, четыре года – 2000 слов, шесть лет – 4000 слов [88].

Как указывает М.Б. Елисеева, к 1,5 годам словарный запас детей пополняется 100 словами, к двум годам – 300-400 слов, к трем годам – 1000-1100 слов, к четырем годам – 1600 слов, к пяти годам – 2200 слов [33].

Как указывает В.И. Захаровой, лексический состав слов детей в возрасте от 1 до 4 лет минимален. Если активный словарный запас постепенно обогащается до полутора лет, то к двум годам он интенсивно пополняется. Это соответствует переходу от однословных предложений к многословным. Пополнение словаря является необходимым условием для развития навыков составления предложений. Развитие ребенка в познавательной сфере требует все нового и нового речевого материала [40].

А.М. Седова отмечала, что формирование детского словарного запаса связано с процессами словообразования, поскольку в ходе формирования словообразования детский словарный запас интенсивно пополняется за счет производных слов. Вместе с тем, лексическая степень сформированности языка описывается как совокупность лексических единиц, являющихся итогом действия и механизмом словообразования. Результатом рефлексии и закрепления в сознании системных связей языка является развитие у ребенка речевых обобщений [76].

Е.М. Струнина, О.С. Ушакова убедительно доказывали, что в ходе восприятия и применения слов, имеющих общие элементы, слова разделяются в сознании детей на единицы. Если дети не учат готовые слова, они «выдумывают» их по определенным правилам. Взрослые обращают внимание и исправляют слово, созданное их собственными детьми, если это слово не соответствует стандартному языку. В ситуации, когда созданное слово соответствует нормативному языку, окружающие люди не замечают детского словотворчества. Под детским словотворчеством понимается отражение уровня развития одних и слабого развития иных речевых обобщений. Следует отметить, что механизм детского словотворчества взаимодействует с развитием речевого обобщения, с явлением генерализации, с формированием системы словообразования [86].

Согласно результатам исследования О.Е. Громовой, дети практикуются в речевой коммуникации, у них закрепляются навыки словообразования различными способами: суффиксальным, префиксальным и др. Освоение предметного, глагольного словарного запаса и словарного запаса признаков осуществляется параллельно с усвоением грамматической стороны языка [20].

Ш.Ж. Деворова обнаружила, что качественный состав лексики в ходе дошкольного возраста формируется следующим образом:

- 4 года: словарный запас обогащается названиями предметов и действий, с которыми дети сталкиваются в повседневной жизни; отмечается

умение обозначать одним словом группу одних и тех же предметов; они знают конкретные материалы, их качества и свойства; способны называть временные и пространственные ориентации.

- 5 лет: осуществляется активное употребление слов-предметов, состоящих из тематических циклов.

- 6 лет: обнаруживаются качества и свойства, дифференцируемые по степени их выраженности; пополняются понятия материалов, домашних и диких животных, зимующих и перелетных птиц, формируются видовые и родовые термины.

- 7 лет: происходит выделение слов-антонимов и слов-синонимов для словосочетаний, усвоение многозначности слов, самостоятельное образование сложных слов, выделение родственных слов [26].

Как указывает Н.А. Ежова, в лексике детей 5-7 лет преобладают существительные с конкретным значением, глаголы прошедшего и настоящего времени, обозначающие различные виды движения [32].

Существенную роль в развитии лексики дошкольников играют исследования А.Р. Лурия. Он отмечает, что слова в лексике не являются специфическими единицами, а связаны между собой различными семантическими связями, образуя комплекс семантических полей. В результате наиболее важным аспектом является вопрос о формировании лексико-семантической системы в онтогенезе [60].

Организация лексической последовательности и семантических полей связана с развитием мыслительных процессов и сериации, которые интенсивно развиваются в 6-8 лет. Слова группируются и объединяются в семантические поля в процессе формирования детей. Речь рассматривается как основной системообразующий фактор в процессе познания. С помощью оречевления приобретенный опыт структурируется в единое семантическое пространство. В.Б. Рыспаева писала, что семантическое поле принимает, классифицирует и посылает в коммуникативный процесс осмысленную и словесно маркированную информацию [75].

С.В. Солдатова подчеркивает, что осмысление изучаемого объекта или явления осуществляется в три этапа:

1. восприятие и координация невербальных и вербальных ощущений в процессе тестирования представления об анализе события и высказываний о нем.

2. интериоризация и семантизация сложного неречево-речевого образа, созданного на основе экспериментальных данных.

3. экстериоризация сознательного значения с помощью фонетических, морфологических и синтаксических конструкций внешней речевой деятельности [82].

Согласно исследованиям Е.М. Струниной и О.С. Ушаковой, семантическое поле включает в себя два слоя: смыслонаполняющий и формообразующий, отношений, которые можно рассматривать как отношения «хозяин-слуга». Наполнение определенного слова содержанием реализуется в пространствах внешней речи: 1) корневое значение либо сущность понятия; 2) родственное значение; 3) противоположное значение; 4) близкое значение; 5) смежное значение; 6) обобщенное значение; 7) сознательное значение [86].

Изучив формирование лексической стороны речи у детей, Ю.В. Мазейна, выделила четыре этапа: 1) набор конкретных слов; 2) интенсивное пополнение словарного запаса; 3) осознание соответствия конкретных элементов ситуации и объединение лексических единиц в тематические группы; 4) системная организация лексики детей сходна по структуре с лексико-семантической системой взрослых [62].

Итак, лексика имеет огромное значение в развитии ребенка. Слово является главной единицей языка и речи, которая определяет сущность словарной работы с детьми. Становление лексики в онтогенезе речевой деятельности имеет свои закономерности, последовательность и особенности. Его формирование зависит от таких факторов как

формирование представлений детей об окружающем мире, формирования мышления, внимания, памяти и др. психических процессов.

1.2 Особенности развития лексики при общем недоразвитии речи

Как указывает Б.М. Гриншпун, общее недоразвитие речи - это разновидность речевой патологии, при которой нарушается развитие всех аспектов функциональной системы речи, то есть звукового и смыслового компонентов речи. ОНР характеризуется расстройством звукопроизношения и дифференциации фонем, бедностью словарного запаса, трудностями словообразования и словоизменения, недоразвитием связной речи.

Основными признаками ОНР являются: наиболее позднее начало речевой деятельности (первые слова падают на 2 2,5 года); аграмматичность речи и недостаточное ее фонетическое проведение; задержка экспрессивной речевой деятельности при относительно сохранном понимании обращенной речевой деятельности [25].

Н.А. Никашина подчеркивает, что общее недоразвитие речи связано с неблагоприятными условиями обучения и воспитания, психической депривацией на сенситивных этапах становления речевой деятельности. Во многих случаях общее недоразвитие речи является итогом комплексного воздействия различных причин [69].

Т.Б. Филичева подчеркивает, что в логопедии существуют два подхода к дифференциации общего недоразвития речи: психолого-педагогический и клинический [90].

Р.Е. Левина выделила три уровня общего недоразвития речи, при этом автор применяет системный подход к анализу расстройств речи у детей, где каждое проявление нарушенного развития речи рассмотрено на фоне причинно-следственной зависимости.

У детей с первым уровнем речевого развития связная речь отсутствует. Однако отмечаются такие вербальные средства, как отдельный звук, так и

некоторые сочетания звуков звукокомплексы и звукоподражания, фрагменты лепетных цепочек. Слова и их заменители звукокомплексы применяются детьми данного уровня при обозначении только определенных предметов и действий. При их воспроизведении дети составляют чаще всего корневую часть, заметно нарушая при этом звукослоговую структуру слова. Так, слово «бика», может указывать и машину, и едет, и сигналит для этого ребенок произносит его, меняя интонацию. Все это подтверждает значительную скудность словаря, в следствии чего дошкольники вынуждены обращаться к использованию жестов, мимики, интонации. У дошкольников наблюдаются сложности при осмыслении обращенной речевой деятельности, в частности грамматического значения имен существительных, предъявленных вне контекста. Одним названием могут обозначаться различные предметы, в тоже время один и тот же предмет в различных ситуациях обозначается разными словами. Дошкольники воспроизводят конкретные многозначные нарушенные субституты слов, нередко звукоподражательного плана.

Для детей второго уровня речевого развития характерны «начатки фразовой речевой деятельности». В словарном запасе уже есть слова-действия, а часто и их качества. Дети уже используют личные местоимения, иногда предлоги и союзы в простых значениях. В речи появляются 2-х 3-х, а иногда даже четырехсловные фразовые высказывания. Но недоразвитие речи еще очень отчетливо. Кроме того, отмечается незнание большого количества слов, неверное произношение фонем, расстройство структуры слова, аграмматичный характер речи. Имена существительные применяются детьми в именительном падеже, неопределенные формы глагола, падежные и числовые формы слов имеют аграмматичный характер. Имена прилагательные наблюдаются в речевой деятельности достаточно редко и имеют не согласованный характер в предложении с другими словами. Использование предлогов в речевой деятельности достаточно ограничено, обычно предлог опускается. Осмысление детьми грамматических конструкций повышается, но дифференциация форм слова в составе

различных речевых высказываний достаточно нестойко. Процесс коммуникации реализуется при помощи постоянных, сильно искаженных языковых средств. Фонетический компонент речи дошкольников имеет искаженную тенденцию. Вместе с тем, у детей наблюдаются неверно воспроизводимые фонемы. Односложные слова передаются верно, при воспроизведении двух- и трехсложных слов выявляются перестановки, пропуски фонем. Четырехсложные и пятисложные слова сокращаются до 2-3 слогов.

Для детей с третьим уровнем речевого развития характерна подробная фразовая речевая деятельность с заметными элементами нарушения лексической, грамматической, фонетической стороны; применение детьми простых распространенных, а также некоторых видов сложных предложений. Для самостоятельной речи данной группы детей характерно уменьшение количества ошибок, которые связаны с модификацией слов. В речевых высказываниях дошкольников отмечают появление трех-четырёхсловных, пятисловных речевых фраз, исчезновение слов-звукоподражаний, слов-фрагментов имен существительных, глаголов, имен прилагательных. Уровень осмысления речевой деятельности приближается к низкой возрастной норме [53].

Т.Б. Филичева к данным уровням речевого развития дополняет еще один четвертый уровень, который проявляется в небольших расстройствах элементах речевой деятельности. Нередко они возникают в ходе детального обследования, при осуществлении специально подобранных заданий. У них нет ярких расстройств звукопроизношения, обнаруживается недостаточное различение фонем. Свойственное расстройство слоговой структуры выражается в том, что, осознавая значение слова, ребенок не запоминает его фонематический эталон, следовательно, имеет место искажение звуконаполняемости в различных вариантах.

У детей с четвертым уровнем тенденция расстройств слоговой структуры слова обладает своей спецификой. Доминируют элизии, которые

выражаются в виде сокращений фонем, пропусков слогов. Наблюдаются парафазии, выражающиеся в виде перестановке фонем, реже – слогов, немногочисленные персеверации и добавления слогов и фонем.

Недостаточная ясность, выразительность, несколько апатичная артикуляция и нечеткая. Незаконченность развития звуко-слоговой структуры, смешение фонем наблюдается недостаточная степень дифференцированного восприятия фонем. Данное своеобразие является важным критерием не закончившегося до конца хода фонемообразования. Имеющиеся у детей сложности редко внешне выражаются, поскольку во многих ситуациях в вербальной коммуникации дети осознанно заменяют одни слова другими.

Бедность словесных средств, неточное употребление тех или иных слов проявляется в самостоятельных рассказах, основанных на конкретных сюжетных образах и серии сюжетных иллюстраций. В то же время у каждого ребенка есть более или менее нарушения всех сторон языка.

Дети с четвертым уровнем речевого развития составляют постоянную группу детей, нуждающихся в дальнейшей логопедической работе в специальных «речевых» классах в начале школы. У этих детей есть расстройства, которые обнаруживаются при системном расстройстве речи. Особенностью является позднее начало речи: первые слова появляются к трем-четырем годам, редко к пяти. Их речь имеет аграмматичный характер, плохо фонетически оформлена и неясна. Наиболее выразительным критерием является задержка экспрессивной речи. У всех детей выявляется недостаточная вербальная активность и критичность к собственному нарушению [44].

Е.М. Мастюкова дифференцирует три варианта общего недоразвития речи:

1. Неосложненный тип общего недоразвития речи. У них нет грубых нарушений нервно-психической сферы и локальных поражений центральной нервной системы. В их анамнезе нет точных указаний на значительные

нарушения во время беременности и родов. После детального обсуждения с матерями выявлены факты легкого токсикоза второй половины беременности. Однако у детей нередко отмечаются клинические признаки недоношенности либо незрелости развития детей в натальном периоде, их соматическая слабость, предрасположенность к простудным заболеваниям. Отсутствие парезов и параличей, выраженных подкорковых и мозжечковых нарушений свидетельствует о продолжающемся развитии первичных областей речевого анализатора. У них обнаруживаются нарушения мышечного тонуса, слабое развитие дифференцированных мелких движений рук, недостаточное формирование кинестетических и динамических способностей к выполнению целенаправленных моторных актов.

2. Осложненный тип общего недоразвития речи. У детей сочетаются неврологические и психопатологические синдромы. Этот тип включает в себя энцефалопатический симптомокомплекс расстройств. При детальной неврологической диагностике у детей наблюдаются выраженные неврологические симптомы: гипертонически-гидроцефальный синдром; цереброастенический синдром; синдромы моторных нарушений.

3. Грубый тип недоразвития речи. У них наблюдается устойчивое и специфическое нарушение речи при моторной алалии. У детей обнаруживаются симптомы поражения корковых вербальных областей мозга, тяжелые дизонтогенетически-энцефалопатические нарушения. Также у них наблюдается значительное нарушение всех аспектов речи [66].

О.И. Ленкова утверждала, что расстройства лексики у дошкольников с ОНР выражаются в скудности лексики, отмечается значительная разница в объеме активной и пассивной лексики, слабое употребление слов, большое количество глагольных парафаз, недостаточное развитие семантических полей, трудности в актуализации лексики [54].

М.С. Бабина, Т.В. Волосовец, Б.М. Гриншпун, А.С. Малюкова, О.В. Сафонова подчеркивают, что у дошкольников с ОНР разного генеза обнаруживается ограниченное развитие словаря. Свойственным признаком

являются значительные индивидуальные отличия, которые во многом связаны разным патогенезом [6; 20; 25; 64].

С точки зрения Е.И. Соломиной, многие дети с ОНР затрудняются при актуализации слов, в частности при актуализации предикативного словаря. У них наблюдаются сложности в назывании большинства имен прилагательных. В словарном запасе дошкольников с ОНР преобладают слова-действия, которые дети выполняют или наблюдают ежедневно. Значительно сложнее осваиваются слова обобщенного, отвлеченного характера, слова-признаки [70].

Расстройство становления словарного запаса у этих детей выражается в незнании многих слов, в трудностях поиска знакомого слова, в беспорядке обновления пассивного словаря. С точки зрения Л.С. Вакуленко и Е.А. Соловьевой, свойственной особенностью лексики дошкольников с ОНР является ошибочное употребление слов, которое выражается в речевых парафазиях. У них обнаруживались неточности или неправильные употребления слов в речи дошкольников с ОНР разнообразны. Иногда дошкольники с ОНР используют слово только в конкретной коммуникативной ситуации. Понимание и употребление слова ситуативно [12].

С точки зрения И.А. Бучиловой, Е.В. Голубевой, А.А. Киракосяна, А.В. Селиной, у дошкольников с ОНР выделяются замены слов по семантическому полю. В заменах существительных преобладают замены слов, основанные на родовом понятии. Замены прилагательных указывают на то, что дети не различают существенных признаков, не различают качества предметов. Часто встречающиеся замены прилагательных реализуются в результате недостаточной дифференциации признаков объектов [11; 35]

В заменах глаголов обнаруживается неспособность детей различать некоторые действия. По исследованиям Н.П. Деревянко, Е.А. Лапп, наряду со смешением слов, основанных на родовых отношениях, существуют также замены слов, основанные на семантических признаках:

- смешение слов по функциональному назначению;
- замена слов по сходству внешнего вида;
- замены слов на основе общности ситуации;
- смешения слов, называющие часть и целое;
- замена обобщающих терминов словами определенного значения;
- применение словосочетаний в ходе поиска слова;
- замены слов действий либо слов-предметов [23].

Ситуации смысловых замен обнаруживаются у дошкольников с ОНР. А.А. Зайцева заметила, что некоторые глагольные замены указывают на неумение дошкольников выделять основные признаки действия и несущественные, а также выделять оттенки значения. Ход поиска слова реализуется на основе семантических признаков и на основе фонетического образа слова. Определив значение слова, дети соотносят это значение с определенным фонетическим образом, сортируя всплывающие фонетические образы слов в собственном сознании [25].

С точки зрения Д.Ю. Господарик, процесс поиска слова у дошкольников с ОНР реализуется замедлено, расширенно и недостаточно автоматизировано. При реализации этого хода различные ассоциации оказывают отвлекающий эффект [17].

Согласно исследованию Т.В. Курбатовой и Ю.А. Максяшиной, речевые парафазии обусловлены недостаточным формированием семантического поля, разделением его ядра и периферии. Нарушения актуализации лексики у дошкольников с ОНР проявляются в искажении звуковой структуры слова [40].

Н.С. Жукова подчеркивает, что нарушения лексики у детей с ОНР проявляются в позднем формировании лексической системы, организации семантических полей и качественной специфике этих процессов. Формирование лексической непротиворечивости и семантических полей выражаются в характере вербальных ассоциаций, в особенностях классификации слов по семантическим признакам [28].

А.М. Курцебо подчеркивает, что наибольшие сложности обнаруживаются у дошкольников с ОНР при осуществлении группировки семантически близких прилагательных. Дошкольники с ОНР часто ошибаются при выборе лишнего слова [41].

Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова упоминали о том, что у детей с ОНР не демонстрируют явного доминирования оппозиционной стратегии. Следует отметить, что сопоставление как важная смысловая операция вызывает большие трудности у дошкольников с ОНР [42].

Большие трудности у дошкольников с ОНР испытывают трудности при группировки глаголов. Дети с ОНР часто выбирают неправильное дополнительное слово в ряду слов. Данные результаты говорят о слабом развитии структуры значения глаголов, о невозможности выделения общих признаков при группировке слов-глаголов.

По мнению Н.В. Шестаковой, у детей с ОНР обнаруживаются ошибки в заданиях на выполнение группировки слов-глаголов. Наблюдаются случаи объединения слов-глаголов на базе общих приставок немногочисленны [77].

Таким образом, под общим недоразвитием речи понимается системное нарушение всех структур речи, формирующихся под воздействием биологических и социальных причин. Общее недоразвитие речи проявляется на разных уровнях речевого развития: первого, второго, третьего и четвертого уровня. Отличительные черты развития словаря у детей с ОНР они проявляются в ограниченном словарном запасе, существенной разнице в объеме активной и пассивной лексики, неточном употреблении слов, огромном количестве вербальных парафазий, недостаточном формировании семантических полей, трудностях в обновлении словарного запаса.

1.3 Анализ существующих подходов к проблеме диагностике и коррекции нарушений лексики

Важнейшей задачей в полноценном личностном развитии детей является формирование словарного запаса, в результате этого возникает необходимость в рассмотрении программ, методов и методик, применяемых на современном этапе.

М.А. Васильевой говорит о том, что в «Программе воспитания и обучения в детском саду» осуществляется работа по расширению и конкретизации словарного запаса, формируется фонетическая сторона речи. Большой акцент делается на работе над активизацией словаря, развитием диалогической и монологической речи [15].

Кроме традиционных разделов, которые выделены в работе по формированию речи в программе «Радуга» (Т.Н. Дороновой) рассматриваются требования к развитию лексики дошкольников. Важным средством формирования дошкольников в данной программе служит создание коррекционно-развивающей среды по формированию речи детей. Большую роль играет формирование диалогической речи с помощью процесса коммуникации логопеда с детьми во время совместной работы и на занятиях. Преимуществом этой программы служит тщательный подбор литературных источников для чтения, рассказывания, заучивания наизусть [31].

А.Л. Венгер О.М. Дьяченко, Н.С. Варенцова разработали программу «Развитие», которая направлена на формирование интеллектуальной сферы дошкольников. Авторы выделили задачи по развитию лексики, которые предлагают реализовывать через занятия по ознакомлению с художественной литературой. Положительным моментом этой программы служит осуществление теоретического положения о единстве чувственного, умственного и речевого формирования детей [16].

Считаем нужным сказать, что программа «Детство» под редакцией В.И. Логиновой имеет специальные разделы: «Развитие речи детей», «Дети и книга», которые посвящены традиционным задачам и содержанию формирования детской речи и ознакомления с художественной литературой. Преимущество данной программы заключается в разработке параметров изучения речевого развития, которые четко выявляли и содержательно устанавливали вербальные навыки в разных видах деятельности [57].

Что касается программы О.С. Ушаковой, то она направлена на создание педагогических условий для формирования способностей детей как субъекта конкретных видов деятельности. Спецификой данной программы является принцип индивидуального обучения посредством наблюдений, регистрации прогресса детей в формировании речи, планирования педагогической работы и отбора упражнений и игр для дошкольников. Эта программа содействует развитию устной и письменной речи, расширению словаря дошкольников [89].

Следует отметить, что одним из инновационным общеобразовательным документом для дошкольных учреждений является программа Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. Развитие речи, в частности развитие лексики языка рассмотрено в разделе «Коммуникация». Для всех воспитательных групп данный раздел предполагает реализацию задач по формированию лексику в разных формах и видах обучения детей.

В этой программе основополагающее положение базируется на развитии словарного запаса, среди которых можно выделить следующие направления: конкретизация наименований и предназначения по различным лексическим темам; формирование навыков различения и называния существенных деталей и части предметов по качеству, отличительным чертам поверхности, некоторым материалам и их свойствам, расположению; понимание обобщающих слов; называнию домашних животных и их детенышей [17].

В современных научных исследованиях имеются методические рекомендации к работе по развитию лексики у дошкольников. Например, можно отметить таких авторов как: Р.И. Левина, Н.В. Серебрякова, Т.Б. Филичева и др. [53; 77; 90]. В образовательной программе Т.Б. Филичевой и Г.В. Чиркиной установлены задачи, которые разделены на периоды. Авторы делают акцент на логопедической работе по формированию навыков словообразования антонимов и синонимов, а также употребление предлогов [91].

Вместе с тем, следует подчеркнуть, что примерная адаптированная основная образовательная программа для детей дошкольного возраста с ТНР Л.В. Лопатиной направлена также на развитие лексики. Данный раздел программы связан с предметным содержанием тем по эмоциональному, бытовому, предметному, социальному и игровому опыту дошкольников. В конце логопедического воздействия дети должны освоить значение новых многозначных слов, отбирать слова с противоположным и сходным смыслом, освоить значения новых слов, а также уметь использовать слова, которые обозначают личностные признаки и свойства [59].

В программе Н.В. Нищевой рассмотрено содержание тематического планирования логопедической работы для детей старшей группы, в котором расписаны темы по формированию словарного запаса. Кроме того, автор определил задачи по данному направлению:

- уточнение и расширение запаса сведений в процессе наблюдений и осознания предметов и явлений окружающей действительности, создание достаточного словарного запаса;

- обеспечение перехода от накопленных сведений из пассивного словаря к активному применению вербальных средств языка;

- расширение объема верно воспроизводимых имен существительных;

- обучение группировке предметов по признакам их соотнесенности;

- расширение глагольного словаря;

- обучение навыкам различения и выделения в словосочетаниях наименованиях признаков предметов по их предназначению;
- обучение навыкам сопоставления предметов и явлений;
- расширение понимания значения простых предлогов и активизация их употребления в речи;
- обеспечение усвоению притяжательных, определительных местоимений, указательных наречий, количественных и порядковых имен числительных и их употребление в экспрессивной речи;
- закрепление понятий «слово» и способности оперирования им.

Одним из важных компонентов логопедической работы является диагностика дошкольников. Она помогает педагогам и родителям правильно строить педагогическое общение. Этому способствуют методы психологии, нейропсихологии, психолингвистики и логопедии. Данные методы постоянно совершенствуются и дополняются. Учитывая возраст и психологические особенности ребенка, методы должны варьироваться. При проверке словаря выявляют: количественную и качественную характеристики словарного запаса; осознание значений слов, уровень их обобщенности; способность применять выразительные средства и использовать их в связной речи [71].

Как указывает В.И. Яшина, при изучении словарного запаса детей обнаруживается их способность интенсивно находить, подбирать более подходящее слово, применять обобщающие слова. Для этого даются упражнения на классификацию понятий, подбор слов-синонимов, подбор слов-определений. Для каждой задачи также была разработана рейтинговая система. После того как дети пройдут три диагностических теста, направленных на исследование словарного запаса, в дальнейшем осуществляется суммарный подсчет баллов [91].

Л.В. Градусова, И.С. Дементьева, Н.И. Левшина рекомендуют проводить обследование словарного запаса дошкольников по следующим заданиям: использование имен прилагательных и глаголов в речи; понимание значений слов; осмысление смыслового компонента слова; понимание

смысловых оттенков слова; классификация понятий; подбор синонимов; подбор определений. Эта методика разработана для детей младшего, среднего и старшего дошкольного возраста.

Задания для младших дошкольников: называние слов, обозначающих предмет; обозначение признаков и качеств предметов; называние действий; употребление обобщающих слов; осмысление противоположных значений слов.

Задания для средних дошкольников: понимание слов, близких и противоположных по значению; осмысление и использование обобщающих слов; выбор атрибутов, качеств и действий для наименования предметов; сравнение и именованье предметов по размеру, цвету и размеру.

Задания для старших дошкольников: активизация имен прилагательных и глаголов, подбор точных по смыслу слов к речевой ситуации; подбор слов-синонимов и слов-антонимов к определенным словам разных частей речи; понимание и употребление различных значений многозначных слов; дифференциация обобщающих понятий [23].

О.А. Безрукова, О.Н. Каленкова также предлагают методику диагностики речи дошкольников в которую входят задания на изучение лексики детей. Авторы подчеркивают, что основополагающей целью тестовых упражнений является установление степени развития лексической системности, которая оценивается по двум главным критериям: объем словарного запаса и многообразие связей между лексическими единицами [7].

Е.С. Зайцева, В.К. Шептунова рекомендуют проводить диагностику словаря детей от 4 до 7 лет по следующим заданиям: номинативный словарь; обобщающие понятия; части слов-предметов; предикативный словарь; атрибутивный словарь; назвать форму (образование прилагательных); подбор антонимов; подбор прилагательных к существительным [37].

В свою очередь И.А. Смирнова рекомендует свою методику изучения словаря дошкольников. Эта методика включает два блока заданий.

1-ый блок заданий включает в себя пять задания, направленных на осмысление и применение слов номинативного лексического значения.

Задание № 1: изучение номинативной лексики.

Задание № 2: изучение глагольной лексики.

Задание № 3: изучение атрибутивной лексики.

Задание № 4: изучение лексики имен числительных;

Задание № 5: Изучение лексики предлогов.

2-ой блок заданий состоит из двух заданий, направленных на изучение структурного аспекта лексических значений слов.

Задание № 1: изучение лексических парадигм, то есть слов-антонимов и слов-синонимов.

Задание № 2: изучение умений обозначать части целого [80].

Стоит обратить внимание на методику диагностики лексики у дошкольников Т.П. Бессоновой, О.Е. Грибовой. Эта методика состоит из тестовых заданий, которые включают в себя обследование активного и пассивного словаря:

тестовое задание № 1: выявление объема пассивной предметной лексики;

тестовое задание № 2: выявление объема активной лексики;

тестовое задание № 3: выявление умений обобщать понятия;

тестовое задание № 4: выявление умений подбирать синонимы к словам;

тестовое задание № 5: выявление умений подбирать антонимы к словам;

тестовое задание № 6: выявление умений подбирать многозначные слова;

тестовое задание № 7: выявление умений понимать и употреблять предлоги [10].

В.М. Акименко рассмотрела логопедическое обследование лексики дошкольников, которое включает в себя пять диагностических проб: 1)

словарь имен существительных; 2) обобщающие понятия; 3) глагольный словарь; 4) словарь прилагательных; 5) подбор антонимов. По результатам обследования лексики определяется уровень от высокого до низкого [4].

Рассмотрим методику изучения лексики Н.В. Серебряковой, Л.С. Соломоховой. Данная методика исследования разделена на две группы диагностических проб.

- 1-ая группа: диагностика изучения активной лексики;
- 2-ая группа: диагностика изучения пассивной лексики.

В диагностических пробах используется речевой и наглядный материал, который необходим для обследования активной и пассивной лексики дошкольников. Универсальность этой методики заключается в том, что в нем предлагается аналогичная инструкция детям, что в изучении пассивной, так и активной лексики. Кроме того, данная методика построена с учетом онтогенетического принципа и принципа доступности [77].

Одним из актуальных методик обследования лексики дошкольников является методика М.А. Поваляевой. Эта методика включает в себя четыре тестовых заданий: 1) изучение умений проводить классификацию понятий, 2) изучение умений подбирать слова-антонимы, 3) изучение умений подбирать слова-синонимы, 4) изучение умений подбирать определения. Узкая направленность данной методики исследования заключается в том, что в нее не включаются пробы, направленные на исследование глаголов, имен числительных, предлогов, а также обобщающих слов [74].

В свою очередь, опираясь на исследования Л.В. Лопатиной, Н.В. Серебряковой, можно выделить задания, направленные на изучение лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи. Отечественные ученые предлагают следующие задания: переименование объектов; объяснение значения слов обобщенного значения; овладение грамматическим значением слова; дифференциация слов, сходных по семантике, что свидетельствует об отклонении формирования семантической

структуры слова, задержке в соотношении денотативных и лексико-семантических компонентов значения обобщающих слов [58].

Р.И. Лалаева и Н.В. Серебрякова предлагают свою методику исследования лексической стороны речи. Изучение лексических процессов необходимо осуществлять в два этапа:

Первый этап: изучение объема активной и пассивной лексики;

Второй этап: изучение лексической последовательности и структуры значения слова.

Следует отметить, что данная методика дает возможность достаточно широко и детально изучить компоненты лексической системы языка детей, диагностировать имеющиеся расстройства, а в дальнейшем составить развернутую программу коррекции расстройств лексики. Предметные иллюстрации используются для изучения объема активной и пассивной лексики. Наряду с именами существительными изучается словарь имен прилагательных и глаголов. Изучаются также наречия [51].

Обследование нарушений лексики можно реализовывать при помощи методики Г.А. Волковой. Эту методику можно использовать с детьми, имеющими разную речевую патологию. Изучение пассивной лексики начинается с изучения осмысления слов-обобщений, осмысления наименований детенышей животных и слов-противоположностей. Детям предлагаются иллюстрации, логопед обозначает их, а дети их показывают.

Изучение активной лексики начинается с наименования детьми предметных иллюстраций. В данном блоке заданий детям предлагаются диагностические пробы, на обозначение предметов по описанию. Детям предлагаются диагностические пробы, направленные на нахождение родственных слов того же корня к данным словам, на подбор слов-определений, слов-антонимов. Изучение словарного запаса глаголов начинается с задания на обозначение слов-действий на основе представленного предмета. За этим заданием, реализуется задание с сопровождением показа иллюстраций «Кто, как передвигается» [19].

Диагностику состояния лексического компонента речи можно проводить по методикам Е.А. Стребелевой. Эта методика учитывает у детей возраст и психолого-педагогические особенности. Также следует сказать, что в ходе диагностического изучения часто применяется наглядный и дидактический материал. Вопрос о коррекции лексических расстройств у дошкольников является актуальным в логопедической науке. Это связано с тем значением, которым имеет лексика в жизнедеятельности социума. Благодаря речевой деятельности человека реализуется несколько процессов, необходимых для развития функции общения, то есть коммуникативная функция [87].

В современной методике обучения и воспитания дошкольников словарная работа предусматривает целенаправленное педагогическое воздействие, которое обеспечивает результативное усвоение лексики детьми.

Формирование лексики предполагает длительный процесс количественного пополнения слов, освоения их социально закрепленных значений и формирования умения использовать их в конкретных условиях коммуникативного процесса.

Согласно полученным данным, отраженных в исследованиях Е.И. Тихеевой определены главные задачи работы по формированию речи у дошкольников, а также пути их реализации. Автор большой акцент делался на расширение лексики детей и представлено содержание педагогической работы над формированием словарного запаса [88].

Ф.А. Сохин представил комплексный подход к содержанию и методике формирования лексики дошкольников. Автор акцентировал внимание детей на формирование семантики речи, развитию речевых обобщений [85].

О.С. Соловьева также представила свою собственную методику развития лексики. Автор подчеркивает, что нужно обязательно осуществлять работу таким образом, чтобы дети знакомились с названиями предметов, которые достаточно часто встречаются в жизнедеятельности детей. Автор

также выделил группы слов, которые дети должны выучить. Необходимо количественное и качественное обогащение лексики [83].

Е.М. Струнина предложила методику, развивающую элементарное понимание содержательного компонента слова у старших дошкольников. Автор подчеркивает, что раскрытие семантических полей между словами должно способствовать конкретизации осознания семантики тех или иных слов, что содействует формированию умения выбирать выразительные и точные вербальные средства [86].

Согласно исследованиям В.И. Логиновой, коррекционно-логопедическое воздействие по формированию лексического компонента речи должна быть реализована по следующим направлениям:

- расширение лексики на базе ознакомления с поэтапным увеличением сведений об окружающих предметах и явлениях;
- освоение слов на базе расширения сведений об окружающих предметах и явлениях;
- введение слов, которые обозначает простые понятия на базе различения и обобщения предметов по главным признакам [57].

Необходимо также отметить методику педагогической работы по формированию лексики О.Е. Громовой. Она определила следующие направления: 1) обучение соотношению предметов, действий, признаков с их словесным обозначением; 2) обучение различению предметов, действий и признаков по числам, родам и падежам [26].

А.М. Бородич также выделил направления работы по формированию лексики у дошкольников. Среди них можно отметить следующие направления: 1) пополнение и активизация лексики; 2) конкретизация словарного запаса; 3) активизация пассивной и активной лексики; 4) устранение нелитературных слов, перевод их в пассивную лексику [11].

Авторами (М.М. Абрамова, Н.А. Абрамова А.М. Бородич, Ш.Ж. Деворова, Н.А. Донская и др.) указывается, что педагогическим условием формирования лексики является: своевременное и качественное

формирование познавательных процессов; обогащение сенсорного опыта детей; увеличение контактов дошкольников с окружающей действительностью и формирование деятельности детей в соответствии с возрастом. Вместе с тем, огромное воздействие на количественные и качественные характеристики словарного запаса оказывает степень сформированности фонематического восприятия, что сказывается на становлении лексики детей [1; 11; 28; 30].

Б.Б. Габдулхаева, Г.К. Даржуман, А.С. Динмухамедова, С.Ж. Кабиева, Л.В. Резник рекомендуют проводить логопедическую работу, основанную на достаточном знании возрастных и индивидуальных особенностей каждого дошкольника. Логопед должен владеть информацией о жизни детей, их домашней обстановке, об отношении к ним окружающих. Нужно изучать интересы детей, их склонности, отношение к сверстникам, к их нарушению речи. Данные сведения поможет логопеду более детально изучить специфику познавательной сферы дошкольников, а осуществить логопедическую работу, предупредить появление нежелательных отклонений в их поведении [21].

В работе по обогащению лексики синонимов В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко рекомендуют проводить игровые упражнения: «Как можно сказать?», «Словарный конкурс», «Подбери слово» и другие, которые содействуют расширению слов-синонимов и формированию слухового внимания и памяти. Игровые упражнения «Назови что здесь лишнее?», «Загадочное описание» направлены на формирование атрибутивной лексики. С их помощью у детей обогащается и актуализируется словарный запас имен прилагательных, формируются мыслительные процессы [45].

Для формирования пассивного словаря имен существительных Е.М. Струнина, О.С. Ушакова предлагает проговаривание слов-предметов [89]. По мнению В.И. Захаровой, результативным способом запоминания имен существительных являлась разработка ситуации поиска детьми исчезнувших предметов [40].

По мнению Е.Н. Краузе, расширение лексики слов-антонимов осуществляется с применением игровых заданий: «Заверши предложение», «Сравни слова», «Скажи слова наоборот» и другие. Данные игры содействуют активизации, расширению и совершенствованию лексики слов-антонимов [47].

Логопедическая работа по коррекции нарушений лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи реализуется по двум направлениям: пополнение лексических единиц и увеличение качественного состояния, то есть усвоение значений слов. При каждом уровне речевого развития степень выраженности нарушений лексики различная.

Е.Ю. Медведева, А.А. Силантьева предлагают работу по коррекции расстройств лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи с применением компьютерных игр. Следует отметить, что использование компьютерных игр в логопедии снижает утомляемость детей, формирует познавательную активность, а также повышает эффективность логопедической терапии. Компьютерные технологии приносят эффект наглядности в логопедические занятия, увеличивают мотивационную активность детей, помогают создать более тесное взаимодействие логопеда и родителей. В ходе речевого тренинга с применением компьютерных технологий дошкольники преодолевают препятствия, оценивают результаты, контролируют свою деятельность. Вместе с тем, данные технологии являются эффективными инструментами в обучении планированию, целеполаганию и контролю с использованием сочетания различных методик, а также в формировании у детей волевых качеств: сосредоточенности, самостоятельности, настойчивости, сосредоточенности [67].

Р.И. Лалаева и Н.В. Серебрякова в своем методическом пособии рекомендуют формировать словарь с учетом современных научных представлений о слове, его смысловой структуре, закономерностях формирования в онтогенезе и отличительных особенностях лексики у детей с

ОНР. Учитывая данные факторы, авторы предлагают работать по нескольким направлениям: пополнение словарного запаса параллельно с пополнением представлений об окружающем мире, развитие психических процессов; уточнение значений слов; формирование семантической структуры слова; организация семантических полей, лексической системы; расширение словарного запаса, формирование навыков поиска слов, перевод слов из пассивной лексики в активную [51].

Л.Г. Парамонова разработала пособие «Стихи для развития речи» направлено на расширение словарного запаса дошкольников и развитие грамматической стороны речи. Наглядный и речевой материал для работы со словарем был разделен на три раздела. Это деление условно. Принято обозначать последовательно направленную работу [73].

В исследованиях Л.Н. Ефименковой даны рекомендации по поэтапному проведению коррекционной работы со словарем. На каждом этапе проводится логопедическая работа по пополнению словарного запаса, развитию фразовой речи и вступлению в связную речь. В работе по развитию связной речи необходима четкость и систематичность. При работе над словом у детей развивается понимание связи слов в предложении [34].

Как указывают Ю.П. Деева, Е.Н. Фролова, эффективным средством по развитию лексических нарушений у старших дошкольников с ОНР является гарденотерапия. В работе с детьми использовались элементы гарденотерапии: аппликация, коллаж, рисунок, экскурсия, видеоэкскурсия, беседа, составление гербария, составление словаря по изучаемой теме. Включение элементов гарденотерапии в структуру логопедических занятий помогает развивать творческую активность, воображение, фантазию, совершенствовать навыки коллективной работы и взаимодействия со сверстниками, способствует обогащению словаря [27].

Р.В. Бусел рекомендует осуществлять логопедическую работу по пополнению лексики дошкольников с ОНР с применением продуктивной деятельности. В результате продуктивной деятельности дети должны

овладеть определенными знаниями, умениями и навыками, выявить и реализовать свои способности, сформировать внимание, память, мышление, пространственное воображение, мелкую моторику и глазомер, художественный вкус, творческие способности и воображение, приобрести навыки совместной деятельности, улучшить свои коммуникативные способности, увеличить пассивный и активный словарный запас, пополнение активной лексики имен прилагательных, наречий, имен числительных и сложных предлогов, использование обобщающих слов, метафор и эпитетов. Логопедическое воздействие по формированию лексики слов-синонимов осуществляется в три этапа: пропедевтического, основного и заключительного. Для каждого этапа подбираются задания и игры для подбора синонимов для отдельных слов, слов в словосочетаниях и предложений для использования синонимов в связной речи [12].

Т.А. Леушина, К.Д. Феофилатова, Е.В. Хмелькова предлагают работу по формированию лексики дошкольников с общим недоразвитием речи посредством художественной литературы. С помощью средств художественного слова у дошкольников расширяется словарь, пополняется кругозор, формируются нужные для жизнедеятельности сведения. Для формирования активной лексики дошкольников с ОНР предполагается применение потешек, поговорок, загадок, стихотворений; драматизация сказок, обсуждение фразеологизмов. Для наиболее детального рассмотрения темы, направленной на знакомство детей с произведением нужно осуществлять подготовительную работу. В ходе данной работы детям прочитываются произведения, реализуются беседы по текстам, демонстрируются мультфильмы по этим произведениям. Для реализации логопедических занятий в индивидуальной форме нужно отбирать средства художественной литературы, которые позволяют расширить активную лексику, автоматизировать отдельные звуки, развивать фонематические процессы, дыхание, голос, мелкую, общую и артикуляционную моторику и т. д. [55].

М.В. Золотухина, С.А. Игнатъева разработали логопедическую работу по коррекции нарушений лексики старших дошкольников с общим недоразвитием речи в ходе сюжетно-ролевых игр. Следует отметить, что сюжетно-ролевая игра воздействует на формирование речевых навыков: укрепление навыков использования инициативной речи, совершенствование разговорной речи, расширение словарного запаса, формирование грамматической стороны речи, развитие диалогических речевых умений.

Авторами выделены следующие этапы логопедической работы по расширению словарного запаса дошкольников с ОНР: 1) подбор серии сюжетно-ролевых игр; 2) привлечение к сотрудничеству воспитателей и родителей; 3) проведение логопедической работы, нацеленной на развитие лексики дошкольников в ходе сюжетно-ролевых игр. Применение серии сюжетно-ролевых игр, нацеленных на формирование лексики у дошкольников с ОНР, позволяет расширить не только лексику дошкольников, но и увеличить их коммуникативные навыки [42].

По мнению М.М. Абрамовой, Н.А. Абрамовой, вся логопедическая работа направлена на развитие лексики, это играет важную роль в общей системе работы по формированию речи дошкольников. Важнейшим условием умственного становления является овладение лексическим строем речи. Исторический опыт, присваиваемый детьми в онтогенезе, является важнейшим фактором в овладении лексическим строем речи. Развитие сведений об окружающем мире и психических функций зависит от логопедической по развитию лексики дошкольников [1].

Лексическая тема в трудах М.А. Мартышкиной, В.Э. Сизаевой, И.И. Чабанюк расматривается как сообщаемое знание и представляется в эмоционально-образной форме. Цели и задачи, рассматриваемые в разных образовательных областях, дополняют одну другую, способствуя формированию в сознании детей целостной картины окружающей действительности. Логопедическая работа направлена на формирование номинативной, предикативной, атрибутивной лексики, а также формирование

лексики служебных частей речи и обобщающих слов; расширение лексики слов-синонимов и слов-антонимов. Существует два этапа логопедического воздействия: обогащение пассивной лексики, потом осуществляется активизация и закрепление словарного запаса [65].

Система логопедической работы по формированию словаря у старших дошкольников с общим недоразвитием речи 3-го уровня была рассмотрена Л.Г. Мироновой. Автор советует реализовывать дидактические игры по таким направлениям как: расширение словарного запаса, формирование простых звукоподражаний; закрепление представления о строении человека, его частях тела; развитие навыка называть действия героев, расширение глагольного словаря, обучение употреблению в речи слов-действий; активизация предметного словаря, актуализация назначения предметов; обучение навыков обобщению, выделение общего признака для группы предметов, а также умению выделить из группы похожих предметов только предметы с заданным признаком; закрепление умений обобщать, на пополнение словаря; пополнение и пополнение лексики; развитие навыков словообразования и словоизменения; обучение навыкам подбора синонимов и антонимов к существительным, прилагательным и глаголам; развитие сложных навыков образовывать притяжательные имена прилагательные; расширение активной лексики; формирование навыка подбора родственных слов [68].

А.А. Бегларян рассматривает работу по коррекции нарушений лексики у старших дошкольников ОНР. В целях преодоления трудностей в освоении словарного запаса дошкольников с общим недоразвитием речи проводится коррекционная работа по следующим направлениям: формирование номинативной лексики; формирование атрибутивной лексики; формирование предикативной лексики; обогащение лексики антонимами; расширение словаря слов-синонимов; развитие лексики обобщающих слов. Каждое направление реализуется в два этапа: 1) работа с пассивным словарным

запасом детей по освоению новых слов и значений тех слов; 2) активизация пассивного словаря в контекстной речи, перевод в активный словарь [8; 9].

Н.А. Абрамова, Н.Н. Игнатьева рекомендуют реализовывать логопедическую работу по развитию лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи с использованием элементов сказкотерапии. Они подчеркивают, что логопедической работе нужно постоянно применять элементы сказкотерапии в процессе логопедических занятий и воспитательных часов с целью привлечения внимания детей к обыгрыванию сказок на дополнительных логопедических часах. Также нужно учитывать структуру речевого нарушения, индивидуальные отличительные черты познавательной сферы у дошкольников. В ходе работы должны использоваться наглядные, практические, игровые, словесные методы работы с детьми. Элементы сказкотерапии состоят из следующих методических приемов: анализ, рассказывание, сочинение, медитации, куклотерапия, постановка сказок и рисование. Словесные методы включают беседу и анализ сказки, которые содействуют расширению лексики дошкольников [2].

В.О. Земскова описала работу по формированию лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи с применением синквейна. Синквейн эффективен в коррекции всех сторон речевого недоразвития у дошкольников, таких как ограниченность словаря, неточное использование слов, сложности актуализации лексики и др. Этот метод работы с детьми по формированию речевого развития является относительно новым и достаточно интересным. Его применение в логопедической работе повышает познавательную активность детей, делает их участниками настоящего творческого процесса [41].

По мнениям А.И. Ахулковой, В.Н. Самусенко, эффективным средством формирования лексики старших дошкольников является логопедическая сказка. Развитие словаря на материале логопедической сказки осуществлялось по следующим направлениям: расширение объема словаря имен прилагательных; расширение глагольной лексики; формирование

семантических связей; развития умения элементарного анализа содержания и формы литературного произведения; конкретизация грамматического значения слова [5].

Таким образом, своевременная и систематическая логопедическая помощь позволяет преодолеть общее недоразвитие речи. Следует сказать, что именно поэтому, необходимо знать психолого-педагогические особенности дошкольников с общим недоразвитием речи и как эти особенности влияют на формирование речевого развития дошкольников, а также важно определить методы коррекционной работы, позволяющие улучшить качество речи, в том числе и лексики.

Выводы по главе 1

1. Лексика – это совокупность слов, как обозначение предметов, явлений и понятий, которыми владеет человек, образующих его словарный состав, или лексику. Развитие словарного запаса в процессе онтогенеза обусловлено развитием у детей представлений об окружающем мире и опосредуется речью взрослых в их общении с детьми. По мере того как дети изучают новые предметы, явления, признаки предметов и действий, их словарный запас расширяется. Освоение окружающего мира детьми реализуется в процессе невербальной и вербальной деятельности в непосредственном взаимодействии с натуральными предметами и явлениями, а также через общение со взрослыми.

2. Общее недоразвитие речи – это комплексное нарушение, связанное с неправильным развитием речи ребенка, в частности развитием словаря. Особенности расстройств словарного запаса у дошкольников с общим недоразвитием речи проявляются в ограниченности словарного запаса, резком несоответствии объема активной и пассивной лексики, неточном употреблении слов, большом количестве речевых парафазий, недостаточном развитии семантических полей, трудностях в обновлении словарного запаса.

Нарушения лексики приводит к ограниченности в общении, такие дети часто замыкаются в себе, так как не способны полноценно выразить свои мысли и желания. Данные расстройства словарного запаса у дошкольников с ОНР говорят о том, что дети данной категории нуждаются в работе по развитию лексики.

3. Систематическая и целенаправленная работа по коррекции словарного запаса у дошкольников с общим недоразвитием речи имеет существенное значение для полноценного речевого и общего развития детей, так как они осуществляют стержневую функцию в развитии мыслительных процессов и вербальной коммуникации, в планировании организации деятельности детей и самоорганизации поведения, формировании речевой коммуникации. Существуют следующие направления логопедической работы по коррекции лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи: пополнение словарного запаса; освоение слов; введение слов.

Исходя из анализа литературных источников нами были выделены два блока заданий по исследованию лексики старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Методика была опубликована в работе Р.И. Лалаевой [52], в которой учитывались структура речевых нарушений, специфика усвоения различных видов деятельности, речевого развития и возраста детей. Первый блок – изучение объема пассивного и активного словаря детей. Для этого используются предметные картинки, которые ребенок должен показать при изучении пассивного словаря и назвать при исследовании активного словаря. Второй блок – изучение лексической системности и структуры значения слова. На этом этапе изучается способность ребенка классифицировать близкие и далекие объекты по семантике, группировать слова, подбирать синонимы и антонимы для слов, объяснять значение слов, добавлять одно общее слово к двум другим и завершать предложения.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ ЛЕКСИКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента

На основании теоретического рассмотрения вопроса изучение коррекции нарушений лексики старших дошкольников с общим недоразвитием речи нами было проведен констатирующий эксперимент.

Цель констатирующего эксперимента: выявить уровневые особенности и качественное своеобразие нарушений лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Констатирующий эксперимент проводился на базе МКДОУ «Детский сад «Ромашка» комбинированного вида Красноярского края, Кежемского района, с. Заледеево в период с ноября 2019 по январь 2020 года. В настоящее время основной образовательной программой муниципального казенного дошкольного образовательного учреждения «Заледевский детский сад «Ромашка» является Адаптированная образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи.

В констатирующем эксперименте принимали участие две группы воспитанников МКДОУ Детский сад «Ромашка» комбинированного вида Красноярского края, Кежемского района, с. Заледеево: 10 детей старшего дошкольного возраста с нормальным речевым развитием (контрольная группа: 4 девочки (40 %), 6 мальчиков (60 %), возраст – 5,5-6 лет); 10 детей старшего дошкольного возраста с ОНР (экспериментальная группа: 3 девочки (30 %), 7 мальчиков (70 %), возраст – 5,5-6 лет).

При комплектовании экспериментальной группы учитывались следующие критерии:

1. Возраст – все участники достигли возраста от 5,5 до 6 лет.
2. Характер дефекта – все участники имеют заключение общее недоразвитие речи III уровня.

Общая характеристика детей контрольной группы.

В контрольную группу вошли дети с нормальным речевым развитием. При наблюдении за детьми можно отметить, что дети развиваются нормально, согласно возрасту. Дети активные, достаточно контактные и общительные, с удовольствием принимающие участие в исследовании. С легкостью переключались с одного задания на другое, задавали уточняющие вопросы по ходу обследования. Речь детей развернутая.

На основе изучения клинико-психолого-педагогической и медицинской документации, наблюдения за детьми, бесед с педагогами и родителями были получены следующие сведения об участниках экспериментальной группы.

В анамнезе большинства детей ЭГ можно отметить вредные факторы, влияющие на развитие ребенка в пренатальном, натальном и постнатальном периоде. Угрозы выкидыша (1 ребенок), токсикозы 1-ой либо 2-ой половины беременности (у 5-х детей), асфиксия при родах (2 детей), недоношенность либо незрелость ребенка при рождении (2 детей), повышенное внутричерепное влияние (1 ребенок), обвитие плода пуповиной (1ребенок).

В постнатальном периоде обнаруживалась соматическая ослабленность (4 детей), нередкие инфекционные и простудные болезни (5 детей), аллергические реакции (1 ребенок). В результате дети соматически ослабленные, часто болеющие воспалительными и ЛОР заболеваниями.

Снижение зрительного анализатора разной степени были обнаружены у 2-х дошкольников экспериментальной группы. По заключению психоневролога, интеллектуальная сфера в пределах возрастной нормы.

Физическое развитие детей также имеет некоторые особенности. Позже они начали держать голову, сидеть и ходить (5 детей). У 7 детей обнаружены отличительные черты общего двигательного развития, которые выражаются в напряжении и стесненности движений, нечеткой координации движений при беге, прыжках на 2 и одной ноге. Расстройства тонкой моторики были выявлены у 8 детей. Скорость и точность движений несколько замедлены, и наблюдается небольшое нарушение координации

движений. У детей обнаруживается специфическое развитие артикуляционной моторики: гипотонус или гипертонус мимической мускулатуры; слабый объем артикуляционных движений, расстройство точности и переключаемости преднамеренных движений; наличие синкинезии и слюноотделения.

Артикуляционная моторика формировалась с некоторым отставанием. В анамнезе отмечалось позднее появление гуления, лепета. Первые слова появились примерно через 1,5 года, а простые фразы – к 2,5 годам. Специфическое строение артикуляционного аппарата выражается в особенностях прикуса, строении зубных рядов, твердого неба, языка. У 3 детей был тихий голос, а у 2 детей – очень громкий. В 3 случаях наблюдался носовой оттенок голоса. Темп речевой деятельности большого числа детей характеризуется нормальной скоростью, ускоренного темпа не наблюдалось, а замедленного – у 3 детей. Общее звучание речи у 7 детей характеризовалось монотонностью и слабой выразительностью. У 4-х детей обусловлено стертой формой дизартрии. У 3-х испытуемых с ОНР комбинируется с моторной алалией.

У детей отмечалась эмоциональная нестабильность, переутомление, рассеянность, снижение концентрации внимания, отсутствие концентрации при осуществлении упражнений, трудности при переключении с одного задания на другое. Тем не менее, дети общительные, легко шли на контакт. У детей отмечается достаточно развернутая речь, но наблюдается неточное употребление некоторых слов, встречаются аграмматизмы чаще, проявляющиеся в неправильном употреблении предложно-падежных конструкций, в согласовании имен существительных с именами прилагательными и именами числительными. Расстройства произношения звуков выражается в дефектах произношения свистящих, шипящих и сонорных звуков, присутствуют замены звуков.

На основании рекомендаций территориальной психолого-медико-педагогической комиссии дети обучаются по адаптированной

образовательной программе дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи с сентября 2020, до этого момента 100 % участников (10 человек) посещали дошкольное образовательное учреждение и обучались в группе общеразвивающей направленности. Все дети посещают логопедические занятия, как индивидуальные, так и подгрупповые, и фронтальные.

Подробная схема проведения констатирующего эксперимента представлена на рисунке 1.

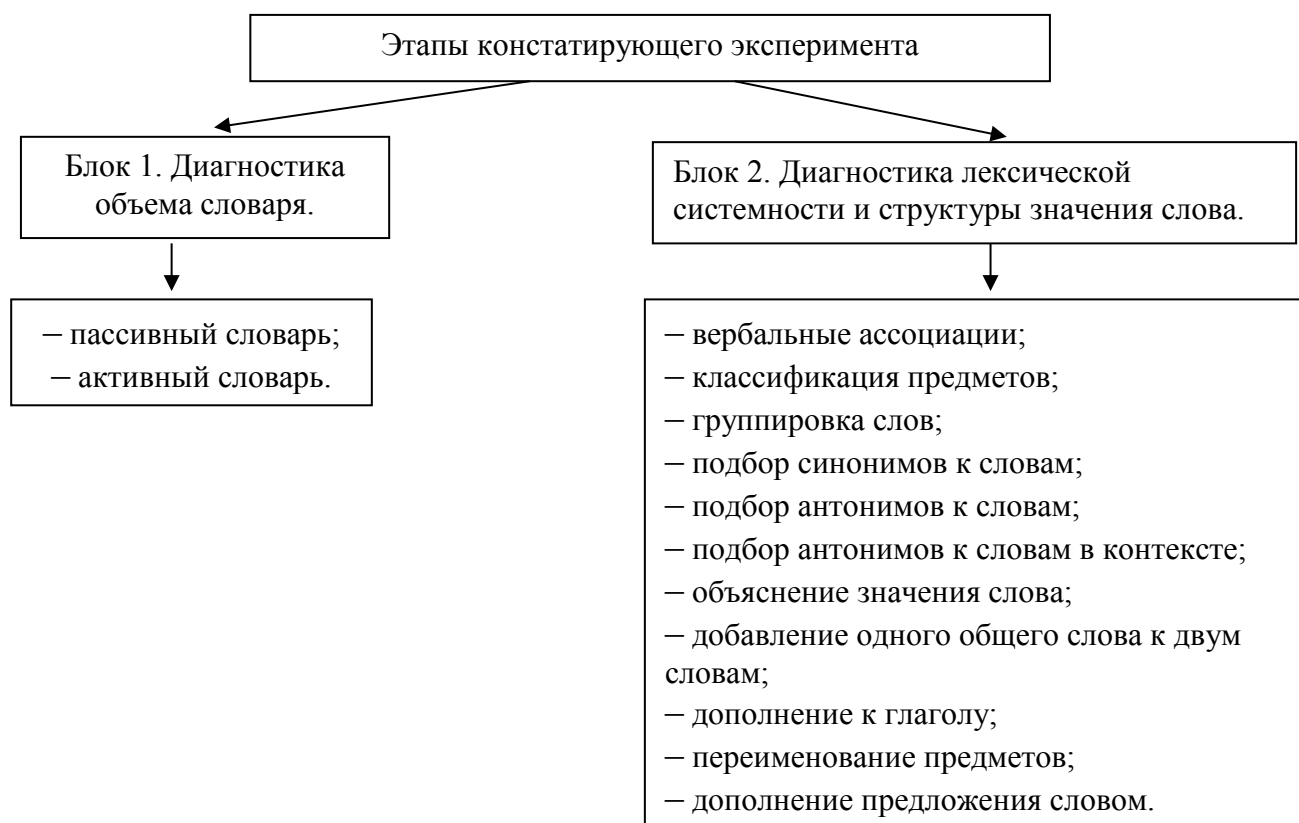


Рисунок 1 – Схема проведения констатирующего эксперимента

Организация констатирующего эксперимента: предполагала последовательное выполнение работы в рамках трех этапов:

I этап – изучение медицинской и психолого-педагогической документации: заключения ПМПК, педагогической характеристики речевой карты на каждого ребенка, имеющихся рекомендаций и выписок из заключений специалистов (невролога, офтальмолога, оториноларинголога);

II этап – проведение обследования на базе диагностической программы лексики детей старшего дошкольного возраста с общим

недоразвитием речи. На этом этапе изучалась литература, согласно теме исследования, формулировалась гипотеза исследования с целью и задачами эксперимента. Осуществлялся подбор и адаптирование диагностической модели исследования лексики детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Наиболее эффективной методикой будет методика, опубликованная в работе Р. И. Лалаевой [52], которая учитывала структуру речевого нарушения, особенности овладения различными видами деятельности, речевое развитие и возраст детей. При выполнении каждого задания ребенку будет предъявляться подробная инструкция. В случае необходимости инструкция будет предъявляться повторно. С помощью данной методики будет выявлен пассивный и активный словарный запас, а также диагностирована лексическая системность и структура значения слов.

III этап – осуществление анализа результатов исследования лексики детей экспериментальной и контрольной групп, подготовка выводов, значимых для дальнейшей разработки логопедической работы по коррекции нарушений лексики старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Изучив логопедическую и психолого-педагогическую литературу по данной проблеме, была проведена экспериментальная работа по выявлению уровня сформированности лексики у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. В результате анализа литературы можно сделать вывод о том, что у детей с общим недоразвитием речи нарушено развитие словаря, которое проявляется в ограниченности лексики и неточном употреблении слов, резком расхождении объема активного и пассивного словарного запаса, несформированности семантических полей, сложностях актуализации словарного запаса.

Для исследования нарушений лексики была отобрана методика Р.И. Лалаевой [52]. Методика включает в себя два этапа. Первый, исследование объема пассивного и активного словаря детей. Для этого используются предметные картинки, которые ребенок должен показать при исследовании пассивного словаря и назвать при исследовании активного

словаря. И второй исследование лексической системности и структуры значения слова. В данном этапе исследуется возможность ребенка классифицировать близкие и далекие предметы по семантике, группировать слова, подбирать синонимы и антонимы к словам, объяснять значения слов, добавлять одно общее слово к данным двум другим, дополнять предложения.

В методики исследования нарушений лексики старших дошкольников с общим недоразвитием речи использовались 416 картинок, 552 слова, 5 словосочетаний, 12 пар слов, 12 фрагментов предложений.

Констатирующий эксперимент включал два блока заданий.

Блок 1. Диагностика объема пассивной и активной лексики.

Диагностическая проба № 1. Диагностика пассивной лексики.

Цель изучения: исследовать объем пассивной лексики.

Иллюстративный и речевой материал: предметные и сюжетные иллюстрации, слова.

Процедура диагностики. При обследовании объема пассивного словаря детям были предъявлены слова (390 слов), которые включали в себя разные части речи: имена существительные; имена прилагательные; глаголы; наречия.

Подробное рассмотрение наглядного материала «Пассивный словарный запас» представлено в Приложении А.

Процедура диагностики: «Сейчас я буду называть слова, а ты должен верно продемонстрировать иллюстрацию». При затруднении детей показать необходимую картинку, слово повторялось еще раз.

Оценка результатов задания на диагностику пассивного словаря:

4 балла – верное понимание от 380 до 390 картинок.

3 балла – верное понимание от 370 до 379 картинок.

2 балла – верное понимание от 340 до 369 картинок.

1 балл – верное понимание от 300 до 339 картинок.

0 баллов – верное понимание менее 300 картинок.

Диагностическая проба № 2. Диагностика активной лексики.

Цель изучения: исследовать объем активной лексики.

Иллюстративный и речевой материал: предметные и сюжетные иллюстрации, слова.

Подробное рассмотрение наглядного материала «Активная лексика» представлено в Приложении А.

Процедура диагностики. При исследовании объема активной лексики детям были предъявлены такие же картинки (390 картинок), как и при исследовании пассивного словаря. «Сейчас я буду тебе демонстрировать иллюстрации, а ты постарайся их верно назвать». При исследовании словаря имен прилагательных задавался вопрос: «Это какой. (цвет и др.)?». При изучении словаря глаголов задавался вопрос: «Что делает?» либо «Как кричит?» и др. Потом предлагалось обозначить, одним словом группу иллюстраций: «Как обозначить, одним словом данные иллюстрации?». При затруднении детей показать необходимую картинку, слово повторялось еще раз (баллы не начислялись).

Оценка результатов задания на диагностику активного словаря:

4 балла – верное обозначение от 380 до 390 слов.

3 балла – верное обозначение от 370 до 379 слов.

2 балла – верное обозначение от 340 до 369 слов.

1 балл – верное обозначение от 300 до 339 слов.

0 баллов – верное обозначение менее 300 слов.

Блок 2. Диагностика лексической системности и структуры значения слова.

Цель изучения: исследовать лексическую системность и структуры значения слова.

Диагностическая проба № 3. Диагностика вербальных ассоциаций.

Лексический материал: слова (имена существительные; глаголы; имена прилагательные; числительное; причастие).

Подробное рассмотрение лексического материала «Вербальные ассоциации» представлено в Приложении Б.

Процедура диагностики. Дошкольникам предлагается такая инструкция как: «Я буду называть тебе слово, а ты в ответ как можно быстрее назови любое слово, которое вспомнишь».

Оценка результатов задания на вербальные ассоциации:

4 балла – верное обозначение 23-26 слов.

3 балла – верное обозначение 21-22 слов.

2 балла – верное обозначение 18-20 слов.

1 балл – верное обозначение 14-17 слов.

0 баллов – верное обозначение 13 и менее слов.

Диагностическая проба № 4. Классификация предметов.

Иллюстративный материал: предметные иллюстрации.

Процедура диагностики. Дошкольникам предлагается набор из 6 иллюстраций (вперемешку) и дается инструкция: «Разложи иллюстрации на две колонки».

А) Классификация далеких предметов по таким лексическим темам как: «Мебель и насекомые», «Дикие животные и посуда».

Б) Классификация близких по значению предметов по таким лексическим темам как: «Дикие и домашние животные», «Птицы – насекомые».

Подробное рассмотрение наглядного материала «Классификация предметов» представлено в Приложении Б.

Оценка результатов задания на классификацию предметов:

4 балла – верное обозначение 20-24 слов.

3 балла – верное обозначение 18-19 слов.

2 балла – верное обозначение 15-17 слов.

1 балл – верное обозначение 11-14 слов.

0 баллов – верное обозначение 10 и менее слов.

Диагностическая проба № 5. Группировка слов.

Лексический материал: семантически далекие и семантически близкие слова.

Подробное рассмотрение лексического материала «Группировка слов» представлено в Приложении Б.

Процедура диагностики. Дошкольникам предлагается обозначить лишнее слово в серии из 3 слов. предлагается такая инструкция как: «Я буду называть тебе 3 слова, а ты скажи, какое слово из них лишнее», «Объясни, почему это слово лишнее».

Оценка результатов задания на группировку слов:

4 балла – верное объяснение 52-69 слов.

3 балла – верное объяснение 39-51 слов.

2 балла – верное объяснение 26-38 слов.

1 балл – верное объяснение 13-25 слов.

0 баллов – верное объяснение 12 и менее слов.

Диагностическая проба № 6. Подбор синонимов к словам.

Лексический материал: слова (имена существительные, глаголы, имена прилагательные).

Подробное рассмотрение лексического материала «Подбор синонимов к словам» представлено в Приложении Б.

Процедура диагностики. Логопед называет слово и задает вопрос: «Как это можно назвать другим словом?». В случае трудностей предлагаются глаголы и имена прилагательные в сочетании с именами существительными.

Оценка результатов задания на подбор синонимов:

4 балла – верное осуществление 16-17 слов.

3 балла – верное осуществление 14-15 слов.

2 балла – верное осуществление 10-13 слов.

1 балл – верное осуществление 7-9 слов.

0 баллов – верное осуществление 6 и менее слов.

Диагностическая проба № 7. Подбор антонимов к словам.

Речевой материал: слова (существительные, глаголы, прилагательные, наречия).

Подробное рассмотрение лексического материала «Подбор антонимов к словам» представлено в Приложении Б.

Процедура диагностики. Детям предлагается такая инструкция как: «Я буду называть слова, а ты постарайся подобрать к каждому слово – слово «наоборот», т.е. слово-«неприятель»».

Оценка результатов задания на подбор антонимов к словам:

4 баллов – верное осуществление 11-12 заданий.

3 балла – верное осуществление 9-10 заданий.

2 балла – верное осуществление 6-8 заданий.

1 балла – верное осуществление 3-5 заданий.

0 баллов – неверное осуществление всех заданий или верное осуществление 1-2 заданий.

Диагностическая проба № 8. Подбор антонимов к словам в контексте.

Речевой материал: словосочетания.

Подробное рассмотрение лексического материала «Подбор антонимов к словам в контексте» представлено в Приложении Б.

Процедура диагностики. Детям предлагается такая инструкция как: «Замени в словосочетаниях слово «холодный» словом «наоборот»».

Оценка результатов задания на подбор антонимов:

4 балла – верное осуществление всех слов.

3 балла – верное осуществление 4 слов.

2 балла – верное осуществление 3 слов.

1 балла – верное осуществление 2 слов.

0 баллов – неверное осуществление всех слов или верное осуществление 1 слова.

Диагностическая проба № 9. Объяснение значения слова.

Лексический материал: слова (имена существительные, имена прилагательные, глаголы).

Процедура диагностики. Перед началом задания логопед говорит детям: «Незнайка не знает много слов. Объясни Незнайке, что значат слова,

которые я тебе назову». Далее логопед обозначает слова и задает вопросы: «Что это?»; «Это какой?»; «Что значит?».

Подробное рассмотрение лексического материала «Объяснение значения слова» представлено в Приложении Б.

Оценка результатов задания на объяснения значения слов

4 балла – верное объяснение 39-40 слов.

3 балла – верное объяснение 30-38 слов.

2 балла – верное объяснение 20-29 слов.

1 балл – верное объяснение 10-19 слов.

0 баллов – верное объяснение 9 и менее слов.

Диагностическая проба № 10. Добавление одного общего слова к двум словам.

Лексический материал: пары слов и вопросы к ним.

Подробное рассмотрение лексического материала «Добавление одного общего слова к двум словам» представлено в Приложении Б.

Процедура диагностики. Дошкольникам предлагается такая инструкция как: «Я назову тебе два слова и задам вопрос. А ты назови одно слово, которое подходит к этим двум словам».

Оценка результатов задания на добавление одного общего слова к двум словам:

4 балла – верное осуществление 11-12 слов.

3 балла – верное осуществление 9-10 слов.

2 балла – верное осуществление 6-8 слов.

1 балл – верное осуществление 3-5 слов.

0 баллов – неверное осуществление всех заданий или верное осуществление 1-2 заданий.

Диагностическая проба № 11. Дополнение к глаголу.

Речевой материал: слова-глаголы.

Подробное рассмотрение лексического материала «Дополнение к глаголу» представлено в Приложении Б.

Процедура диагностики. Дошкольникам предлагается такая инструкция как: «Назови как можно больше слов к слову «сидит» и др.

Оценка результатов задания на дополнение к глаголу:

4 балла – верное обозначение 5 слов.

3 балла – верное обозначение 4 слов.

2 балла – верное обозначение 3 слов.

1 балл – верное обозначение 2 слов.

0 баллов – неверное обозначение всех слов или верное обозначение 1 слова.

Диагностическая проба № 12. Переименование предметов.

Процедура диагностики. Детям задаются следующие вопросы: Почему собаку назвали собакой? Можно ли корову назвать собакой? Назовем корову собакой, а собаку коровой? Есть ли у собаки рога? Дает ли корова молоко? Кто больше: корова или собака? Что делает корова, когда голодна? При затруднении нахождения ответа на вопрос, он задавался еще раз.

Диагностическая проба № 13. Дополнение предложения словом.

Речевой материал: фрагменты предложений.

Подробное рассмотрение лексического материала «Дополнение предложения словом» представлено в Приложении Б.

Процедура диагностики. Экспериментатор предлагает детям следующую инструкцию: «Закончи предложение одним словом».

Оценка результатов задания на дополнение предложения словом:

4 балла – верное обозначение 7 слов.

3 балла – верное обозначение 5-6 слов.

2 балла – верное обозначение 3-4 слов.

1 балла – верное обозначение 2 слова.

0 баллов – неверное обозначение всех слов или верное обозначение 1 слова.

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

По каждого блока констатирующего эксперимента нами был проведен количественный и качественный анализ полученных результатов. Рассмотрим результаты распределения испытуемых на группы в зависимости от количества полученных баллов по каждому блоку заданий.

На рисунке 1 можно увидеть анализ результатов объема пассивного словаря у дошкольников экспериментальной и контрольной группы.

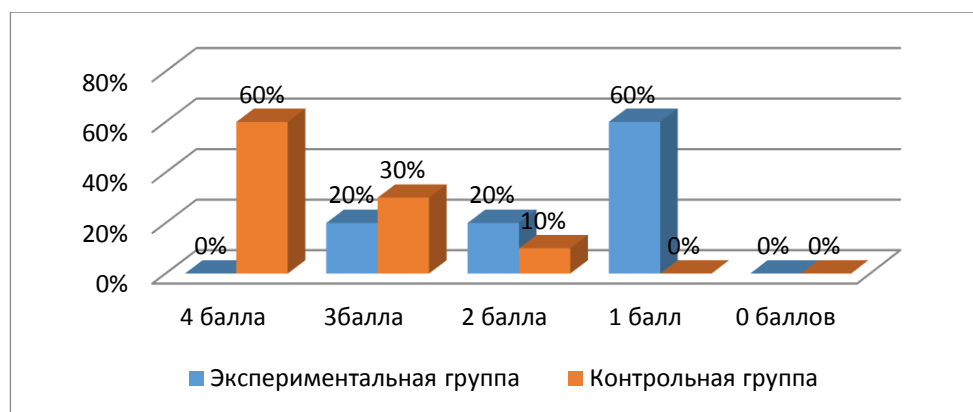


Рисунок 1 – Распределение испытуемых на группы по уровню развития объема пассивного словаря (в %)

Как видно из гистограммы (см. Рисунок 1), в первой диагностической пробе, в которой диагностировался объем пассивного словаря, 60 % детей (6 чел.) КГ набрали по 4 балла. 20% детей (2 чел.) ЭГ и 30% детей (3 чел.) КГ выполнили диагностическую пробу на 3 балла. 20% детей (2 чел.) ЭГ и 10% детей (1 чел.) КГ справились с диагностической пробой, на 2 балла, у 60% (6 чел.) ЭГ – на 1 балл. На 0 баллов с диагностической пробой не справился никто из детей.

При выполнении заданий на изучение объема пассивного словаря у детей ЭГ большое число ошибок в отличие от детей КГ. Дети ЭГ затруднялись в показывании малознакомых слов (незабудка, леопард, сварщик, манжета и др.). Следует указать, что у детей ЭГ наблюдались отказы при показе картинок на имена существительные. Наибольшую трудность у испытуемых ЭГ вызывали картинки, как: «швейная машина»,

«теплоход», «трамвай», «платье», «лейка», «космонавт», «туфли», «редис», «метла», «парикмахер», «троллейбус», «репа», «строитель», «транспорт».

Отказов на стимул-прилагательных наблюдалось у детей ЭГ. Более трудными для показа у дошкольников являлись такие картинки, как: «сердитая», «прямая», «узкая», «кривая», «широкая», «одинаковые». В КГ только две картинки вызывали затруднения: «узкая» и «сердитая». Наибольшее различие результатов между КГ и ЭГ было отмечено при сравнении отказов на стимул-глагол. У дошкольников ЭГ вызвали трудности 10 глаголов из предложенных 26, а именно: «учит», «стрижет», «ведет», «шьет», «гладит», «подметает», «везет», «гладит», «несет», «чистит», «бреет».

Таким образом, по результатам первого задания можно сделать вывод об ограниченности и узости объема пассивного словаря дошкольников ЭГ. Их пассивный словарь обеспечивает понимание лексики преимущественно обиходно-бытовой тематике.

Второе задание было посвящено изучению объема активной лексики. В данном задании детям предлагались такие же предметные и сюжетные иллюстрации, а также слова, как и при исследовании пассивного словаря.

На рисунке 2 можно увидеть анализ результатов объема активного словаря у дошкольников экспериментальной и контрольной групп.

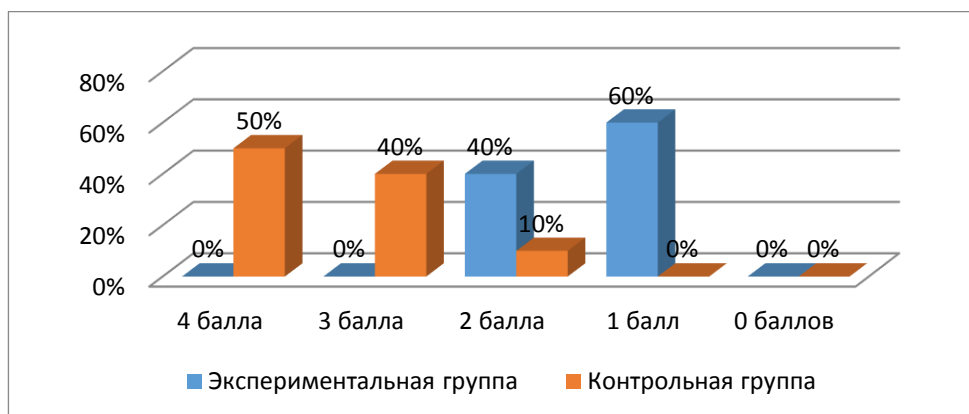


Рисунок 2 – Распределение испытуемых на группы по уровню развития объема активного словаря (в %)

Как видно из гистограммы (см. Рисунок 2), во второй диагностической пробе, в которой выявлялся объема активного словаря, 50% детей (5 чел.) КГ набрали по 4 балла, 40% детей (4 чел.) КГ – по 3 балла. 40% детей (4 чел.) ЭГ и 10% детей (1 чел.) КГ осуществили диагностическую пробу на 2 балла. 60% детей (6 чел.) ЭГ справились с диагностической пробой на 1 балл. На 0 баллов с диагностической пробой не справился никто из детей.

При выполнении заданий на изучение объема активного словаря у детей ЭГ больше ошибок, чем у детей КГ при выполнении заданий на изучение объема активного словаря. В группе детей ЭГ наблюдались самые большие трудности называния таких картинок как: «такси», «лейка», «теплоход», «парикмахер», «репа», «платье», «кофта», «троллейбус», «платок», «космонавт», «редис», «самосвал», «швейная машина», «трамвай», «строитель», «транспорт». Дети КГ часто ошибались в назывании таких картинок, как «туфли», «троллейбус», самосвал, «метла», «репа». Это связано с заменами слов из одного семантического поля, недостаточной дифференциацией объектов по родовидовым отношениям (репа – «свекла», «редька», туфли – «обувь», «ботинки», самосвал – «грузовик», «машина»).

Следует сказать, что дети ЭГ допускали ошибки при назывании предметных картинок, ориентировали на внешнее сходство предметов (таким – «машина», редис – «свекла»). Кроме того, дети ЭГ называли слова по схожести изображенных предметов, по их назначению (лейка – «чайник», метла – «веник»). Дети ЭГ использовали тематические замены (вместо изображенного шарфа говорили «зима», вместо холодильника – «мороз», лейка – «вода»). Иногда частое понятие дети ЭГ заменяли более общим понятием (например, вместо узкого слова «самосвал» называли более широкое понятие «грузовик», вместо изображенного платья говорили общее «одежда», вместо сапог – «обувь») и, наоборот, встречалась замена обобщающего понятия частным (например, на изображение строителя звучал ответ «дядя», на предъявленную картинку разных предметов одежды дети говорили «это рубашки»). Также встречалось неточное понимание и

использование обобщающих понятий (одежда – вещи). У детей ЭГ был выявлен ограниченный активный предметный словарь. Глаголы и имена прилагательные представлены в активном словарном запасе этих детей так же недостаточно.

Огромное число ошибок диагностировано при изучении активного словаря имен прилагательных у детей. Сложности у детей ЭГ вызвали диагностические пробы на изучение активного словаря глаголов. У детей ЭГ встречаются замены прилагательного или глагола семантически далеким (покупает – «играет», чистые – «красивые», бреет – «гладит») или неологизмы (строит – «тукает», поливает – «ливает», везет – «возякает»). Можно отметить, что все дети ЭГ не могли полностью выполнить данное задание. Также выявлена неспособность детей различать определенные действия (ползет – идет). В КГ многие дети смогли правильно назвать все слова, однако у них обнаруживались единичные ошибки.

Вместе с тем, среди ошибок детей ЭГ следует выделить и случаи описания ситуации или действия, а не названия предмета (например, при предъявлении картинки с теплоходом ребенок говорит «это плавает в море», на изображение повара ребенок говорит «это дядя кушать дает»). Встречались у детей ЭГ такие специфические ошибки, как замена названий предметов неологизмами (парикмахер – «стригатель», космонавт – «летатель», утюг – «глажитель»).

Анализ полученных ответов детей ЭГ на картинки действия и картинки-признаки показал, что самой распространенной ошибкой у них являлась замена прилагательного или глагола на основе их семантической близости (широкая – «толстая», кривая – «косая», стирает – «моет», жарит – «варит», сердитая – «злая», строит – «лепит», подметает – «убирает»).

У дошкольников КГ при исследовании словаря существительных преимущественно наблюдались замены слов, входящих в одно семантическое поле, сходных по внешнему виду или функциональному

предназначению. При изучении словаря прилагательных и глаголов у них также доминировали замены семантически близких слов.

В тоже время, у детей ЭГ при исследовании предметного словаря отмечались замены слов близких по семантике, замены обобщающего понятия частным и наоборот; использование поясняющих фраз вместо конкретного слова; а также замены названий предметов, которые ситуативно связаны друг с другом. А при изучении словаря-признаков (прилагательных) и словаря-действия (глаголов) часто наблюдались замены либо семантически близким, либо семантически далеким словом, а также название тех существительных, которые обозначают предмет с указанным действием или признаком. В единичных случаях у детей ЭГ встречались отказы от ответа, замены слов неологизмами.

У детей ЭГ замедленное накопление и актуализация словаря обусловлена недостаточной языковой практикой, неумением выделить существенные отличительные признаки объекта, сравнить их, из-за чего у них часто возникают парафразии. У детей ЭГ значения существительных, прилагательных и глаголов еще не полностью выделены в самостоятельные понятия, что позволяет говорить о несформированности у них семантических полей и трудности актуализации слов.

Третье задание, направленное на изучение вербальных ассоциаций, включало в себя свободный ассоциативный эксперимент на слова, который и позволяет определить центр семантического поля и состояние лексической системности. Логопед называл детям слова, а дети в ответ как можно быстрее называют любое слово, которое они вспомнят.

На рисунке 3 можно увидеть анализ результатов вербальных ассоциаций у дошкольников экспериментальной и контрольной групп.

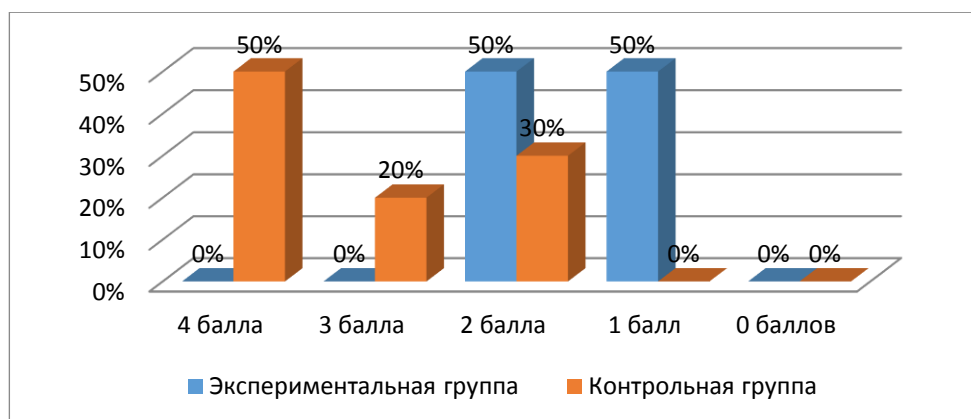


Рисунок 3 – Распределение испытуемых на группы по уровню развития вербальных ассоциаций (в %)

Как видно из гистограммы (см. Рисунок 3), в третьей диагностической пробы, в которой выявлялись вербальные ассоциации, 50% детей (5 чел.) КГ набрали по 4 балла, 20% детей (2 чел.) КГ – по 3 балла. 50% детей (5 чел.) ЭГ и 30% детей (3 чел.) КГ осуществили диагностическую пробу на 2 балла. 50% (5 чел.) ЭГ справились с диагностической пробой на 1 балл. На 0 баллов с диагностической пробой не справился никто из детей.

При выполнении заданий на изучение вербальных ассоциаций у детей ЭГ больше ошибок, чем у детей КГ. Дети КГ в своем большинстве овладевают парадигматическими отношениями в лексической системности без каких-либо трудностей. Среди типов парадигматических ассоциаций у детей КГ преобладают ассоциации, выражающие отношения подобия (стол – стул, заяц – волк) и выражающие отношения противопоставления (толстый – худой, говорит – молчит). Подобных реакций в КГ в 2 раза больше, чем у детей ЭГ.

Следует сказать, что у многих детей ядро семантического поля составляют слова синтагматической, формальной и тематической ассоциации. У большей части детей ЭГ преобладают случайные ответы и отказы над всеми остальными реакциями. Тематические ассоциации в КГ встречаются редко. В меньшей степени присутствуют отношения объекта и его местонахождения (собака – будка, бочка – мед). Среди парадигматических реакций у детей ЭГ преобладающими являются подобия

(собака – кошка, стол – стул), очень редко встречаются ассоциации, выражающие родовые понятия (посуда – тарелка).

По результатам эксперимента можно сделать вывод, что у детей КГ по сравнению с детьми ЭГ более богатый познавательный опыт, который отражается в характере тематических ассоциациях. Семантическое поле более структурировано.

В четвертой диагностической пробе, направленной на изучение умения классифицировать предметы предлагались предметные картинки, сгруппированные по разным классификациям: классификация далеких и близких предметов.

На рисунке 4 можно увидеть анализ результатов способности классифицировать предметы у дошкольников экспериментальной и контрольной групп.

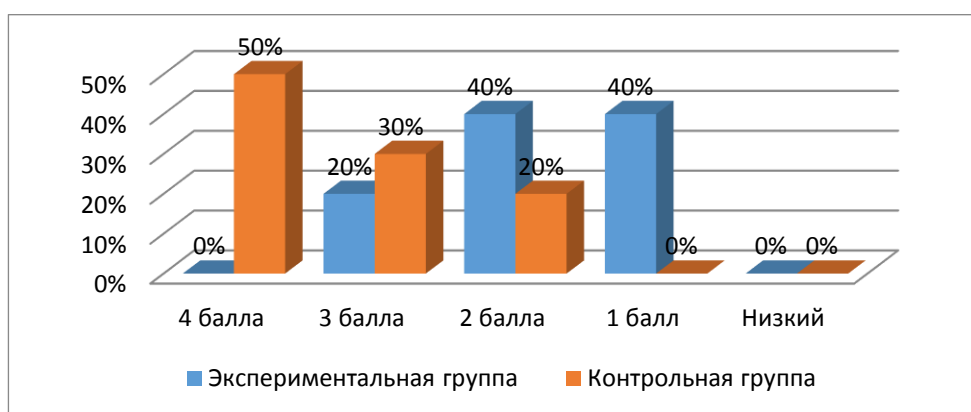


Рисунок 4 – Распределение испытуемых на группы по уровню развития классификации предметов (в %)

Как видно из гистограммы (см. Рисунок 4), в четвертой диагностической пробе, в которой выявлялась классификация предметов, 50% детей (5 чел.) КГ набрали по 4 балла, 20% детей (2 чел.) ЭГ и 30% детей (3 чел.) КГ – по 3 балла. 40% детей (4 чел.) ЭГ и 20% детей (2 чел.) КГ осуществили диагностическую пробу на 2 балла, у 40% (4 чел.) ЭГ – на 1 балл. На 0 баллов с диагностической пробой не справился никто из детей.

При выполнении заданий на изучение классификации предметов у детей ЭГ больше ошибок, чем у детей КГ. Исключение лишнего

существительного как семантически далекого, так и семантически близкого затруднений не вызывает у детей КГ. Значительные трудности у детей КГ возникли при исключении лишнего глагола, причем как семантически далекого, так и семантически близкого, что по всей видимости связано, с недостаточной дифференциацией значений слов. Задания на классификацию предметов детьми КГ были выполнены в два раза лучше, чем детьми ЭГ. Темп осуществления диагностической пробы у некоторых детей КГ был замедленным, не всегда могли верно охарактеризовать родовое понятие, например, вместо «дикие животные» они говорили «живут не дома» или «в лесу».

Затруднения вызывает определение лишнего слова из ряда существительных, так и ряда глаголов. Объяснения детей свидетельствуют о том, что им трудно выделить существенные признаки, обосновать свой выбор. Они дают поверхностные объяснения, даже при правильном определении слова. Например, никто из дошкольников ЭГ не смогли правильно ответить, какое из ряда семантически близких прилагательных (высокий, длинный, низкий) лишнее. Дети дают следующие объяснения: «Лишний – низкий, он очень маленький», «Лишний – высокий, потому что он не маленький». Часто дети делали свой выбор на основе ситуативного или несущественного признака: «Лимон, свекла, яблоко – лишнее яблоко, оно круглое».

Больше трудностей возникло при распределении семантически близких слов. При выборе лишнего слова из ряда глаголов дети не могли выделить существенные семантические признаки, а свой выбор объясняли через включение глагола в контекст: «Налил, насорил, вылил – лишнее слово вылил, потому что уже налито». Больше всего отказов от ответа было именно при классификации глаголов. Наибольшие трудности у всех детей ЭГ наблюдались при назывании обобщенных предметов родовым понятием. Некоторые дети вообще не справились с заданием, остальные выполнили лишь частично.

Необходимо отметить, что дети ЭГ с трудом выделяют как семантически близкие, так и семантически далекие признаки объектов. Классификация имен существительных показывает, что дифференциация их существенных признаков осуществляется детьми лучше, чем различение слов, обозначающих признаки предметов и их действия.

У детей ЭГ интуитивно-практический тип обобщения сформирован лучше, чем словесно-логический, об этом свидетельствуют объяснения ими выбора классификации. Например, объясняя выбор лишнего слова из имен существительных, дошкольники ЭГ чаще выделяют функциональные свойства объектов, одно из которых они называют через отрицание: «Мяч, дерево, кукла – лишнее слово дерево, с ним не играют».

В пятом задании, направленном на исследование способности группировать слова предлагались семантически далекие и семантически близкие слова по трем частям речи.

На рисунке 5 можно увидеть анализ результатов способности группировать слова у дошкольников экспериментальной и контрольной групп.

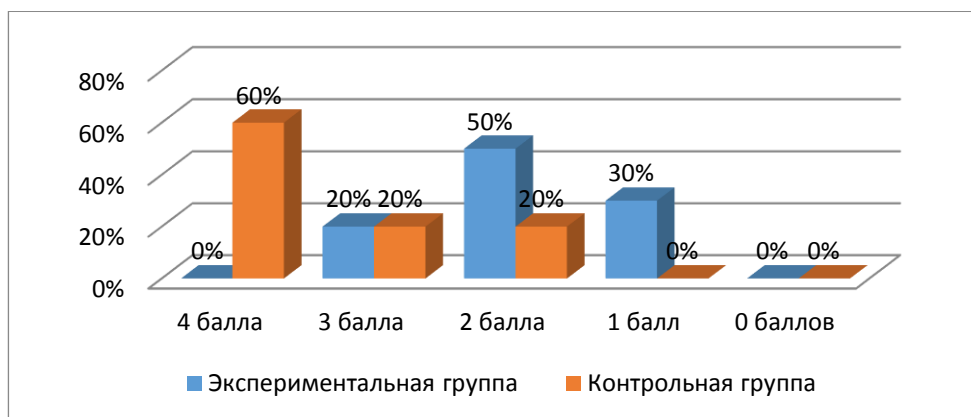


Рисунок 5 – Распределение испытуемых на группы по уровню развития способности группировать слова (в %)

Как видно из гистограммы (см. Рисунок 5), в пятом задании, в которой нами изучалась классификация предметов, 60% детей (6 чел.) КГ набрали по 4 балла, 20% детей (2 чел.) ЭГ и 20% детей (2 чел.) КГ – по 3 балла. 50% детей (5 чел.) ЭГ и 20% детей (5 чел.) КГ осуществили диагностическую

пробу на 2 балла, у 30% (3 чел.) ЭГ – на 1 балл. На 0 баллов с диагностической пробой не справился никто из детей.

При выполнении заданий на изучение группировки слов у детей ЭГ больше ошибок, чем у детей КГ при выполнении заданий. При выполнении задания преобладала аналогия над противопоставлением. При объяснении, почему данное слово является лишним, дети ЭГ не знали что ответить. У детей КГ возникли сложности при выборе лишнего глагола, и семантически далеких и семантически близких, выбирали насорил с объяснением, что это мусор. В данном случае это может быть связано с неточной дифференциацией значений глаголов.

Шестое задание было направлено на изучение синонимии, в котором детям предлагались словосочетания глаголов и имена прилагательных с именами существительными.

На рисунке 6 можно увидеть анализ результатов синонимии у дошкольников экспериментальной и контрольной групп.

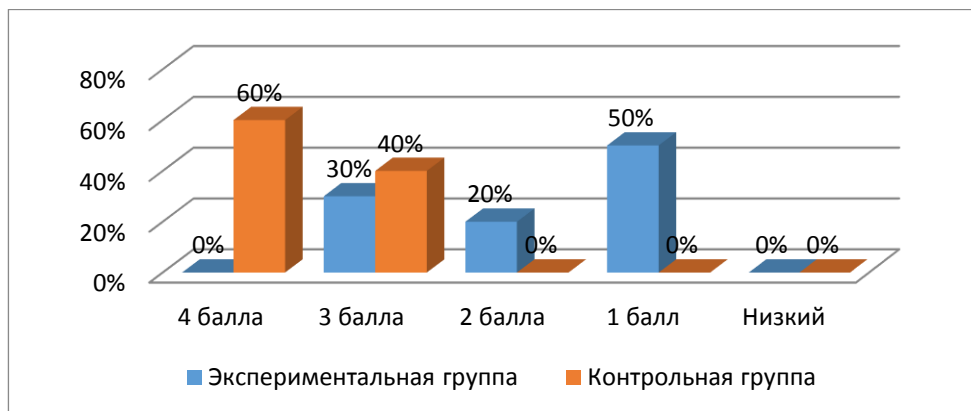


Рисунок 6 – Распределение испытуемых на группы по уровню развития синонимии (в %)

Как видно из гистограммы (см. Рисунок 6), в шестой диагностической пробой, в которой выявлялась синонимии, у 60% детей (6 чел.) КГ набрали по 4 балла, 30% детей (3 чел.) ЭГ и 40% детей (4 чел.) КГ – по 3 балла. 20% детей (2 чел.) ЭГ осуществили диагностическую пробу на 2 балла, у 50% (5 чел.) ЭГ – на 1 балл. На 0 баллов с диагностической пробой не справился никто из детей.

При выполнении заданий на изучение синонимии у детей ЭГ больше ошибок, чем у детей КГ при выполнении заданий на изучение синонимии. Дети КГ в своем большинстве успешно справились с заданием. При исследовании антонимии, анализ ответов, которые дали дети показывает, что у детей КГ есть как общие, так и специфические речевые реакции, которые наблюдались только у детей ЭГ. К общим типам были отнесены следующие: подбор слов, семантически близких стимулу (рукавицы – «перчатки»); называние синонимов другой части речи (трудиться – «работа», радостный – «весело»); подбор слов семантически и ситуативно близких слову-стимулу (прыгать – «бегать», парк – «сад», нарядный – «новогодний»); называние антонимов, вместо синонимов (смеяться – «плакать», огромный – «маленький»).

Большинство ошибочных ответов у детей ЭГ и КГ свидетельствовали об общности формирования парадигматических отношений. Например, вместо синонимов дети ЭГ подбирали антонимы с частицей «не» (рваный – «не рваный»); дополнение или объяснение слова (например, парк – «где качели», рукавицы – «когда зима»); слово, с которым связано употребление слова-стимула на базе синтагматических связей (например, здание – «больница», кушать – «мороженое»). У детей ЭГ встречались ответы, однокоренные со словом-стимулом (радостный – «радостно», рукавицы – «рукавички», танцевать – «танцы»), словосочетания с исходным словом-стимулом (бросить – «бросаешь и далеко летит», лаять – «громко очень лаять», рваный – «когда все рвешь»).

Также можно отметить, что у нескольких детей КГ наблюдался подбор синонимов к одному слову (пример, нарядный – «украшенный, праздничный, красивый»). Дети ЭГ допустили ошибки в подборе почти всех синонимов ко всем предъявленным словам. В наибольшие трудности были выделены при подборе синонимов к таким словам, как: «рукавицы», «нарядный», «торопиться», «бросить», «рваный», «ложь», «здание». Кроме того, у всех детей ЭГ наблюдался лишь подбор одного синонима, который при этом был

в основном однообразный, типичный (огромный – «большой», шагать – «идти»).

В ходе осуществления диагностической пробы у детей ЭГ них встречались ошибки, обусловленные объяснением значения слова. Встречались и общие ошибки в обеих группах, такие как называние синонимов другой части речи (радостный – весело). Дети ЭГ с трудом справлялись с заданием, что говорит о слабом владении синонимическими средствами языка.

В целом, при ошибочных ответах дети ЭГ подбирали антонимы, давали однокоренные ответы, использовали тематические и парадигматические реакции, объясняли значение предъявленного слова, или отказывались отвечать, что позволяет сделать вывод о крайне слабом владении синонимическими средствами языка.

Седьмое задание было посвящено исследованию антонимии, в котором детям предлагались слова. Логопед называл слова, а дети старались подобрать к каждому слово – слово «наоборот», то есть слово-«неприятель».

На рисунке 7 можно увидеть анализ результатов антонимии у дошкольников экспериментальной и контрольной групп.

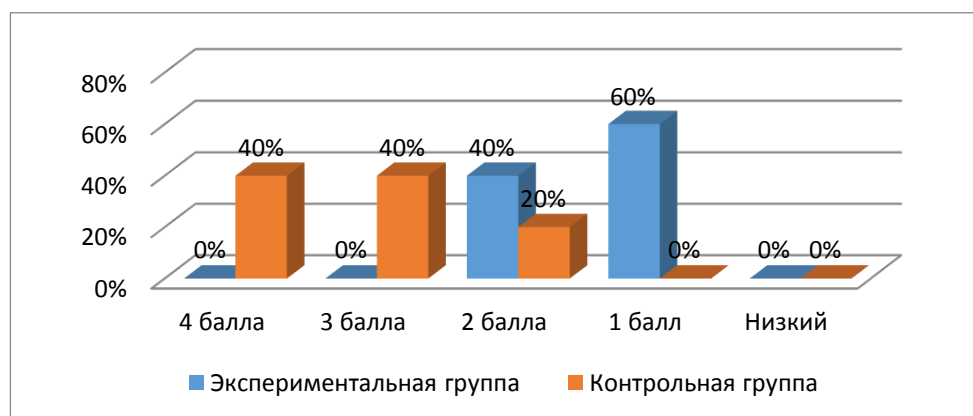


Рисунок 7 – Распределение испытуемых на группы по уровню развития антонимии (в %)

Как видно из гистограммы (см. Рисунок 7), в седьмой диагностической пробой, в которой нами изучалась антонимии, 40% детей (4 чел.) КГ набрали по 4 балла, 40% детей (4 чел.) КГ – по 3 балла. 40 % детей (4 чел.) ЭГ и 20%

детей (2 чел.) КГ осуществили диагностическую пробу на 2 балла, у 60% (6 чел.) ЭГ – на 1 балл. На 0 баллов с диагностической пробой не справился никто из детей.

При выполнении заданий на изучение подбора антонимов к словам у детей ЭГ больше ошибок, чем у детей КГ. Самое большое число ошибок у детей ЭГ отмечалось при подборе к тем же самым словам, что у детей КГ, а именно к словам «низкий», «горе», «шум» и «беру». В некоторых случаях дошкольники подбирали антоним используя другую часть речи «холодный» – горячо. У детей КГ встречались ошибки, они добавляли частицу «не» к слову-стимулу. Из этого следует, что у детей ЭГ трудности в понимании отношений противопоставления между словами.

Анализ результатов данного задания позволяет заключить, что как в ЭГ и КГ у детей встречались следующие ошибки: подбор слова, семантически близкому к антониму (толстый – узенький, низкий – большой); повторение слова-стимула с частицей «не» (старый – «не старый», день – «не день»). В тоже время у детей ЭГ, кроме указанных ошибок, были выявлены и специфические типы ответов, а именно: подбор слова по значению, ситуативно близких к значению слова-стимула (плакать – «орать», темный – «черный»), подбор слова на основе синтагматических ассоциаций. Для этого типа ответов свойственно согласованная комбинация слова-реакции и слова-стимула (друг – «хороший», острый – «зуб»), название слов тематически близких, предъявленных стимулу, часто выраженных другой частью речи (горе – «слезы», прощаться – «до свидания», легкий – «пушинка»).

Дети ЭГ использовали изменение формы слова-стимула и подбор ответов, однокоренных со словом-стимулом (пустой – пусто, друг – дружок, входить – «вхожу», высокий – «высоко», поднимать – «поднимай»). Также в этой группе встречались ответы, выраженные словосочетанием. Иногда вместо существительного дети ЭГ подбирали прилагательные (для слова шум ребенок подобрал антоним «тихий»), вместо прилагательного встречалось название наречия (например, антонимом к слову «низкий» – ребенок

называет «высоко»). У дошкольников ЭГ встречались также случайные ассоциации (грязный – «толстый», здоровый – «белый»).

В целом, как показало исследование, у детей КГ преобладал безошибочный подбор антонимов. А если дети ошибались, то чаще всего это был подбор антонимов с дополнительным использованием частицы «не», или же употребление слова семантически близкому антониму. Обозначенные ошибки детей ЭГ позволяют сделать вывод о трудностях понимания отношений противопоставления между словами, у детей ЭГ слабая активность процесса поиска слова, а также ограниченный объем словаря.

Восьмое задание было посвящено исследованию антонимии в контексте, в котором детям предлагались слова. Логопед просил детей заменить в словосочетаниях слова словами «наоборот».

На рисунке 8 можно увидеть анализ результатов антонимии в контексте у дошкольников экспериментальной и контрольной групп.

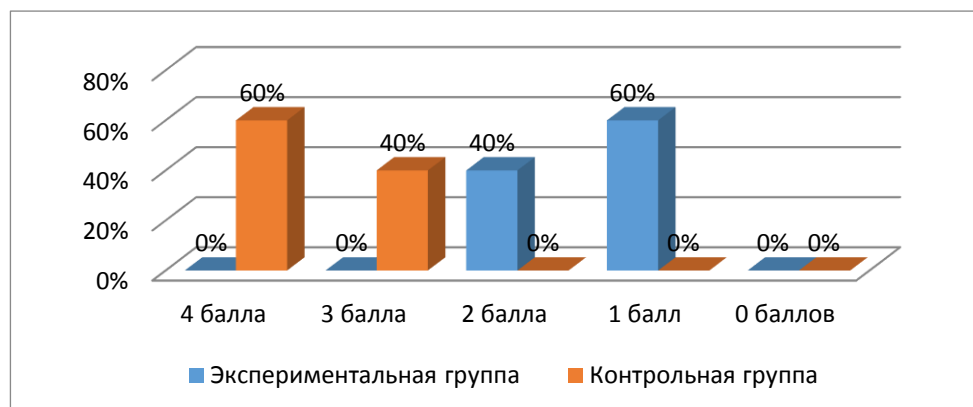


Рисунок 8 – Распределение испытуемых на группы по уровню развития антонимии в контексте (в %)

Как видно из гистограммы (см. Рисунок 8), в восьмой диагностической пробе, в которой нами изучалась антонимии в контексте, 60% детей (6 чел.) КГ набрали по 4 балла, 40% детей (4 чел.) КГ – по 3 балла. 40% детей (4 чел.) ЭГ осуществили диагностическую пробу на 2 балла, 60% (6 чел.) ЭГ – на 1 балл. На 0 баллов с диагностической пробой не справился никто из детей.

При выполнении заданий на исследование подбора антонимов к слову у детей ЭГ огромное число ошибок, чем у детей КГ. Дети КГ в своем большинстве справились с заданием без затруднений.

Трудности и ошибки в подборе антонимов для слова в контексте у детей ЭГ возникали в результате ограниченного словарного запаса, невозможности выделить значимые семантические признаки в структуре значения слова, осуществить сопоставление значений слов на основе одного семантического признака. У детей КГ трудности в выполнении этих заданий обнаруживались в единичных случаях.

Девятая диагностическая проба нацелена на изучение умения объяснять значение слова. Данное задание представляло собой игровую форму.

На рисунке 9 можно увидеть анализ результатов способности объяснять значение слова у дошкольников экспериментальной и контрольной групп.

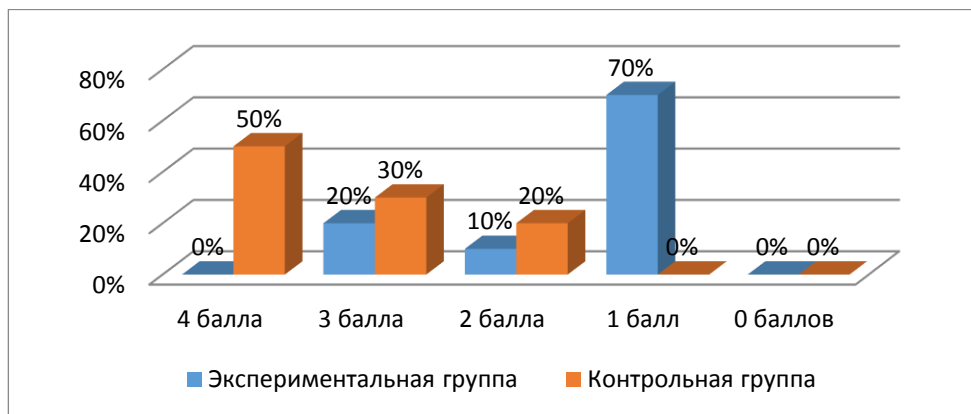


Рисунок 9 – Распределение испытуемых на группы по уровню развития объяснения значения слова (в %)

Как видно из гистограммы (см. Рисунок 9), в девятой диагностической пробе, в которой нами изучалось объяснения значения слова, 50% детей (5 чел.) КГ набрали по 4 балла, 20% детей (2 чел.) ЭГ и у 30% детей (3 чел.) КГ – по 3 балла. 10% детей ЭГ и у 20% детей (2 чел.) КГ осуществили диагностическую пробу на 2 балла, 70% (7 чел.) ЭГ – на 1 балл. На 0 баллов с диагностической пробой не справился никто из детей.

При выполнении заданий на изучение объяснения значения слова у детей ЭГ возникло больше сложностей чем у детей КГ. Дети ЭГ при перечислении называли 1-3 предмета, иногда встречались ошибки (овощи – это свекла, сосиски). У детей ЭГ возникли трудности с объяснением существительных с обобщающим значением (мебель – на ней сидеть, насекомые – это жуки). Например, ответы детей были следующими: «овощи – это помидоры, огурцы»; «цветы – это растения»; невозможность подобрать слова, тем самым отказ от объяснения и др.

Дети КГ перечисляли от 3 до 7 предметов, ошибки наблюдались при большом количестве объектов, когда они увлекались и забывали об исходном родовом понятии (одежда – это колготки, платье, юбка, шапка, пуговицы). К определению обобщающего понятия через называние функций денотата у детей ЭГ и КГ прибегали почти в одинаковом количестве случаев. При данном объяснении дети обеих групп использовали неопределенную форму глагола (посуда – чтобы кушать, где едят, мебель – чтобы сидеть и спать). Объяснения значения конкретных существительных у детей обеих групп были схожи, через обобщающие понятия (шуба – это одежда), с указанием на дифференциальный признак (паук – плетет паутину), через описание внешних и функциональных признаков предмета (туфли – надевают на ноги). У детей ЭГ встречались отказы и ассоциативные ответы. Дети КГ дали истинное объяснения значения слово с указанием на понятие и дифференциальные признаки данного класса предметов (одежда – это то, что мы одеваем: брюки, носки, футболка).

Все дети ЭГ при объяснении существительных обобщающего характера испытывали трудности, однако из их ответов можно заключить, что у детей овладение значениями родовых понятий запаздывает (об этом свидетельствует количество ответов с использованием конкретизации по сравнению с КГ). При объяснении значения конкретных существительных детьми ЭГ и КГ были выявлены следующие способы:

- определение слова через описание внешних признаков денотата (свекла – круглая, красная, съедобная растет в огороде);
- объяснение значения денотата через описание его функционального признака (свекла – это то, что мы едим, ее кладут в салат);
- изменение грамматической формы предъявленного слова (кошка – кошки);
- ассоциации (платье – красиво);
- отказы;
- эхолостические ответы.

У детей ЭГ и КГ обнаруживалось объяснения значения слова через обобщающее понятие без указания дифференциальных признаков. У детей ЭГ преобладающим типом ответов является определение слова через описание его функционального признака (платье – его на себя надевают). У детей ЭГ встречались эхолостические ответы и изменение грамматической формы исходного слова, из чего можно сделать вывод о специфичности понимания у детей данной категории.

Таким образом, анализ результатов объяснения конкретных существительных позволил выявить, что у детей ЭГ и КГ обнаруживаются различия.

При объяснении значения прилагательных дети ЭГ и КГ чаще всего прибегали к образованию словосочетаний с конкретным прилагательным, сочетании его с существительным (круглый – шар). При объяснении значения прилагательных у детей двух групп были выявлены следующие особенности ответов:

- определение с помощью другого имени прилагательного, близкого по семантике (маленький – низкий);
- использование антонима, в том числе с частицей «не (легкий – тяжелый, легкий – нелегкий);
- объяснение значения слова через описание действия, ситуации (большой – не поднять);

- ассоциации;
- отказы.

В большинстве случаев дошкольники ЭГ и КГ включают прилагательное в контекст, что проявляется в употреблении прилагательного с существительным. Большое количество отказов у дошкольников ЭГ указывают на трудности при определении прилагательных, неумении выделить существенные семантические признаки слов. У детей встречаются ЭГ и КГ «истинные дефиниции» (желтый – это цвет).

Таким образом, можно сказать, что большое количество определений прилагательных с помощью включения слова в контекст свидетельствует о сформированности синтагматических связей, а наличие «истинные дефиниции» у детей ЭГ и КГ – об осознании значения некоторых прилагательных.

Также возникли трудности с объяснением глаголов (летать – это птицы, ехать – это машины). Дети обеих групп объясняли значение глаголов включая их в контекст (тащить – тяжелую сумку), с помощью близкого по семантике, конкретизируя действие (ползти – передвигаясь лежа на коленях). У дошкольников ЭГ было больше всего отказов при объяснении значения глаголов. У всех обследованных детей ЭГ преобладает объяснение глагола через включение в контекст (ехать – на машине, светить – как солнышко).

Таким образом, дети ЭГ и КГ дают сходные ответы в определении обобщающих существительных, глаголов и прилагательных, за исключением определения конкретных существительных. В формировании лексического значения слова у всех детей ведущую роль играет наглядный образ, ситуативные связи. Однако, большое количество отказов, ассоциаций, присутствие эхололических ответов у детей ЭГ свидетельствует о запаздывании в овладении значениями слов.

Десятая диагностическая проба посвящено изучению умения добавления одного общего слова к двум словам. Детям предлагались пары слов и вопросы.

На рисунке 10 можно увидеть анализ результатов добавления одного общего слова к двум словам у дошкольников экспериментальной и контрольной групп.

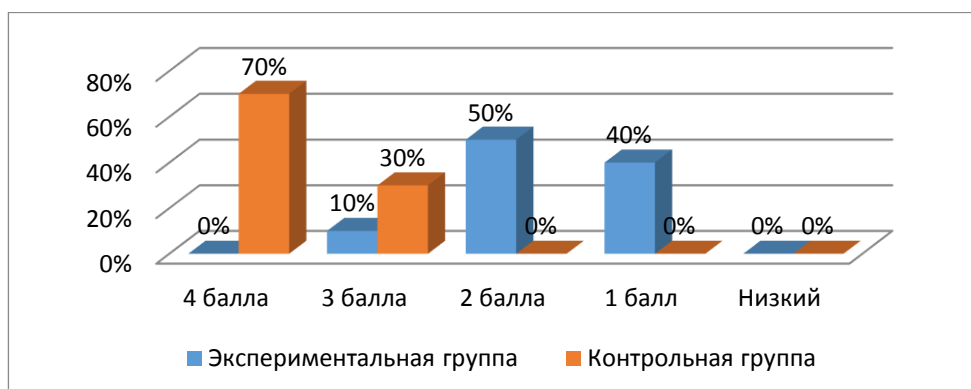


Рисунок 10 – Распределение испытуемых на группы по уровню развития добавления одного общего слова (в %)

Как видно из гистограммы (см. Рисунок 10), в десятой диагностической пробе, в которой выявлялась объяснения значения слова, 70% детей (7 чел.) КГ набрали по 4 балла, 10% детей (1 чел.) ЭГ и у 30% детей (3 чел.) КГ – по 3 балла. 50% детей (5 чел.) ЭГ осуществили диагностическую пробу на 2 балла, у 40% (4 чел.) ЭГ – на 1 балл. На 0 баллов с диагностической пробой не справился никто из детей.

При выполнении заданий на изучение добавления одного общего слова к двум словам в контексте у детей ЭГ большое количество ошибок, чем у детей КГ. Среди всех полученных ответов были выделены следующие типы:

- правильные ответы;
- слово нужной части речи, сочетающееся только с одним словом пары;
- подбор нужного слова отдельно к каждому из слов пары, ребенок правильно подбирает слова, но не строго придерживался инструкции, не производил процесс обобщения;
- слова, фонетически близкие исходным словам;
- слова, являющиеся ответом на предыдущий вопрос;
- слова, ситуативно близкие исходным;
- ассоциации.

Самыми распространенными ошибками в ЭГ были ошибки, связанные с отходом от условия задания, дети забывали о вопросе (фрукты – овощи (какие?) – еда). Данные ответы были ассоциативными. У детей ЭГ наблюдались правильные ответы. Однако по характеру преобладающих типов ошибок видно, что процессы обобщения даются детям ЭГ труднее. Некоторые дети ЭГ отказываются отвечать, поддирают отдельное слово к каждому из пары слов (собака – кошка (что делает?) – лает и мяукает). Подобные ответы свидетельствуют о трудностях подбора обобщающего слова либо в силу невозможности выделить общие семантические признаки анализируемых слов, либо в силу незнания или трудности вспомнить то или иное слово. Кроме того, у детей ЭГ встречались также ситуативные ответы: фрукты – овощи (какие?) – круглые.

Одиннадцатое задание направлено на исследование валентности глагола. Детям предлагались глаголы и давалась следующая инструкция: «Назови как можно больше слов к слову «сидит» и т.д.

На рисунке 11 можно увидеть анализ результатов исследования валентности глагола у дошкольников экспериментальной и контрольной групп.

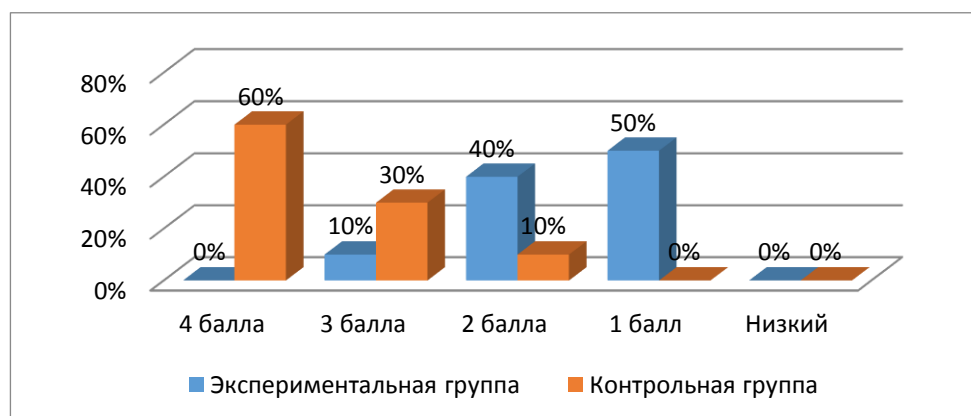


Рисунок 11 – Распределение испытуемых на группы по уровню развития валентности глагола (в %)

Как видно из гистограммы (см. Рисунок 11), в одиннадцатой диагностической пробе, в которой выявлялась валентность глагола, 60% детей (6 чел.) КГ набрали по 4 балла, 10% детей (1 чел.) ЭГ и у 30% детей (43

чел.) КГ – по 3 балла. 40% детей (4 чел.) ЭГ и у 10% детей (1 чел.) КГ осуществили диагностическую пробу на 2 балла, у 50% (5 чел.) ЭГ – на 1 балл. На 0 баллов с диагностической пробой не справился никто из детей.

При осуществлении диагностической пробы на изучение вербальных ассоциаций у большинства испытуемых ЭГ возникали большие затруднения и обнаруживался замедленный темп. Дети КГ предлагали различные слова к глаголам (сидит – кошка, я, мама, Паша, Настя, кукла; растет – ягодка, цветок, дерево, трава). Ответы детей ЭГ были такие: «сидит» – на стуле; «светит» – ярко солнце; «кладет» – на стол. Дети затруднялись при подборе слов-действий, которые являлись для них бытовыми, повседневными (светит – солнце, лампочка; плывет – корабль, лодка, рыба и др.).

Двенадцатое задание направлено на исследование способности к переименованию предметов. Детям задавались вопросы. При затруднении нахождения ответа на вопрос, он задавался еще раз.

На рисунке 12 можно увидеть анализ результатов исследования способности к переименованию предметов у дошкольников экспериментальной и контрольной групп.

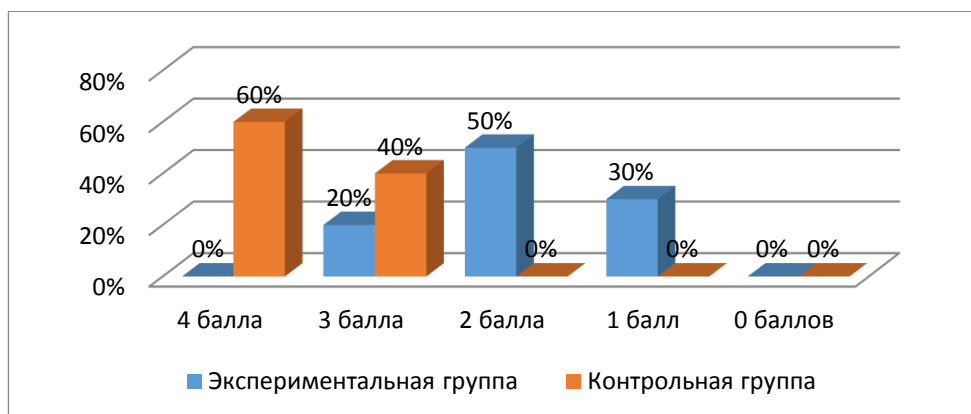


Рисунок 12 – Распределение испытуемых на группы по уровню развития способности к переименованию предметов (в %)

Как видно из гистограммы (см. Рисунок 12), в двенадцатой диагностической пробой, в которой нами изучалась способность к переименованию предметов, 60% детей (5 чел.) КГ набрали по 4 балла, 20% детей (2 чел.) ЭГ и у 40% детей (4 чел.) КГ – по 3 балла. 50% детей (5 чел.)

ЭГ осуществили диагностическую пробу на 2 балла, у 30% (3 чел.) ЭГ – на 1 балл. На 0 баллов с диагностической пробой не справился никто из детей.

При выполнении заданий на изучение способности к переименованию предметов у детей ЭГ огромное число ошибок по сравнению с детьми КГ. Дети ЭГ неправильно и с замешательством ответили почти на все вопросы. Испытуемые КГ иногда путались при ответе, но в итоге выбирали верный ответ. Темп осуществления диагностической пробы у детей КГ – быстрый, они не нуждались в дополнительных вопросах.

Тринадцатое задание направлено на изучение способности дополнять предложения словом. Детям предлагалось закончить предложение.

На рисунке 13 можно увидеть анализ результатов исследования способности дополнять предложения словом у дошкольников экспериментальной и контрольной групп.

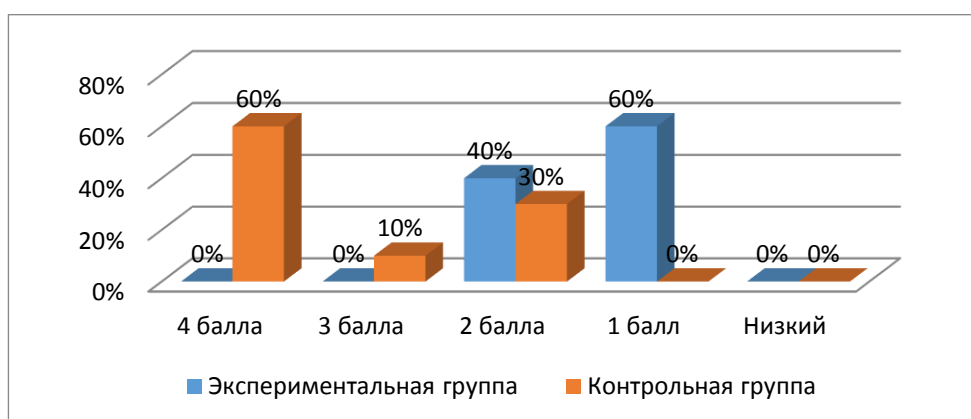


Рисунок 13 – Распределение испытуемых на группы по уровню развития способности дополнять предложения словом (в %)

Как видно из гистограммы (см. Рисунок 13), в тринадцатой диагностической пробе, в которой нами изучалась способность дополнять предложения словом, 60% детей (6 чел.) КГ набрали по 4 балла, 10% детей (1 чел.) КГ – по 3 балла. 40% детей (64 чел.) ЭГ и у 30% детей (3 чел.) КГ осуществили диагностическую пробу на 2 балла, у 60% (6 чел.) – на 1 балл. На 0 баллов с диагностической пробой не справился никто из детей.

При выполнении заданий на изучение переименования предметов у детей ЭГ огромное число ошибок в отличие от детей КГ. Детям ЭГ

требовалось задавать дополнительные вопросы, темп осуществления диагностической пробы – средний. Следует указать, что дети КГ в своем большинстве правильно дополнили предложения. У дошкольников ЭГ отмечались ошибки логической тенденции: «Кофта шерстяная, а шуба пушистая». Эти сложности связаны с трудностями актуализации антонима.

Для проведения анализа баллы приведены в процентное отношение.

Высокий уровень – от 39 до 52 баллов. Ребенок верно и точно понимает, и называет имена существительные, имена прилагательные, глаголы и наречия. Умеет быстро подобрать наиболее точное слово, легко классифицирует, группирует и обобщает понятия, легко подбирает синонимы и антонимы к словам. Без помощи взрослого верно объясняет значения слов, без труда добавляет одно общее слово к двум словам, точно дополняет слова к глаголу. Правильно переименовывает предметы, легко дополняет предложения словом.

Средний уровень – от 26 до 38 баллов. Ребенок испытывает трудности при понимании и назывании имен существительных, имен прилагательных, глаголов и наречий. Не всегда верно подбирает слова, классифицирует, группирует и обобщает понятия, с большим трудом подбирает синонимы и антонимы к словам. Допускает ошибки при переименовании предметов, легко дополнении предложений словом. Ребенку требовалось дополнительное пояснение к заданиям.

Уровень ниже среднего – от 13 до 25 баллов. Ребенок с огромными сложностями понимает и называет имена существительные, имена прилагательные, глаголы и наречия. Ошибается в подборе слов, классификации, группировке и обобщении понятия, с некоторыми сложностями подбирает синонимы и антонимы к словам. Даже с помощью взрослого не может правильно объяснять значения слов, добавить одно общее слово к двум словам, дополнить слова к глаголу. Неправильно переименовывает предметы, неверно дополняет предложения словом. Ребенку требовалось многократные повторения инструкций к заданиям.

Низкий уровень – от 0 до 12 баллов. Ребенок не понимает и не называет имена существительные, имена прилагательные, глаголы и наречия. Не способен подобрать наиболее точное слово, не классифицирует, не группирует и не обобщает понятия, не подбирает синонимы и антонимы к словам, не дополняет слова к глаголу. Не способен переименовывать предметы, не дополняет предложения словом. Некоторые дети совсем отказывались от выполнения заданий.

Обобщая результаты исследования позволим условно разделить детей экспериментальной группы на 3 (три) подгруппы по сформированности лексики.

Распределение дошкольников экспериментальной и контрольной групп по уровням сформированности лексики, представлен на рисунке 14.

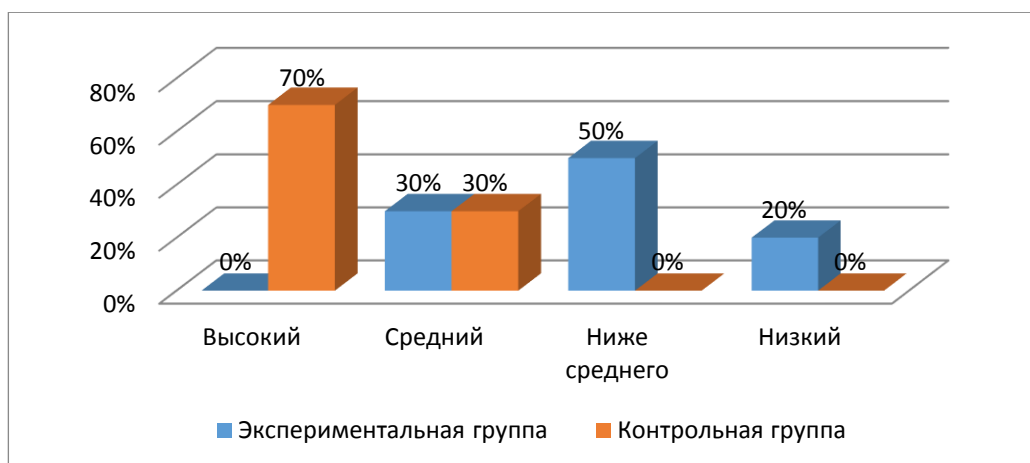


Рисунок 14 – Распределение испытуемых на группы по уровню развития лексики (в %)

Как видно на гистограмме 14, группа дошкольников экспериментальной и контрольной групп оказалось неоднородной по уровню сформированности лексической стороны речи.

Высокий уровень сформированности лексики отмечен у 70% детей КГ, охарактеризован выделением ядра семантического поля. На данном этапе у детей преобладает парадигматический тип ассоциаций. Эти дети правильно и точно понимали, и называли имена существительные, имена прилагательные, глаголы и наречия. Испытуемые умели быстро подобрать

наиболее точное слово, легко классифицировали, группировали и обобщали понятия, легко подбирали синонимы и антонимы к словам. Они без помощи взрослого правильно объясняли значения слов, без труда добавляли одно общее слово к двум словам, точно дополняли слова к глаголу. Дети правильно переименовывали предметы, легко дополняли предложения словом.

Средний уровень сформированности лексики выявлен у 30% детей КГ и у 80% детей ЭГ, охарактеризован началом установления смысловых связей слов, не связанных по семантике. Начинают преобладать парадигматические реакции над синтагматическими. В эту группу вошли испытуемые, для которых характерно инертное осуществление диагностических проб. Им требовались вспомогательные и наводящие вопросы, повторы слов и предложений, повторение инструкции заданий. Дети испытывали трудности при понимании и назывании имен существительных, имен прилагательных, глаголов и наречий. Дошкольники не всегда верно подбирали слова, классифицировали, группировали и обобщали понятия, с большим трудом подбирали синонимы и антонимы к словам. С помощью логопеда они объясняли значение слов, испытывали трудности в прибавлении одного общего слова к двум или добавлении слов к глаголам. Они допускали ошибки при переименовании элементов, добавляя слово в предложения.

Уровень сформированности лексики ниже среднего отмечен у 20% испытуемых ЭГ. Преобладают синтагматические реакции. Для данных детей характерны огромные сложности при понимании и назывании имен существительных, прилагательных, глаголов и наречий. Они ошибались в подборе слов, классификации, группировке и обобщении понятия, с некоторыми сложностями подбирали синонимы и антонимы к словам. Даже с помощью взрослого не всегда могли правильно объяснить значения слов, добавить одно общее слово к двум словам, дополнить слова к глаголу. Кроме того, испытуемые неправильно переименовывали предметы, неверно

дополняли предложения словом. Этим детям требовались многократные повторения инструкций к заданиям.

Из проведенного анализа видно, что дошкольники с ОНР имели недостаточный уровень сформированности лексики. Это указывает на необходимость применения логопедической работы по коррекции лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

2.3. Содержание логопедической работы по коррекции нарушений лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

По результатам констатирующего эксперимента у дошкольников с общим недоразвитием речи обнаружено недостаточное развитие лексики. Это свидетельствует о проведении логопедической работы по коррекции нарушений лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Разрабатывая содержание логопедической работы по коррекции нарушений лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, мы опирались на труды М.М. Абрамовой, Н.А. Абрамовой, А.А. Беглярян, А.А. Киракосян, Н.В. Кузуб, Т.В. Курбатовой, Ю.А. Максяниной, Э.И. Осипук, В.Э. Сизаевой [1; 9; 44; 48; 49; 78].

Принципами реализации логопедической работы по коррекции нарушений лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи являются следующие:

1. Систематичность и последовательность заключается в том, что развитию активного словаря проводится в системе, в конкретной последовательности, когда каждое новое слово усваиваемого материала логически связывалось с другими, последующее опиралось на предыдущее, готовило к освоению нового.

2. Доступность. Разработка логопедических занятий по развитию активного словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи реализуется максимально доступно для детей этого возраста, опираясь на достигнутый уровень их развития, содействуя их переходу на наиболее высокий уровень сформированности либо созданию заметных предпосылок для этого перехода.

3. Индивидуальный подход. При разработке логопедических занятий учитывались индивидуальные различия в имеющихся знаниях, умениях и навыках детей дошкольного возраста с ОНР, отличительными чертами их мыслительных процессов и свойствах личностного развития, применяя их для наиболее тщательного аргументирования содержания, методов и проведения логопедических занятий. От индивидуальной степени сформированности и темпа формирования каждого ребенка зависит число игровых упражнений, их вариаций для различных детей.

4. Принцип развития предполагает выявление в ходе коррекционной логопедической работы тех областей, которые находятся в зоне непосредственного развития детей. В нашей работе это следующие направления: 1) формирование лексики существительных, 2) формирование лексики глаголов, 3) формирование лексики прилагательных, 4) формирование словаря синонимов, 5) формирование словаря антонимов, 6) формирование умения объяснять значение слова, 7) формирование умения объяснять образное значение слов во фразах и предложениях.

5. Онтогенетический принцип. В ходе формирования активного словаря учитывают стадии и логический порядок становления его в процессе индивидуального развития; и строят согласно им логопедическую работу.

6. Принцип деятельностного подхода. Проведение коррекционно-логопедической работы с детьми с ОНР реализуется с учетом ведущей деятельности детей, т. е. игровой деятельности.



Рисунок 2 – Схема содержания логопедической работы по коррекции нарушений лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Среди многочисленных приемов логопедической работы по коррекции нарушений лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, которые были применены на логопедических занятиях: демонстрация и называние нового предмета либо действий; объяснение происхождения конкретного слова; использование расширенного значения знакомых словосочетаний; постановка различных вопросов; подбор наименований предметов к словам; распространение предложений; сравнение предложений по опорным словам.

Нами определены следующие направления логопедической работы по коррекции нарушений лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: формирование словаря имен существительных; формирование словаря глаголов; формирование словаря имен прилагательных; формирование словаря антонимов; формирование словаря синонимов; формирование способности объяснять значения слова; формирование способности объяснять переносное значение слов в словосочетаниях, и предложениях.

Результаты исследования дошкольников с ОНР выявили разный уровень словаря. Условное деление детей по уровню сформированности лексики в дальнейшем предполагает применение дифференцированного подхода к содержанию и организации логопедической работы у дошкольников с ОНР и предполагает разные «отправные» моменты.

1. Направления работы с детьми с низким уровнем лексики: формирование словаря имен существительных, формирование словаря глаголов, формирование словаря имен прилагательных, формирование словаря антонимов, формирование словаря синонимов, формирование способности объяснять значения слова, формирование способности объяснять переносное значение слов в словосочетаниях, и предложениях.

2. Направления работы с детьми уровнем лексики ниже среднего: формирование словаря антонимов, формирование словаря синонимов, формирование способности объяснять значения слова, формирование способности объяснять переносное значение слов в словосочетаниях, и предложениях.

3. Направления работы с детьми со средним уровнем лексики: формирование способности объяснять значения слова, формирование способности объяснять переносное значение слов в словосочетаниях, и предложениях.

4. Направления работы с детьми с высоким уровнем лексики: формирование способности объяснять переносное значение слов в словосочетаниях, и предложениях.

Вся логопедическая работа по коррекции нарушений лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи была построена в виде игр с песком. Поскольку использование игр упрощает освоение материала детьми, формирует у них слуховое внимание, а также содействует верному восприятию речи. Преподнесение учебного материала в форме игры, нацеленного на расширение словарного запаса обучает детей соотношению воспроизведенных слов с иллюстративным материалом либо предметом, а также обучает внятному произношению простых и многосложных слов, четкому ответу на поставленные вопросы.

Особенностями логопедической работы по коррекции нарушений лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи с использованием игры являются следующие:

- 1) пополнение и активизация словаря, связанной с песочницей и другими словами;
- 2) расширение лексики дошкольников определенными глаголами с использованием соответствующего речевого и наглядного материала;
- 3) на основе песочницы необходимо осуществлять логопедическую работу по отработке и активизации лексики детей с ОНР;
- 4) логопедическую работу по коррекции нарушений лексики наиболее результативно комбинировать с формированием психических функций.

Нами разработаны игры по каждому из обозначенных направлений. Следовательно, игры являются эффективным средством в работе по устранению нарушений в усвоении. С их помощью осуществляется пополнение, закрепление, конкретизацию и стимуляцию лексики детей с ОНР.

При организации игр по коррекции нарушений лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, нужно учитывать следующие требования:

- полное соответствие игр дидактическим целям логопедического занятия;
- многообразии игр по своему содержанию и формам реализации;
- активное участие всех участников в играх;
- наличие игрового материала;
- эмоциональная направленность игр.

Отбор наглядного и речевого материала для проведения игр по коррекции лексики основывается на соответствии его содержания следующим параметрам: возрастной и психологической специфики дошкольников с ОНР; степени подготовленности дошкольников к его восприятию; цели логопедического занятия.

Игры в работе по коррекции нарушений лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи можно проводить как в индивидуальной, так и в групповой форме.

• Игры в индивидуальной форме положительно воздействуют на эмоциональное состояние дошкольников, всестороннее и гармоничное развитие детей.

• Игры в групповой форме нацелены на формирование навыков общения, то есть гармоничное и эффективное общение детей с друг с другом.

Таблица 1 – Тематическое планирование дидактических игр по коррекции нарушений лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

№	Направление работы	Цель направления	Используемые игры с песком
1.	Развитие словаря имен существительных	расширение словарного запаса имен существительных, отработка в речевой деятельности детей наименований детенышей животных,	«Кому угощение?», «Обозначь части предмета», «Мяч бросай и слова обозначай», «Кто кем был либо что чем было», «Полслова за вами»

Окончание таблицы 1

		отработка навыков словообразования, формирование ловкости, внимания, памяти.	
2.	Развитие словаря глаголов	развивать умение детей самостоятельно подбирать подходящие по значению слова-действия.	«Кто как разговаривает?», «Подскажи словечко», «Что происходит в природе?», «Построй предложение», «Кто как передвигается?»
3.	Развитие словаря имен прилагательных.	пополнение словарного запаса детей с помощью имен прилагательных, формирование воображения, памяти, ловкости.	«Из чего сделано?», «Лови да бросай – цвета», «Чья голова?», «Горячий – холодный», «Что бывает круглым?».
4.	Развитие словаря антонимов.	формирование способности отбирать противоположные по смыслу слова.	«Слова-«неприятели», «Закончи предложение», «Сравни!», «Скажи наоборот», «Все наоборот».
5.	Развитие словаря синонимов.	пополнение словарного запаса синонимов, формирования способности устанавливать аналогичные по смыслу слова.	«Похожие слова», «Как сказать?», «Конкурс слов-сравнений», «Подбери слово», «Солнышко».
6.	Развитие способности объяснять значения слова.	развитие умения объяснять значение слов и особенности их употребления в речи.	«Многозначные слова», «Кому что», «Соберем урожай», «Помоги животным», «Найди одинаковые слова».
7.	Развитие способности объяснять переносное значение слов в словосочетаниях, и предложениях.	развитие способности выделять и объяснять переносное значение словосочетаний и предложений.	«Подбери картинку», «Подбери подходящее слово», «На что похоже?», «Заверши предложение», «Придумай рассказ».

Направление №1. Развитие словаря имен существительных.

Цель: расширение словарного запаса имен существительных, отработка в речевой деятельности детей наименований детенышей животных, отработка навыков словообразования, формирование ловкости, внимания, памяти.

Дидактическая игра № 1. «Кому угощение?». Логопед расставляет картинки с изображением животных и их угощений на столе. Детям задаются

следующие вопросы: Кому мёд? Кому зерно? Кому мясо? Кому фрукты? Детям предлагают задание распределить подарки между животными и обозначить кому, какой подарок подойдет. На каждый подарок животным дети выкладывают камешек.

Дидактическая игра № 2. «Найди части предмета и назови их». Дети обозначают части изображенного предмета. К примеру, ответы детей могут быть следующими: это дом, части дома: балкон, дверь, комната, крыша, лестница, окно, подвал, потолок, стена и т. д.; это грузовик, части грузовика: кабина, кузов, колеса, фары; это дерево, части дерева: корни, ствол, ветви, стебли и т. д.; это птицы, часть птиц: клюв, голова, шея, туловище, крылья, хвост и др.

Дидактическая игра № 3. «Называй слова». Логопед обозначает обобщающий термин овощи, фрукты, ягоды, деревья и др., а дети в это время и обозначают относящиеся к данному обобщающему термину предметы. К примеру, ответы детей могут быть следующими: овощи – кабачок, тыква, баклажан и т. д.; фрукты – абрикос, апельсин, банан, дыня и др.; ягоды – малина, черника, земляника, голубика, смородина и др.; деревья – дуб, береза, тополь, ель и т.д.

Дидактическая игра № 4. «Кто кем был либо что чем было». Дети отвечают на вопросы логопеда следующего содержания: Кем-либо чем раньше был лед? (водой), корова (теленком), мужчина (мальчиком), дуб (желудем), рыба (мальком), яблоня (семечком) и др.?

Дидактическая игра № 5. «Полслова за вами». Дети образуют круг и готовят свои руки, чтобы поймать мяч. Логопед бросает ребенку мяч и громко называет половину какого-нибудь слова; тот, кто ловит мяч, должен обозначить его вторую половину. К примеру детям предлагаются следующий лексический материал: ледо (ледокол), рыбо (рыболов), пчело (пчеловод), снего (снегоход), листо (листопад). Дети должны отвечать быстро.

Направление №2. Развитие словаря глаголов.

Цель: развивать умение детей самостоятельно подбирать подходящие по значению слова-действия.

Дидактическая игра № 1. «Кто как разговаривает?». Логопед закапывает картинки с изображением птиц и животных (сорока, петух, кошка, овца, голубь и др.) под тонкий слой песка, а дети откапывают песок, открывают изображение и отвечают, на вопросы: «Что это такое? Как это животное или птица подает голос?». К примеру ответы детей могут быть такими: это стрекоза, она стрекочет; это петух, он кукарекает; это кошка, она мяукает; это овца, она блеет; это голубь, он воркует и др.

Дидактическая игра № 2. «Подскажи словечко». В данной игре дети ловят мяч и отвечают на вопросы логопеда: Собака лает, а курица? Овца блеет, а лягушка? Курица кудахчет, а петух? Сорока стрекочет, а лягушка? Кошка мяукает, а поросенок? Дети, возвращая мяч, отвечают: Курица кудахчет. др.

Дидактическая игра № 3. «Что происходит в природе?». В этой игре детям предлагается ответить на вопросы логопеда на тему «Весна». К примеру: солнце весной что делает? (светит, прогревает, греет, радует); ручьи что делают (бегут, звенят, журчат, несутся, шумят, торопятся); снег что делает? (темнеет, оседает, тает, кружится, искрится, идет); метель что делает? (вьется, бушует, воеет, метет); гром что делает? (гремит); молния что делает? (сверкает); дождь что делает (идет, капает, моросит) и др.

Дидактическая игра № 4. «Построй предложение». Логопед бросает мяч кому-нибудь из детей воспроизводя при этом несогласованные слова (к примеру: «Мальчик рисовать»). Дети, поймав мяч, воспроизводят предложение из данных слов («Мальчик рисует») и бросают мяч обратно логопеду.

Дидактическая игра № 5. «Кто как передвигается?». В данной игре логопед предлагает детям ответить на определенный вопрос: Голуби как передвигаются? А божьи коровки, пчелы, осы, жуки? Утки как передвигаются? А курицы, индюшки, петухи, гуси? Рыбы что делают? А

дельфины, моржи, киты? Лягушки как передвигаются? А комар, жук, бабочка?

Направление № 3. Развитие словаря имен прилагательных.

Цель: пополнение словарного запаса детей с помощью имен прилагательных, формирование воображения, памяти, ловкости.

Дидактическая игра № 1. «Из чего сделано?». Перед осуществлением игры заранее детям объяснялось, что если предмет изготовлен из стекла, то он стеклянный, а если из железа, то он железный, и др. Потом осуществляется работа по иллюстрациям, после чего эта тема отработывалась в игре с песком. Логопед прячет в песок изображения (шапка, доска, кофта, тазик). Логопед предлагает детям найти и назвать все изображения, а также ответить на дополнительные вопросы: «банка из стекла», а дети отвечали: стеклянные; «шапка из меха», а дети отвечали: меховая; стакан из пластмассы (пластмассовый), доска из дерева (деревянная), кофта из шерсти (шерстяная), тазик из железа (железный) и др. Потом детям предлагается построить предложения с этими словосочетаниями. К примеру: У Тани есть шерстяная кофта. У мамы железный тазик. У Славы пластмассовый стакан. У дедушки деревянная доска.

Дидактическая игра № 2. «Цвета обозначай». Бросая мяч ребенку, логопед обозначает имя прилагательное, которое обозначающее цвет, а дети, возвращая мяч, обозначают имя существительное, которое подходит к этому имя прилагательному. К примеру: зеленый – яблоко, виноград, фломастер; красный – ваза, кровь, помидор; синий – шар, фиалки, джинсы; оранжевый – мандарин, абрикос, рубашка; голубой – бант, зонт, фон; желтый – цветок, лимон, машина; фиолетовый – носки, виноград, слива и др.

Дидактическая игра № 3. «Чья голова?». Бросая мяч кому-либо из детей, говорим: «У голубя голова...», а ребенок, бросая мяч обратно, завершает: «...голубиная» и др. Примеры: у воробья голова – воробьиная; у волка голова – волчья; у лося голова – лосья; у кабана голова – кабанья; у ежа голова – ежиная; у козы голова – козья; у осла голова – ослиная; у гуся

голова – гусиная; у коровы голова – коровья; у свињи голова – свиная; у индюка голова – индюшачья. В качестве усложнения предлагается детям построить предложения с данными именами прилагательными.

Дидактическая игра № 4. «Горячий – холодный». Логопед, бросая мяч детям, воспроизводит одно имя прилагательное, а дети, возвращая логопеду мяч, обозначают другое – с противоположным значением. Логопед: дневной, а дети: ночной. Детям предлагается следующий речевой материал: тихий (шумный); трудолюбивый (ленивый); сухой (мокрый); чистый (грязный); большой (маленький); пустой (полный); холодный (жаркий). Усложнение. Можно предложить детям добавить имя существительное. К примеру: Тонущий корабль. Широкий плот. Ровный забор. Легкая работа. Большой автомобиль. Прочный кирпич. Холодное мороженое. Первая буква.

Дидактическая игра № 5. «Что бывает круглым?». Бросая мяч детям с помощью различных приемов, логопед задает вопрос, на который ребенок, поймав мяч, должен ответить, а затем возвращает мяч логопеду. Логопед бросает мячик следующему ребенку, ожидая от него ответа. Логопед задает детям следующие вопросы:

1. Что бывает круглым? (глобус, апельсин, яблоко, арбуз, круг)
2. Что бывает длинным? (платье, письмо, лето, туловище, линейка)
3. Что бывает высоким? (каблук, скала, рост, потолок, столб)
4. Что бывает холодным? (лимонад, пот, душ, квас, мороженое)
5. Что бывает сладким? (варенье, вишня, шоколад, десерт, пряник)

Направление № 4. Развитие словаря антонимов.

Цель: формирование способности отбирать противоположные по смыслу слова.

Дидактическая игра № 1. «Слова-«неприятели»». Логопед предлагает детям ряд слов, из которых выбрать слова «неприятели». Детям предлагается следующий ряд слов: друг, печаль, враг; высокий, большой, низкий; поднять, опустить, взять.

Дидактическая игра № 2. «Закончи предложение». Детям предлагаются следующие фрагменты предложений.

Суп горячий, а мороженое... (холодное).

Мужчина сильный, а женщина... (слабая)

Река длинная, а ручей... (короткий).

Мальчик большой, а девочка... (маленькая).

Старость мудрая, а юность... (беззаботная).

Плач тихий, а смех... (громкий).

Утро раннее, а вечер ... (поздний).

Зима морозная, а лето... (жаркое).

Дидактическая игра № 3. «Сравни!». Детям предлагается сравнить понятия: по температуре (кофе и мороженое); по возрасту (дедушка и внук); по весу (гиря и перо); по вкусу (лимон и виноград); по цвету (аист и гусь); по росту (жираф и собачка); по ушам (зайчик и котенок); по стволу дерева (береза и дуб); по быстроте (заяц и черепаха).

Дидактическая игра № 4. «Скажи наоборот». Логопед бросает мяч детям и говорит слово. Дети, возвращая мяч, обозначают слово, противоположное по смыслу. Детям дается такая инструкция: «Сейчас мы превратимся в упрямых людей, которые делают наоборот. Я бросаю тебе мяч и отмечаю слово, а ты говоришь наоборот». К примеру: принесет, а наоборот – унесет и др. Ответы детей могут быть такими: тишина (шум); огонь (вода); польза (вред); счастье (горе); друг (враг); тьма (свет); короткий (длинный); слабый (сильный); твердый (мягкий); горький (сладкий); толстый (тонкий); белый (черный); бросать (поднимать); бежать (стоять); говорить (молчать); разрушать (строить); любить (ненавидеть); плакать (смеяться).

Дидактическая игра № 5. «Все наоборот». Логопед раздает предлагает детям сказать слово наоборот. Например, свет – тьма. Детям предлагаются следующий речевой материал: положить (взять); застегивать (застегивать); подплывать (отплывать); хвалить (ругать); забывать (помнить); разрешать

(запрещать); смеяться (плакать); потерять (найти); грустить (радоваться); говорить (молчать) и др.

Направление № 5. Развитие словаря синонимов.

Цель: пополнение словарного запаса синонимов, формирования способности устанавливать аналогичные по смыслу слова.

Дидактическая игра № 1. «Похожие слова». Логопед называет детям ряд слов, и просит установить, какие два из них похожи по смыслу и почему. Логопед объясняет детям, что похожие слова – это слова-приятели. А обозначают их так, потому что они похожи по смыслу. К примеру: дом, солдат, маршал; конь, собака, лошадь; храбрый, отважный, звонкий; дряхлый, старый, маленький; веселый, крепкий, прочный; думать, ехать, соображать.

Дидактическая игра № 2. «Как сказать?». Логопед прячет в песок картинки с изображением осеннего листа, дождя, юлы. Дети выкапывают изображения из песка и отвечают на вопросы логопеда. Логопед предлагает ответить на следующие вопросы: «Как сказать, если листья опадают с деревьев?» (Опускаются, падают, валятся); «О плохой погоде?» (Пасмурная, облачная, дождливая, холодная); «Как сказать, если юла движется по кругу?» (Кружится, вьется, вращается, вертится, крутится).

Дидактическая игра № 3. «Слова-сравнения». Логопед задает детям вопросы: «Чем отличаются и чем похожи отобранные слова. Подбери слово-приятель». Примерный речевой материал и примерные ответы детей: умный – (смышлелый); дыра – (отверстие); кривая – (извилистая); друг – (товарищ); бросать – (кидать); ломать – (разрушать); строить – (возводить); врач – (доктор); брюки – (штаны); грустный – (печальный).

Дидактическая игра № 4. «Подбери слово». Логопед отмечает слово и бросает мяч одному из детей. Дети, которые ловят мяч, должны придумать «дружеское слово» к обозначенному, произнести данное слово и бросить мяч обратно логопеду. Если слово выбрано правильно, дети делают шаг вперед. Побеждает тот, кто приблизится к условной черте, где находится логопед.

Данные дети продолжают игру придумывая собственные слова: печаль – (грусть, тоска, уныние); робость – (пугливость, боязливость, несмелость, трусость); храбрый – (смелый, отважный); огромный – (громадный, гигантский, большой).

Дидактическая игра № 5. «Солнышко». Логопед предлагает детям такое задание: «Кто ответит на вопрос, тот может прикрепить к солнышку лучик. Отбери близкое по смыслу слово к слову «жадный» (скупой, ненасытный)». Ответы детей были следующими: дети (ребята, малыши, детвора); печаль – (грусть, тоска, уныние); робость – (пугливость, боязливость, несмелость, трусость); забота – (помощь, внимание); ласковый (добродушный, приветливый).

Направление № 6. Развитие способности объяснять значения слова.

Цель: развитие умения объяснять значение слов и особенности их употребления в речи.

Дидактическая игра № 1. «Многозначные слова». Логопед прячет картинки в песок и предлагает детям их откапать и ответить на вопросы. «Какой замок вы знаете? Назовите его». Логопед прячет в песке следующий набор картинок (ножка (гриба, ребенка, стула); коса (девочки, ей косят траву); хвост (девочки, лисы); лук (овощ, из него стреляют); кран (строительный, водный); иголка (ежа, шприца, чем сошьют, еловые); корень (дерева, зуба).

Дидактическая игра № 2. «Кому что». Логопед прячет в песок объекты (одежда и посуда), которые купила одна из кукол-девочек. Дети стоят около песочницы и слушают логопеда и по очереди откапывают предметы из песка. Логопед рассказывает детям о двух девочках: «Катя и Таня были в магазине и сделали покупки. Катя купила новую одежду, а Таня купила посуду. Продавец сложил покупки в одну коробку. И теперь девочки не могут поделить их и просят вас помочь им». Каждый ребенок достает из песка объекты, демонстрируют всем, обозначают их и передают Кате или Тане, объясняя свой выбор.

Дидактическая игра № 3. «Соберем урожай». Каждый из детей берет один из муляжей и определяет, овощ это или фрукт, и кладет на соответствующую тарелку.

Дидактическая игра № 4. «Помоги животным». Дети предлагаются две крупные иллюстрации: одна – с рисунком леса, другая – с рисунками деревенского дома с участком, сараем и конурой. Дети должны взять из коробки у логопеда трафареты с рисунками животных: домашних и диких и смотрит, что на нем нарисовано. Тогда логопед говорит, что одни животные живут в лесу, другие – в доме, который построил им человек. Они не могут вспомнить, кто где живет, и мы должны помочь им найти свой собственный дом. Дети встают один за другим и ставят трафареты животных в лесу или в доме. Если все сделано правильно, логопед от имени животного объявляет благодарность ребенку, но если допущена ошибка, животное проявляет беспокойство, зовет на помощь других детей. Затем все животные снова выходят на прогулку, выходят из леса и из дома. Логопед достает новые иллюстрации и говорит, что у каждого зверя в лесу есть свой дом: у белки – дупло, у медведя – берлога. Дети смотрят на иллюстрации.

Дидактическая игра № 5. «Найди одинаковые слова». Дети обнаруживают спрятанные в песке набор картинок и находят одинаковые слова. Ручка – «У кого?», «У чего?» (У ребенка, у двери, у чемодана, школьная принадлежность). Ножка – у стула, у человека, у гриба.

Направление № 7. Развитие способности объяснять переносное значение слов в словосочетаниях, и предложениях.

Цель: развитие способности выделять и объяснять переносное значение словосочетаний и предложений.

Дидактическая игра № 1. «Подбери картинку». Дети обнаруживают спрятанные в песке иллюстрации, изображающие фразеологизмы (писать, как курица лапой, делать из мухи слона, кот наплакал, льет как из ведра, вешать лапшу на уши, как рыба в воде, взять под крыло, водить за нос, строить глазки, чесать языки, прикусить язык, не своей тарелке и др.) и

объясняют их значение. Логопед дает детям следующую инструкцию: «Ребята, давайте расколдуем наши иллюстрации, назвав при этом эти выражения».

Дидактическая игра № 2. «Подбери подходящее слово». Детям предлагаются многозначные имена прилагательные, которые в зависимости от контекста изменяют собственное значение. К ним необходимо отобрать антонимы.

– Ручей мелкий, а речка (глубокая). Ягоды смородины мелкие, а ягоды клубники (крупные).

– Кашу варят густую, а суп (жидкий). Лес иногда густой, но иногда ... (редкий).

– После дождя земля сырая, а в солнечную погоду (сухая). Покупаем картофель сырой, а едим (вареный).

Дидактическая игра № 3. «На что похоже?». Дети обнаруживают спрятанные в песке набор иллюстраций, называют ее изображение и отвечают на вопрос: «На что похоже солнышко?» Например: Солнце – это апельсин. Ответы детей были следующими: река – это змея; вертолет – это стрекоза; озеро – это зеркало; петух – это будильник; луна – это фонарь.

Дидактическая игра № 4. «Заверши предложение». Логопед предлагает детям завершить предложение, выбрать подходящую картинку. К примеру: Хлеб высох и стал твердый как камень. Детям предлагался следующий набор иллюстраций: солнце, снег, волк, иголка, слон, змея, помидор; речевой материал:

- На травке гулял цыпленок – желтый, как ...
- В конюшне стояла лошадь – белая, как...
- Саша прибежал домой голодный, как ...
- Ветви у елочки колючие, как ...
- В комнате кто-то топал, как ...

Дидактическая игра № 5. «Заверши фразу». Логопед предлагает детям завершить фразу. Детям предлагались следующие фразы:

- Работа скучная, а отдых... (интересный).
- Вопрос трудный, а ответ... (легкий).
- Мальчик большой, а девочка... (маленькая).
- Мужчина сильный, а женщина... (слабая).
- Мальчик молодой, а мужчина... (пожилой).
- Встреча радостная, а расставание... (грустное).
- Взрослый щедрый, а ребенок... (жадный).
- Огонь теплый, а вода... (холодная).
- Враг злой, а друг... (добрый).

Таким образом, при реализации логопедической работы по коррекции нарушений лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи нужно учитывать современные лингвистические, психолингвистические концепции о слове, структуре значения слова, закономерностях формирования лексики в онтогенезе, особенностях лексики у детей с интеллектуальной недостаточностью. С учетом этих факторов осуществляется целенаправленная работа по коррекции нарушений лексики у дошкольников данной категории, включая игры с песком по расширению словарного запаса, лексической системности, семантических полей, структуры значения слова.

Выводы по главе 2

Целью нашего исследования явилось выявление уровня сформированности лексики детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Реализуя задачи констатирующего эксперимента, было проведено изучение состояния лексики детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи на базе МБДОУ Детский сад «Ромашка» комбинированного вида Красноярский край, Кежемский район, с.Заледеево. Всего в эксперименте участвовало 10 старших дошкольников с общим недоразвитием речи (экспериментальная группа) и 10

старших дошкольников с нормальным речевым развитием (контрольная группа). При обследовании лексики была использована методика Р.И. Лалаевой, которая включала, в себя два блока заданий: 1) диагностика объема пассивного и активного словаря; 2) диагностика лексической системности и структуры значения слов.

По результатам констатирующего эксперимента у дошкольников с общим недоразвитием речи было выявлено недостаточное развитие лексики. Для данных детей характерны огромные сложности при понимании и назывании имен существительных, прилагательных, глаголов и наречий. Они ошибались в подборе слов, классификации, группировке и обобщении понятия, с некоторыми сложностями подбирали синонимы и антонимы к словам. Даже с помощью взрослого не всегда могли правильно объяснить значения слов, добавить одно общее слово к двум словам, дополнить слова к глаголу. Кроме того, испытуемые неправильно переименовывали предметы, неверно дополняли предложения словом. Этим детям требовались многократные повторения инструкций к заданиям.

В соответствии с результатами констатирующего эксперимента было предложено содержание логопедической работы по коррекции нарушений лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, которые включали в себя игры с песком семь направлений: 1) развитие словаря имен существительных; 2) развитие словаря глаголов; 3) развитие словаря имен прилагательных; 4) развитие словаря антонимов; 5) развитие словаря синонимов; 6) развитие способности объяснять значения слова; 7) развитие способности объяснять переносное значение слов в словосочетаниях, и предложениях. Логопедическая работа представлена дифференцированным подходом с учетом уровня сформированности лексики, этапа организации семантических полей, структуры дефекта и механизмов нарушений.

Отсюда следует, что результативность применения игр с песком по коррекции нарушений лексики у детей старшего дошкольного возраста с

общим недоразвитием речи в соответствии с этими требованиями к организации и подбору игр с песком позволит сделать процесс логопедической работы наиболее разнообразным, увлекательным, продуктивным, будет способствовать поддержанию интереса к окружающей действительности в ходе всего периода логопедической работы.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В условиях нарушенного речевого развития очень важным для логопедической теории и практики является вопрос о нарушениях лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи. Как указывается в литературе (М.С. Бабина, Н.П. Деревянко, А.А. Зайцева, Т.В. Курбатова, Е.А. Лапп, О.А. Ленкова, Ю.А. Максяшина, О.В. Сафонова, В.Э. Сизаева, И.Н. Тихонова), у дошкольников с общим недоразвитием речи отмечаются разнообразные проявления нарушений лексики: ограниченность лексики, резкое расхождение объема активного и пассивного словарного запаса, неточное применение слов, многочисленные речевые парафазии, несформированность семантических полей, сложности актуализации словарного запаса.

Целью нашего исследования являлось выявление особенностей нарушений лексики у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и определение наиболее эффективных путей и методов коррекции выявленных нарушений у данной категории детей. Для эффективного достижения поставленной цели был проведен констатирующий эксперимент, в течение которого мы изучали состояние лексики у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи по следующим направлениям: 1) диагностика объема пассивного и активного словаря; 2) диагностика лексической системности и структуры значения слов. Анализируя данные констатирующего эксперимента, мы пришли к выводу, что у дошкольников с общим недоразвитием речи были обнаружены существенные различия в состоянии лексики по сравнению с дошкольниками с нормальным речевым развитием. У дошкольников с общим недоразвитием речи наблюдалась различной степени несформированности пассивного и активного словарного запаса, лексической системности и структуры значения слова.

Использование балльно-уровневой системы оценок позволило выделить три уровня сформированности лексики (высокий, средний, ниже среднего).

У 70 % детей КГ был характерен высокий уровень сформированности лексики. У детей преобладает парадигматический тип ассоциаций. Эти дети правильно и точно понимали, и называли имена существительные, прилагательные, глаголы и наречия. Испытуемые умели быстро подобрать наиболее точное слово, легко классифицировали, группировали и обобщали понятия, легко подбирали синонимы и антонимы к словам. Они без помощи взрослого правильно объясняли значения слов, без труда добавляли одно общее слово к двум словам, точно дополняли слова к глаголу. Дети правильно переименовывали предметы, легко дополняли предложения словом.

30 % детей КГ и 80 % детей ЭГ показали средний уровень сформированности лексики. У них преобладали парадигматические реакции над синтагматическими. В эту группу вошли испытуемые, для которых свойственно медленное выполнение заданий. Они нуждались в дополнительных и наводящих вопросах, повторях слов и предложений, повторение инструкции заданий. Дети испытывали трудности при понимании и назывании имен существительных, прилагательных, глаголов и наречий. Дошкольники не всегда верно подбирали слова, классифицировали, группировали и обобщали понятия, с большим трудом подбирали синонимы и антонимы к словам. С помощью взрослого объясняли значения слов, затруднялись в добавлении одного общего слова к двум словам, дополнении слов к глаголам. Они допускали ошибки при переименовании предметов, дополнении предложений словом.

У 20 % детей ЭГ наблюдался уровень сформированности лексики ниже среднего. Преобладают синтагматические реакции. Для данных детей характерны огромные сложности при понимании и назывании имен существительных, прилагательных, глаголов и наречий. Они ошибались в подборе слов, классификации, группировке и обобщении понятия, с некоторыми сложностями подбирали синонимы и антонимы к словам. Даже с помощью взрослого не всегда могли правильно объяснить значения слов,

добавить одно общее слово к двум словам, дополнить слова к глаголу. Кроме того, испытуемые неправильно переименовывали предметы, неверно дополняли предложения словом. Этим детям требовались многократные повторения инструкций к заданиям.

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента позволили сделать вывод о том, что у дошкольников с общим недоразвитием речи наблюдаются различные уровни сформированности лексики, характеризующиеся вариативностью и качественной неоднородностью. Выявленные факты послужили основанием для подбора методики, коррекции нарушений лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи с учетом выявленных в ходе констатирующего эксперимента данных. Нами были выделены семь направлений такой работы: 1) развитие словаря имен существительных; 2) развитие словаря глаголов; 3) развитие словаря имен прилагательных; 4) развитие словаря антонимов; 5) развитие словаря синонимов; 6) развитие способности объяснять значения слова; 7) развитие способности объяснять переносное значение слов в словосочетаниях, и предложениях. Эффективность логопедической работы достигается при условии, что оно носит системный характер и осуществляется дифференцированно с учетом характерных специфических нарушений лексики. В целом, экспериментальное исследование подтвердило выдвинутую гипотезу.

Таким образом, все задачи выпускной квалификационной работы решены, гипотеза подтвердилась, цель работы достигнута.

Библиография

1. Абрамова, М. М. Формирование словаря у дошкольников с ОНР в продуктивной деятельности / М. М. Абрамова, Н. А. Абрамова // Приоритетные направления развития науки и образования. – 2015. – № 2. – С. 115–116.
2. Абрамова, Н. А. Развитие лексической стороны речи у старших дошкольников с ОНР с использованием элементов сказкотерапии / Н. А. Абрамова, Н. Н. Игнатьева // Образовательная среда сегодня: стратегии развития. – 2015. – № 1 (2). – С. 330–332.
3. Акименко, В. М. Логопедическое обследование детей с речевыми нарушениями / В. М. Акименко. – Ростов н/Д : Феникс, 2015. – 45 с.
4. Андреева, Н. А. Развитие словаря у детей дошкольного возраста / Н.А. Андреева // Современные достижения и разработки в области педагогики и психологии: сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. – 2016. – С. 12–16.
5. Ахулкова, А. И. Особенности развития словаря детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня на материале использования логопедической сказки / А. И. Ахулкова, В. Н. Самусенко // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: проблемы, перспективы, технологии: сборник научных трудов участников V Международной научно-практической конференции. ФГБОУ ВО «Орловский Государственный университет имени И. С. Тургенева»: институт педагогики и психологии. – 2018. – С. 114–118.
6. Бабина, М. С. Исследование уровня развития словаря дошкольников с общим недоразвитием речи / М. С. Бабина, О. В. Сафонова // Современное состояние и перспективы развития психологии и педагогики: сборник статей Международной научно-практической конференции. – Ответственный редактор: А. А. Сукиасян, 2014. – С. 20–22.

7. Безрукова, О. А. Методика определения уровня речевого развития детей дошкольного возраста / О. А. Безрукова, О. Н. Каленкова. – М.: Каисса, 2008. – 95 с.

8. Бегларян, А. А. К проблеме формирования словаря дошкольников с общим недоразвитием речи / А. А. Бегларян // Студенческий электронный журнал СТРИЖ. – 2016. – № 6 (10). – С. 24–26.

9. Бегларян, А. А. Формирование словарного запаса у дошкольников с общим недоразвитием речи / А. А. Бегларян // Психология и педагогика: методология, теория и практика: сборник статей Международной научно-практической конференции. – Ответственный редактор: А. А. Сукиасян, 2016. – С. 29–32.

10. Бессонова, Т. П. Дидактический материал по обследованию речи детей. Грамматический строй / Т. П. Бессонова, О. Е. Грибова. – М.: Просвещение, 2009. – 123 с.

11. Бородич, А. М. Методика развития речи детей / А. М. Бородич. – М.: Просвещение, 2011. – 256 с.

12. Бусел, Р. В. Расширение словарного запаса детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня с использованием продуктивной деятельности / Р. В. Бусел // Современные тенденции развития науки и технологий: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. – В 5-ти частях. Под общей редакцией Ж. А. Шаповал. – 2017. – С. 17–21.

13. Бучилова, И. А. Особенности словарного запаса дошкольников с общим недоразвитием речи / И. А. Бучилова, Е. В. Голубева, А. В. Селина // Актуальные проблемы коррекционной педагогики и специальной психологии материалы IX Международной научно-практической конференции, 2015. – С. 56–57.

14. Вакуленко, Л. С. Формирование понимания и употребления синонимичных значений слов у детей 5-6 лет с ОНР / Л. С. Вакуленко, Е. А. Соловьева // Дошкольная педагогика. – 2011. – № 3. – С. 39–43.

15. Васильева, М. А. Программа воспитания и обучения в детском саду / М. А. Васильева, В. В. Гербова, Т. С. Комарова. – Изд. 3. – М.: Мозаика-Синтез, 2005.

16. Венгер, Л. А. Развитие +: Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Л. А. Венгер, О. М. Дьяченко, Н. С. Варенцова и др. – М.: НОУ «Учебный центр им. Л. А. Венгера «Развитие», 2012.

17. Веракса, Н. Е. От рождения до школы: Основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Н. Е. Веракса, Т. С. Комарова, М. А. Васильева и др. – М.: Мозаика-Синтез, 2010.

18. Винничук, А. В. Развитие лексики в онтогенезе у детей дошкольного возраста / А. В. Винничук // Сборник научных трудов SWorld. – 2011. – Т. 13. – № 4. – С. 25–27.

19. Волкова, Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики: учебно-методическое пособие / Г. А. Волкова. – СЕЮ: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. – 144 с.

20. Волосовец, Т. В. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Т. В. Волосовец // Институт общегуманитарных исследований В. Секачева. – М.: Просвещение, 2012. – 165 с.

21. Габдулхаева, Б. Б. Особенности формирования лексического строя речи у детей с ОНР / Б. Б. Габдулхаева, Г. К. Даржуман, А. С. Динмухамедова, С. Ж. Кабиева, Л. В. Резник // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2013. – № 2. – С. 5–13.

22. Господарик, Д. Ю. Семантизация лексики у старших дошкольников с нормативным речевым развитием и общим недоразвитием речи / Д. Ю. Господарик // Академическая публицистика. – 2017. – № 2. – С. 241–246.

23. Градусова, Л. В. Диагностика речевого развития детей дошкольного возраста : учеб. пособие / Л. В. Градусова, И. С. Дементьева, Н. И. Левшина. – Магнитогорск : МаГУ, 2010. – 96 с.

24. Григорьева, М. А. Закономерности формирования лексики у детей / М. А. Григорьева // Инновационные условия развития науки и образования в межкультурном взаимодействии: комплексный подход. – 2015. – С. 96–101.

25. Гриншпун, Б. М. Недоразвитие речи у дошкольника / Б. М. Гриншпун // Дошкольное воспитание. – 2012. – № 8. – С. 63–67.

26. Громова, О. Е. Формирование начального детского лексикона / О. Е. Громова // Логопед. – 2014. – № 1. – С. 41–47.

27. Деева, Ю. П. Развитие лексических категорий у детей старшего дошкольного возраста с ОНР посредством гарденотерапии / Ю. П. Деева, Е. Н. Фролова // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза: материалы межрегиональной научно-практической конференции студентов, аспирантов, магистрантов и слушателей. Научные редакторы И. А. Филатова, О. Г. Нугаева. – 2011. – С. 228–230.

28. Деворова, Ш. Ж. Формирование словаря детей дошкольном возрасте / Ш. Ж. Деворова // Вопросы педагогики. – 2017. – № 6. – С. 24–26.

29. Деревянко, Н. П. Формирование словарного запаса у дошкольников с общим недоразвитием речи / Н. П. Деревянко, Е. А. Лапп // Практическая психология и логопедия. – 2013. – № 4. С. 22–25.

30. Донская, Н. А. Развитие лексики в современном образовательном пространстве / Н.А Донская // Теория и практика современной науки. 2017. – № 1. – С. 324–327.

31. Доронова, Т. Н. Радуга: Программа воспитания, образования и развития детей дошкольного возраста в условиях детского сада / Т. Н. Доронова. – М.: Просвещение, 2004. – 123 с.

32. Ежова, Н. А. Формирование лексической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста / Н. А. Ежова // *News of Science and Education*. – 2017. – Т. 5. – № 2. – С. 30–32.

33. Елисеева, М. Б. О лексическом развитии ребенка раннего возраста / М. Б. Елисеева // *Логопед в детском саду*. – 2015. – № 1. – С.9–11.

34. Ефименкова, Л. Н. Формирование речи у дошкольников / Л. Н. Ефименкова. – М.: Национальный книжный центр, 2015. – 112 с.

35. Жукова, Н. С. Формирование словаря у детей с общим недоразвитием речи / Н. С. Жукова. – М.: Просвещение, 2015. – 74 с.

36. Зайцева, А. А. Исследование лексической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / А. А. Зайцева // *Эволюция научной мысли: сборник статей Международной научно-практической конференции*. ответственный редактор: А.А. Сукиасян, 2014. – С. 123–126.

37. Зайцева, Е. С. Тестовая методика обследования речи детей в возрасте 4-7 лет / Е. С. Зайцева, В. К. Шептунова. – СПб.: КАРО, 2012. – 72 с.

38. Занегина, В. Н. Формирование лексического строя речи дошкольников с общим недоразвитием речи с опорой на предметно-практическую деятельность / В. Н. Занегина // *Логопедия*. – 2016. – № 4 (14). – С. 14–17.

39. Зарыпова, Е. С. Развитие словарного запаса у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Е. С. Зарыпова // *Постулат*. – 2017. – № 2 (16). – С. 5–9.

40. Захарова, В. И. Формирование лексической стороны речи у дошкольников в норме / В. И. Захарова // *Экономика и социум*. – 2017. – № 12. – С. 1870–1873.

41. Земскова, В. О. Развитие лексической стороны речи у дошкольников с общим недоразвитием речи с использованием синквейна

/ В. О. Земскова // современные проблемы дефектологии глазами студента: материалы VII Всероссийского конкурса студенческих публикаций в рамках XII Всероссийской научно-практической конференции. В 2-х частях. – Ответственный редактор А. А. Андреева. – 2018. – С. 59–64.

42. Золотухина, М. В. Активизация словарного запаса детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи в процессе сюжетно-ролевых игр / М. В. Золотухина, С. А. Игнатъева // Интегративные тенденции в медицине и образовании. – 2017. – Т. 4. – С. 6-9.

43. Киракосян, А. А. Критерии исследования словарного запаса у дошкольников с общим недоразвитием речи в связной речи / А. А. Киракосян // Проблемы современной науки. – 2015. – № 18. – С. 69–72.

44. Киракосян, А. А. Система логопедической работы по обогащению словарного запаса у старших дошкольников с общим недоразвитием речи / А. А. Киракосян // Проблемы и перспективы образования XXI века. – 2015. – № 6. – С. 3–6.

45. Коноваленко, В. В. Фронтальные логопедические занятия в старшей группе для детей с общим недоразвитием речи. 3-й уровень. III период: пособие для логопедов / В. В. Коноваленко, С. В. Коноваленко. – М.: Издательство ГНОМ и Д, 2012. – 97 с.

46. Конопляник, М. М. Формирование словаря у старших дошкольников с недостатками речевого развития / М. М. Конопляник // Педагогические и социально-психологические основы научного развития общества: сборник статей Международной научно-практической конференции, 2017. – С. 147–150.

47. Краузе, Е. Н. Практическая логопедия. Конспекты занятий по развитию речи у детей дошкольного возраста / Е. Н. Краузе. – СПб.: Акцидент, 2005. – 143 с.

48. Кузуб, Н. В. В гостях у песочной феи. Организация педагогической песочницы и игр с песком для детей дошкольного возраста: методическое

пособие для воспитателей и психологов дошкольных учреждений / Н. В. Кузуб, Э. И. Осипук. – СПб. : Речь; М. : Сфера, 2011.

49. Курбатова, Т. В. Формирование лексического строя речи дошкольников 4-5 лет с общим недоразвитием речи II уровня на логопедических занятиях / Т. В. Курбатова, Ю. А. Максяшина // Культурологический подход в специальном образовании: психолого-педагогический аспект XIII Всероссийская научно-практическая конференция студентов, аспирантов и магистрантов с международным участием. Министерство образования и науки РФ; Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева, 2016. – С. 84–86.

50. Курцебо, А. М. Развитие словаря у детей среднего дошкольного возраста с ОНР / А. М. Курцебо // Молодой исследователь: вызовы и перспективы: сборник статей по материалам V международной научно-практической конференции, 2017. – С. 20–22.

51. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб. : Союз, 2011. – 348 с.

52. Лалаева, Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей / Р. И. Лалаева. – М.: Просвещение, 2004. – 72 с.

53. Левина, Р. Е. Воспитание правильной речи у детей с недоразвитием речи / Р. Е. Левина. – М. : Просвещение, 2012. – 181 с.

54. Ленкова, О. И. Особенности развития словаря детей с общим недоразвитием речи / О. И. Ленкова // Современные подходы к обучению и воспитанию детей с особыми образовательными потребностями и подготовка педагогических кадров: проблемы, поиски, решения сборник материалов круглого стола и научно-практических конференций. Департамент образования города Москвы; Государственное бюджетное образовательное

учреждение среднего профессионального образования города Москвы педагогический колледж № 4. – Москва, 2012. – С. 130–133.

55. Леушина, Т. А. Развитие активного словарного запаса дошкольников с общим недоразвитием речи средствами художественной литературы / Т. А. Леушина, К. Д. Феофилатова, Е. В. Хмелькова // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2016. – № Т8. – С. 104–108.

56. Логинова, В. И. Детство: Программа развития и воспитания детей в детском саду / В. И. Логинова. – СПб.: Детство-Пресс, 2006.

57. Логинова, В. И. Формирование словаря / В. И. Логинова // Развитие речи у детей дошкольного возраста / Под ред. Ф. А. Сохина. – М.: Просвещение, 2004. – С.45–53.

58. Лопатина, Л. В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии): учебное пособие / Л. В. Лопатина, Н. В. Серебрякова. – СПб.: Изд-во «СОЮЗ», 2000. – 192 с.

59. Лопатина, Л. В. Примерная адаптированная основная образовательная программа для дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / Л. В. Лопатина. – СПб., 2014. – 386 с.

60. Лурия, А. Р. Развитие значения // Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста / А. Р. Лурия. – М.: Просвещение, 2012. – 365 с.

61. Львов, М. Р. Основы теории речи : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. Р. Львов. – М. : Издательский центр «Академия», 2012. – 248 с.

62. Мазеина, Ю. В. Особенности и закономерности развития словарного запаса детей старшего дошкольного возраста в онтогенезе / Ю. В. Мазеина // Вестник Шадринского государственного педагогического института. – 2014. – № 1. – С. 69–71.

63. Макарова, Н. В. Речь ребенка от рождения до 5 лет / Н. В. Макарова. – СПб.: КАРО, 2004. – 132 с.

64. Малюкова, А. С. Сформированность словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня / А. С. Малюкова // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза материалы всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей им. В.В. Коркунова. Научные редакторы О. Г. Нугаева, И. А. Филатова, 2016. – С. 130–133.

65. Мартышкина, М. А. Коррекция лексического строя речи дошкольников с ОНР с помощью лексических игр / М. А. Мартышкина, И. И. Чабанюк // Научные механизмы решения проблем инновационного развития сборник статей Международной научно-практической конференции, 2016. – С. 218-220.

66. Мастюкова, Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии / Е. М. Мастюкова. – М.: Просвещение, 2012. – 345 с.

67. Медведева, Е. Ю. Формирование лексической стороны речи у дошкольников с ОНР посредством использования компьютерных игр / Е. Ю. Медведева, А. А. Силантьева // Балтийский гуманитарный журнал. – 2019. – Т. 8. – № 3 (28). – С. 141–143.

68. Миронова, Л. Г. Система логопедической работы по развитию словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня на логопедических занятиях / Л. Г. Миронова // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза: материалы всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей. – 2018. – С. 479–482.

69. Никашина, Н. А. Формирование речи при ее недоразвитии / Н. А. Никашева / под ред. Л. С. Волковой, Р. И. Лалаевой, Е. М. Мастюковой и др. – М.: Просвещение, 2005. – 356 с.

70. Нищева, Н. В. Комплексная образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет. Издание 3-е, переработанное и

дополненное в соответствии с ФГОС ДО. – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2018. – 240 с.

71. Нищева, Н. В. Система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи / Н. В. Нищева. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2014. – 528 с.

72. Павлова, И. Ю. Развитие и обогащение лексики у детей дошкольного возраста / И. Ю. Павлова // Педагогическое мастерство. Материалы Международной научной конференции, 2012. – С. 212–215.

73. Парамонова, Л. Г. Стихи для развития речи / Л. Г. Парамонова. – СПб.: КАРО, ДЕЛЬТА, БИНОМ, 2004. – 208 с.

74. Поваляева, М. А. Справочник логопеда / М. А. Поваляева. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 2002. – 448 с.

75. Рыспаева, В. Б. Особенности словарного запаса старшего дошкольника / В. Б. Рыспаева // В мире научных открытий: материалы X Международной научно-практической конференции. Центр научной мысли. – 2013. – С. 95–98.

76. Седова, А. М. Формирование системной лексики у дошкольников как основа предупреждения школьной неуспеваемости / А. М. Седова // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза. Материалы всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей. Научные редакторы И. А. Филатова, О. Г. Нугаева, 2014. – С. 334–337.

77. Серебрякова, Н. В. Схема логопедического обследования ребенка с общим недоразвитием речи (от 4 до 7 лет) / Н. В. Серебрякова, Л. С. Соломахина // Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного образовательного учреждения. – СПб.: Детство – пресс, 2001. – 576 с.

78. Сизаева, В. Э. Формирование лексической стороны речи у дошкольников с общим недоразвитием речи / В. Э. Сизаева // Россия в XXI веке: экономические, правовые и социально-культурные перспективы

развития: материалы X Международной научно-практической конференции Москва. Ответственный редактор – доктор юридических наук, профессор А. А. Власов, 2015. – С. 436–441.

79. Сложеницына, Л. В. Обучение лексической стороне речи как одному из факторов успешной реализации проектной работы / Л. В. Сложеницына, И. В. Смотрова // Актуальные проблемы и современные технологии преподавания иностранных языков в неспециальных вузах: материалы 10-ой Всероссийской с международным участием научно-практической конференции неязыковых вузов. Под редакцией И. В. Смотровой, Л. В. Сложеницыной, 2017. – С. 90–92.

80. Смирнова, И. А. Логопедический альбом для обследования лексико-грамматического строя и связной речи: наглядно-методическое пособие / И. А. Смирнова. – СПб., М.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, ИД Карапуз, ТЦ Сфера, 2006. – 52 с.

81. Спиридонова, М. Н. Характеристика нарушений лексического строя речи дошкольников с общим речевым недоразвитием и система логопедической работы по их преодолению / М. Н. Спиридонова // Научный электронный журнал Меридиан. – 2020. – № 7 (41). – С. 132–134.

82. Солдатова, С. В. Особенности развития лексики в онтогенезе / С. В. Солдатова // Язык и мышление: психологические и лингвистические аспекты материалы XVII международной научной конференции, 2017. – С. 63–65.

83. Соловьева, О. И. Методика развития речи и обучения родному языку в детском саду: для дошкольных педагогических училищ / О. И. Соловьева. – М. : Просвещение, 1966. – 176 с.

84. Соломина, Е. И. Проблемы формирования словарного запаса детей с системным недоразвитием речи / Е. И. Соломина // Психолого-педагогические исследования в Сибири Омск, 2017. – С. 46–49.

85. Сохин, Ф. А. Развитие речи детей дошкольного возраста: пособие для воспитателей детского сада / Ф. А. Сохин. – М.: Просвещение, 1984. – 147 с.

86. Струнина, Е. М. Методика развития речи детей дошкольного возраста / Е. М. Струнина, О. С. Ушакова. – М.: Владос, 2013. – 345 с.

87. Стребелева, Е. А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста : метод, пособие: с прил. Альбома «Нагляд. материал для обследования детей» / Е. А. Стребелева. – М. : Просвещение, 2004. – 164 с.

88. Тихеева, Е. И. Развитие речи у детей / Е. И. Тихеева. – М.: Просвещение, 2011. – 234 с.

89. Ушакова, О. С. Программа развития речи детей дошкольного возраста в детском саду / О. С. Ушакова. – М.: ТЦ Сфера, 2006.

90. Филичева, Т. Б. Дети с общим недоразвитием речи: учебно-методическое пособие для логопедов и воспитателей / Т. Б. Филичева. – М.: Гном-Пресс, 2014. – 80 с.

91. Филичева, Т. Б. Коррекционное обучение и воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1991. – 44 с.

92. Хвостовцова, К. И. Методика коррекционной работы по развитию словарного запаса у детей дошкольного возраста с ОНР на материале детского фольклора / К. И. Хвостовцова // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. – 2017. – № 2. – С. 59–64.

93. Чиркина, Г. В. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений / Г. В. Чиркина. – М.: АРКТИ, 2003. – 240 с.

94. Шестакова, Н. В. Состояние активного и пассивного словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи / Н. В. Шестакова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 13. – С. 66–70.









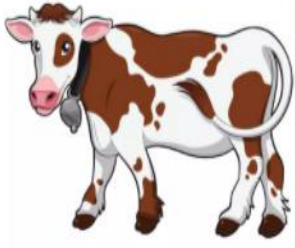



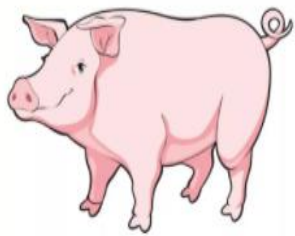



95. Эльконин, Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с
96. Яшина, В. И. Изучение уровня речевой подготовки детей к школе / В. И. Яшина // Спецкурс. Диагностика готовности детей к обучению в школе. – М.: Просвещение, 1994. – С.40–49.
97. Bastian, J. Associative factors in verbal transfer // J. Bip. Psychol. 1961. – Vol.62, – P.70–79.
98. McCullers, J. C. Effects of associative strength, grade level, and interpair interval in verbal paired-associate learning / J. C. McCullers // Child Development. – 1961. – Vol.32. – P.773–778.
99. Morley, M. S. The development and disorders of speech in childhood / M. S. Morley. – Levingstone, 1967. – 354 p.
100. Shugar, G. Effect of Language Structure on Associative Responses to Word Equivalents in Two Languages / G. Shugar, K. Gepner-Wecko // Polish Psychological Bulletin. – 1971. – Vol.2. – N 2. – P.104–105.

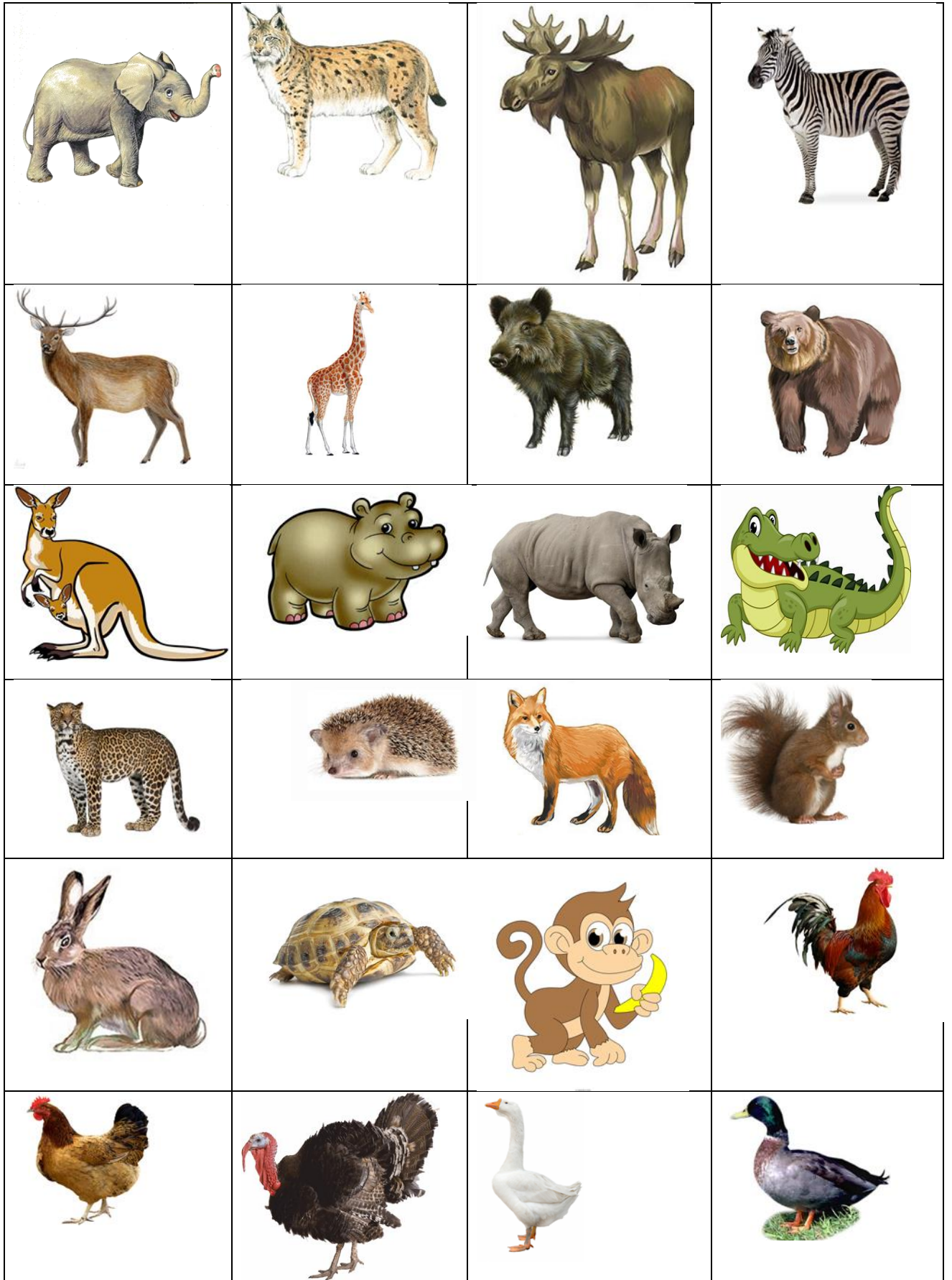
ПРИЛОЖЕНИЯ

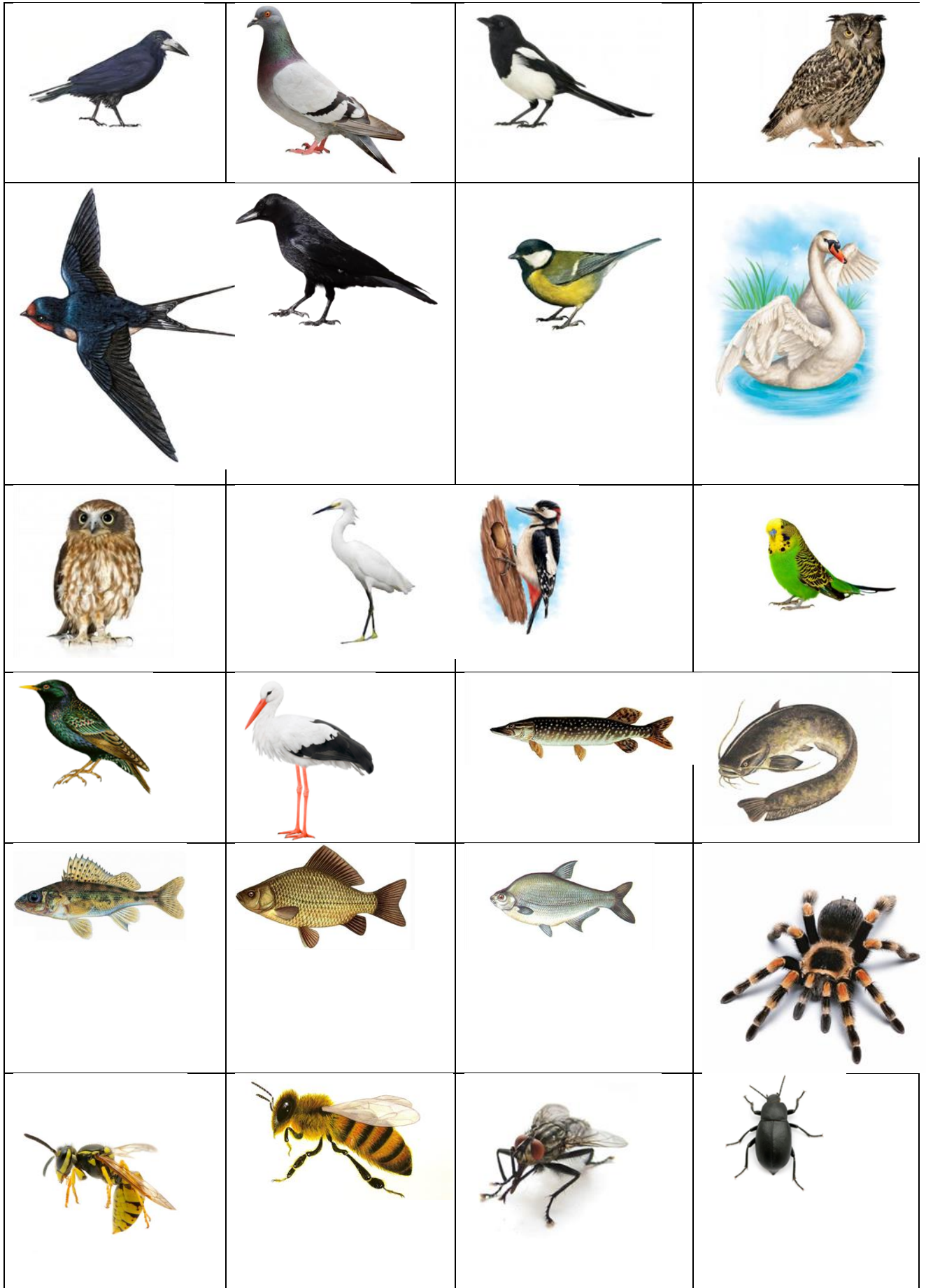
Приложение А

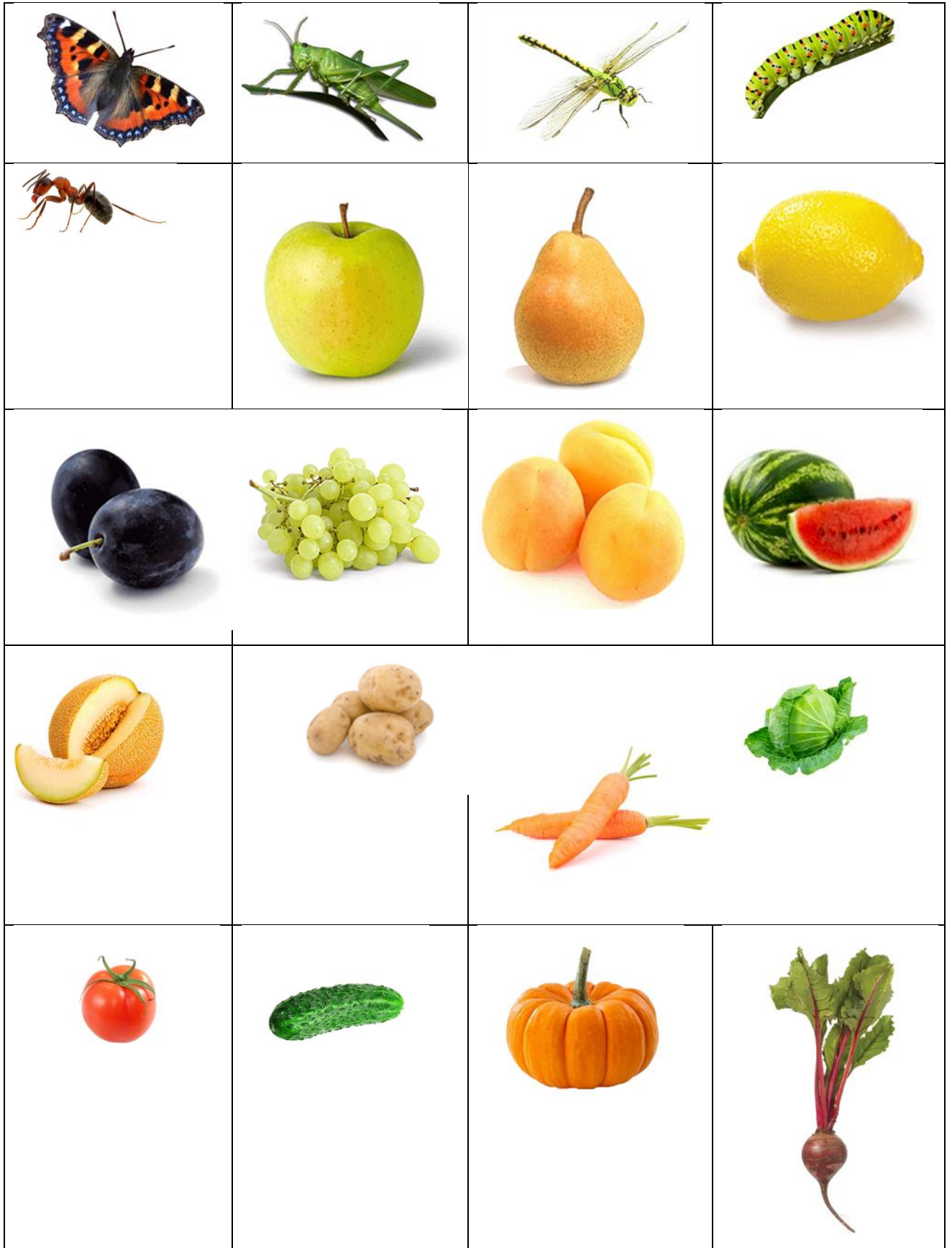
Наглядный материал к методике констатирующего эксперимента

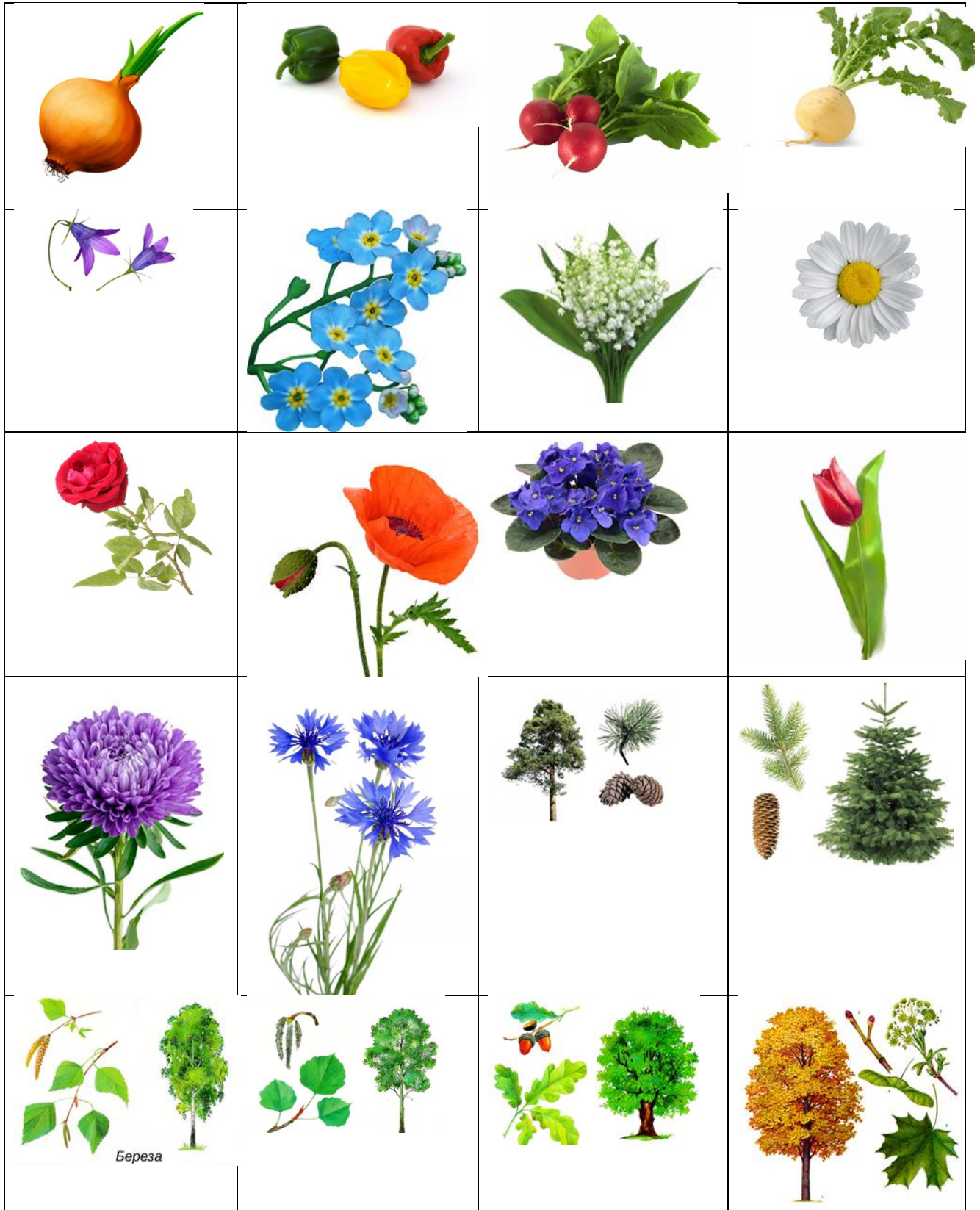
Наглядный материал «Пассивный и активный словарь»

Существительные			
			
			
			
			







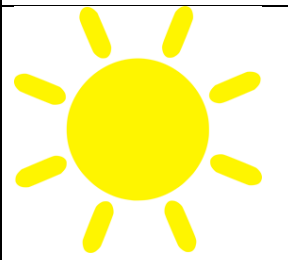
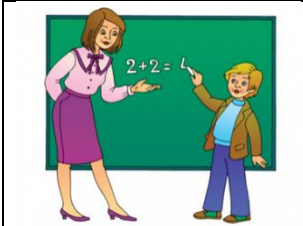
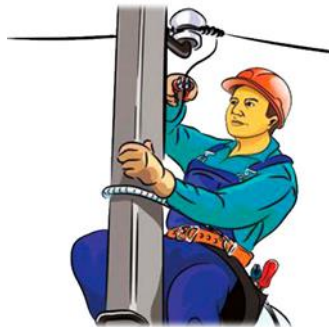


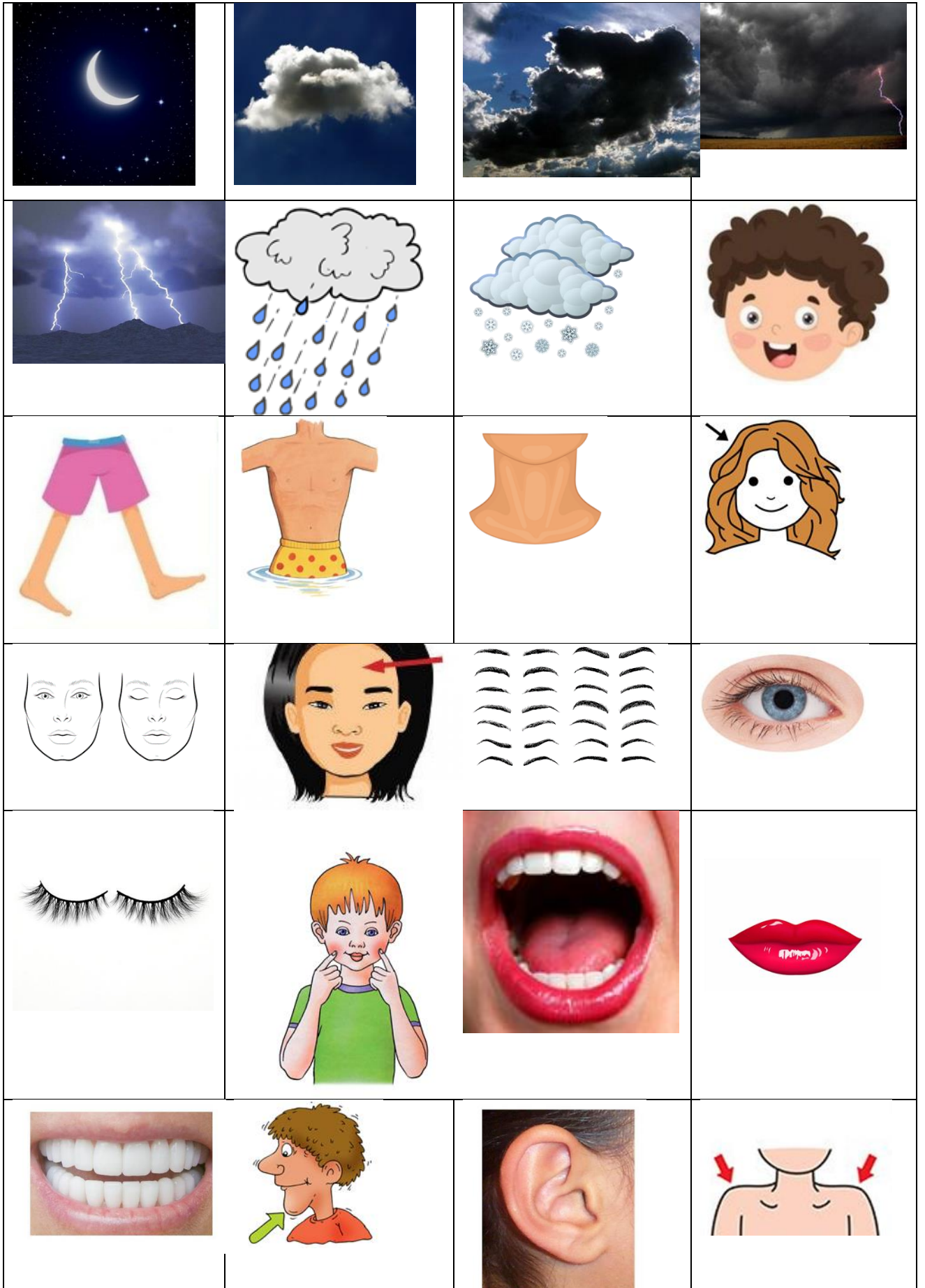


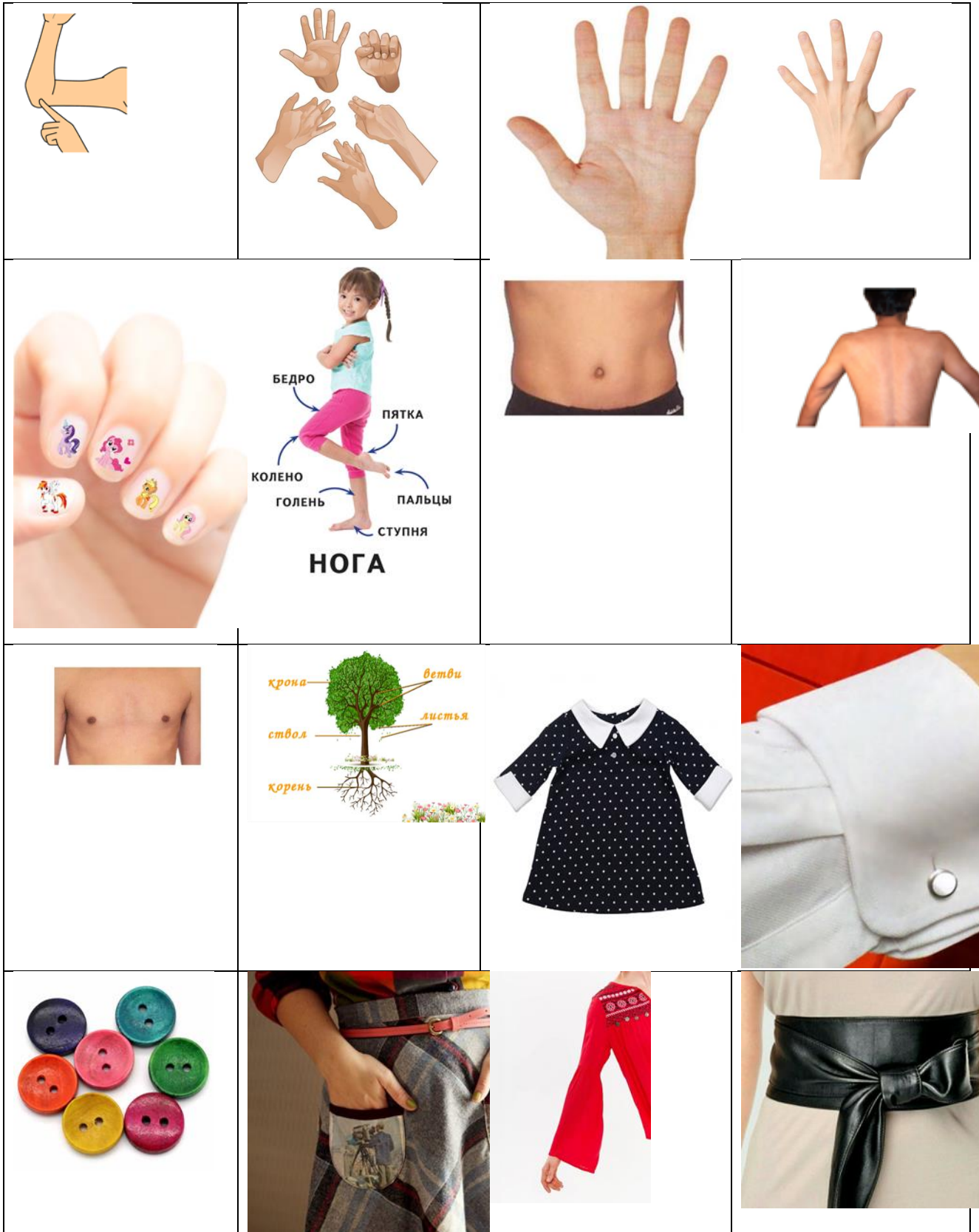


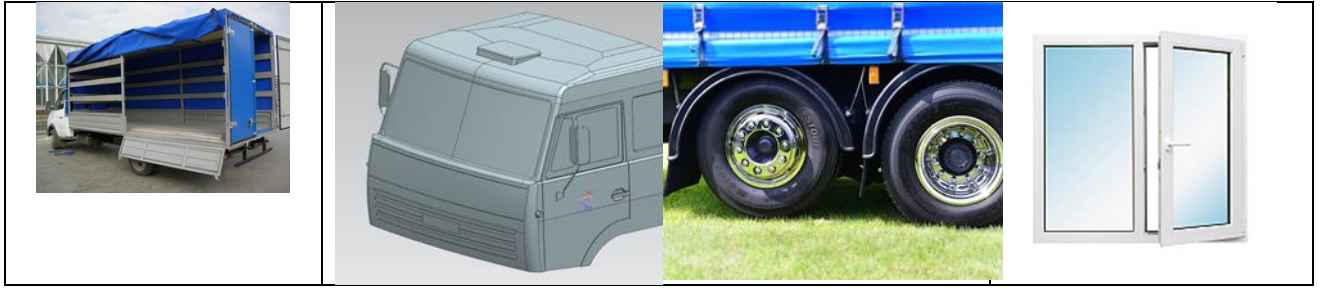




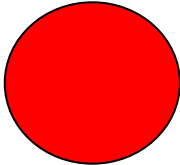
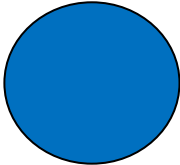
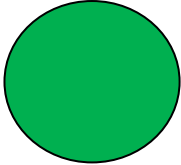
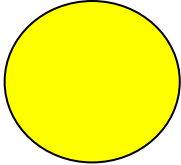
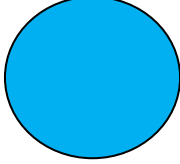
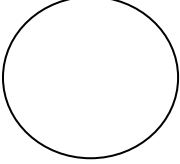
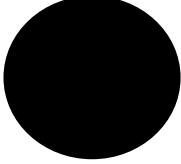
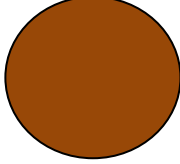
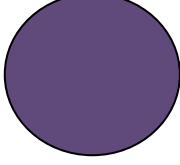
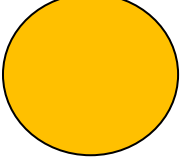
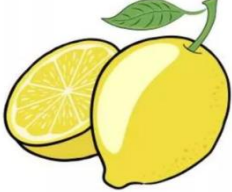









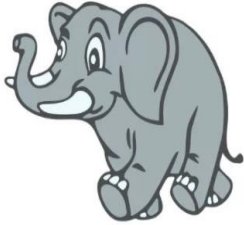
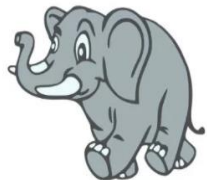

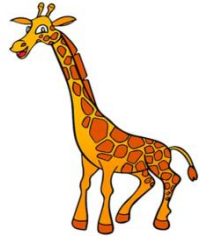












Прилагательные



























Глаголы (Кто как передвигается)



Наречия



Наглядный материал «Классификация предметов»

Классификация далеких предметов			
			
			
			
Классификация близких по значению предметов			
			
			
			

Лексический материал к методике констатирующего эксперимента

Лексический материал «Вербальные ассоциации»

- существительные: стол, посуда, дерево, бабочка, собака, заяц, смелость, цвет;
- глаголы: стоит, говорят, освещается, расти, петь, смеяться, падать, слезть;
- прилагательные: желтый, большой, высокий, узкий, хороший;
- наречия: быстро, высоко, громко;
- числительное: два;
- причастие: летящий.

Лексический материал «Группировка слов»

- Существительные: а) семантически далекие (стол, бабочка, диван; тигр, тарелка, кошка; ворона, шкаф, соловей; береза, облако, дерево); б) семантически близкие (волк, собака, лиса; лимон, свекла, яблоко; сорока, бабочка, скворец; тарелка, стол, стакан).
- Прилагательные: а) семантически далекие (большой, желтый, маленький; хороший, деревянный, плохой; высокий, красный, низкий); б) семантически близкие (высокий, большой, низкий; длинный, большой, короткий; высокий, маленький, низкий; большой, низкий, маленький; желтый, длинный, зеленый; тяжелый, длинный, легкий; круглый, большой, овальный).
- Глаголы: а) семантически далекие (стоит, растет, сидит; идет, цветет, бежит); б) семантически близкие (выбежал, вышел, вылетел; налил, насорил, вылил; подбежал, вошел, подошел).

Лексический материал «Подбор синонимов к словам»

Существительные, глаголы, прилагательные: боец, здание, доктор, глядеть, шагать, торопиться, огромный, верный, радостный, плясать.

Лексический материал «Подбор антонимов к словам»

Существительные, глаголы, прилагательные, наречия: Друг, печаль, день, поднимать, брать, говорить, смелый, холодный, легкий, медленно, высоко, близко.

Лексический материал «Подбор антонимов к словам в контексте»

Словосочетания: холодный зимний день; холодный день; холодная вода в реке; холодная вода в кастрюле; холодная вода.

Лексический материал «Объяснение значения слова»

- существительные обобщающего характера (овощи, фрукты, цветы, насекомые, дерево, посуда, мебель, одежда, обувь, животные);
- существительные конкретного значения (свекла, яблоко, астра, паук, береза, тарелка, стол, шуба, туфли, кошка);
- прилагательные (высокий, маленький, желтый, короткий, длинный, тяжелый, круглый, легкий, низкий, большой);
- глаголы (идти, ползти, ехать, нести, вести, лезть, летать, тащить, торопиться, светить).

Лексический материал «Добавление одного общего слова к двум словам»

Пары слов и вопросы: фрукты – овощи (какие?), снег и простыня (какие?), дерево – цветы (что делают?), кошка – собака (что делают?), тарелка – кружка (что делают?), дождь – снег (что делают?), сидит – стоит (кто?), льется – журчит (что?), шумит – дует (что?), светит – греет (что?), одевается – обувается (кто?), растет – зеленеет (что?).

Лексический материал «Дополнение к глаголу»

Глаголы: сидит, растет, светит, кладет, умывается.

Лексический материал «Дополнение предложения словом»

Фрагменты предложений: Дверь открывают Из чайника идет Солнце светит У мальчика воздушный Лимон желтый, а помидор Фрукты моют, а белье Пилой пилят, а топором Яйцо овальное, а шар

... . Кофта шелковая, а шуба Лимон кислый, а мед Горчица горькая, а
соль Молоко жидкое, а сметана

**Результаты исследования лексики у детей старшего дошкольного
возраста с общим недоразвитием речи (экспериментальная группа)**

Имя ребенка	Задания													Общ ий балл	Уровень
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13		
Алена И.	3	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	25	ниже среднего
Анна К.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	13	ниже среднего
Артем К.	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	2	3	2	19	ниже среднего
Артем Н.	1	1	1	2	2	1	2	1	1	2	1	1	1	17	ниже среднего
Артем С.	3	2	2	3	3	3	2	2	3	2	3	2	2	32	средний
Денис Т.	2	2	2	3	2	3	3	2	2	1	2	3	1	28	средний
Игорь Ч.	1	1	1	2	2	1	2	1	1	2	1	2	2	19	ниже среднего
Катя С.	2	2	1	1	2	3	2	2	3	3	2	2	1	26	средний
Максим С.	1	1	2	1	3	2	2	1	1	2	1	2	2	21	ниже среднего
Стас С.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	13	ниже среднего

**Результаты исследования лексики у детей старшего дошкольного
возраста с нормальным речевым развитием (контрольная группа)**

Имя ребенка	Задания													Общ ий балл	Уровень
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13		
Вика Л.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	52	высокий
Дима К.	4	4	3	4	3	4	4	4	3	4	4	3	4	48	высокий
Егор Л.	3	2	2	3	3	3	2	3	2	3	3	3	2	34	средний
Жанна И.	4	3	4	3	4	3	3	3	4	4	4	4	3	46	высокий
Женя С.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	52	высокий
Иван К.	2	3	2	2	2	3	3	3	3	3	2	3	2	33	средний
Миша М.	3	4	3	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	48	высокий
Сережа Л.	3	3	2	2	2	3	2	3	2	3	3	3	2	33	средний
Света Ч.	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	52	высокий
София Ч.	4	3	4	4	4	4	3	4	4	4	3	4	4	49	высокий