

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий
Кафедра коррекционной педагогики

КОВТУНЕНКО СОФЬЯ АЛЕКСАНДРОВНА
ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Коррекционная работа по обогащению словаря у слабовидящих младших
школьников с общим недоразвитием речи

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

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой

канд. пед. наук, доцент Беляева О.Л.

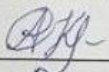
« 08 » 05 2026 г. 

Научный руководитель

канд. филол. наук, доцент Трапезникова А.А.

« 08 » 05 2026 г. 

Обучающийся Ковтуненко С.А.

« 08 » 05 2026 г. 

Дата защиты

« 09 » 06 2026 г.

Оценка хорошо

Красноярск, 2026

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОЕКТА «ВЫЯВЛЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ АССОЦИАТИВНО-ВЕРБАЛЬНЫХ СВЯЗЕЙ У СЛАБОВИДЯЩИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ».....	6
1.1 Определение понятия «признаковый словарь».....	6
1.2. Этапы развития ассоциативно-вербальных связей.....	12
1.3. Формирование признакового словаря в онтогенезе	16
1.4 Особенности формирования признакового словаря у слабовидящих детей младшего школьного возраста, имеющих общее недоразвитие речи	22
Выводы по главе 1	27
ГЛАВА 2. ОПИСАНИЕ ПРОЕКТА «КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ОБОГАЩЕНИЮ СЛОВАРЯ У СЛАБОВИДЯЩИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ»	28
2.1 Паспорт и план реализации проекта	28
2.2 Предпроектный этап проекта.....	32
Выводы по главе 2.....	40
ГЛАВА 3. СОДЕРЖАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПРОЕКТА «КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ОБОГАЩЕНИЮ СЛОВАРЯ У СЛАБОВИДЯЩИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ».....	41
3.1 Разработческий этап.....	41
3.2 Результаты внедрения проекта	46
3.3 Методические рекомендации по использованию комплекса	53
Выводы по главе 3	61
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	62
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	64
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	68

ВВЕДЕНИЕ

Правильная речь – это важнейшее условие всестороннего развития ребенка. Чем богаче и точнее речь, тем легче ему выражать свои мысли, тем больше шансов осознать действительность, тем содержательнее и значимее его отношения со сверстниками и взрослыми, тем активнее будет его психическое развитие. Поэтому важно уделять внимание своевременному овладению ребенком речью, ее чистоте и точности, профилактике и коррекции различных нарушений.

Требования Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья подчеркивает важность индивидуализации и дифференциации коррекционной работы, ведь в настоящее время наблюдается рост числа детей с сочетанными нарушениями, в том числе слабовидящих младших школьников с общим недоразвитием речи (далее - ОНР). Для таких детей характерны специфические трудности в формировании и обогащении словарного запаса, что напрямую влияет на их речевое развитие, коммуникативные навыки и успешность обучения.

Особую значимость для них приобретает коррекционная работа по обогащению словаря, поскольку именно данный компонент речи является фундаментом для развития связной речи, мышления и учебной деятельности. У слабовидящих детей с ОНР ограничены возможности накопления зрительного опыта, что затрудняет формирование представлений об окружающем мире и, как следствие - усвоение новых слов. Без целенаправленной коррекционной поддержки такие дети испытывают значительные трудности в социальной адаптации и интеграции.

Сегодня отмечается недостаточная разработанность методик, учитывающих сочетание зрительной депривации и речевых нарушений. Большинство существующих программ ориентированы либо на детей с нарушением зрения, либо на детей с ОНР, но не учитывают специфику их сочетания. Это определяет необходимость разработки и внедрения специальных подходов к обогащению

словаря, адаптированных к возможностям и особенностям слабовидящих младших школьников с ОНР.

В связи с тем, что нами выявлена недостаточность дидактического обеспечения (наборов игр и упражнений) для обогащению словаря слабовидящих младших школьников с ОНР нами было принято решение разработать комплекс игр и упражнений по обогащению словаря у слабовидящих младших школьников с общим недоразвитием речи».

Объект проекта: обогащение словаря у слабовидящих младших школьников с общим недоразвитием речи.

Предмет проекта: комплекс игр и упражнений по обогащению словаря у слабовидящих младших школьников с ОНР.

Проектная идея: разработанный комплекс игр и упражнений обеспечат реализацию задач логопедической работы по обогащению словаря у слабовидящих младших школьников с общим недоразвитием речи.

Цель проекта: разработать и апробировать комплекс игр и упражнений для обогащения словаря у слабовидящих младших школьников с общим недоразвитием речи.

Задачи проекта:

1. Анализ психолого-педагогической и логопедической литературы по теме исследования.

2. Выявить особенности формирования признакового словаря у слабовидящих детей младшего школьного возраста, имеющих общее недоразвитие речи.

3. Разработать комплекс игр и упражнений для обогащения словаря у слабовидящих младших школьников с общим недоразвитием речи, структурированный по трем тематическим блокам, каждый из которых посвящен определенной части речи, подобрать речевой и стимульный материал, а также разработать методические рекомендации.

4. Апробировать и оценить составленный комплекс.

Теоретико-методологическая основа исследования: особенности развития речи у детей с общим недоразвитием речи (Л.Б. Хрущева, Н.И. Бурова, С.П. Филиппова); механизм формирования речемыслительной деятельности (С.Л. Миронова); специфические особенности формирования ассоциативно-вербальных связей у детей с патологиями зрения и слуха (Е.М. Мастюкова).

Методы исследования:

1. Теоретические: анализ специальной литературы по исследуемой проблеме, анализ состояния дидактического обеспечения одного из образовательных учреждений города Красноярск.

2. Эмпирические: диагностика «Свободные ассоциации» Дж. Брунера и К. Фрейлиха, пробы «Ассоциативные ряды» А.В. Цветковой.

3. Интерпретационные: количественный и качественный анализ эмпирического материала.

Практическая значимость работы состоит в разработке комплекса игр и упражнений по обогащению словарного запаса у слабовидящих детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня. Материалы и результаты также могут быть использованы в практике коррекционно-развивающей и логопедической работы с детьми, у которых диагностировано данное сочетание нарушений.

Аннотация проекта:

Проект направлен на разработку дидактического обеспечения логопедической работы по обогащению словаря у слабовидящих младших школьников с общим недоразвитием речи.

База исследования: КГБОУ «Красноярская школа №1», 8 слабовидящих детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня.

Структура и объем выпускной квалификационной работы: оформлена на 77 страницах, состоит из введения, трех глав, заключения, списка использованной литературы (41 источник) и 5 приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОЕКТА «ВЫЯВЛЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СФОРМИРОВАННОСТИ АССОЦИАТИВНО-ВЕРБАЛЬНЫХ СВЯЗЕЙ У СЛАБОВИДЯЩИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ»

1.1 Определение понятия «признаковый словарь»

Словарь - это слова (основные единицы речи), обозначающие предметы, явления, действия и признаки окружающей действительности. Он является предметом изучения соответствующего раздела лингвистики – лексикологии (от греческого *lexikos* – ‘словарный, относящийся к слову’) [3, с.55].

Словарь русского языка, как и любой другой, представляет собой не просто набор слов, а систему взаимосвязанных и взаимозависимых единиц. Переход от традиционного понимания словаря как простого набора слов к концепции ментального лексикона предполагает углубленное изучение внутреннего устройства языковой системы отдельного говорящего.

Ментальный лексикон - это индивидуальный словарь каждого человека, представляющий собой психологическое явление, связанное с хранением, обработкой и использованием лексических единиц (слов). Каждый носитель языка обладает собственным уникальным ментальным лексиконом, формирующимся под влиянием личного опыта, культуры, образования и социального окружения.

«Если обычный словарь универсален и фиксирован, то ментальный лексикон уникален для каждого индивида. Обычный словарь объективен и находится вне сознания человека, а ментальный лексикон существует исключительно внутри когнитивной структуры мозга. Ментальный лексикон постоянно изменяется и обновляется в процессе жизненного опыта, общения и приобретения новых знаний» [5, с.101].

Лексические единицы в ментальном лексиконе связаны ассоциативными сетями, отражающими личные связи значений, эмоций и восприятий. Ассоциации внутри ментального лексикона формируют связь между словами и определенными характеристиками.

Так, слова могут группироваться вокруг общих признаков. Например, группа слов «собака», «кошка», «хомяк» связана общим признаком принадлежности к классу домашних животных.

«Словарь признаков представляет собой систематизированное представление набора значимых характеристик объектов, явлений или концепций. Это позволяет эффективно классифицировать объекты и проводить семантический анализ текста. Каждый признак служит ключом к пониманию конкретного аспекта слова или выражения» [11, с.142].

Термин «признаковый словарь» (или «словарь признаков») стал одним из ключевых понятий в современной лингвистике, психологии и, особенно, в дефектологии.

Его активное использование обусловлено тем, что он позволяет точно описывать и диагностировать уровень речевого и когнитивного развития ребенка, а также выстраивать эффективную коррекционную работу.

В лингвистике признаковый словарь рассматривается как важнейший компонент лексической системы языка. Он включает в себя слова, которые не называют предметы или действия напрямую, а характеризуют их.

Для психологов признаковый словарь - это не просто набор слов, а прямое отражение уровня развития мыслительных операций. В психологии формирование словаря признаков у детей рассматривается, в частности, с особенностями речевого развития.

Именно в дефектологии (и входящей в нее логопедии) термин «признаковый словарь» приобрел наибольшее практическое значение. Это основной инструмент для работы с детьми, имеющими речевую патологию (общее недоразвитие речи - ОНР, задержку речевого развития - ЗРР) и сопутствующие когнитивные нарушения.

Обратимся к мнению отечественных исследователей для определения сущности данного понятия.

Л.С. Выготский отмечает важную роль социальной среды и совместной деятельности взрослого и ребенка в освоении смысловых единиц, среди которых центральное место занимают признаки предметов [8, с.110].

Ученый отмечает следующие аспекты:

1. В первую очередь ребенок развивается в условиях социального окружения. Социум играет решающую роль в приобретении ребенком базовых понятий и навыков. Через общение с родителями, педагогами и сверстниками формируются способы организации поведения, восприятия и мышления. При взаимодействии со взрослым ребенок сталкивается с разного рода ситуациями, которые помогают ему освоить новые способы решения проблем. Взрослый способен направить внимание ребенка на важные аспекты действительности, помогая выявить характерные признаки предметов и явлений.

2. Совместная деятельность взрослого и ребенка способствует развитию важных познавательных процессов. Взрослый выступает как проводник культурного опыта, предлагая ребенку модели действий и мышления, которыми тот овладевает постепенно. Идея о взрослом как о «проводнике» раскрывает механизм того, как ребенок становится человеком, усваивая не просто биологические навыки, а именно культуру, язык, способы мышления и социальные нормы. Выделяют два уровня развития способностей: фактический уровень (уровень текущих возможностей ребенка, демонстрируемых самостоятельно) и зона ближайшего развития (потенциал, раскрывающийся при поддержке взрослого или другого компетентного партнера). Именно зона ближайшего развития определяет перспективы дальнейшего роста ребенка. В ходе совместных занятий взрослый направляет внимание ребенка на ключевые признаки предметов, стимулирует их распознавание и выделение.

3. Освоение смысловых единиц. Основа процесса развития заключается в присвоении ребенком культурных способов обращения с предметами и знаково-смысловыми системами. Важнейшим инструментом здесь выступает речь, поскольку именно посредством слов ребенок обозначает предметы и явления, устанавливая связи между ними.

Формирование понятия включает последовательные этапы:

- предпонятие - первоначальное общее впечатление о предмете, основанное на чувственном опыте;

- комплекс - совокупность отдельных элементов, объединяемых общими свойствами;

- понятие - высшая форма мышления, представляющая собой отвлеченную категорию, охватывающую ряд сходных признаков» [8, с.142].

Процесс перехода от предпонятий к полноценным понятиям требует участия взрослого, способствующего правильному выделению признаков и установлению логических связей. Для полноценного освоения понятий важное значение имеет умение выделять главные признаки предметов. Это позволяет ребенку строить иерархии и классы, что существенно упрощает познание окружающего мира. Без умения видеть общие черты дети сталкиваются с трудностью объединения разных предметов в одну группу.

Например, «Ребенок сначала воспринимает стол исключительно как отдельную единицу мебели. Однако взрослый объясняет, что существуют разные виды столов (обеденный, письменный, кухонный). Постепенно ребенок усваивает общий признак - наличие горизонтальной поверхности для размещения вещей - и объединяет эти элементы в одно понятие» [6, с.192].

Н. С. Жукова в своих работах по детской психологии и логопедии уделяет особое внимание роли признаков предметов в формировании психоречевой деятельности ребенка. Она подчеркивает, что «именно через осознание и выделение характерных признаков предметов ребенок учится не только называть их, но и выстраивать сложные мыслительные операции, лежащие в основе речи и познания» [9, с.82].

В ее подходе ключевым аспектами являются:

- развитие аналитико-синтетической деятельности. Осознание признаков требует от ребенка анализа (разложения предмета на составляющие) и синтеза (объединения признаков в целостный образ). Эти процессы напрямую связаны с развитием речи: чтобы назвать предмет, нужно выделить его главные признаки, а чтобы описать - перечислить их;

- признаки как основа классификации. Ребенок, выделяя признаки (цвет, форма, размер, назначение и др.), начинает группировать предметы по сходству и различию. Это первый шаг к формированию понятий и категорий;

- формирование обобщений. Благодаря умению выделять признаки, ребенок переходит от конкретного предмета к обобщенному понятию. Например, поняв, что у стола, стула и шкафа есть общие признаки (ножки, твердая поверхность, назначение - мебель), ребенок усваивает слово «мебель»;

- понимание различий и сходств. Сравнение предметов по признакам развивает у ребенка способность видеть не только общее, но и различное. Это важно для формирования антонимов, синонимов, сравнительных конструкций в речи;

- связь с речевой практикой. Автор отмечает, что «работа с признаками предметов - это не только интеллектуальное, но и речевое упражнение. ребенок учится использовать прилагательные, наречия, предлоги, строить описательные предложения, что обогащает его словарный запас и грамматический строй речи» [9, с.84].

Согласно Е. А. Аркину, работа с признаками - это не просто упражнение на внимание или память, «это ключевой механизм, который превращает пассивное созерцание мира в активный процесс его познания и осмысления. Через выделение и осмысление признаков формируется целостная картина окружающей действительности и развивается активная мыслительная деятельность» [2, с.97]. Его идеи лежат в основе многих современных методик развития признакового словаря:

- сенсорное воспитание (развитие восприятия цвета, формы, величины);
- дидактические игры (игры на сортировку, классификацию, сравнение предметов по признакам);
- развитие речи (обучение описанию предметов, составлению рассказов на основе их свойств).

Т. Б. Филичева утверждает, что формирование признакового словаря является важнейшим этапом в становлении связной речи и понимания грамматических конструкций.

«Освоение признаков способствует лучшему пониманию контекста ситуации и помогает ребенку устанавливать связь между словом и обозначаемым предметом» [34, с.104].

Признаковый словарь структурируется по тематическим группам, которые отражают различные стороны признаков предметов, явлений и действий: цвета и оттенки, формы, размер, материал, принадлежность, качества (свойства), эмоциональное состояние, время, сезон, действия (наречия), а также нравственно-интеллектуальные признаки. Эти группы признаков выделяются в работах ведущих логопедов и лингвистов (Р. Е. Левина [15], Т. Б. Филичева [11], Р. И. Лалаева [13], И. Г. Чухрова [38]).

Также выделяются и подструктуры внутри признакового словаря:

- качественные прилагательные (обозначают свойства, которые могут быть выражены в разной степени (мягкий - мягче - самый мягкий); относительные прилагательные (обозначают материал, назначение, отношение к чему-либо (деревянный, школьный) и притяжательные прилагательные (указывают на принадлежность (лисий хвост, мамин платок);

- сравнительная степень: больше, меньше, выше (образуются от качественных прилагательных);

- уменьшительно-ласкательные формы: красненький, синенький;

- сложные признаки: темно-зеленый, ярко-красный.

Это позволяет системно формировать и диагностировать речевые навыки, служит основой для развития связной речи и мышления.

Таким образом, понятие «признаковый словарь» занимает важное место в научном понимании механизмов речевого и когнитивного развития ребенка. Этот термин рассматривается в разных аспектах и имеет важную роль в диагностике и коррекции нарушений речи. Отечественные исследователи пишут о том, что социальная среда и взаимодействие взрослого с ребенком важны для освоения смысловых единиц. Особенно признаков предметов, потому что умение выделять и различать признаки позволяет ребенку выстраивать логичные классификации, развивать мыслительную деятельность и успешно адаптироваться в обществе.

Развитие признаков предметов связано с овладением речью и формированием понятий.

1.2. Этапы развития ассоциативно-вербальных связей

Развитие ассоциативно-вербальных связей - процесс формирования способности устанавливать связи между словами и понятиями. Он проходит несколько последовательных этапов в онтогенезе [1, с.197].

Ниже представлены основные стадии, которые выделяют в психолингвистике и логопедии.

Этап несформированности семантического поля (до трёх лет)

На этом этапе ребенок начинает осваивать речь, формировать первые ассоциативно-вербальные связи. Его мышление и речь тесно связаны с непосредственным восприятием окружающей действительности. Ребенок воспринимает мир через ощущения, эмоции и конкретные образы. Его ассоциации строятся на том, что он видит, слышит, трогает, например, если он видит собаку, то может назвать ее «мяч», потому что оба предмета круглые или находятся рядом в его опыте. В его речи преобладают простые, конкретные слова, обозначающие предметы, которые ребенок часто встречает: «мама», «папа», «мяч», «кошка», «ложка».

Ассоциации часто случайны или основаны на внешнем сходстве, а не на смысловой связи. Но значения слов еще не дифференцированы, нет четкого понимания, что такое «род», «вид», «действие». Слово для ребенка - это часть ситуации, а не самостоятельная единица с определенным значением. Например, слово «собака» может означать и само животное, и его лай, и даже игрушку. Ребенок не выделяет слово как самостоятельную единицу, значение слова раскрывается только в сочетании с другими словами или в конкретной ситуации. Например, «собака» - это не просто животное, а «собака лает», «собака большая», «собака на улице».

Этот этап является фундаментом для дальнейшего развития речи и мышления. Чем богаче чувственный опыт ребенка и чем больше он слышит связной речи, тем быстрее и качественнее формируются его ассоциативно-вербальные связи.

Этап формирования образных и тематических связей (3-5 лет)

«В возрасте от 3 до 5 лет у ребенка происходит качественный скачок в развитии ассоциативно-вербальных связей. На этом этапе речь становится более осмысленной, а ассоциации - не только предметными, но и образными, тематическими. Ребенок начинает понимать, что слова могут быть связаны не только по внешнему сходству или ситуации, но и по смыслу. Он учится выделять признаки предметов, их функции, места в окружающем мире. Преобладание тематических ассоциаций отражают личный опыт ребенка, его наблюдения за окружающим миром и первые попытки систематизировать знания» [1, с.184].

Данный этап – это мост между конкретным мышлением и началом формирования понятий. Чем больше ребенок общается, играет и познает мир, тем быстрее его ассоциативно-вербальные связи становятся осмысленными и системными.

Этап формирования понятий и классификации (5-7 лет)

В возрасте 5-7 лет у ребенка происходит качественный переход от образного, ситуативного мышления к понятийному.

На этом этапе активно формируются первые обобщения, начинается осознанная классификация предметов и явлений по существенным признакам, ассоциативно-вербальные связи становятся более сложными и системными. Ребенок начинает выделять общие признаки у разных предметов и объединять их в группы. Он уже способен понять, что «стол», «стул» и «шкаф» - это мебель, а «яблоко», «груша» и «слива» - фрукты. Появляются первые попытки объяснить, почему предметы относятся к одной группе.

На смену образным и тематическим ассоциациям приходят связи между словами, которые близки по смыслу, но могут не встречаться в одной ситуации («дерево - береза», «мебель - стул», «посуда - тарелка»). Ребенок уже не просто

связывает предметы по внешнему сходству или ситуации, а начинает понимать родовидовые отношения.

Парадигматические ассоциации на этом этапе они становятся доминирующими. Семантическое поле начинает структурироваться: появляются устойчивые смысловые группы («транспорт», «одежда», «животные»); формируются противопоставления («день - ночь», «добрый - злой»); ребенок учится находить «лишнее» слово в ряду («яблоко, груша, огурец» - огурец лишний, потому что овощ).

Данный этап является важнейшим шагом к абстрактному мышлению и освоению школьной программы. Ребенок учится не просто называть предметы, а анализировать их свойства, находить общее и различное, строить логические цепочки.

Этап грамматизации и системности (7-8 лет и старше)

На этом этапе ассоциативно-вербальные связи становятся по-настоящему системными, абстрактными и грамматически оформленными. Ребенок переходит от простого накопления слов к осознанному владению структурой языка. Ребенок начинает понимать, что слова связаны между собой по разным признакам: смысловым, грамматическим, словообразовательным.

В речи появляются обобщающие понятия («транспорт», «мебель», «инструменты»), которые объединяют множество конкретных слов. Значение слова становится более точным и дифференцированным.

Если на предыдущих этапах синтагматические ассоциации («собака - лает») были доминирующими, то теперь на первый план выходят парадигматические («дерево - береза», «кошка - собака»). Ребенок легко подбирает синонимы, антонимы, слова из одной тематической группы. В ассоциативном эксперименте большинство реакций будут парадигматическими, что свидетельствует о сформированности семантического поля.

«Семантическое поле приобретает четкую структуру с «ядром» (наиболее частотные и значимые слова) и «периферией». Появляются устойчивые смысловые

связи между словами, ребенок способен объяснить не только то, что предметы похожи, но и чем они отличаются по существенным признакам» [29, с.68].

Также на этом этапе начинается осознание слова не только как носителя смысла, но и как грамматической единицы. Ребенок связывает разные формы одного и того же слова: «Бежать - бегать» (видовая пара); «Стол - столы» (единственное и множественное число); «Идти - шел» (настоящее и прошедшее время). Это говорит о формировании языкового чутья и освоении грамматических категорий.

Ребенок активно осваивает способы образования новых слов, понимает значение приставок, суффиксов и окончаний, например, «заяц - зайчик» (уменьшительно-ласкательный суффикс); «дом - домик, домище» (суффиксы со значением размера); «ходить - выходить, переходить» (приставочные глаголы). Он может самостоятельно образовывать новые слова по аналогии, иногда допуская характерные для этого возраста ошибки (словотворчество).

«Ассоциации становятся менее привязанными к конкретной ситуации и более абстрактными. Появляется способность выстраивать длинные ассоциативные цепочки по смыслу, появляются ассоциации, основанные на причинно-следственных связях («смелость - победа»), функциональных отношениях («ключ - замок»), а не только на внешнем сходстве. Этот этап завершает формирование базовых механизмов языкового мышления и подготавливает ребенка к успешному обучению в школе, где требуется работа с абстрактными понятиями и сложными текстами» [21, с.45].

Р. И. Лалаева совместно с Н. В. Серебряковой подробно рассматривают развитие ассоциативно-вербальных связей у детей, особенно в контексте ОНР. Они выделяют несколько ключевых этапов и типов ассоциаций, которые формируются в процессе развития лексической системы.

Они писали о том, что на первом этапе формируются тематические ассоциации, когда слова связываются по ситуативному или образному признаку. На втором этапе на смену образным связям приходят парадигматические ассоциации - слова, которые близки по значению, но отличаются одним семантическим

признаком. На этом этапе происходит структурирование семантического поля, появляются группировки и противопоставления.

В своих исследованиях они выделяют типы формирующихся вербальных ассоциаций: синтагматические - слова-реакции и слова-стимулы образуют словосочетание («желтый - цветок») и парадигматические - слова, отличающиеся одним семантическим признаком («дерево - береза», «кошка - собака»).

Среди парадигматических ассоциаций есть: синонимические, антонимические и ассоциации подобия.

Развитие ассоциативно-вербальных связей - важный показатель формирования мышления и речи у детей. Он отражает переход от конкретного к абстрактному восприятию мира.

1.3. Формирование признакового словаря в онтогенезе

Описанием формирования словаря у детей занимались российские и зарубежные психологи, преподаватели, лингвисты. Итоги исследований создали предпосылки для комплексного подхода в решении задач, которые связаны с трудностями в формировании признакового словаря. Формирование признакового словаря - важный этап в развитии речи и мышления ребенка. Ребенок учится определять и называть признаки предметов, процессов и явлений.

Формирования признакового словаря несколько этапов. Они соответствуют основным стадиям психического и речевого развития.

1. Сенсомоторный этап (от рождения до 18 месяцев). До появления первой речи ребенок активно познает мир через органы чувств. Ребенок после рождения способен различать свет и темноту, видеть вблизи лица родителей и крупные предметы. Постепенно зрительное восприятие становится четче. Ребенок учится распознавать цвета, формы объектов, движение объектов. Это позволяет малышу видеть предметы окружающего мира, запоминать их внешний вид и расположение.

Дети выстраивают простые ассоциации благодаря чувственному опыту. Когда мама улыбается перед кормлением, ребенок начнет ассоциировать ее улыбку с

ощущением сытости. Ассоциации становятся первыми шагами к формированию понимания происходящего.

Но хоть ребенок воспринимает объекты и события, вербального выражения наблюдений пока нет. Умение говорить приходит позже. После появления способности воспринимать слова. Тогда начинается переход от чувственного восприятия к словесному обозначению.

2. Преддошкольный этап (с 18 месяцев по 3 года).

Начинается рост пассивного и активного словаря. Активный словарь включает те слова, которые ребенок регулярно использует в своей повседневной речи. По мере взросления он расширяется и обогащается новыми понятиями. Пассивный словарь напротив, состоит из тех слов, значение которых ребенок понимает, но сам пока не употребляет. Этот запас значительно больше активного и служит основой для дальнейшего роста активной лексики.

Первые шаги в формировании словарного запаса начинаются с простого названия качеств и характеристик объектов, которые ребенок легко воспринимает визуально или тактильно. Дети интуитивно выделяют выразительные признаки, такие как размер («большой», «маленький»), цвет («красный», «зеленый») и температуру («холодный», «горячий»).

Названия этих признаков служат своеобразными метками, позволяющими детям ориентироваться в пространстве и узнавать объекты. Например, малыш называет игрушечный мяч словом «шарик», потому что видит круглую форму объекта, или слово «большой» относится ко всему крупному независимо от конкретного предмета. Такое обобщение помогает создать универсальные категории, облегчающие общение и познание. Изначально словарь ребенка ограничен несколькими основными признаками, и дети склонны повторять одно и то же слово применительно к разным предметам.

Например, слово «мячик» может использоваться ребенком для обозначения любого круглого предмета - будь то воздушный шар или яблоко. Подобное явление называется гиперонимизацией и отражает специфику детского восприятия: сначала

формируется общее понятие, которое впоследствии дифференцируется и уточняется [5, с.201].

Кроме того, многие детские слова используются как упрощенные версии реальных понятий.

К примеру, маленький ребенок называет любое животное словом «собака», не осознавая различия между кошкой, лошадью и коровой. С развитием когнитивных способностей, подобные гиперонимы заменяются терминами.

Процесс пополнения словарного запаса происходит следующим образом:

- Фаза единичных наименований. Ребенок осваивает базовые существительные, прилагательные и глаголы;
- Дифференцировка значений. Понимание ребенка увеличивается, появляются новые характеристики («мягкий мячик», «громкая машина»);
- Расширение активных форм. Помимо названия предметов, ребенок начинает использовать в своей речи слова, которые обозначают отношения между объектами, временные рамки и причинно-следственные связи («машинка едет быстро», «игрушка упала»);
- Использование сложных конструкций. Ребенок использует в речи грамматически правильные предложения. У него развивается умение строить диалоги и понимать устную речь.

Эти стадии позволяют ребенку эффективно усваивать новое знание и улучшать коммуникативные навыки.

3. Дошкольный этап (с 3 лет до 6 лет).

Освоение речи представляет собой сложный процесс, который протекает одновременно с физическим и психическим развитием ребенка. Важной особенностью этого процесса является быстрый рост словарного запаса, который охватывает как активную, так и пассивную части речи.

М.А. Панфилова, которая занималась проблемами речевого развития детей младшего школьного возраста, отмечает, что активный словарь ребенка охватывает слова, которые он самостоятельно произносит и часто использует в повседневном

общении. Изначально словарь состоит из небольшого числа простых слов - название предметов («мяч»), животных («кошка») или действий («спать»).

Со временем активный словарь растет и включает новые конструкции и разнообразные типы слов (прилагательные, глаголы, предлоги и др.). «Пассивный словарь объединяет слова, значения которых ребенок понимает, даже если еще не умеет ими пользоваться. Этот запас гораздо шире активного и играет ключевую роль в дальнейшем освоении новых лексических единиц. Сначала пассивный словарь ограничивается общими фразами, но с возрастом он обогащается специальными терминами и более абстрактными понятиями» [24, с.25].

Важно сказать, что оба компонента взаимосвязаны. Рост пассивного словаря стимулирует пополнение активного, потому что дети стремятся выразить больше идей и смыслов. Активнее пополняется пассивная лексика, быстрее развиваются возможности выразительной речи.

Психология развития объясняет быстрое накопление словарного запаса несколькими факторами.

- Имитативность. Малыши подражают взрослым, воспроизводят услышанные слова и выражения, закрепляют их в памяти;
- Ассоциации. Слово первоначально возникает в тесной связи с конкретной ситуацией или предметом. Потом оно переносится на аналогичные ситуации;
- Контекстуальность. Использование речи связано с обстоятельствами и условиями окружающей обстановки. Оно способствует пониманию смысла слов и предложений;
- Обобщение. Дети стремятся объединять похожие вещи одним названием, создавать прототипы категорий.

По мере накопления опыта и увеличения объема доступной информации эта простая система начинает усложняться. Она позволяет переходить от простых реплик к развернутым высказываниям.

4. Старший дошкольный этап (от 5 до 7 лет).

Со временем дети переходят к пониманию ряда признаков одновременно. Вместо называния вещи одним словом, они пытаются описать ее комплексно. Если

раньше говорили просто «шаровая ручка», сейчас могут сказать «синяя, маленькая, пишущая». Так происходит развитие интеллектуальных операций анализа и синтеза. Они позволяют объединить отдельные качества в единое целое.

Этап сопровождается вниманием к разнообразию признаков. Ребенок сравнивает, сопоставляет свойства разных объектов и выявляет сходства, различия.

Затем у ребенка появляется способность сравнивать признаки двух и больше объектов. Отмечать их общие черты и отличия. Он уже может сравнивать и классифицировать.

Примером служит такая ситуация: взрослый показывает ребенку два яблока разного размера и спрашивает: «Что общего у яблок?». Ребенок отвечает: «Они оба красные». Потом взрослый задает второй вопрос: «А чем отличаются яблоки?». И ребенок видит разницу: «Одно большое, другое маленькое» [14, с.172].

Это сравнение открывает путь к глубокому пониманию структуры объекта и развивает способность мыслить. Ребенок учится определять важные признаки и исключать ненужные детали. Он структурирует свою картину мира.

Все процессы говорят о прогрессе в развитии категориального сознания. Оно проявляется в переходе от фрагментарного взгляда к целостному восприятию. Становятся возможны классификация и систематизация объектов, выделение общих признаков каждого элемента. Это создает базу для будущего умственного развития. Облегчает обучение языку и математике, содействует формированию творческих способностей.

4. Начальная школа (от 6 до 10 лет).

Школьное обучение - важный этап в развитии ребенка. Он оказывает влияние на формирование признакового словаря. Школьная деятельность предъявляет особые требования к точности и ясности речи. Потому что обучение предполагает четкую передачу информации. Для успешной адаптации к учебному процессу ребенок должен научиться сознательно выделять существенные признаки предметов и процессов. Он должен развивать навыки структурирования полученных знаний. Пример: школьник пишет сочинение о зимнем дне и

использует точные признаки: «Зима пришла неожиданно, выпал белый снег, стало морозно и солнечно». [16, с.35].

Р.И. Лалаева и Н.В. Серебрякова подробно рассматривают процесс формирования признакового словаря в онтогенезе, отмечая его связь с развитием мышления, психических процессов и всех компонентов речи.

«Развитие словаря ребенка тесно связано с развитием мышления и других психических процессов, а также с развитием всех компонентов речи: фонетико-фонематического и грамматического строя речи. С помощью речи ребенок обозначает только то, что доступно его пониманию. Поэтому в словаре сначала появляются слова конкретного значения, а позднее - слова обобщающего характера» [12, с.128].

В раннем возрасте (от 1,5 до 2 лет) ребенок переходит от пассивного приобретения слов к активному расширению словаря, используя вопросы: «что это?», «как это называется?». К 3,5–4 годам предметная отнесенность слова становится устойчивой, продолжается уточнение значения слова. Вначале значение слова полисеманлично и расплывчато: одно и то же слово может обозначать предмет, признак, действие. Постепенно слово приобретает различные оттенки значения в зависимости от контекста и интонации.

Структура значения слова усложняется. Сначала ребенок овладевает пониманием связи с конкретным предметом, затем – осваивает обобщение, анализ, синтез.

«На ранних стадиях отмечается явление сдвинутой референции или сверхгенерализации: ребенок переносит название одного предмета на ряд других, которые имеют общие признаки (форма, размер, функция и т. д.). Значение слова развивается от диффузного к более точному и обобщенному и завершается формированием понятий» [16, с.35].

Их подход позволяет логопедам и дефектологам выстраивать эффективную коррекционную работу, направленную на формирование полноценной лексической системы у детей с речевыми нарушениями.

Процесс формирования признакового словаря у детей младшего школьного возраста занимает длительное время и тесно связан с психологическим развитием ребенка. Каждому этапу взросления соответствует определенный уровень владения признаками, который позволяет качественно строить общение и получать новую информацию о мире. Развитие признакового словаря выступает важным фактором успеха ребенка в школе, обеспечивая ему возможность лучше адаптироваться к новым условиям обучения и добиваться высоких результатов в академическом плане.

1.4 Особенности формирования признакового словаря у слабовидящих детей младшего школьного возраста, имеющих общее недоразвитие речи

Термином «общие нарушения речи» (далее - ОНР) обозначают группу дефектов речи, затрудняющих коммуникацию, обучение и социальную адаптацию ребенка. Эти проблемы могут включать небольшое нарушение фонетико-фонематического слуха, экспрессивной речи, артикуляции звуков, трудности в понимании устной речи и другие специфические расстройства.

Одной из наиболее ярких и диагностически значимых характеристик лексической стороны речи у слабовидящих детей младшего школьного возраста с ОНР является выраженная бедность и несформированность признакового словаря. Данная особенность носит системный характер и напрямую обусловлена структурой дефекта, в основе которого лежит сенсорная депривация и общее недоразвитие речемыслительных операций.

Анализ речевой продукции данной категории детей выявляет резкий дисбаланс в соотношении различных частей речи. В активном словаре наблюдается явное преобладание номинативной лексики (существительных).

Имена существительные, обозначающие конкретные, часто встречающиеся в быту предметы, составляют ядро лексикона ребенка.

В тоже время словарь прилагательных, наречий и других атрибутообразующих частей речи является крайне ограниченным.

Прилагательные, как лексико-грамматический класс слов, обозначающий непроцессуальный признак предмета, представляют для детей особую трудность. Это связано с тем, что для усвоения признака необходимо провести сложную мыслительную операцию - сравнить предмет с другими, выделить его свойство и соотнести его с языковым знаком.

Ограниченность признакового словаря проявляется у таких детей неравномерно. Наибольшие трудности вызывают прилагательные, обозначающие абстрактные и отвлеченные признаки («добрый», «веселый», «строгий», «смелый»); прилагательные, обозначающие цвет («бирюзовый», «фиолетовый»), форму («овальный», «цилиндрический»), материал («деревянный», «шерстяной»); слова, требующие сравнения и установления градации («огромный», «крошечный», «вкуснейший»).

Школьники с трудом выделяют общие и отличительные признаки предметов, не всегда могут сгруппировать объекты по признаку (например, «большой», «красный», «круглый»). При сравнении предметов часто называют только самые очевидные признаки, не замечая менее выраженных или абстрактных характеристик. Это связано как с ограниченностью зрительного опыта, так и с несформированностью семантических полей.

В речи детей часто встречаются замены и смешения слов по семантическому признаку (например, вместо «мягкий» говорят «пушистый» или «теплый»).

Даже если школьник знает нужное слово, ему сложно быстро извлечь его из памяти в момент речи. В условиях дефицита времени или волнения он заменяет трудное слово более простым или часто употребляемым.

Вместо логического подбора признака дети могут использовать слово, которое пришло в голову по ассоциации. Например, при описании подушки скажет не «мягкая», а «сонная» или «уютная», потому что эти слова связаны с функцией предмета, а не с его физическим свойством.

У детей наблюдаются выраженные сложности в понимании и использовании слов, объединенных в семантические поля, так как эти поля не сформированы или размыты. Ребенок не всегда может сгруппировать слова по общему признаку

(например, объединить слова «красный», «синий», «желтый» в группу «цвета»); найти лишнее слово в ряду (например, в ряду «большой, огромный, красный, маленький» не всегда определит, что «красный» - лишнее); подобрать слово к заданной теме. Это связано с тем, что у детей затруднено формирование обобщающих понятий. Без достаточного зрительного опыта и целенаправленной работы по развитию речи ребенок не усваивает родовидовые отношения («одежда - это платье, пальто, куртка»).

Особо трудности понимания антонимии и синонимии проявляются при работе с прилагательными. Дети испытывают трудности как в подборе антонима, так и в понимании самого понятия «противоположность». Так, например, на вопрос «Какой антоним к слову «холодный»?» школьник может ответить «теплый» (что верно), но при этом не сможет объяснить, почему эти слова противоположны. К слову «толстый» может подобрать не «тонкий», а «длинный» или «высокий», путая разные семантические поля.

Трудности в синонимии проявляются в смешении близких по значению слов и непонимании оттенков смысла. Например, школьник может считать слова «быстрый» и «скорый» или «смелый» и «храбрый» абсолютно одинаковыми и не видеть между ними разницы. Или, наоборот, использовать слово «огромный» там, где уместнее сказать просто «большой», не чувствуя разницы в степени признака.

Причиной этого является отсутствие тонких дифференцированных представлений о признаках - усваивается только самое общее значение слова (например, «большой»), а его синонимы («крупный», «огромный», «громадный») остаются вне его активного словаря.

Одной из наиболее сложных и многогранных задач для детей с сочетанным нарушением зрения и общим недоразвитием речи является освоение феномена многозначности слова.

Для данной категории обучающихся слово существует в единственном, прямом и конкретном значении, прочно ассоциируясь с первоначальным, наглядно-образным представлением. Переносный смысл, метафоричность и контекстуальная гибкость языка остаются недоступными для самостоятельного осмысления.

Ребенок испытывает значительные затруднения в установлении ассоциативных связей, позволяющих перенести наименование предмета или признака на новый объект на основе сходства функций, свойств или внешнего вида. Его когнитивная система требует прямой, непосредственной соотнесенности лексической единицы с конкретным, осязаемым денотатом.

Абстрактные языковые операции, такие как метафорический перенос или понимание вторичных значений слова, представляют для него существенную трудность,

У данной группы детей наблюдается качественное своеобразие речевого онтогенеза, которое проявляется в изменении темпа и динамики формирования лексико-грамматического строя. Вследствие сенсорной депривации, обусловленной нарушением зрения, у данной категории детей формируется недостаточность чувственного опыта. Зрительный анализатор, играющий ведущую роль в познании окружающего мира, не поставляет мозгу необходимую информацию о свойствах, функциях и взаимосвязях предметов. Это приводит к тому, что представления ребенка об окружающей действительности оказываются фрагментарными, неточными и поверхностными.

В логопедической практике это находит отражение в явлении, известном как «вербализм». Под вербализмом понимается использование ребенком речевых штампов, заученных фраз и сложных речевых конструкций без глубокого осмысления их семантики и соотнесения с личным опытом.

Ребенок может механически воспроизводить услышанные от взрослых или из книг выражения, однако его пассивный словарь значительно опережает активный, а понимание сути произносимого остается на низком уровне. Речь в данном случае перестает быть инструментом мышления и коммуникации, превращаясь в эхолалическое повторение.

Как следствие дефицита чувственной основы и наличия вербализма, экспрессивная речь детей становится маловыразительной, стереотипной и бедной по содержанию. Без целенаправленного коррекционно-педагогического воздействия, направленного на обогащение словаря и формирование

семантических полей, речевая активность ребенка не развивается. Его высказывания отличаются краткостью, отсутствием детализации и конкретики.

В речи практически не используются прилагательные, наречия и другие части речи, служащие для качественной характеристики предметов и действий, что делает повествование схематичным и безжизненным.

Формирование признакового словаря у слабовидящих младших школьников с ОНР отличается замедленным темпом, сложностью и специфическими особенностями. Оно обусловлено сочетанием зрительной депривации и речевых нарушений. Это приводит к ограничению сенсорного опыта, трудностям в восприятии и дифференциации признаков предметов и к недостаточности лексических средств для обозначения предметов. У таких детей наблюдается сужение объема активного словаря, формализмы в употреблении слов, трудности актуализации и правильного использования признаков. Все это негативно сказывается на качестве связной речи и коммуникативных навыках.

Выводы по главе 1

Признаковый словарь – это такой тип словаря, в котором лексика организована по признакам, характеризующим предметы, явления или понятия. Этот подход позволяет систематизировать знания о мире и выделить ключевые свойства объектов и их взаимосвязи. Использование признаковых словарей способствует более глубокому пониманию структуры языка и развитию аналитического мышления.

Развитие ассоциативно-вербальных связей - значимый индикатор становления мышления и речи у ребенка. Этот процесс отражает постепенный переход от восприятия конкретных единичных явлений к умению оперировать абстрактными понятиями. Формирование признакового словаря у детей младшего школьного возраста — это длительный процесс, который связан с их психическим развитием. На каждом возрастном этапе ребенок достигает определенного уровня владения признаками. Это позволяет ему общаться и осваивать новые знания об окружающем мире.

Особенность формирования признакового словаря у слабовидящих младших школьников с общими нарушениями - это замедленность и сложность процесса по сравнению с нормально развивающимися сверстниками. Дети испытывают трудности в восприятии визуальных образов, а это негативно сказывается на представлении о признаках предметов и событиях внешнего мира. У них значительно ограничены способности к отбору и правильному использованию слов, которые соответствуют обозначению признаков предметов и явлений.

ГЛАВА 2. ОПИСАНИЕ ПРОЕКТА «КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ОБОГАЩЕНИЮ СЛОВАРЯ У СЛАБОВИДЯЩИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ»

2.1 Паспорт и план реализации проекта

Аннотация: наш проект посвящен коррекционной работе по обогащению словаря у слабовидящих младших школьников с общим недоразвитием речи. Целью проекта является разработка содержания коррекционной работы по обогащению словаря у слабовидящих младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня. Для достижения цели были поставлены задачи, которые отражены в плане реализации проекта. На базе реализации проекта мы сформировали выборку детей и изучили дидактическое обеспечение. Провели первичную диагностику, которая подтвердила необходимость разработки комплекса игр и упражнений по обогащению словаря у слабовидящих младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня. Нами был разработан и апробирован продукт – комплекс игр и упражнений «Слова вокруг нас». Итоговая диагностика показала положительную динамику. Также нами были составлены методические рекомендации по использованию комплекса.

Цель: разработать содержание коррекционной работы по обогащению словаря у слабовидящих младших школьников с общим недоразвитием речи.

Область применения: коррекционная педагогика (логопедия).

Адресная направленность: учителя-логопеды, работающие с слабовидящими младшими школьниками с общим недоразвитием речи.

Проблема, которую должен решить данный проект: недостаточность разнообразного дидактического обеспечения для обогащения словаря у слабовидящих младших школьников с общим недоразвитием речи.

Целевая группа: слабовидящие младшие школьники с общим недоразвитием речи III уровня.

Продукт проекта:

1. Комплекс игр и упражнений по обогащению словаря у слабовидящих младших школьников с общим недоразвитием речи;

2.Речевой и стимульный материал;

3.Методические рекомендации по использованию комплекса.

Преимущества данной проектной идеи по сравнению с имеющимися аналогами: разработанный нами комплекс игр и упражнений учитывает типологические особенности речи слабовидящих младших школьников с общим недоразвитием речи. Наш комплекс разделен на три блока, каждый из них относится к разным частям речи (существительное, прилагательное, глагол). Это обеспечивает целенаправленное, поэтапное и семантически обоснованное обогащение словарного запаса учащихся. Еще одним преимуществом является то, что предложенный нами комплекс игр и упражнений способствует эмоциональной вовлеченности младших школьников, стимулирует их познавательную активность и обеспечивает интеграцию коррекционно-образовательного процесса с игровой и практической деятельностью.

Ресурсное обеспечение:

План работы по реализации проекта «Коррекционная работа по обогащению словаря у слабовидящих младших школьников с общим недоразвитием речи» отражен в таблице.

Таблица 1. План реализации проекта

Наименование этапов	Сроки выполнения	Содержание работы
Предпроектный	Январь - Февраль 2026 г.	1. Проанализировать контингент слабовидящих младших школьников на базе реализации проекта, а также организационно педагогические условия логопедического сопровождения. 2. Проанализировать подходы для обогащения словаря, используемые специалистами на базе

		<p>образовательной организации.</p> <p>3. Разработать комплекс для обследования сформированности ассоциативно-вербальных связей у слабовидящих младших школьников с общим недоразвитием речи.</p> <p>4. Выявить сформированность ассоциативно-вербальных связи у слабовидящих младших школьников и с общим недоразвитием речи.</p>
Разработческий	Февраль - Март 2026 г	<p>1. Определить структуру комплекса игр и упражнений для обогащения словаря.</p> <p>2. Подобрать игры и упражнения по блокам комплекса.</p> <p>3. Подобрать речевой и стимульный материал.</p> <p>4. Составить содержание коррекционной работы на 10 недель</p>
Апробация продукта проекта	Март - Апрель 2026 г	Проведение логопедических занятий с каждым из слабовидящих младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня - участников проекта.
Результативно- оценочный	Апрель - Май 2026 г.	1. Оценка результативности предложенного комплекса игр и упражнений через определение динамики развития словарного запаса слабовидящих младших школьников с ОНР – участников проекта.

		2. Составить методические рекомендации.
--	--	---

Для определения уровня ассоциативно-вербальных связей у слабовидящих младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня было взято восемь детей младшего школьного возраста, обучающихся в КГБОУ «Красноярская школа №1».

В выборку вошли дети с сочетанной патологией: у них имеются подтвержденные нарушения зрения и выраженные трудности в речевом развитии, соответствующие III уровню общего недоразвития речи.

Возраст участников - от 7 до 10 лет (Приложение А), что позволяет исследовать уровень ассоциативно-вербальных связей именно в младшем школьном возрасте, критичном для развития речевых и когнитивных функций.

Основным условием участия являлось отсутствие сопутствующих заболеваний центральной нервной системы, которые могли бы повлиять на получение результатов исследования, чтобы отбор был достаточно строгим, обеспечивающим однородность выборки.

У всех детей имеются официальные заключения психолого-медико-педагогической комиссии. В этих документах зафиксированы как нарушения зрения, так и речевые нарушения.

Так, по нарушению зрения прописано:

- амблиопия (2 чел.) - снижение остроты зрения, не связанное с органическими изменениями глаза, часто возникающее на фоне косоглазия или анизометропии;

- дальнозоркость (3 чел.) - нарушение рефракции, при котором изображение фокусируется за сетчаткой, что затрудняет четкое восприятие близких объектов;

- близорукость (2 чел.) - состояние, при котором изображение фокусируется перед сетчаткой, из-за чего ребенок плохо видит удаленные предметы;

- астигматизм (1 чел.) – состояние, при котором нарушается форма роговицы или хрусталика глаза, из-за чего световые лучи не могут сфокусироваться в одной

точке на сетчатке. В результате изображение получается размытым и искаженным на любом расстоянии.

Помимо этого, для включения в исследование было необходимо наличие у школьника заключения логопеда, подтверждающего диагноз «общее недоразвитие речи III уровня».

На основании этих заключений школьникам были даны рекомендации:

- посещать занятия с учителем-логопедом;
- заниматься с учителем-дефектологом (тифлопедагогом);
- получать поддержку от педагога-психолога.

Индивидуальные занятия с учителем-логопедом проводились 3 раза в неделю - это позволяло уделить максимальное внимание каждому учащемуся, учитывая его индивидуальные особенности. Подгрупповые занятия проходили 2 раза в неделю для развития коммуникативных навыков, умения слушать других и вступать в диалог.

Основные направления логопедической коррекции заключались в коррекции звукопроизношения (работа над постановкой, автоматизацией и дифференциацией нарушенных звуков); развитии лексико-грамматического строя речи (обогащение словарного запаса, формирование навыков словоизменения (по числам, падежам) и словообразования, построение грамматически правильных предложений).

2.2 Предпроектный этап проекта

На базе реализации проекта мы изучили дидактическое обеспечение для формирования ассоциативно-вербальных связей у слабовидящих младших школьников с общим недоразвитием речи учителя-логопеда, в ходе чего мы выявили, что учитель-логопед использует в своей работе:

- малый объем заданий, который прорабатывает формирование ассоциативно-вербальных связей именно у слабовидящих младших школьников с общим недоразвитием речи;
- упражнения и лексический материал, который уже знаком детям;

- рабочие листы заданий как в черно-белом варианте, так и пособия, дидактические игры в цветном варианте на липучках.

Поэтому для данной образовательной организации актуальна разработка комплекса игр и упражнений для обогащения словаря у слабовидящих младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня, структурированный по трем тематическим блокам, каждый из которых посвящен определенной части речи.

С целью конкретизации данных, которые были получены в ходе беседы с учителем-логопедом, мы пришли к выводу о необходимости выявления особенностей сформированности ассоциативно-вербальных связей у слабовидящих младших школьников с общим недоразвитием речи.

В качестве материала для диагностики были взяты диагностика «Свободные ассоциации» Дж. Брунера и К. Фрейлиха и пробы «Ассоциативные ряды» А.В. Цветковой с расширенной четвертой пробой на определение уровня ассоциаций к словам по теме «Фрукты» для слабовидящих младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня. Диагностический комплекс представлен в Приложении Б.

Диагностика «Свободные ассоциации» Дж. Брунера и К. Фрейлиха направлена на изучение особенностей вербального ассоциативного мышления, характерных для детей младшего школьного возраста с целью диагностировать скорость, характер и устойчивость словесных ассоциаций.

Для этого были взяты 10 слов-стимулов, представляющих разные категории значения: предметы, животные, эмоции, абстрактные понятия (дом, кот, радость, машина, облако, грусть, звезда, любовь, яблоко, страх).

Школьник получал инструкцию: «Сейчас я буду называть слова, а ты говоришь первое любое слово, которое придет тебе в голову сразу же». Каждое слово предъявлялось индивидуально, ведущий фиксировал реакцию ребенка письменно.

Фиксировались временные промежутки между словом-стимулом и реакцией школьника, связи между словами-реакциями и исходными стимулами, оценивалось количество похожих или стереотипных ответов.

По результатам проведения диагностики «Свободные ассоциации» Дж. Брунера и К. Фрейлиха были получены следующие результаты. Система оценивания представлена в Приложение В.

Школьников с высоким уровнем выявлено не было.

3 чел. - показали средний уровень развития свободных ассоциаций. В их речи присутствовали умеренно развитые ассоциативные механизмы, но существовали трудности с быстрой реакцией и ограниченность в некоторых категориях ассоциаций.

5 чел. - имеют низкий уровень, который характеризуется значительным ограничением диапазона ассоциаций, отсутствием четких смыслов, затруднениями в подборе адекватных слов-реакций.

Результаты диагностики «Свободные ассоциации» Дж. Брунера и К. Фрейлиха представлены в таблице 3 (Приложении Г).

Цель проб «Ассоциативные ряды» А.В. Цветкова для детей младшего школьного возраста заключается в диагностике и развитии ключевых компонентов речевого развития для всестороннего исследования психоречевых функций школьника, включая словарный запас, мышление, грамматическое оформление высказываний и умение обобщать понятия. Система оценивания представлена в Приложении В.

При выполнении первой пробы «Свободные ассоциации» ребенку давалось следующее задание «Запиши любые слова, которые придут тебе в голову, кроме имен и названий городов и улиц. Постарайся записать много разных слов» и задавались вопросы:

1. Какие три первых слова пришли тебе в голову?
2. Допиши еще пять любых слов, которые вспомнил дальше.
3. Придумай еще три интересных слова и допиши их сюда.

Задание второй пробы «Актуализация существительных» заключалось в записи любых слов, обозначающих предметы вокруг. Задавались вопросы:

1. Назови пять вещей, которые лежат дома на кухне.
2. Вспомни три вещи, которые стоят у тебя в комнате.

3. Назови названия четырех игрушек, которые у тебя есть.
4. Назови два животных, которые могут жить дома.

Для актуализации глаголов в третьей пробе давались вопросы на подбор глаголов, обозначающих действия, которые делают люди или животные.

1. Что ты делаешь утром первым делом?
2. Назови три действия, которые выполняют твои родители вечером.
3. Какое забавное действие ты видел недавно у животного?
4. Что делают дети на прогулке чаще всего?

Цель четвертой пробы «Направленный ассоциативный эксперимент для выявления сформированности ассоциативно-вербальных связей, касающихся понятийного словаря» для слабовидящих младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня состоит в выявлении уровня сформированности смысловых связей, ассоциативных полей, признакового словаря у детей младшего школьного возраста с недостатком визуального восприятия и общего недоразвития речи III уровня. Важнейшей задачей является определение возможностей учащихся устанавливать связи между словами (ассоциации) и признаками объектов (признаки словаря).

Основной метод пробы - это ассоциативный эксперимент с применением наглядно-предметных ориентировочных сигналов. Дети выполняют задания, направленные на установление ассоциативной связи между словом-фруктом и соответствующим признаком (форма, цвет, вкус, запах, поверхность). Материалы пробы: изображения фруктов (яблоко, апельсин, лимон, виноград) представлены в Приложении В.

Ведущий представляет школьнику крупные рисунки фруктов с четким изображением основных характеристик (формы, цвета, поверхности) и задает ряд вопросов:

1. Покажите фрукт, который бывает оранжевым.
2. Назовите фрукт, который имеет округлую форму.
3. Определите плод, обладающий ярко-желтым оттенком.
4. Определите плод, который бывает пахучим.

5. Какие ощущения вызывает лимончик на языке?
6. Какую поверхность имеет лимон?

Задача испытуемого - выбрать правильный ответ из предложенных вариантов рисунков или составить собственное предложение, соединяя слово «фрукт» с характеристическим признаком. Общая сумма баллов рассчитывается отдельно по каждой категории признаков (цвет, форма, вкус, запах и поверхность).

Результаты всех четырех проб «Ассоциативные ряды» А.В. Цветковой оказались следующими.

2 чел. - уровень ниже среднего развития ассоциативно-вербальных связей. Данная группа детей продемонстрировала Ограниченность активного словарного запаса, умеренную степень автоматизации процесса называния слов, значительное количество повторов и ошибочных реакций. Отмечались симптомы нарушений в процессах планирования и самоконтроля.

6 чел. - показали бедный активный словарь, при их ответах были существенные трудности в подборе необходимых слов, частые повторения и неадекватные реакции, что показывает признаки существенного дефицита исполнительной функции и недостаточность регуляторных механизмов. Эти признаки относятся к низкому уровню.

Результаты проб «Ассоциативные ряды» А.В. Цветкова представлены в приложении Г.

Отдельно рассмотрим результаты четвертой пробы «Направленный ассоциативный эксперимент для выявления сформированности ассоциативно-вербальных связей, касающихся понятийного словаря». Система оценивания представлена в Приложении В.

2 чел. - имеют средний уровень сформированности ассоциаций. У данной группы детей присутствуют элементы произвольного выбора признаков при выполнении заданий; ассоциации формируются медленно, были ошибки в определении свойств отдельных объектов. Словарь ограничен преимущественно базовыми прилагательными, иногда возникают трудности в подборе нужных слов. Были ошибки в употреблении прилагательных, дети делали неправильные

согласования и пропуски необходимых компонентов предложения. Также школьники показали небольшую зависимость от внешнего стимулирования и помощи взрослых.

6 чел. - показали низкий уровень сформированности ассоциаций. В данной группе детей наблюдались значительные трудности в формировании ассоциативных связей между объектом и его свойствами, демонстрация неуверенности и пассивности при выборе признаков. Присутствовало значительное ограничение активного словаря, в речи преобладали стереотипные высказывания и шаблонные конструкции. Дети испытывали трудности в самостоятельном составлении полных предложений, были нарушения согласования слов в предложениях. Данной группе школьников требовались частые подсказки.

Результаты пробы «Направленный ассоциативный эксперимент для выявления сформированности ассоциативно-вербальных связей, касающихся понятийного словаря» представлены в таблице 3 (Приложении Г).

Рассмотрим подробнее признаки, вызвавшие наибольшее количество проблем при проведении пробы:

- школьники затруднялись с выбором подходящего прилагательного для описания цвета;

- школьники затруднялись с выбором подходящего прилагательного для описания аромата (слабо использовали слова вроде «ароматный», «вонючий», предпочитая менее точные обобщенные характеристики);

- хотя форма фруктов достаточно легко воспринимается визуально или посредством осязания, дети сталкивались с проблемой точного наименования геометрических фигур (шарообразный, цилиндрический, яйцевидный). Это, скорее всего, связано с отсутствием достаточной практики обращения к таким признакам и недостаточностью активного словаря, содержащего соответствующую терминологию;

- подбор признака к названию фрукта (вместо «кислый» говорили «сахарный»);

- обучающимся сложно было подбирать точное название оттенка цвета, особенно если оно отличалось от базовых цветов (розово-красный, светло-зеленый). Они предпочитали пользоваться общими именованями («красный», «зеленый») и редко переходили к детализированным вариантам;

- дети проявляли некоторую неопределенность в описании вкусов. Несмотря на наличие очевидных вкусовых ощущений («сладкий-кислый»), детализовать впечатление («острый», «горьковатый») у них не получалось;

- описание характера поверхности также оказалось затруднительным, так как требовались назвать качественные прилагательные от слов «шероховатость», «гладкость», «колючий» и др. Школьники чаще были склонны давать упрощенное описание, например, говоря лишь «мягкий», игнорируя нюансы поверхности;

- замещение правильного признака ложным (вместо точной характеристики «спелое» использовалось похожее по звучанию слово «слепое»);

- использование слишком общих прилагательных («хороший», «красивый», не раскрывая истинных отличительных черт фруктов);

- переход к заместительному мышлению. Этот тип ошибок проявлялся тогда, когда, столкнувшись с необходимостью назвать признак, дети прибегали к замене искомого термина сходным по звучанию или близкому по смыслу словом, теряя точную ассоциацию. Так, вкус лимона называли «жирным» вместо «кислого»;

- игнорирование важности деталей («все яблоки красные», упускается разнообразие видов и оттенков внутри группы фруктов);

- ассоциирование предметов с чуждым опытом («Арбуз гремит, как машина»). При вопросе «Почему?» было продемонстрировано сравнение со случаем, когда однажды арбуз упал и издал громкий звук, закрепив ложную ассоциацию в сознании школьника;

- искажение звуков и слогов («кирпич» вместо «персик»);

- несоответствие глаголов и прилагательных («лимон есть горько»);

- недостаточная вариативность выборов (постоянное использование одних и тех же стандартных признаков для разных фруктов «все сладкое», «все желтое»).

Проведенная четвертая проба показала, что слабовидящим младшим школьникам с общим недоразвитием речи III уровня характерны трудности в формировании ассоциативных связей между названиями фруктов и всех соответствующих им признакам (цвет, форма, вкус, запах, поверхность).

Обследование выявило, что большинство слабовидящих младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня имеют невысокий уровень развития ассоциативно-вербальных связей, который характеризуется узким диапазоном ассоциаций, значительной трудностью установления ассоциативных связей. Школьники в своей речи продемонстрировали низкую стабильность ассоциативных реакций, невозможность удерживать в сознании предыдущие ассоциации при переходе к новым ситуациям. Они показали ограниченный объем активного словаря, приводящий к трудностям выражения собственных мыслей, ярко выраженные отклонения в вербализации ассоциаций, нарушения произношения и грамматики, несвязные словоформы.

Таким образом, полученные результаты данного этапа показали, что подобные особенности требуют коррекционно-логопедической работы, направленной на устранение препятствий и стимуляцию оптимального развития ассоциативно-вербальных связей и обогащению словаря.

Выводы по главе 2

Мы сформулировали цель проектного исследования и составили план работы по реализации проекта «Коррекционная работа по обогащению словаря у слабовидящих младших школьников с общим недоразвитием речи». Также мы сформировали выборку детей, обучающихся в КГБОУ «Красноярская школа №1».

На предпроектном этапе мы изучили дидактическое обеспечение на базе реализации проекта. Нами было выявлено, что в данной образовательной организации существует нехватка дидактического обеспечения для обогащения словаря. По этой причине мы сделали вывод о важности создания комплекса игр и упражнений для обогащения словаря у слабовидящих младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.

Мы составили протокол обследования для выявления сформированности ассоциативно-вербальных связей у слабовидящих младших школьников с общим недоразвитием речи. В качестве материала для диагностики мы взяли «Свободные ассоциации» Дж. Брунера и К. Фрейлиха и пробы «Ассоциативные ряды» А.В. Цветковой с расширенной четвертой пробой на определение уровня ассоциаций к словам по теме «Фрукты». Обследование показало, что слабовидящие младшие школьники с общим недоразвитием речи III уровня имеют невысокий уровень развития ассоциативно-вербальных связей и, как следствие, ограниченный объем активного словаря. Подобные особенности требуют коррекционно-логопедической работы по расширению словаря. Для этого на следующем этапе работы мы использовали комплекс игр и упражнений по обогащению словаря у слабовидящих младших школьников с ОНР III уровня.

ГЛАВА 3. СОДЕРЖАНИЕ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПРОЕКТА «КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО ОБОГАЩЕНИЮ СЛОВАРЯ У СЛАБОВИДЯЩИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ»

3.1 Разработческий этап

Изучив данные, полученные в процессе диагностического этапа, мы пришли к выводу о необходимости работы по обогащению словаря у слабовидящих младших школьников с общим недоразвитием речи. Исходя из полученных данных на предпроектном и диагностическом этапах, мы приняли решение разработать комплекс игр и упражнений по обогащению словаря, особенностью которого является полисенсорное (тактильно-зрительное) структурирование заданий по лексико-грамматическим категориям с учётом зрительных ограничений и речевых нарушений.

На данном этапе нами было разработано содержание логопедической работы и комплекс игр и упражнений «Слова вокруг нас» по обогащению словаря у слабовидящих младших школьников с общим недоразвитием речи.

Для этого нами были реализованы следующие задачи:

1. Определена структура комплекса игр и упражнений для обогащения словаря у слабовидящих младших школьников с общим недоразвитием речи.
2. Подобраны игры и упражнения, структурированные по блокам;
3. Подобран речевой и стимульный материал к играм и упражнениям;
4. Разработано содержание логопедической работы по обогащению словаря у слабовидящих младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.

Дидактическое обеспечение адресовано учителям-логопедам для работы со слабовидящими школьниками с ОНР, а также может быть полезно тифлопедагогам, тьюторам и родителям для обогащения словаря детей вне логопедических занятий.

Ориентировочный бюджет проекта составляет:

Затраты на фоамиран цветной самоклеящийся А4 5 листов, 5 цветов -214 рублей

Затраты на фоамиран цветной А4 11 листов, 11 цветов- 500 рублей

Затраты на ленту атлас салатова – 56 рублей

Затраты на краску контур – 250 рублей

Затраты на суперклей – 116 рублей

Затраты на липучки – 160 рублей

Затраты на цветную матовую печать карточек – 2000 рублей

Таким образом, затраты, требуемые на реализацию проекта, составили: 3 296 рублей.

Факторы риска: автор проекта является студенткой бюджетной формы обучения, поэтому основной источник финансирования проекта – стипендия. Основным фактором риска проекта - прекращение выплаты стипендии и недостаток опыта в создании комплексов игр и упражнений, которые соответствуют всем нормам и требованиям.

Этапы разработки комплекса игр и упражнений «Слова вокруг нас»:

Этап №1: определить критерии – размер, количество страниц, материал, из которого будет изготовлен комплекс, способ скрепления страниц, оформление каждой страницы.

Этап №2: создать макет комплекса игр и упражнений, расположить его составляющие на каждой странице, выбрать шрифты, которые будут использоваться для текстовой информации, определиться с общим оформлением обложки и страниц комплекса.

Этап №3: изготовить каждую страницу и ее составляющие.

Этап №4: при помощи контурной краски добавить объемный текст на страницы с названиями блоков.

Этап №5: заключительная сборка книги - сшивание страниц.

Структура заданий в представленном материале выстроена логично, последовательно и соответствует современным требованиям к коррекционной работе с детьми, имеющими нарушения зрения и речи. Вся система направлена на поэтапное, системное и практико-ориентированное обогащение словаря.

Структуру комплекса игр и упражнений мы составили таким образом:

I блок игр и упражнений - «Обогащение словаря существительных». Цель: расширить предметный словарь.

II блок игр и упражнений - «Обогащение словаря прилагательных». Цель: расширить признаковый словарь.

III блок игр и упражнений - «Обогащение словаря глаголов». Цель: расширить словарь действий.

В каждого разделе задания направлены не только на обогащение словаря, но и на формирование различных речевых операций: обобщения, классификации, составления словосочетаний и предложений.

В заданиях I блока акцент сделан на иерархии понятий и логических связях:

Первая игра - «Цепочка слов: от общего к частному» направлена на расширение предметного словаря и умение выстраивать родовидовые отношения. Движение от общего понятия к частному. Потом к деталям и предметам формирует системное мышление. Так же в игре есть тактильные кармашки. Это ключевой элемент для слабовидящих детей. Он позволяет зрительно и осязательно воспринимать структуру упражнения. Это способствует лучшему запоминанию материала, повышает интерес к заданию.

Вторая игра - «Найди пару». Она направлена на формирование ассоциативного мышления, понимание логических и функциональных связей между объектами. Соединение карточек липучками делает абстрактную задачу физическим действием. Эта игра закрепляет связь через моторную память.

II блок игр и упражнений направлен на обогащение словаря прилагательных. Развивает умение описывать предметы и абстрактные понятия. Материал включает предметные признаки и эмоционально-оценочные понятия. Это соответствует уровню младшего школьного возраста и способствует развитию образного мышления.

Первая игра - «Подбери признак». Она направлена на расширение активного словаря признаков. Ребенок учится подбирать к существительному качественные и относительные прилагательные. Младший школьник с помощью липучек распределяет прилагательные вокруг центрального объекта (например, «дом»). Так

он создает наглядную модель для составления словосочетаний. Ребенок учит слово и еще встраивает его в речевую конструкцию (например, «уютный дом»).

Вторая игра - «Распредели признаки» направлена на расширение словаря через дифференциацию признаков и развитие аналитических способностей. Ребенок должен достать из кармашка слово-прилагательное, проанализировать его значение, а затем соотнести с подходящим существительным.

III блок направлен на расширение глагольного словаря и отработку предикативной функции речи. Задания направлены на формирование грамматически правильных словосочетаний, простых предложений и создание речевых шаблонов для преодоления типичных для ОНР ошибок в управлении и согласовании.

Первая игра - «Что делает?» направлена на соотнесение предмета с его характерным действием. Это базовый навык для построения простого нераспространенного предложения. Крупное изображение объекта и глаголы на липучках стимулируют ребенка к составлению фразы (например, «Собака лает»).

Вторая игра - «Распредели действия» направлена на расширение словаря через дифференциацию действий предмета и развитие аналитических способностей. Упражнение также закрепляет понимание того, какие именно действия может совершать тот или иной объект.

При подборе речевого и стимульного материала для обогащения словаря мы учитывали принцип постепенного усложнения. В начале работы используется опорное изображение, затем добавляются лексические карточки. Первичное усвоение происходит через механическое сопоставление (карман-липучка), далее – через вербализацию и составление развернутых фраз. При работе со слабовидящими детьми важно чередовать тактильные и зрительные задания, строго дозировать зрительную нагрузку и обеспечивать достаточное время на изучение стимульного материала.

Мы составили содержание нашей логопедической работы по обогащению словаря у слабовидящих младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня. Все занятия проводились индивидуально с учетом нормативной нагрузки.

В первую неделю мы проведем занятия по первому блоку игр и упражнений - «Обогащение словаря существительных». Занятия были направлены на расширение предметного словаря. Сначала мы проведем вводное занятие, оно направлено на первичное знакомство с комплексом «Слова вокруг нас» и объяснение правил его бережного использования. Затем с каждым ребенком мы отработаем задания «Цепочка слов: от общего к частному». Приступим к занятиям по игре «Найди пару».

Во вторую неделю мы тоже проведем занятия по первому блоку игр и упражнений - «Обогащение словаря существительных». Мы продолжим работу по игре «Найди пару» с новым лексическим материалом.

Третья неделя будет направлена на работу по второму блоку игр и упражнений - «Обогащение словаря прилагательных». Цель - расширение признакового словаря. Мы будем проводить занятие по упражнению «Подбери признак».

Четвертую неделю мы тоже посвятим работе со вторым блоком игр и упражнений - «Обогащение словаря прилагательных». Мы проведем занятия по игре «Подбери признак» на материале абстрактных понятий. Также мы приступим к занятиям по игре «Распредели признаки».

В пятую неделю мы будем работать по третьему блоку игр и упражнений «Обогащение словаря глаголов». Он направлен на расширение глагольного словаря. Мы проведем занятия по игре «Что делает?» на материале слов «собака» и «рыба».

В шестую неделю мы продолжим работу по третьему блоку игр и упражнений «Обогащение словаря глаголов». Мы проведем занятия по игре «Что делает?» на материале слов «змея» и «птица». Также мы начнем работу над игрой «Распредели действия».

В седьмую неделю мы закончим работу по третьему блоку игр и упражнений «Обогащение словаря глаголов». Мы проведем занятия по игре «Распредели действия» на материале слов «дождь» и «солнце».

В восьмую неделю наша работа будет направлена на коррекцию индивидуальных ошибок каждого ребенка и повторное предъявление пройденного материала.

Девятую и десятую неделю мы посвятим проведению повторной диагностики слабовидящих младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня. В качестве материала будем использовать диагностику «Свободные ассоциации» Дж. Брунера и К. Фрейлиха и пробы «Ассоциативные ряды» А.В. Цветковой с расширенной четвертой пробой на определение уровня ассоциаций к словам по теме «Фрукты».

3.2 Результаты внедрения проекта

Апробация разработанного продукта проекта проводилась на базе КГБОУ «Красноярская школа №1» во внеурочное время. В апробации проекта приняли участие 8 учащихся младшего школьного возраста со слабовидением и ОНР III уровня. Нами было проведено 10 занятий в период с марта по апрель. Логопедические упражнения проводились 2-3 раза в неделю индивидуально. Однако, итоговое количество варьировалось в зависимости от различных обстоятельств, связанных с исходным уровнем зрительного и речевого развития каждого ребенка, скоростью усвоения материала и других. Проведение игр и упражнений разработанного комплекса осуществлялось с учетом традиционной этапности логопедической работы при ОНР. Данные предпроектного исследования о сформированности ассоциативно-вербальных связей учащихся были учтены.

Содержание апробации строилось поэтапно в соответствии со структурой комплекса и включало три направления: обогащение словаря существительных, прилагательных и глаголов.

Наиболее успешно дети справлялись с заданиями, связанными с называнием хорошо знакомых предметов и объектов окружающего мира. Благодаря тактильной и визуальной опоре дети проявляли заинтересованность, активно включались в работу, стремились выполнить задание самостоятельно.

Положительная динамика отмечалась и при выполнении упражнений на подбор признаков предметов. Дети, опираясь на речевой и стимульный материал, смогли назвать признаки предметов (цвет, размер, форму). Постепенно увеличивалось количество используемых прилагательных, расширился запас слов. Многие обучающиеся стали более уверенно составлять словосочетания и простые распространённые предложения.

При работе над глагольным словарём дети сравнительно легко называли наиболее распространённые действия, связанные с движением и бытовой деятельностью (бежит, идёт, спит, летит, плывёт). Со временем повысилась точность употребления глаголов, уменьшилось количество повторов одних и тех же слов, расширился глагольный словарь.

Наибольшие затруднения вызывали задания, в которых нужно было самостоятельно переходить от общего понятия к частному и наоборот, требовалась дополнительная помощь педагога. Существенные трудности у школьников возникали при подборе прилагательных, обозначающих эмоциональные состояния. Дети чаще использовали ограниченный набор однотипных слов, испытывали затруднения в точном выборе нужного признака и согласовании слов в роде и числе.

При выполнении заданий на подбор глаголов некоторые обучающиеся заменяли точные слова более общими или повторяли уже названные действия. Также отмечались трудности в употреблении менее знакомых глаголов, обозначающих природные явления или специфические действия животных.

Для преодоления выявленных трудностей использовались повторное предъявление материала, поэтапные инструкции, образец ответа, наводящие вопросы, тактильные и зрительные опоры, увеличение времени на выполнение задания.

В ходе апробации мы заметили повышение интереса детей к занятиям. Этому способствовали игровой характер упражнений, использование тактильных материалов, карточек на липучках. У большинства обучающихся наблюдалось увеличение активного словаря, улучшение точности употребления слов,

повышение способности подбирать признаки и действия к предметам, а также строить словосочетания и простые предложения.

Эмоциональный фон на логопедических занятиях с использованием разработанного методического комплекса оценивался как преимущественно положительный. Ситуации поддержки и поощрения повышали уверенность и мотивацию ребенка, а совместное целеполагание превращали коррекционный процесс в увлекательное взаимодействие.

Дополнительно нами были разработаны методические рекомендации для учителей-логопедов, тифлопедагогов, дефектологов и родителей по использованию комплекса игр и упражнений «Слова вокруг нас» в коррекционно-развивающей работе. В рекомендациях отражены особенности организации занятий со слабовидящими младшими школьниками с ОНР III уровня, требования к наглядному и тактильному материалу, а также способы повышения речевой активности и мотивации детей в процессе работы.

Результаты проведенных занятий позволяют говорить о том, что разработанный продукт проекта является перспективным средством коррекционной работы со слабовидящими младшими школьниками с общим недоразвитием речи. Применение комплекса в благоприятной эмоциональной среде обеспечило устойчивую положительную динамику.

По результатам повторного проведения диагностики «Свободные ассоциации» Дж. Брунера и К. Фрейлиха были получены следующие результаты.

Школьников с высоким уровнем развития свободных ассоциаций не выявлено, результат остался на прежнем уровне.

5 чел. (62%) показали средний уровень развития свободных ассоциаций, что на 2 чел. (24%) больше, чем на диагностическом этапе. Школьники, которые перешли с низкого на средний уровень, начали давать больше ассоциаций, связанных с заданным словом, у них расширилась тематика ответов, появились более сложные и семантически разнообразные ассоциации. У них уменьшилось число ошибок в употреблении слов, согласовании частей речи, использовании предлогов и падежных окончаний. Школьники начали строить более связанные

между собой ассоциативные ряды, появились попытки установить причинно-следственные или тематические связи между словами. В ассоциациях появились не только конкретные, но и обобщённые слова.

У 2 чел. (38%) уровень остался низким, что на 2 чел. (24%) меньше, чем на диагностическом этапе. У данных детей осталось большое количество ошибок в употреблении слов, согласовании частей речи, использовании предлогов и падежных окончаний. Ассоциации были не связаны между собой, имели конкретный характер.

Полученные результаты повторного проведения диагностики «Свободные ассоциации» Дж. Брунера и К. Фрейлиха представлены на рисунке 1 и в таблице 4 (Приложение Д)

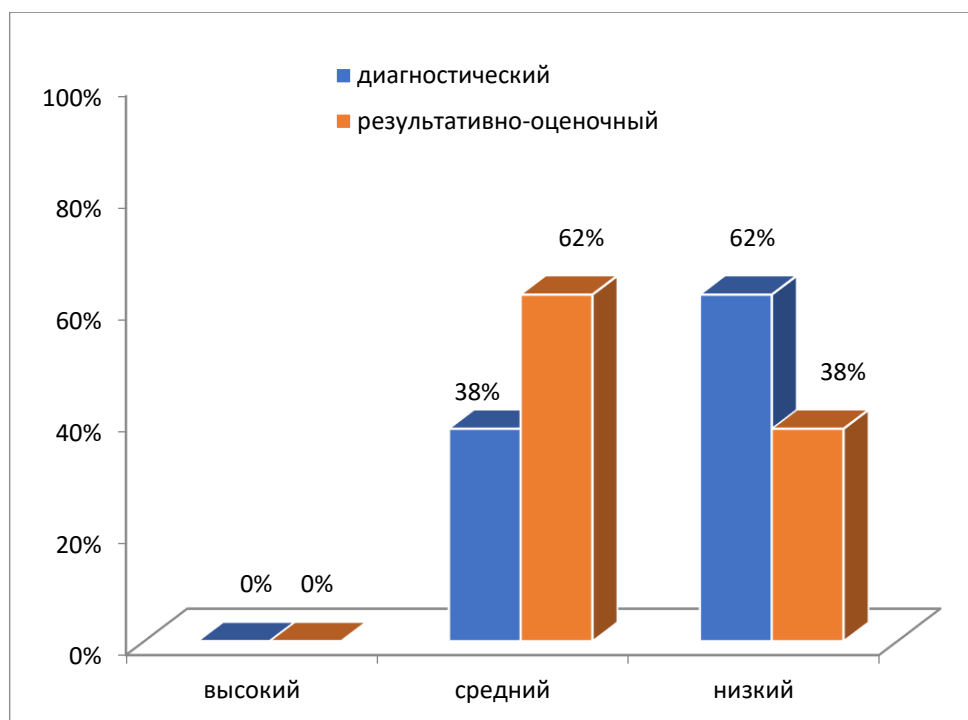


Рисунок 1. Определение уровня свободных ассоциаций по диагностике «Свободные ассоциации» Дж. Брунера и К. Фрейлиха на результативно-оценочном этапе

Показатели повторного тестирования по методике «Ассоциативные ряды» А.В. Цветковой на данном этапе выглядят следующим образом.

Появился 1 чел. (13%) со средним уровнем развития ассоциативно-вербальных связей, на диагностическом этапе таких детей не было. Испытуемый

назвал достаточное, но не максимальное количество слов в ответ на стимул. В ответах преобладали наиболее частотные, типичные ассоциации, видно отсутствие стремления к поиску оригинальных или редких связей. В речи преобладают простые, прямые (ситуативные) и парадигматические (ассоциации по сходству или противоположности) связи; сложные, опосредованные или иерархические связи встречались редко.

4 чел. (50%) показали уровень ниже среднего развития ассоциативно-вербальных связей, что на 2 чел. (25%) больше, чем на диагностическом уровне. Дети стали способны не просто называть предметы, а классифицировать их, выделять существенные признаки и устанавливать логические связи между понятиями.

3 чел. (37%) остались на низком уровне, что на 3 чел. (39%) меньше, чем на диагностическом уровне. Это свидетельствует о качественном сдвиге в развитии их ассоциативно-вербальных связей, потому что это переход от состояния, близкого к «речевому ступору», к началу формирования более или менее стабильной системы связей.

Полученные результаты повторного тестирования по методике «Ассоциативные ряды» А.В. Цветковой наглядно представлены на рисунке 2 и в таблице 4 (Приложение Д).

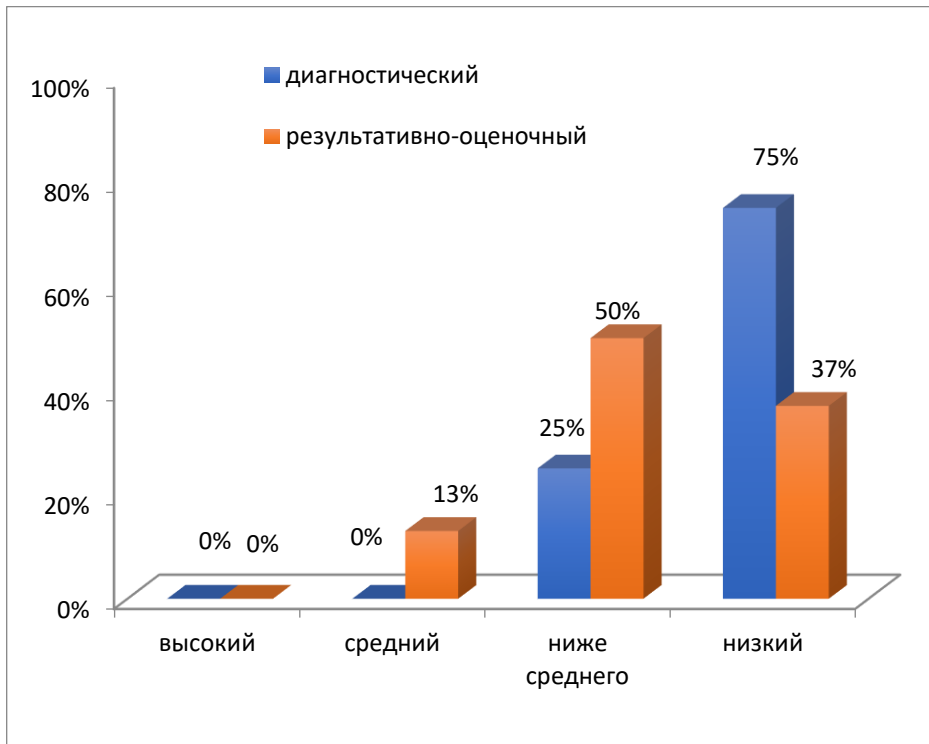


Рисунок 2. Уровень развития ассоциативно-вербальных связей по пробе «Ассоциативные ряды» А.В. Цветковой на результативно-оценочном этапе

Отдельно рассмотрим результаты четвертой пробы «Направленный ассоциативный эксперимент для выявления сформированности ассоциативно-вербальных связей, касающихся понятийного словаря».

Показатель высокого уровня остался без изменений, показатель среднего увеличился на 3 чел. (38%). Данная группа детей показала доминирование парадигматических связей. Дети начали называть конкретные объекты, принадлежащие к заданному классу, что свидетельствует о начинании формирования понятийного словаря. Появилась способность выделить родовое понятие и назвать несколько видовых понятий, входящих в него. Произошла демонстрация понимания того, что объединяет эти слова в одну группу. Количество адекватных ответов увеличилось до 3-5 и более, ответы стали более структурированными: сначала школьники называли родовое понятие, а затем перечисляли примеры. Данный переход свидетельствует переходе от простого называния действий или предметов к пониманию логических категорий и начале активного формирования своего понятийного аппарата, что является основой для дальнейшего развития словесно-логического мышления.

Полученные результаты наглядно представлены на рисунке 3 и в таблице 4 (Приложение Д)

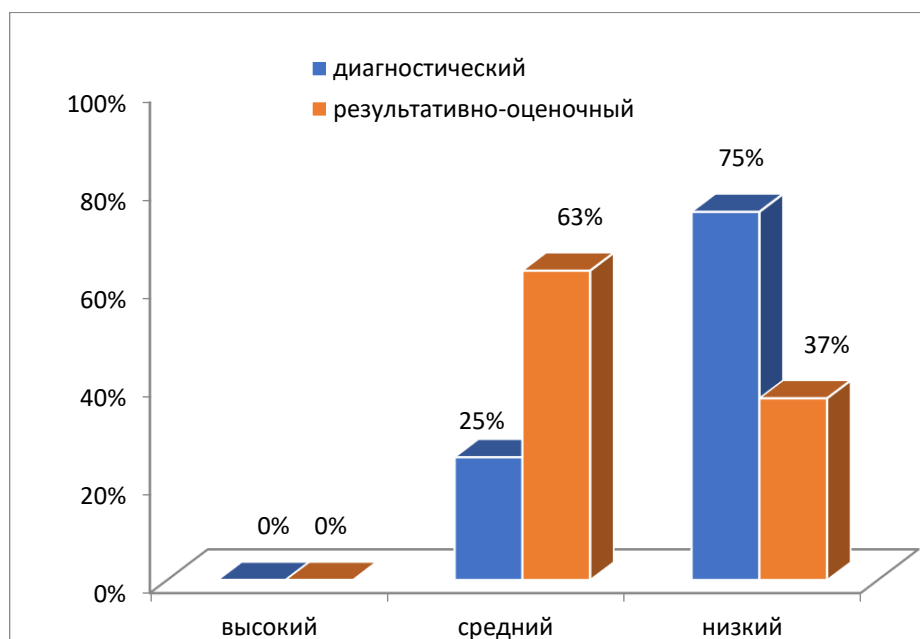


Рисунок 3. Результаты пробы «Направленный ассоциативный эксперимент для выявления сформированности ассоциативно-вербальных связей, касающихся понятийного словаря» по теме «Фрукты» на результативно-оценочном этапе

Повторное проведение пробы показало, что у большей части детей самым главным изменением стал отказ от «заместительного» и случайного мышления в пользу категориального. Дети начали удерживать заданную категорию, они перестали называть вкус, когда нужно было назвать форму («лимон квадратный» - такая ошибка исчезла). Ассоциативный ряд выстраивался вокруг объекта (фрукта), а не вокруг случайного воспоминания. Ошибки смещались от «посторонних» ассоциаций к неточности внутри категории. Дети пытались подобрать более точные слова, но их активный словарь еще беден. Они уже не игнорировали детали, а просто не всегда знали, как их назвать. Грубые грамматические ошибки исчезли, дошли до минимума фонетические искажения, ошибки стали более «тонкими», семантическими (связанными со смыслом слова), а не формальными. Школьники уже смогли согласовать прилагательное и существительное, понимали, что от них требуется (назвать форму или оттенок), но не хватало запаса слов. Появились базовые и устойчивые ассоциации, хотя вариативность все еще низкая

(используются одни и те же стандартные признаки), но эти признаки стали адекватными и закрепленными за конкретным объектом.

Как итог всей пробы можно сказать, что дети начали опираться на усвоенную систему категорий и базовых признаков, ошибки перестали быть хаотичными и стали предсказуемыми, но это ошибки бедности словаря и недостаточной дифференциации понятий, а не отсутствие понимания логики задания.

Таким образом, у слабовидящих детей младшего школьного возраста с ОНР III уровня произошло качественное изменение в речи, которая перестала быть просто реакцией на стимул и начала выполнять функцию инструмента познания и систематизации. Школьники стали демонстрировать устойчивые пары «объект - его базовый признак», начали понимать, что у каждого предмета есть цвет, форма, вкус и запах, перешли от простого называния к попытке анализа и классификации объектов по их существенным признакам. Трудности, связанные с бедностью словаря и недостаточной дифференциацией понятий, стали препятствием для дальнейшего развития, но фундамент для формирования понятийного мышления уже заложен.

3.3 Методические рекомендации по использованию комплекса

В рамках выполнения выпускной квалификационной работы, посвящённой проблеме обогащения словаря у слабовидящих младших школьников с общим недоразвитием речи, нами разработаны методические рекомендации по использованию комплекса игр и упражнений «Слова вокруг нас». Они адресованы учителям-логопедам, тифлопедагогам, учителям-дефектологам и родителям. Представленный комплекс игр и упражнений «Слова вокруг нас» может использоваться как на индивидуальных и подгрупповых занятиях, так и в домашних условиях.

Работа с комплексом требует обязательного учёта не только речевых трудностей детей, но и особенностей их зрительного восприятия. Это обусловлено

тем, что амблиопия, миопия, гиперметропия и астигматизм влияют на скорость переработки информации, устойчивость внимания и качество зрительного анализа.

1. Подготовка к работе с комплексом:

- Перед началом занятия необходимо познакомить ребёнка с пособием: структурой, назначением и правилами использования;
- Ученику необходимо дать возможность самостоятельно рассмотреть и обследовать карточки, кармашки, дорожки, липучки и другие детали;
- Важно заранее объяснить правила аккуратного использования материалов комплекса;
- Педагогу и родителям рекомендуется начинать занятия с положительного эмоционального настроя, для того чтобы ребёнок включился в работу без напряжения.

2. Общие условия организации работы с пособием

Организация занятий с использованием комплекса «Слова вокруг нас» должна строиться с соблюдением определённых условий.

- Занятия необходимо проводить в помещении с достаточным естественным или искусственным освещением;
- Рабочее место ребёнка должно быть организовано с учётом офтальмоэргонимических рекомендаций;
- Важно следить за правильной посадкой ребёнка: спина должна быть прямой, расстояние до пособия — комфортным и соответствующим рекомендациям специалиста. Нельзя допускать чрезмерного наклона головы или приближения материала к глазам.
- Наглядный материал необходимо располагать на оптимальном для зрительного восприятия ребёнка расстоянии;
- Продолжительность проведения занятий должна соответствовать возрастным и индивидуальным особенностям ребёнка;
- Непрерывная зрительная нагрузка не должна превышать 7-10 минут. После этого рекомендуется выполнить зрительную гимнастику.

- Обязательна смена видов деятельности (чередование речевых, зрительных и тактильных упражнений) для предупреждения зрительного и общего утомления;
- Инструкции должны быть понятными, короткими и последовательными;
- Если ребёнок затрудняется, допускается повторное объяснение и показ образца выполнения.
- Темп работы должен быть замедленным, так как ребёнку нужно дополнительное время на рассматривание материала;
- На начальном этапе важно сопровождать объяснение показом, а при необходимости - выполнять задание вместе с ребёнком.

3. Особенности работы с детьми с амблиопией

При амблиопии (синдром «ленивого глаза») у ребёнка наблюдается снижение остроты зрения одного из глаз, что требует дополнительной стимуляции зрительной активности.

- При организации работы необходимо учитывать рекомендации офтальмолога, в том числе режим использования окклюдии;
- Изображения следует располагать в зоне наилучшего видения ребёнка по рекомендации офтальмолога;
- Расстояние от глаз до пособия должно составлять 25-35 сантиметров;
- Необходимо давать достаточно времени на рассматривание карточек. Не следует торопить ребёнка и требовать от него быстрого ответа;
- Важно контролировать, чтобы ребёнок фиксировал взгляд на предъявляемом материале;
- Карточки размещать перед ребёнком, без смещения в сторону;
- При выполнении упражнений следует обращать внимание на точность восприятия.
- Важно задавать уточняющие вопросы;
- В игре «Найди пару» нужно постепенно увеличивая число карточек;
- После выбора пары важно попросить ребёнка объяснить свой выбор и проговорить слова вслух.

4. Особенности работы с детьми с миопией (близорукостью)

- Дети с миопией лучше воспринимают объекты на близком расстоянии, поэтому нужно располагать на близком расстоянии - примерно 20-30 сантиметров от глаз;

- Не следует перегружать ребенка большим количеством карточек;

- Освещение должно быть без избыточной яркости;

- Материал нужно располагать горизонтально с небольшим наклоном;

- Карточки нужно располагать компактно, чтобы ребёнок мог их рассмотреть без напряжения;

- Важно следить, чтобы ребёнок не приближал карточки слишком близко к глазам;

5. Особенности работы с детьми с гиперметропией (дальнозоркостью)

- Материал нужно располагать на расстоянии около 30-40 сантиметров от глаз ребёнка;

- Не нужно подносить карточки слишком близко, потому что это вызывает дополнительное напряжение;

- Карточки лучше размещать немного дальше от края стола;

- Возможно вертикальное или наклонное расположение материала;

- Важно контролировать правильную посадку;

- Важно не перегружать ребенка мелкими деталями;

- При выполнении заданий можно разрешать ребёнку самостоятельно менять положение карточек, если это облегчает восприятие.

- Карточки можно располагать с небольшими промежутками, чтобы ребёнок мог лучше их различать.

6. Особенности работы с детьми с астигматизмом

- При астигматизме восприятие изображения может быть искажённым, поэтому ребёнку требуется больше времени для его распознавания.

- Расстояние до материала обычно составляет 25-35 сантиметров, но важно опираться на индивидуальные рекомендации офтальмолога;

- Карточки нужно располагать прямо перед ребёнком, важно избегать наклона;

- Материал нужно размещать на ровной поверхности;
- Карточки нужно располагать на расстоянии друг от друга, чтобы не было слияния изображений;
- Можно предлагать ребёнку рассматривать карточку поочерёдно;
- В процессе работы необходимо следить за тем, чтобы материал был чётко виден ребёнку;
- При необходимости можно предложить рассмотреть карточку ещё раз или сравнить её с другой.

7. Рекомендации по работе с упражнениями на обогащение словаря существительных:

- В игре «Цепочка слов: от общего к частному» в первую очередь необходимо вместе с ребёнком назвать общее слово, затем предложить подобрать более конкретные слова;
- Последовательность выполнения рекомендуется выстраивать следующим образом: общее слово, виды предметов, части предмета, связанные предметы;
- В ходе упражнения важно задавать вопросы: «Какие деревья ты знаешь?», «Из чего состоит дерево?», «Что делают из дерева?»;
- Если ребёнок затрудняется, педагог предлагает один пример-карточку и предлагает продолжить самостоятельно;
- Важно следить, чтобы ребёнок проговаривал слова чётко и полным ответом;
- В игре «Найди пару» в первую очередь ребёнку необходимо поэтапно рассмотреть карточку, затем подобрать карточку-ассоциацию, объясняя свой выбор. Педагог может помогать ребёнку, задавая наводящие вопросы (например, «Где хранится книга?», «У кого есть хвост?», «Что бывает у машины?»);
- После нахождения ассоциативной пары необходимо попросить ребёнка объяснить свой выбор;
- При успешном выполнении задания рекомендуется составить словосочетание или предложение с найденными словами-ассоциациями.

8. Использование упражнений для расширения словаря прилагательных:

- В игре «Подбери признак» в центре размещается основное слово, вокруг него ребёнок прикрепляет карточки со словами-признаками. Перед началом работы важно уточнить значение каждого прилагательного;

- Во время выполнения упражнения нужно задавать вопросы: какой? Какая? Какое? (например, «Какой дом?», «Какая кошка?», «Какая может быть грусть?»), также следует обращать внимание на правильное согласование слов (например, большой дом, пушистая кошка);

- При выполнении упражнения «Распредели признаки» необходимо просить ребёнка проговаривать каждое слово вслух перед выбором;

- При возникновении трудностей нужно задавать наводящие вопросы (например, «Какой может быть радость?», «Какая собака бывает?»);

- Необходимо обращать внимание на правильное согласование слов;

- После распределения карточек следует проверить ответы вместе с ребёнком и исправить ошибки;

9. Использование упражнений для расширения словаря глаголов

- В игре «Что делает?» ребёнку нужно дать время чтобы он мог рассмотреть изображение;

- Затем нужно задать вопросы, например: «Что делает собака?», «Что делает птица?», «Что делает рыба?»;

- После выполнения упражнения ребёнок составляет предложения. (например, «Собака бежит», «Птица летит»). Следует обращать внимание на правильное произношение и построение фразы;

- В упражнении «Распредели действия» карточки располагаются в два столбика. Ребенок сопоставляет глаголы с подходящими существительными;

- При возникновении трудностей нужно задавать наводящие вопросы (например, «Что делает птица?», «Что делает дождь?»);

- После распределения карточек следует проверить ответы вместе с ребёнком и исправить ошибки.

10. Способы активизации словаря и речевой активности ребёнка:

- Во время выполнения заданий важно побуждать ребёнка вслух комментировать свои действия;
- Следует задавать вопросы, которые требуют полного ответа;
- Рекомендуется просить ребёнка объяснять значение слов и причины выбора карточки;
- Необходимо поощрять самостоятельные ответы, даже если ребёнку требуется время на обдумывание;
- Новые слова необходимо пояснять и включать в живое общение, бытовые ситуации.

11. Способы повышения интереса к занятиям:

- Коррекционные занятия рекомендуется проводить в игровой форме;
- Ребёнку важно чувствовать успех, поэтому задания должны соответствовать его возможностям;
- Следует чаще хвалить ребёнка за старание, внимательность и самостоятельность;
- Желательно периодически обновлять содержание карточек и тематику словаря.

12. Рекомендации для родителей

- Выполнять упражнения комплекса желательно ежедневно в течение 10 -15 минут;
- Следует чаще просить ребёнка описывать предметы, рассказывать о событиях дня, называть признаки и действия;
- Следует поддерживать положительное отношение ребёнка к речевым занятиям, избегая излишней критики.
- Важно поддерживать спокойную и доброжелательную атмосферу, не сравнивать ребёнка с другими;
- При возникновении трудностей рекомендуется консультироваться со специалистами.

13. Индивидуальный подход в работе

- При организации занятий необходимо учитывать состояние зрения ребёнка, уровень речевого развития и темп работы;
- Если ребёнок быстро утомляется, объём материала следует уменьшить;
- По мере успешного освоения заданий можно постепенно усложнять материал;
- Для повышения мотивации рекомендуется использовать темы, которые интересны самому ребёнку.

Использование комплекса игр и упражнений «Слова вокруг нас» в коррекционной работе по обогащению словаря у слабовидящих младших школьников с общим недоразвитием речи требует специальной организации. Учет зрительных особенностей, дозированные нагрузки, сочетание разных видов деятельности и речевая активность повышают успешность коррекционного воздействия и способствуют обогащению словаря ребенка.

Выводы по главе 3

На этапе разработки, мы проанализировали проведенную нами диагностику и пришли к выводу, что у младших школьников ограничен объем активного словаря, который приводит к трудностям выражения собственных мыслей. Следовательно, существует необходимость в развитии ассоциативно-вербальных связей и расширении словаря. Таким образом, на основе результатов предпроектного этапа, мы определили части речи, по которым словарный запас школьника нуждается в обогащении и коррекционно-развивающей работе. Нами было принято решение разработать комплекс игр и упражнений «Слова вокруг нас», направленный на поэтапное, системное и практико-ориентированное обогащение словаря. Комплекс состоит из трех блоков: «Обогащение словаря существительных», «Обогащение словаря прилагательных» и «Обогащение словаря глаголов». Мы составили бюджет и этапы разработки комплекса игр и упражнений. Также мы разработали содержание коррекционной работы, по которому нами было проведено индивидуальные занятия в период с марта по апрель. Занятия были направлены на обогащение словаря у слабовидящих младших школьников с ОНР III.

На результативном этапе реализации проекта была проведена повторная диагностика. Результаты показали, что после занятий по предложенному нами методическому комплексу у детей отмечена положительная динамика.

Нами были разработаны методические рекомендации по использованию комплекса игр и упражнений «Слова вокруг нас». Они составлены для учителей-логопедов, тифлопедагогов, учителей-дефектологов и родителей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате теоретического анализа литературы было установлено, что формирование признакового словаря у младших школьников с нарушением зрения и ОНР имеет свою специфику. Дефекты зрения ограничивают возможности зрительного восприятия, что затрудняет формирование предметных и понятийных связей. Общее недоразвитие речи усугубляет эти трудности, препятствуя усвоению лексико-грамматических категорий, в частности, прилагательных и наречий. Анализ показал, что для эффективной коррекционной работы необходим комплексный подход, сочетающий развитие зрительного восприятия, обогащение сенсорного опыта и целенаправленную логопедическую работу по формированию признакового словаря.

В ходе предпроектного этапа исследования были выявлены следующие особенности формирования признакового словаря у данной категории детей: ограниченный объём словаря, трудности в подборе признаков, слабая связь с сенсорным опытом и грамматические ошибки. В качестве материала для диагностики сформированности ассоциативно-вербальных связей у слабовидящих младших школьников с общим недоразвитием речи мы использовали диагностику «Свободные ассоциации» Дж. Брунера и К. Фрейлиха и пробы «Ассоциативные ряды» А.В. Цветковой с расширенной четвертой пробой на определение уровня ассоциаций к словам по теме «Фрукты».

На основе теоретического анализа и результатов предпроектного этапа был разработан и апробирован комплекс игр и упражнений «Слова вокруг нас», направленный на обогащение признакового словаря. В комплекс включены речевой материал, стимульный материал (предметные картинки).

Для выявления результатов внедрения проекта нами была проведена апробация разработанного комплекта заданий. Сравнительный анализ результатов показал положительную динамику в развитии признакового словаря у всех участников эксперимента. У детей расширился активный и пассивный словарь, повысился уровень точности в подборе лексических средств для характеристики

предметов и действий. Дети стали самостоятельно выделять признаки предметов при их обследовании. Также мы составили методические рекомендации для педагогов и родителей по использованию комплекса игр и упражнений и организации занятий с младшими школьниками с общим недоразвитием речи III уровня с учётом их зрительных особенностей. Таким образом, разработанный комплекс игр и упражнений доказал свою результативность в качестве средства коррекции и может быть рекомендован к использованию в практической деятельности логопедов и дефектологов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева, Г.М. Возрастная психология / Г.М. Андреева. - М.: Аспект Пресс, 2019. - 320 с.
2. Аркин, Е.А. Развитие психики и поведения / Е.А. Аркин. - М.: URSS, 2017. - 368 с.
3. Арушанова, А.Г. Сенсорное развитие и формирование речи у детей / А.Г. Арушанова. - М.: Педагогика, 2019. - 246 с.
4. Барабанщикова, В.В. Нарушения речи у детей с отклонениями в развитии / В.В. Барабанщикова // Ученые записки Российского педагогического университета. - 2020. - № 2. - С. 120-126.
5. Волкова, Г.А. Практическая логопедия / Г.А. Волкова. - М.: ООО ТК Велби, 2018. - 347 с.
6. Волкова, Л.С. Логопедическая работа с детьми с нарушениями зрения: учебное пособие. - Москва: Владос, 2017. - 192 с.
7. Волкова, Л.С. Системные нарушения речи у детей с глубокими дефектами зрения // Дефектология. - 2013. - №5. – С.11-14.
8. Выготский, Л.С. Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. - М.: ЭКСМО, 2018. - 436 с.
9. Жукова, Н.С. Формирование речи у детей с задержкой речевого развития / Н.С. Жукова. - М.: Аркти, 2019. - 288 с.
10. Игры и упражнения для развития словаря признаков у детей младшего школьного возраста. - Режим доступа: <https://logopedmaster.ru/my-blog/rechevoe-razvitiye/detskiy-priznakoviy-slovar/> (дата обращения: 01.12.2025).
11. Коломенская, А.В. Методика формирования словаря признаков у детей с проблемами зрения / А.В. Коломенская // Материалы международной конференции «Современные проблемы специальной педагогики и психологии». - М.: МПГУ, 2019. - С. 142-149.

12. Лалаева, Р.И. Формирование лексико-грамматических средств языка у дошкольников с общим недоразвитием речи / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. - Санкт-Петербург: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2019. - 128 с.
13. Лалаева, Р.И. Нарушения речи и их коррекция у детей / Р.И. Лалаева. - М.: Вако, 2018. - 352 с.
14. Ларина, Т.В. Оценка состояния речи у детей с моторной алалией / Т.В. Ларина // Труды Международного симпозиума «Проблемы ранней диагностики и коррекции речевых нарушений». - М.: МГППУ, 2019. - С. 172-178.
15. Левина, Р.Е. Особенности развития речи у детей / Р.Е. Левина. - М.: АСТ, 2018. - 299 с.
16. Маслова, А.М. Коррекция речи у детей с задержкой речевого развития / А.М. Маслова // Логопед. - 2019. - № 4. - С. 18-21.
17. Микляева, Н.В. Особенности коррекционной работы с детьми с нарушениями речи // Тезисы докладов Всероссийской научно-практической конференции «Актуальные вопросы дефектологии». – С.- Пб.: СПбГУ, 2020. - С. 156-163.
18. Моисеева, И.А. Модели организации логопедической работы / И.А. Моисеева // Международная конференция «Психолого-педагогические аспекты обучения детей с речевыми нарушениями». - Казань: КФУ, 2020. - С. 32-35.
19. Мочалова, Л.Н. Языковые механизмы у детей с ограниченными возможностями здоровья: монография. - Архангельск: Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова, 2016. - 161 с.
20. Немов, Р.С. Психология: Учебник для педагогических институтов / Р.С. Немов. - М.: Владос, 2020. - 416 с.
21. Овчинникова, Т.Н. Формирование признакового словаря у младших школьников / Т.Н. Овчинникова // Дефектология. - 2020. - № 3. - С. 45-52.
22. Основные направления коррекционной работы с детьми с дисграфией. - Режим доступа: <https://defektolog.ru/osnovnyie-napravleniya-korreksionnoy-raboty-i-s-detmi-s-disgrafiey/> (дата обращения: 01.12.2025).

23. Особенности речевого развития у детей с нарушениями зрения. - Режим доступа: https://psyjournals.ru/vestnik_mgpu/issue/archive/2025_no2/article_1.shtml (дата обращения: 24.11.2025).
24. Панфилова, М.А. Актуальные проблемы речевого развития детей младшего школьного возраста / М.А. Панфилова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2020. - № 1. - С. 24-29.
25. Плаксина, Л.И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения: учебное пособие. - М.: РАОИКП, 2010. - 154 с.
26. Репина, Т.А. Образ мира и индивидуальность ребенка / Т.А. Репина. - М.: Смысл, 2018. - 176 с.
27. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Р. Рубинштейн. – С.-Пб: Питер, 2019. - 366 с.
28. Садовникова, И.Н. Логопедическая работа с детьми с нарушениями речи / И.Н. Садовникова. - М.: Теревинф, 2020. - 401 с.
29. Салмина, Н.Г. Развитие грамматического строя речи у младших школьников / Н.Г. Салмина // Психологический журнал. - 2019. - №5. - С. 68-75.
30. Слинько, О.А. Особенности развития школьников с общим недоразвитием речи / О.А. Слинько // Логопсихология: современные подходы и исследования. - 2019. – С.67-71.
31. Степанов, С.С. Дефектология: словарь-справочник / С.С. Степанов. - М.: ТЦ Сфера, 2004. - 208 с.
32. Сухова, Т.А. Экспериментальная психология в коррекционном обучении / Т.А. Сухова. - М.: Академия, 2020. - 288 с.
33. Сухонина, Н.С. Особенности развития полисенсорного восприятия младших школьников с нарушением зрения в процессе обучения математике / Н.С. Сухонина // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. - 2015. - №11, т.2. - С. 328–330.
34. Филичева, Т.Б. Комплексная методика коррекции нарушений речи / Т.Б. Филичева. - М.: Просвещение, 2020. - 297 с.

35. Формирование и развитие речи у детей с тяжелыми нарушениями речи. - Режим доступа: <https://sibac.info/index.php/2014/03/formirovanie-i-razvitie-rechi-u-detey-s-tjazhelymi-narusheniyami-rechi> (дата обращения: 26.11.2025).
36. Харламова, Н.В. Использование компьютерных технологий в коррекции речевых нарушений / Н.В. Харламова // Научно-методический сборник «Информационные технологии в специальной педагогике и психологии». - Иркутск: ИГЛУ, 2019. - С. 204-211.
37. Чиркина, Г.В. Клиническая психология детей с проблемами развития / Г.В. Чиркина. - М.: Владос, 2019. - 288 с.
38. Чухрова, И.Г. Этапы развития ассоциативно-вербальных связей у детей / И.Г. Чухрова // Психологический журнал. - 2023. - № 1. – С.33-38.
39. Шлай, Е.В. Формирование индивидуального лексикона у школьников с нарушением зрения: дис. канд. пед. наук / Е.В. Шлай. - М., 2014. - 151 с.
40. Якушева, В.В. О взаимосвязи зрительных и речевых нарушений у слабовидящих детей / В.В. Якушева // Мир педагогики и психологии. - 2018. - №10 (27). - С. 3-10.
41. Якушева, В.В. Формирование навыков связной монологической речи у слабовидящих детей / В.В. Якушева. - Смоленск: ГАУ ДПО СОИРО, 2017. - 102 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Таблица 2. Возраст участников

№ п/п	Участники	Возраст
1	Ребёнок 1	10
2	Ребёнок 2	9
3	Ребёнок 3	9
4	Ребёнок 4	8
5	Ребёнок 5	8
6	Ребёнок 6	8
7	Ребёнок 7	7
8	Ребёнок 8	7

Протокол обследования сформированности ассоциативно-вербальных связей у слабовидящих младших школьников с общим недоразвитием речи

Дата обследования _____

Ф.И.О ребенка _____

БЛОК I. Диагностика «Свободные ассоциации» Дж. Брунера и К. Фрейлиха. Изучение особенностей вербального ассоциативного мышления.

Сейчас я буду называть слова, а ты говоришь первое любое слово, которое придет тебе в голову сразу же.

Слова-стимулы	Слова-реакции
Дом	
Кот	
Машина	
Облако	
Яблоко	
Прыгать	
Радость	
Грусть	
Любовь	
Страх	

Количество баллов:

БЛОК II. Проба «Ассоциативные ряды» А.В. Цветкова. Исследования психоречевых функций школьника: словарный запас, мышление, грамматическое оформление высказываний и умение обобщать понятия.

а) «Свободные ассоциации»

Запиши любые слова, которые придут тебе в голову, кроме имен и названий городов и улиц. Постарайся записать много разных слов.

Вопросы:

1. Какие три первых слова пришли тебе в голову?

Продолжение приложения Б

2. Допиши ещё пять любых слов, которые вспомнил дальше.
3. Придумай ещё три интересных слова и допиши их сюда.

б) «Актуализация существительных»

Запиши, пожалуйста, любые слова, обозначающие предметы.

Вопросы:

1. Назови пять вещей, которые лежат дома на кухне.
2. Вспомни три вещи, которые стоят у тебя в комнате.
3. Назови названия четырёх игрушек, которые у тебя есть.
4. Назови два животных, которые могут жить дома.

в) «Актуализация глаголов»

Запиши любые слова, обозначающие действия.

Вопросы:

1. Что ты делаешь утром первым делом?
2. Назови три действия, которые выполняют твои родители вечером.

Продолжение приложения Б

3. Какое забавное действие ты видел недавно у животного?

4. Что делают дети на прогулке чаще всего?

Количество баллов:

в) Направленный ассоциативный эксперимент для выявления сформированности ассоциативно-вербальных связей, касающихся признакового словаря.

Вопросы:

1. Покажите фрукт, который бывает оранжевым.
2. Назовите фрукт, который имеет округлую форму.
3. Определите плод, обладающий ярко-желтым оттенком.
4. Определите плод, который бывает пахучим.
5. Какие ощущения вызывает лимончик на языке?
6. Какую поверхность имеет лимон?

Количество баллов:

Количество баллов за все задания:

Проведение и система оценивания

Диагностика «Свободные ассоциации» Дж. Брунера и К. Фрейлиха

Проведение

Используется 10 слов-стимулов, разнообразные по значению и принадлежности к разным категориям (предметы, животные, эмоции, абстрактные понятия). Ребенку дается инструкция: «Сейчас я буду называть слова, а ты говоришь первое любое слово, которое придет тебе в голову сразу же». Предъявляется каждое слово отдельно, записывается реакция. Обращается внимание на следующие моменты:

- скорость реакции (быстрота выбора первого слова);
- характер ассоциаций (логичные, близкие по смыслу, случайные, отражающие личный опыт или культурные предпочтения);
- повторяемость однотипных реакций (частота стереотипных ответов).

Критерии оценивания и уровни

1. Частота появления однозначных ассоциаций:

- высокий уровень (3 балла) - более 80% однозначных ассоциаций;
- средний уровень (2 балла) - около 50-80% однозначных ассоциаций;
- низкий уровень (1 балл) - менее 50% однозначных ассоциаций.

2. Разнообразии ассоциаций:

- богатое (3 балла) - использование множества категорий ассоциаций, разные типы связей;
- среднее (2 балла) - умеренное количество вариантов;
- ограниченное (1 балл) - преимущественно одна-две категории ассоциаций.

3. Наличие стереотипных реакций:

- минимальная зависимость (3 балла) - оригинальные и уникальные ответы;
- умеренная зависимость (2 балла) - присутствуют стандартные и личные варианты одновременно;
- высокая зависимость (1 балл) - практически все ответы соответствуют общим шаблонам культуры.

4. Эмоциональная окрашенность ответов:

- преобладание позитивных ассоциаций (3 балла) - большинство реакций выражают радость, удовольствие;
- смешанная эмоциональная реакция (2 балла) - нейтральные или смешанные ответы;
- отрицательные или тревожащие ассоциации (1 балл) - доминируют отрицательные чувства или тревога.

Итоговая оценка

Каждый критерий оценивается индивидуально по шкале от 1 до 3 баллов. Общая сумма баллов рассчитывается путем суммирования всех критериев.

Максимальный суммарный балл - 12.

Общее распределение уровней:

- высокий уровень (10-12 баллов)
- средний уровень (7-9 баллов)
- ниже среднего (5-6)
- низкий уровень (3-4 баллов)

Проба «Ассоциативные ряды» (А.В. Цветков)

Проба состоит из 4 серий:

- 1) свободные ассоциации, инструкция: «Запишите любые слова, которые приходят вам в голову, кроме имен и названий городов и улиц, старайтесь написать как можно больше слов»;
- 2) актуализация существительных, инструкция: «Запишите, пожалуйста, любые слова, обозначающие предметы»;
- 3) актуализация глаголов, инструкция: «Запишите любые слова, обозначающие действия»;
- 4) актуализация названий, относящихся к семантической группе «фрукты» (пункт 2.1 работы).

Для выполнения теста применялся лист А4, сложенный «книжечкой» - после выполнения каждой серии страница «книжечки» переворачивается, чтобы исключить копирование слов из серии на свободные ассоциации.

Итоговая оценка складывается из суммы баллов, присвоенных за каждую серию теста, согласно следующим критериям:

Продуктивность: общий объем приведенных слов минус штрафы за повторы и ошибки.

1. Продуктивность. Это основной показатель, характеризующий активность ребенка в процессе выполнения заданий и богатство его словарного запаса. Все правильно указанные слова суммируются и формируют базовую оценку. Потом из общей суммы вычитается количество штрафов за допущенные ошибки и повторы.

Примеры ошибок и штрафов:

- Повторение слова (штраф - 1 балл).
- Некорректное употребление грамматической формы. Например, неправильное склонение существительного или форм глагола (штраф - 0,5 балла).

Продолжение приложения В

- Использование слов вне контекста или бессмысленных слов (штраф - 1 балл)

2. Количественный анализ ошибок. Учитываются повторы, неадекватные для задания слова, отказ отвечать, неверные классификации и неправильные формы слов. Также проводится качественный анализ частоты и характера ошибок.

Например:

- Повторы могут возникнуть при недостаточном уровне концентрации внимания и усталости ребенка.
- Неверные классификационные ответы указывают на непонимание смысла слов.
- Отсутствие ответа или частичные невыполнения показывают дефицит мотивации и регуляции поведения.

Типичные виды ошибок:

- Семантические несоответствия (название птицы вместо животного);
- Неправильное согласование слов;
- Отсутствие нужного уровня детализации (вместо фруктов называют общие группы продуктов питания).

3. Качество ответов. Нужно оценивать разнообразие слов, глубину категориального мышления, сложность и оригинальность выбора слов.

Оценка качественных характеристик выявляет особенности развития когнитивного потенциала ребенка и глубину мыслительных операций.

Анализируются:

- Разнообразие категорий слов. Насколько широко ребенок охватывает тематику в рамках одной серии тестов (называет фрукты разных видов и групп, а не ограничивается одним-двумя семействами плодов).
- Глубина категориального мышления. Способность ребенка самостоятельно выделять различия внутри группы объектов (например, выделяет сорта яблок).
- Сложность и оригинальность выборов. Показывает уровень креативности и нестандартности мышления ребенка (способен ли придумывать необычные комбинации или оригинальные формулировки).

Например, высокая оценка за качество присуждается детям, которые демонстрируют хорошее понимание внутренней структуры категорий и легко формируют собственные концепции, даже если общее количество слов невелико.

Формула вычисления итогового результата

Продолжение приложения В

Сумма баллов, полученных по каждой серии, формирует общую картину производительности ребенка. Рассмотрим примерную схему начисления баллов:

Свободные ассоциации:

максимальное количество баллов – 30

средний уровень – 28-30

ниже среднего – 21-27

низкий – 0-12

Актуализация существительных:

максимум - 30 баллов.

средний уровень – 28-30

ниже среднего – 21-27

низкий – 0-12

Актуализация глаголов: максимум - 30 баллов.

средний уровень – 28-30

ниже среднего – 21-27

низкий – 0-12

Фрукты: максимум - 10 баллов.

средний уровень – 7-8

ниже среднего – 4-6

низкий – 0-3

Итого: максимум равен 100 баллам.

Уровни:

От 91 до 100 баллов - высокий

От 71 до 90 – средний

От 41 до 70 – ниже среднего

Ниже 40 - низкий

Таблица 3. Результаты диагностического этапа

№ п/п	Участники	БЛОК I. Диагностика «Свободные ассоциации» Дж. Брунера и К. Фрейлиха.	БЛОК II. Проба «Ассоциативные ряды» А.В. Цветкова. «Свободные ассоциации»	БЛОК II. Проба «Ассоциативные ряды» А.В. Цветкова. «Актуализация существительных»	БЛОК II. Проба «Ассоциативные ряды» А.В. Цветкова. «Актуализация глаголов»	БЛОК II. Проба «Ассоциативные ряды» А.В. Цветкова. Направленный ассоциативный эксперимент	БЛОК II. Итого	Всего
1	Ребёнок 1	8	16	18	14	8	56	64
2	Ребёнок 2	7	16	15	15	8	54	61
3	Ребёнок 3	3	11	12	10	2	35	38
4	Ребёнок 4	4	11	10	11	3	35	39
5	Ребёнок 5	4	9	9	11	2	31	35
6	Ребёнок 6	3	10	9	10	2	30	33
7	Ребёнок 7	3	8	9	9	2	28	31
8	Ребёнок 8	3	8	9	9	2	28	31

Таблица 4. Результаты результативно-оценочного этапа

№ П/П	Участники	БЛОК I. Диагностика «Свободные ассоциации» Дж. Брунера и К. Фрейлиха.	БЛОК II. Проба «Ассоциативные ряды» А.В. Цветкова. «Свободные ассоциации»	БЛОК II. Проба «Ассоциативные ряды» А.В. Цветкова. «Актуализация существительных»	БЛОК II. Проба «Ассоциативные ряды» А.В. Цветкова. «Актуализация глаголов»	БЛОК II. Направленный ассоциативный эксперимент	БЛОК II. Итого	Всего
1	Ребёнок 1	9	23	21	25	8	77	86
2	Ребёнок 2	8	16	18	17	8	59	67
3	Ребёнок 3	8	14	14	15	8	51	59
4	Ребёнок 4	7	13	14	14	7	48	55
5	Ребёнок 5	7	13	13	14	7	47	54
6	Ребёнок 6	4	10	12	11	3	36	40
7	Ребёнок 7	3	9	9	12	2	32	35
8	Ребёнок 8	4	9	10	11	3	33	37