

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
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

ЧЕРВЯКОВА ТАТЬЯНА АЛЕКСАНДРОВНА


ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДИКАТИВНОГО СЛОВАРЯ ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ
НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ**

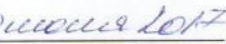
направление подготовки 44.03.03. Специальное (дефектологическое)
образование
направленность (профиль) образовательной программы
Логопедия

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

И.о. Заведующий кафедрой
коррекционной педагогики кандидат
педагогических наук,
доцент Беляева О.Л.

09 июня 2017 

Научный руководитель
кандидат педагогических наук,
доцент Козырева О.А.


10 июня 2017 

Дата защиты

19 июня 2017

Обучающийся

Червякова Татьяна Александровна

09 июня 2017 

Оценка

хорошо 

Красноярск 2017

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|---|-----|
| ВВЕДЕНИЕ..... | 3 |
| ГЛАВА I. Теоретические аспекты изучения предикативной словаря у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня..... | 8 |
| 1.1. Лингвистический аспект изучения предикативного словаря у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня..... | 8 |
| 1.2. Лексическое развитие ребенка в онтогенезе..... | 16 |
| 1.3. Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня..... | 25 |
| 1.4. Обзор методик логопедической работы, направленной на развитие предикативного словаря у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня..... | 36 |
| Выводы по главе 1..... | 42 |
| ГЛАВА 2. Констатирующий эксперимент и его анализ..... | 44 |
| 2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента..... | 44 |
| 2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента..... | 50 |
| Выводы по главе 2..... | 73 |
| ГЛАВА 3. Формирующий эксперимент и его анализ..... | 75 |
| 3.1. Организация и методика формирующего эксперимента..... | 75 |
| 3.2. Анализ результатов контрольного эксперимента..... | 85 |
| Выводы по главе 2..... | 95 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ..... | 96 |
| СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ..... | 102 |
| ПРИЛОЖЕНИЯ..... | 108 |

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность. Современный этап развития российского образования характеризуется принятием нового Закона «Об образовании в РФ», а также стандартов дошкольного и школьного образования, в том числе и для детей с ограниченными возможностями здоровья. Согласно Закону «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ дошкольное образование является первой ступенью образования. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО), утвержденный приказом Минобрнауки РФ от 17.10.2013 г. № 1155, ориентирует педагогов на создание психолого-педагогических условий для укрепления здоровья детей, обеспечения общекультурного, личностного и познавательно-речевого развития, создания условий для формирования предпосылок учебной деятельности. В документе они представлены как целевые ориентиры дошкольного образования. ФГОС ДО обеспечивает равные возможности потенциального развития каждого ребенка, в том числе и с ограниченными возможностями здоровья. На основе этих требований ставятся задачи индивидуализации и дифференциации в воспитании и обучении, построения педагогического процесса на основе максимального учета общих возрастных и индивидуальных особенностей развития ребенка в каждый конкретный период его жизни. При этом ориентиры ФГОС к обновлению содержания дошкольного образования в настоящее время очерчивают ряд достаточно серьезных требований к речевому развитию старших дошкольников, частью которого является развитие у них различных сторон лексики. И это не случайно.

Актуальность выбранной темы исследования обусловлена важностью развития лексической стороны речи как центрального дефекта в структуре нарушений при общем недоразвитии речи. Как отмечают многие исследователи (Н.А. Никашина, Р.Е. Левина, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филочева, С.Н. Шаховская, В.К. Воробьева, Н.В. Серебрякова и др.), среди разнообразия речевых

нарушений, свойственных детям с общим недоразвитием речи, особо выделяется недостаточный объем и бедность предикативного словаря. Для детей с ОНР характерны бедность активного и пассивного словаря глаголов, неточное, недифференцированное употребление слов, своеобразие словоизменения и словообразования глаголов. Кроме того, ребенок с ОНР, имея недостаточный запас глаголов, долгое время не может активно включаться в речевое общение, что в свою очередь помешает его гармоничному развитию в дальнейшем, как в умственном, так и в речевом плане, создаст препятствия для нормального процесса обучения грамоте, усвоения им письма и чтения в школе.

Разработанность проблемы исследования. Исследования развития лексики у детей-дошкольников проводились выдающимися психологами, педагогами и лингвистами – Л.С. Выготским, А.В. Захаровой, А.И. Лаврентьевой, А.Н. Леонтьевым. Так, Л.С. Выготский отмечал, что процесс усвоения детьми-дошкольниками значения слов происходит от случайных и несущественных к существенным. Ученым было отмечено, что на каждом этапе развития ребенок понимает содержание слова различно. Полнота и правильность отражения фактов, признаков или связей, существующих в действительности, изменяются в процессе развития ребенка.

Особый вклад в решение проблем, связанных с развитием речи детей дошкольного возраста, был внесен отечественными психологами и педагогами – А.Н. Гвоздевым, Л.Н. Ефименковой, Ф.А. Сохиным, Д.Б. Элькониным и другими.

Методика развития лексики дошкольников была изучена в работах М.М. Алексеевой, Б.И. Яшиной, Е.И. Тихеевой, О.С. Ушаковой, Л.П. Федоренко и других.

Исследования диагностики и развития лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи были проведены такими учеными как З.Е. Агранович, С.А. Безрукова, Л.Н. Бондаренко, В.А. Гончарова, Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, Т.А. Матророва, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская и другими.

Несмотря на достаточное количество исследований, посвященных проблеме развития лексической стороны речи у детей с нормальным и нарушенным

речевым развитием, стоит отметить, что и в настоящее время существует недостаточно современных исследований, раскрывающих особенности формирования предикативного словаря у детей с ОНР, не определена система специальных занятий, ориентированная на успешное овладение детьми такой сложной частью речи, как глагол, и позволяющая в оптимальные сроки устранить имеющиеся недостатки лексикона у данной категории детей.

Таким образом, в результате анализа научных источников по проблеме исследования выявлено следующее **противоречие**: несмотря на достаточное количество материалов по работе с детьми дошкольного возраста с ОНР по развитию лексики, существует необходимость разработки специальных методов диагностики и коррекции предикативного словаря у дошкольников с ОНР III уровня, что частично восполняется в предложенном исследовании.

На основе данного противоречия определена **проблема исследования**, которая заключается:

- в подборе специальных заданий и критериев оценки сформированности предикативного словаря у старших дошкольников с ОНР III уровня.
- в выявлении специфических особенностей развития глагольного словаря у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня;
- в разработке методических рекомендаций по преодолению выявленных особенностей предикативного словаря у старших дошкольников с ОНР III уровня.

В целом, все вышеизложенное подчеркивает актуальность дальнейшего исследования особенностей предикативного словаря у дошкольников с ОНР и свидетельствует о важности определения эффективных методов и приемов логопедической работы с ними.

Объектом исследования: особенности предикативного словаря у детей-дошкольников с общим недоразвитием речи.

Предмет исследования: процесс формирования предикативного словаря у старших дошкольников с ОНР III уровня на логопедических занятиях в ДОУ.

Основной целью исследования выявление особенностей предикативного словаря и определение эффективности логопедической работы по

формированию предикативного словаря у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Для достижения поставленной цели были определены следующие **задачи исследования:**

- 1) провести научно-теоретический анализ психолого-педагогической, лингвистической, логопедической литературы по проблеме исследования;
- 2) составить методику исследования предикативного словаря у старших дошкольников с общим недоразвитием речи 3 уровня, в экспрессивной и импрессивной;
- 3) провести сравнительный анализ особенностей и исходного уровня сформированности предикативного словаря у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня и их сверстников с правильной речью;

Гипотеза исследования: Учитывая этиологию, механизмы и структуру речевого дефекта у старших дошкольников с ОНР III уровня, мы предполагаем, что у данной категории детей более низкий по сравнению с нормой уровень сформированности предикативного словаря и его качественное своеобразие. Что будет выражаться в недостаточном объеме словаря глаголов, неточном объяснении значений глаголов, грубом нарушении актуализации близких по значению слов, в недостаточно развитом навыке словообразования и словоизменения, развитии синонимии и антонимии.

Это позволит разработать направления, выделить этапы, определить приемы и технологии логопедической работы по устранению лексических нарушений и развитию словарного запаса глаголов у этих детей в оптимальные сроки.

Методы исследования: теоретические (анализ литературы), организационные (сравнительный); биографические (изучение медицинской документации и логопедических карт); эмпирические методы (констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты), количественные (таблично-графический анализ результатов) и интерпретационные (качественный анализ и обсуждение результатов).

Практическая значимость исследования состоит в том, что в работе представлена диагностическая методика, позволяющая оценить состояние предикативного словаря детей 6-7 лет с ОНР III уровня, а также определены основные направления и содержание логопедической работы, направленной на его формирование у данной категории детей. Результаты работы могут быть использованы логопедом в практической деятельности, как при диагностике, так и в коррекционной работе с детьми, имеющими речевые нарушения.

Структура и объем работы: дипломное исследование подготовлено на 150 страницах компьютерного текста, состоит из введения, трех глав, вмещающих восемь параграфов, заключения, списка изученной литературы (всего 70 источников) и пяти приложений. В конце каждой главы подводятся итоги с соответствующими выводами. Исследовательская часть представлена констатирующим, формирующим и контрольными экспериментами, результаты работы иллюстрируются 7 гистограммами и 16 таблицами.

ГЛАВА 1. Теоретические аспекты изучения предикативного словаря у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

1.1. Лингвистический аспект изучения предикативного словаря у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Совокупность слов языка обозначается термином лексика (от греческого *lexikos* относящийся к слову). Слово выступает как основной знак языка. Лексическая система языка представляет собой систему связанных друг с другом разнообразными отношениями единиц языка.

Минимальной единицей речи является слово. Слово - это комплекс звуков или один звук, обладающий определенным, закрепленным языковой практикой общества значением и функционирующий как некое самостоятельное целое. В лексической системе языка выделяют группы слов, связанных общностью (или противоположностью) значения, сходных (противоположных) по стилистическим свойствам, объединенных общим типом словообразования; связанных общностью происхождения, особенностью функционирования в речи, принадлежностью к активному и пассивному запасу лексики и др. (А.А. Залевская, 2007).

Как отмечает Л.В. Сахарный (1989), слово – основная единица языка. Оно является представителем всех компонентов языка: фонетики (состоит из звуков речи), лексики (обозначает явления действительности, несет смысловую нагрузку) и грамматики (существует в определенной грамматической форме). В речи слово живет в определенном значении и в соответствующем грамматическом оформлении, усваивать просто слова, без их фонетической оболочки и грамматической формы, невозможно. Слова связаны друг с другом смысловыми связями, организуют четкую лексическую систему.

Лексическая система языка включает в себя такие понятия как активный и пассивный словарь. Пассивный словарь - это слова, которые говорящий на данном языке понимает, но сам не употребляет. Развитие понимания речи ребенком намного опережает у него появление активной речи и является базой и

предпосылкой для появления последней. Активный словарь - это слова, которые говорящий не только понимает, но и употребляет. Активный словарь во многом определяет богатство и культуру речи.

Развитие словарного запаса - это поступательный процесс, тесно связанный с поступлением новых слов, дифференциацией их значений и с изменением значений старых слов. В процессе развития лексики слово включается в сложную систему связей (парадигматических, синтагматических, деривационных) в языке (А.А. Леонтьев, 2006).

Кроме этого, в структуре слова и его значения выделяются следующие аспекты, или компоненты (по Н.В. Уфимцевой, 1986; Л.В. Сахарному, 1989; А.А. Леонтьеву, 2006 и др.) (рисунок 1):



Рис. 1. Компоненты значений слова

Таким образом, слова связаны друг с другом разнообразными смысловыми

связями и организованы в лексическую систему. Системность значений слов в языке основывается на системности связей и отношений действительности, но не является их непосредственным отражением. Связи реальной действительности отражаются в языке опосредованно через сознание людей. Сложная система смысловых связей организует семантические поля. Точность употребления слов зависит от уровня сформированности семантических полей (А.А. Залевская, 2007; Л.В. Сахарный, 1989 и др.).

В целом, можно отметить, что термин лексика служит для обозначения словарного состава языка. При этом лексика русского языка, как любого другого, представляет собой не простое множество слов, а систему взаимосвязанных и взаимообусловленных единиц одного уровня.

Глагол - это часть речи, которая обозначает действие или состояние предмета и отвечает на вопросы «что делать?», «что сделать?». Н.С. Валгина и Д.Э. Розенталь (2012) дают следующее определение глагола: глагол - это часть речи, обозначающая процесс и выражающая это значение в категориях вида, залога, наклонения, времени и лица; глагол обладает также категориями числа и - в формах прошедшего времени и сослагательного наклонения - категорией рода.

В современном русском языке различают два вида глаголов: совершенный и несовершенный. Глаголы несовершенного вида отвечают на вопрос «что делать?» и указывают на незавершенность действия, например: «решать», «читать». Глаголы совершенного вида указывают на завершенность действия, на его конец или результат и отвечают на вопрос «что сделать?», например: «решить», «прочитать». Глаголу одного вида может соответствовать глагол другого вида с одним и тем же лексическим значением. Такие глаголы образуют видовую пару: «зацвести» (в мае) – «зацветать» (вовремя); «спасти» (друга) – «спасать» (друга). Есть глаголы, которые не образуют форм другого вида, например, глаголы «сожалеть», «подпевать» и др. не образуют парных форм совершенного вида, а глаголы «зашагать», «ринуться» и др. - парных форм несовершенного вида. Есть глаголы, которые в одних и тех же формах употребляются в значении и

совершенного, и несовершенного вида. Такие глаголы называются двувидовыми, например: «жениться», «казнить», «использовать».

Глаголы делятся на переходные и непереходные. Глаголы, которые сочетаются или могут сочетаться с существительным или местоимением в винительном падеже без предлога, называются переходными: «Люблю родную сторону». Переходные глаголы обозначают такое действие, которое переходит на другой предмет: люблю (что?). Глаголы являются непереходными, если действие прямо не переходит на другой предмет: «ходить» (на лыжах), «купаться» (в море), «претворять» (в жизнь).

Глаголы изменяются по наклонениям, т.е. один и тот же глагол можно употребить в форме изъявительного, повелительного и условного наклонения. Изъявительное наклонение глагола обозначает реальное действие, происходящее в настоящем, прошлом или будущем, например: «читаю», «читал», «буду читать». Повелительное наклонение глагола выражает волю говорящего - просьбу, приказание, например: «читай», «говори», «зажгите». Условное наклонение глагола обозначает действия, желаемые или возможные, выполнение которых зависит от каких-то условий, например: «читал бы», «говорил бы», «зажег бы».

Глаголы в изъявительном наклонении изменяются по временам. Настоящее время показывает, что действие происходит в момент речи о нем, например: «светит», «прибывает». Прошедшее время обозначает действие, которое происходило или произошло до начала речи о нем, например: «светил», «прибывал». Будущее время обозначает действие, которое будет происходить после окончания речи о нем, например: «Я вернусь, когда раскинет ветви по-весеннему наш белый сад». (С. Есенин.)

Изменение глаголов по лицам и числам называется спряжением. По своим личным окончаниям глаголы делятся на два спряжения: первое и второе. Ко II спряжению относятся глаголы на -ить (кроме брить и стелить), семь глаголов на -еть (вертеть, обидеть, видеть, зависеть, ненавидеть, смотреть, терпеть) и четыре глагола на -ать (гнать, держать, дышать, слышать). Эти глаголы имеют личные окончания -у (-ю), -ишь, -ит, -им, -ите, -ам (-ят). Все остальные глаголы относятся

к I спряжению (включая брить, стелить), имеют личные окончания -у (-ю), -ешь, -ет, -ем, -ете, -ут (-ют).

Категория лица указывает на говорящего («слушаю» - 1-е лицо), собеседника говорящего («любишь» - 2-е лицо), лицо, не участвующее в речи («улетают» - 3-е лицо).

Все глаголы с суффиксом -ся (-сь) называются возвратными.

Глаголы, которые обозначают действия, происходящие сами по себе, без действующего лица (предмета), называются безличными: «смеркается», «знобит», «подморозило», «вечереет» и др. Безличные глаголы обычно обозначают явления природы или состояние человека (Л.Л. Буланин, 1983).

Как правило, в предложении глаголы выступают в роли сказуемого. В качестве связующего звена глагол-сказуемое служит одним из главных членов предложения. По определению В.В. Виноградова (2001, с.337), «глагол является самой сложной и самой емкой грамматической категорией русского языка. Он более конструктивен, чем остальные части речи». Организующая, конструктивная роль глагольного слова в предложении, влияние глагольного управления на правильность выражения смысловых отношений в словосочетаниях делают важным изучение глагольной лексики не только в плане лексико-грамматического оформления речи, но и в психологическом плане - развития мышления.

В лингвистической и методической литературе по семантике рассматриваются различные классы глаголов. Так, Н.С. Авилова (1976) отмечает, что среди предикативной лексики выделяются такие лексико-семантические группы, как, например, глаголы движения (ходить, бегать, ехать), глаголы состояния (спать, болеть), глаголы говорения (говорить, кричать, отвечать) и некоторые другие.

А.Г. Зикеев (2002) выделяет 5 лексико-семантических групп глаголов, которые объединяются не только близостью, сходством выражаемых значений, но и особенностями их семантизации:

I группу составляют глаголы, выражающие состояние покоя. Среди них можно отметить глаголы, обозначающие положение предмета в пространстве: в

вертикальном, горизонтальном или подвешенном состоянии, а для живых существ, кроме того, в положении сидя или лежа. К этим глаголам, уточняющим с помощью предложных сочетаний положение предмета, относятся слова «стоять», «висеть», «лежать», «сидеть» и др. Эти глаголы обозначают статическое состояние предмета.

Во II группу, по данным А.Г. Зикеева (2002), входят глаголы, обозначающие движение, перемещение: «идти», «плыть», «ходить», «лететь», «лезть», «тащить», «двигаться» и др. Если сравнить действия, обозначаемые представленными глаголами, то можно увидеть, что целесообразность использования того или иного действия зависит не только от субъекта, от его возможностей в выборе способа передвижения, но и от окружающей среды. Так, человек, который на улице «идет», по реке будет «плыть», через лесную чащу будет «пробираться» и т.д., т.е. в зависимости от окружения производить характерные движения, которые в языке находят соответствующие обозначения.

На характер движения, на его скорость влияют различные аффективные состояния человека: при тревоге он будет «выбегать» из дома; при радостном известии он не войдет, а «вбежит» или «влетит» в комнату; и т.п. Поэтому семантизация глаголов этой группы во многом зависит от конкретных условий реализации действия: кто передвигается, в какой среде, где передвигается, мотивы, причины, обуславливающие характер передвижения. Все эти общие моменты, касающиеся контекста действия, должны быть учтены при выборе способа семантизации, при создании соответствующих речевых ситуаций.

Среди глаголов, обозначающих перемещение, особую группу составляют глаголы движения, которые передают перемещение с помощью транспорта или без него. Среди них можно выделить глаголы, обозначающие перемещение только субъекта, - непереходные глаголы (идти-ходить, ехать-ездить, лететь-летать, плыть-плавать, бежать-бегать, ползти-ползать) и глаголы, обозначающие передвижение субъекта и объекта, - переходные глаголы (нести-носить, везти-возить, катать-катить и др.).

Отличие этих бесприставочных глаголов заключается в том, что первые из

указанных пар всегда обозначают движение в одном направлении, а вторые - движение в двух или разных направлениях (он идет в кино - он ходит по классу). Глаголы типа «ходить», «ездить», «летать» вносят оттенок постоянства данного действия; они обозначают то, что является способностью или постоянным свойством субъекта (летчик летает, шофер ездит на машине и т.п.).

Предложения с глаголами типа «ходить», «ездить» в прошедшем времени передают информацию о законченном действии (дети вчера ходили в кино), использование в предложениях глаголов типа «идти», «ехать» в прошедшем времени придает им незавершенный характер, требует продолжения повествования (Когда дети вчера шли в музей...).

Хотя указанные выше глаголы имеют широкое распространение в русском языке, их усвоение для детей с нарушениями речи связано с известными затруднениями, обусловленными не только тем, что употребление некоторых из этих глаголов сопровождается чередованием согласных при спряжении (ходить - хожу, носить - ношу и др.) или неправильным образованием временных форм (нести - нес, вести - вел), но и специфическими лексическими значениями.

Значение глаголов становится окончательно ясным из контекста, из ситуации, которая описывается группой стоящих при этих глаголах слов, например: мальчик лег в постель; птица села на ветку. Словосочетания «в постель», «на ветку» в совокупности с субъектом действия (мальчик, птица) раскрывают смысловое содержание фразы.

Изучение глаголов движения не ограничивается знакомством с простыми, неизменяемыми глаголами. Их в русском языке относительно немного. Зато они имеют громадное количество префиксальных дериватов, которые постоянно употребляются в разговорной речи.

При формировании навыков понимания и употребления префиксальных образований, в первую очередь производных глаголов, первоначальное преподнесение материала должно проходить в контрастирующих парах (принести - отнести, войди - выйди), восприятие которых позволяет выделить общую корневую морфему и усвоить в сопоставлении значение приставок. На следующей

ступени изучения префиксальных образований производные слова даются в системе образующих их приставок, общих для данной группы глаголов, с использованием контрастирующих пар или противопоставления производного слова и мотивирующей его основы, например: подошел - отошел, подбежал - отбежал, подлетел - отлетел и т.д., но: привокзальный - вокзальный - вокзал, приморский - морской - море и т. п.

К III группе глаголов А.Г. Зикеевым (2002), были отнесены слова, обозначающие воздействие на предмет. В этой довольно значительной по количеству лексических единиц группе глаголов основное внимание обращено на обозначение трудовых процессов. В данной группе прежде всего выделяются глаголы-«профессионализмы», обозначающие те или иные трудовые операции, которые связаны с разными профессиями, например: врач лечит, тракторист пашет.

Тесно связаны с ними глаголы, обозначающие операции, которые производятся отдельными инструментами: пилит пилой, красит кистью.

Создание объекта может быть передано или глаголами общего значения (делать, работать, производить, изготавливать и др.), или глаголами с конкретным значением, указывающими на специфические для данного объекта действия (сделать платье - сшить платье, сделать домик - построить домик; приготовить обед - сварить обед).

К IV группе относятся глаголы, которые обозначают речевую и мыслительную деятельность, к V группе - процессы восприятия, физическое или эмоциональное состояние человека, его поведенческие действия. Наиболее многочисленны глаголы, обозначающие речевую деятельность. Здесь можно выделить глаголы, выражающие собственно процесс говорения без дополнительной характеристики (говорить, повторить, спросить, ответить, и др.). Эти слова в эмоциональном отношении нейтральны.

В целом семантика глагола значительно сложнее, менее конкретна, что обусловлено его основной ролью в системе языка: в синтаксисе глагол представляет собой семантический и структурный центр предложения, выражает

предикативные категории и определяет семантику связанных с ним компонентов; глагол формирует крупные лексические классы, семантически притягивает и организует в определенную систему именную лексику. «Выражая понятие признака, свойства относимого ... к определенному лицу, предмету, глагол, как предикатное имя по самой своей природе семантически недостаточен, ибо им наименование обозначаемого действия задается относительно двух основных предметных сфер - сферы субъекта и сферы объекта» (А.А. Уфимцева, 1980, с.43).

Итак, реально существующие предметы наделены определенными свойствами и в силу этого могут производить те или иные действия или испытывать какие-либо состояния. Эти действия или состояния, будучи отвлечены от предметов, выражаются в речи с помощью глаголов.

1.2. Лексическое развитие ребенка в онтогенезе

Вопросу развития лексики ребенка в онтогенезе посвящено большое количество исследований.

Словарь ребенка – это совокупность определенных единиц речи, значение которых указывает на предметы, явление, действие и признаки окружающих предметов, людей. Словарь усваивается сначала в импрессивной речи, т.е. формируется пассивный запас, который подразумевает возможность понимания слов. В экспрессивной речи формируется активный словарный запас. В специальной литературе принято выделять количественную и качественную стороны процесса овладения словарём в онтогенезе (Д.Б. Эльконин, 2005; А.А. Леонтьев, 2006; А.Н. Гвоздев, 2007).

Краткие сведения о примерных сроках количественного роста словаря у детей в норме приводят М.М. Кольцова (2006). Словарный запас ребенка обогащается следующим образом: к возрасту 1 год 3 мес. - 1 год 4 мес. ребенок имеет 4-5 слов; к 1,5 годам-30 слов; к 2 годам-200 слов; к школьному возрасту-1500-2000 слов; у взрослого человека-5000 слов.

По данным М.М. Алексеевой и В.И. Яшиной (2010) нормой считается 10-12 слов к году. К концу второго года жизни словарь составляет 300 - 400 слов, а к трем годам может достигать 1500 слов. К 4 годам количество слов доходит до 1900, в 5 лет - до 2000 - 2500, а в 6 - 7 лет до 3500 - 4000 слов.

По данным А.Н. Гвоздева (2007), словарь ребёнка при переходном возрасте из среднего в старший (4-5 лет) содержит 50,2% существительных, 27,4% глаголов, 11,8% прилагательных, 5,8% наречий, 1,9% числительных, 1,2% союзов, 0,9% предлогов и 0,9% междометий и частиц. В первую очередь ребёнок обычно усваивает те слова, которые непосредственно связаны с его повседневной жизнью, его деятельностью, игрой. Это обусловлено тем, что ребёнок устанавливает отношения с окружающим миром, называет предметы и игрушки, а также действия, которые совершает он сам и окружающие его взрослые люди. По этой причине раньше всего в его речи и появляются названия предметов и действий, то есть имена существительные и глаголы. В этом возрасте ребёнок воспринимает предмет в совокупности всех его признаков, не вычленяя атрибутики. Представления ребёнка носят общий характер.

Несколько позднее появляются наречия и лишь после двух лет - названия признаков предметов или имена прилагательные. У детей в возрасте от 2 до 2,6 лет отмечено всего 23 прилагательных. Большая часть их - качественные. Они и составляют основное ядро прилагательных и обозначают: величину, цвет, вкус, температуру, вес, оценку (предметов, лиц). Кроме этой основной группы к 2 годам 6 месяцам появляются первые притяжательные прилагательные. Относительные прилагательные появляются ещё позднее.

Анализируя словарный запас детей в возрасте 6-7 лет, можно сделать вывод о том, что наиболее употребительные знаменательные слова в речи детей: существительные, прилагательные, глаголы (А.Н. Гвоздев, 2007).

При этом количественный рост словарного запаса во многом зависит от условий жизни и семейного воспитания, от того внимания, которое взрослые уделяют речевому развитию ребенка. Следовательно, в этом отношении у разных детей возможны большие индивидуальные различия. Если некоторые слова и

грамматические формы не употребляются в окружающей ребенка микросоциальной среде, то они будут отсутствовать и в его речи в силу отсутствия образца для подражания. По мнению Д.Б. Эльконина, индивидуальные различия в словаре «более велики, чем в какой-либо другой сфере психического развития» (2005, с. 224).

Как отмечает А.А. Леонтьев «возрастные нормы словарного запаса детей одного и того же возраста значительно колеблются в зависимости от социально-культурного уровня семьи, так как словарь усваивается ребенком в процессе общения» (2006, с. 43). В дальнейшем словарный запас детей очень активно обогащается в школьном возрасте. Это объясняется усвоением ими множества специальных терминов в ходе изучения различных школьных предметов, а также сознательным овладением законами словообразования. Последнее позволяет очень быстро пополнять словарный запас.

Таким образом, развитие словарного запаса в онтогенезе обусловлено не только общением ребенка с взрослыми, но и развитием представлений об окружающей действительности. По мере того как малыш знакомится с новыми предметами, признаками предметов, явлениями и действиями, обогащается его лексикон. С другой стороны, речевая и неречевая деятельность ребенка влияют на освоение им окружающего мира при взаимодействии с реальными объектами и явлениями, а также на характер общения с другими людьми. В начальный период жизни ребенка общение взрослых с ним носит односторонний и эмоциональный характер. Это побуждает ребенка вступить в контакт с окружающими людьми и выражать свои потребности невербальными средствами, используя жесты, мимику, интонации. В более поздний период развития ребенка общение переходит на знаковую систему языка с помощью звуковой символики. Уровень развития лексики зависит от социальной среды, в которой находится ребенок. Возрастные нормы уровня речи ребенка одного и того же возраста значительно колеблются в зависимости от социально-культурного уровня семьи.

Качественное развитие лексической стороны речи - развитие значений слов, по словам Л.С. Выготского (2012), представляет «грандиозную сложность». По

мере того, как дошкольник осваивает окружающую действительность, он начинает делать обобщения, руководствуясь теми или иными признаками. Путь развития обобщения у детей представлен в работах А.А. Леонтьева (2006), Ж. Пиаже (2008), Л.С. Выготского (2012) и др.

Так, например, Н.С. Жукова (2011) выделила несколько уровней понимания речи: нулевой; ситуативный; номинативный; предикативный; расчлененный.

При нулевом уровне понимания речи ребенок с нормальным слухом не способен воспринимать речь, периодически реагирует на свое имя. На интонации запрещения, поощрения ребенок реагирует гораздо реже. Указанный уровень характеризует детей до 1 года.

Ситуативный уровень характеризует степень понимания ребенком просьб в каждой конкретной ситуации (просьбы: дать ручку, поцеловать ручку и т.д.). Ребенок, находящийся на ситуативном уровне знает имена окружающих людей и названия своих игрушек, может по просьбе родителей показывать части тела, как у себя, так и у близких. Этот уровень характерен для детей в 10-12 месяцев.

При номинативном уровне ребенок способен достаточно хорошо понимать названия предметов, изображенных на отдельных картинках. но еще не понимает действия, которые изображены на картинках с сюжетом.

Понимание вопросов косвенного падежа (чем?, кому?, с кем?) также еще не сформировано. Указанный уровень соответствует 12 – 18 месяцам.

Предикативный уровень характеризует у ребенка наличие понимания названий различных предметов и действий, понимание вопросов косвенных падежей, поставленных к объектам действий, изображенных на сюжетных картинках, различение значения простейших предлогов. Но в данный период ребенок не может различать грамматические формы слов. Предикативный уровень развития характерен для возраста 2 – 2,5 лет.

Расчлененный уровень характеризует способность ребенка различать грамматические формы слов. На этом этапе у ребенка должны быть развиты собственная речь и ее понимание. Если этого не происходит, то необходимо

выяснить, способен ли ребенок понимать мимику и жесты окружающих людей (Н.С. Жукова, 2011).

Этапы формирования речи описываются также в работах М.М. Кольцовой (2006), Д.Б. Элькониной (2005), А.Н. Леонтьева (2006), М.М. Алексеевой и В.И. Яшиной (2010) и др.

Сначала ребёнок «отбирает» из обращённой к нему речи взрослого те слова, которые доступны его артикулированию, анализ первых 3-5 слов ребёнка по своему звуковому составу очень близки к словам взрослого: мама, дай, баба.

В начале второго года жизни ребенка словесный раздражитель начинает преобладать в восприятии ребенка, слова для ребенка не отделяются друг от друга, а являются целым комплексом для его восприятия.

В указанный период развития в речи появляются первые нерасчлененные слова, их называют «лепетные слова». Они представляют собой фрагменты произнесенных взрослыми слов, состоящие в основном из ударных слогов (молоко - «моко»). Описанный период развития детской речи ученые называют периодом «слово-предложение», где еще не происходит сочетания слов по грамматическим правилам родного языка]

Сначала слова могут выражать несколько значений, к которым относятся: предмет (ляля); действие (баю-бай); повеление (на, дай); указание (там). В возрасте от 1,5 до 2 лет, комплексы слов начинают делиться на части, которые сочетаются между собой (Ляля бух, Мася пить), значительно расширяется запас слов. К трем годам объем словаря составляет около 300 слов.

Развитие запаса слов у ребенка формируется в двух направлениях: предметная отнесенность слов и формирование понимания значений слов. Новые слова он осваивает за счет связи между конкретными словами и соответствующим предметам. Во время запоминания новых слов, ребенок ассоциирует их со значениями предметов, которые видит. По истечении некоторого времени ребенок начинает воспроизводить эти слова.

В возрасте от 1,5 до 2 лет ребенок перестает просто пассивно слушать новые слова от окружающих его людей, и начинает активно пополнять свой словарный

запас с помощью использования вопросов, таких как: «что это?», «как это называется?». К возрасту 4-х лет у ребенка появляется четкое понимание, какой предмет имеет свои собственные характеристики. В процессе совершенствования речевого запаса у ребенка происходит совершенствование понимания значений слов (М.М. Кольцова, 2006).

В соответствии с проведенным анализом речи детей ученые пришли к выводу, что ребёнок в первую очередь осваивает денотативный компонент.

По мере совершенствования операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения окончательно формируется понятийный компонент. При объяснении, какого-либо значения слова, ребенок сначала называет его функцию, к примеру, вместо слова стул говорит: «На нем сидят». Позднее может обобщать: «Стул-это мебель». Таким образом, ребенок начинает отождествлять это слово с более общим понятием, используя связи связей между словами в языковой системе.

Позднее у ребенка формируется контекстуальное значение слов. К примеру, в дошкольном возрасте детям с большим трудом дается понимание переносного значения слов и афоризмов. Конечно, у ребенка сразу не могут сформироваться все компоненты значения слов, это происходит постепенно (Ж. Пиаже, 2008).

Таким образом, значение слова изменяется у детей с развитием их познавательных возможностей. Отсюда можно сделать вывод о том, что, роль слова, как важнейшей единицы языка и речи, особенно велика в дошкольном возрасте, поскольку именно здесь закладываются основы развития мышления и речи, происходит становление социальных контактов, формируется личность.

Как уже было сказано выше, глагол - это часть речи, которая обозначает действие или состояние предмета как процесс. В.В. Гербова (1970), исследуя использование детьми 2-3 лет в речи глаголов, утверждает, что дети этого возраста используют глаголы чаще, чем другие части речи. У детей до 2,5 лет они составили 37% от числа всех слов, у детей второго полугодия третьего года - 28,5%. Глаголы представлены в речи детей в следующем отношении:

1. Глаголы, часто встречающиеся в обиходной жизни взрослых и детей: а) глаголы, характеризующие взаимоотношения ребенка и взрослого, ребенка и

сверстников - 12,2% всех употребляемых детьми слов; б) слова, обозначающие действия, которые ребенок ежедневно выполняет - 8,6%; в) слова, обозначающие действия, характеризующие поведение окружающих взрослых - 5,3%; г) глаголы, характеризующие повадки знакомых ребенку животных - 1,8%.

2. Названия действий, редко встречающихся в практике ребенка, глаголы, выражающие психическое состояние человека - 4,9%.

Исследование выявило и противоположный факт, свидетельствующий о том, что «ассортимент» используемых глаголов беден. Половину (53%) из них составили 24 глагола, повторяющихся в разных временных формах, лицах, наклонениях. Эти глаголы, которые были названы «ходовыми», распределились так:

1. Глаголы, отражающие взаимоотношения ребенка с окружающими, -25,1% (давать - 9,2%, идти - 3,4%, смотреть - 2,6%, ломать - 2%, трогать - 1,8%, брать - 0,9%, садиться - 1,6%, играть - 1,4%, гулять -1,3%);

2. Глаголы, связанные с событиями, доставившими ребенку радость (ехать, кататься - 6,6%, покупать - 2,4%, видеть - 1,1%) либо огорчение (падать - 1,1%, плакать - 1,1%, болеть - 1,1%, ушибаться - 0,8% и др.);

3. Глаголы, связанные с процессом одевания - 8,7%;

4. Глаголы, связанные с удовлетворением потребности в сне (2,2%), в еде (2,8%).

В.В. Гербова считает, что однообразие глаголов, используемых детьми в сфере общения, как и экономия словесного выражения - результат педагогической недоработки, недостаточно организованной речевой практики ребенка. При дефектах воспитания бедность терминов, обозначающих признаки предметов и действий, слабо развитая глагольная синонимия, неточное употребление слов наблюдаются у детей старшего дошкольного и даже младшего школьного возраста. При этом потребность в точной, образной характеристике событий, явлений, переживаний не появляется сама по себе: ее надо пробуждать, стимулировать, формировать.

Длительное наблюдение и тщательный анализ детской речи, проведенные

А.Н. Гвоздевым (2007), позволили автору представить поступательный ход овладения глагольными формами в онтогенезе.

Подготовка к усвоению глагола у детей с нормальным развитием речи начинается с периода первых слов. Уже в период однословных предложений (1 год 3 месяца - 1 год 8 месяцев) имеются слова, обозначающие действия. В период появления двухсловных предложений (1 год 8 месяцев - 1 год 10 месяцев) наблюдается обозначение действий, совершаемых субъектами (папа сидит). Однако интенсивное усвоение глагольных категорий происходит с 1 года 10 месяцев-2 лет. Причем большая часть глагольных форм формируется за короткий срок почти одновременно, и лишь некоторые усваиваются значительно позже, вплоть до младшего школьного возраста.

Личные формы глагола появляются очень рано, среди первых слов. Однако настоящие личные глагольные формы, имеющие соотносительные пары, возникают около 1 года 11 месяцев.

Употребление формы отдельных времен в речи нормально развивающихся детей наблюдается примерно в 1 год 10 месяцев. Следует отметить, что одновременно появляется настоящее время (в форме 3 лица единственного числа) и прошедшее время (в форме женского рода). Затем усваивается первое и чуть позднее второе лицо настоящего времени (после двух лет).

Последовательность возникновения в речи форм глагола множественного числа такая же, что и в единственном числе. Завершается этот процесс в возрасте 2 лет 9 месяцев.

Усвоение изменений глагола по родам в прошедшем времени происходит довольно медленно в следующей последовательности: женский род - мужской род (около 2 лет), средний род с ударным окончанием -о (2 года 6 месяцев). В целом после 2 лет 4 месяцев при существительном род глагола употребляется правильно. Следует отметить, что к 5 годам у нормально развивающихся детей формируется способность к самостоятельному образованию глаголов, однако могут сохраняться отдельные нарушения чередования фонем в основах глаголов при создании новых форм.

На ранних этапах речевого развития глаголы дети употребляют преимущественно в форме повелительного наклонения и инфинитива. Но уже к середине года во второй младшей группе, а особенно в средней в их речи почти исчезают предложения типа: «Спать!», «Играть!». Обращаясь друг к другу, дети все чаще используют форму императива: «Давай играть! Давай вместе построим гараж!». Описанные формы заключают в себе призыв к совместной деятельности, элементы ее мотивации и планирования. Они наблюдаются, когда ребенок обращается к другу по поводу игры, характеризует чувства, состояния. О движениях дети говорят в форме короткого приказа: «Беги!», «Сядь!».

Ближе к пяти годам в высказываниях увеличивается число глаголов, обозначающих состояния и переживания, а среди существительных те, которые характеризуют нравственный облик («чистюля», «смельчак»).

Словарь разнообразится именно за счет глаголов и существительных. Употребляемые наречия и прилагательные довольно разнообразны. Они характеризуют выполнение правил и оценивают поведение (правильно-неправильно, плохо-хорошо). Это подтверждает, что правила деятельности, общения усваиваются в младшем дошкольном возрасте, а в 4-5 лет становятся регулятором поведения детей. Наречия и прилагательные, которые служат для характеристики действий, поступков (дружно, заботливо, без просу, веселый, верный и др.) редко встречаются и в рассказах, и в повседневном общении детей.

Таким образом, А.Н. Гвоздев (2007) отмечает, что появившиеся названия действий используются в той форме, в какой они чаще всего воспринимаются от окружающих, т. е. в форме инфинитива или императива, побуждающего ребенка к тем или иным действиям или запрещающего их. Появившиеся названия действий первоначально употребляются в какой-либо одной неизменяемой форме (чаще в инфинитиве) и относятся на конец предложений. В течение какого-то времени глагол не согласуется с тем словом, к которому он относится. С появлением в речи ребенка двух-трех форм одного и того же глагола (спи - спит - спал) устанавливается согласование между субъектом и предикатом сначала в числе,

несколько позже в лице и роде. К началу формирования словоизменения глаголов их запас в речи ребенка достигает 50.

У части воспитанников старших и подготовительных групп в самостоятельных высказываниях заметно возрастает по сравнению с пятым годом жизни число глаголов. При определенных условиях, например, если дети любят совместно со взрослыми или сверстниками рассматривать иллюстрации, картинки, это может совершенствовать пользование речью. И дело не только в том, что вокруг глагола, как активной части речи, легко группируются другие части речи, что естественно усложняет грамматический строй. С помощью глаголов дети нередко характеризуют поступки, выражают свое отношение к людям. При этом, как показали наблюдения А.Н. Гвоздева (2007), дети 5-7 лет, которые в самостоятельных высказываниях употребляют достаточное количество глаголов, легче домысливают сюжет, т.е. выделяют скрытые связи, высказывают оценочные суждения.

1.3. Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня

Коллектив ученых НИИ дефектологии (Г.А. Каше, Л.Ф. Спирина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина) во главе с Р.Е. Левиной в 50-х годах прошлого века дали теоретическое обоснование проблеме общего недоразвития речи. Общее недоразвитие речи - это разнообразные речевые расстройства, при которых у детей нарушены все компоненты речевой системы, при сохранном слухе и интеллекте. У детей данной категории в той или иной степени нарушены звукопроизношение, фонематический слух и восприятие, словообразование, словоизменение и, чаще всего, грубо нарушена слоговая структура слова.

Общее недоразвитие речи может наблюдаться при сложных формах детской речевой патологии: алалии, афазии (всегда), а также ринолалии, дизартрии (иногда). Несмотря на различную природу дефектов, у детей с ОНР имеются типичные проявления, указывающие на системные нарушения речевой

деятельности.

Р.Е. Левина (2013) в рамках своего психолого-педагогического подхода выделила три уровня развития речи. 1 уровень – «отсутствие общеупотребительной речи»; 2 уровень – «начатки общеупотребительной речи»; 3 уровень – для детей данной категории характерна развернутая фразовая речь с элементами недоразвития лексики, грамматики и фонетики. В 1999 году Т.Б. Филичева (2008) выделила 4 уровень речевого недоразвития, к которому относятся дети с нерезко выраженными остаточными проявлениями лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития речи.

Для краткости и наглядности характеристика каждого уровня речевого недоразвития у детей представлена в таблице 1.

Таблица 1

Характеристика уровней речевого недоразвития у детей

| Уровень развития речи | Характеристика |
|---|--|
| I уровень речевого развития характеризуется отсутствием общеупотребительной речи | Дети общаются с помощью лепетных слов, звукоподражаний; отдельными существительными и глаголами бытового содержания, обрывками лепетных предложений. Преимущественно используют паралингвистические средства. В отличие от неговорящих умственно отсталых детей, у детей с ОНР достаточный объем пассивного словаря, достаточно хорошее понимание обращенной речи. Значительная ограниченность активного словарного запаса у детей с ОНР проявляется в том, что одним и тем же лепетным словом или звукосочетанием ребенок обозначает несколько разных понятий. Отмечается также замена названий действий названиями предметов и наоборот. В речи чаще применяются 1-2-сложные слова. Отсутствует фразовая речь. |
| II уровень речевого развития характеризуется появлением фразовой речи | Появляется фраза. Расширяется объем предложения до 2-4 слов, но при этом конструкции предложений остаются неправильно оформленными. Значение слов сужено. Одним и тем же словом ребенок может называть различные предметы или их группы. Типичны замены и смешения слов. Выявляются многочисленные недостатки грамматического оформления: 1) неправильное применение окончаний; 2) неправильное употребление числа и рода глаголов 3) отсутствие согласования прилагательных с существительными, числительных с существительными; 4) ошибки при пользовании предложными конструкциями: предлоги часто опускаются, при этом существительное |

| | |
|---|---|
| | <p>употребляется в исходной форме; 5) частицы и союзы в речи употребляются редко. Произношение весьма несовершенно и значительно отстает от возрастной нормы: отмечаются нарушения в произношении шипящих, свистящих, мягких и твердых звуков, сонорных, звонких и глухих. Очень характерны грубые нарушения слогового состава и звуконаполняемости. Наиболее типичны: сокращение количества слогов, замена и уподобления слогов, отмечаются перестановки слогов, звуков, сокращения звуков при стечении согласных.</p> |
| <p>III уровень речевого развития характеризуется развернутой фразовой речью с выраженными элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического и недоразвития</p> | <p>Дети достаточно свободно пользуются развернутой фразовой речью. Кроме простых распространенных предложений появляются попытки в использовании структуры сложносочиненных и сложноподчиненных предложений. Наряду с правильными можно встретить иagramматичные предложения из-за ошибок в согласовании и управлении. Эти ошибки непостоянны: одна и та же грамматическая форма или категория в разных ситуациях может использоваться и правильно, и неправильно. Наблюдаются ошибки и при построении сложноподчиненных предложений с союзами и союзными словами. Звуковое оформление речи значительно отстает от возрастной нормы: у них продолжают наблюдаться все виды нарушений звукопроизношения (отмечаются нарушения произношения свистящих, шипящих, Л, ЛЬ, Р, РЬ, дефекты озвончения и смягчения). В этом периоде ребенок способен использовать все части речи, правильно использовать грамматические формы, но некоторые из них даются с трудом, например родительный падеж множественного числа существительных. Ребенок может назвать большинство предметов, действий, признаков, качеств и состояний, хорошо знакомых из жизненного опыта. Ребенок способен построить пересказ или рассказ о чем-либо по картине, но его речь в недостаточной мере оказывается целостной и связной. Несмотря на значительный количественный рост словарного запаса, можно выделить ряд специфических недостатков: полное незнание значений ряда слов - неточное понимание и употребление ряда слов; замена названия части предмета названием целого предмета; подмена названий профессий названиями действия; замена видовых понятий родовыми и наоборот; взаимозамещение признаков. В свободных высказываниях дети мало пользуются прилагательными и наречиями, обозначающими признаки и состояние предметов, способы действий. Многие дети нередко допускают ошибки в словообразовании. Так, наряду с правильно образованными словами появляются ненормативные («стольчик» - столик). Большое число</p> |

| | |
|---|---|
| | ошибок приходится на образование относительных прилагательных со значением соотнесенности с продуктами питания, материалами, растениями и т.д. Отмечаются стойкие ошибки в звуконаполняемости слов, нарушения слоговой структуры в наиболее трудных словах. |
| <p>IV уровень речевого развития характеризуется остаточными явления недоразвития лексико-грамматических и фонетико-фонематических компонентов речи</p> | <p>Эти дети могут легко пользоваться распространенными предложениями. Нет нарушений в произношении имеется, но наблюдается неправильная дифференциация звуков [Р - Р'], [Л - Л'], [j], [Щ - Ч - Ш], [Т' - Ц - С - С'] и др. Есть своеобразные нарушения слоговой структуры, ребенок понимает значение слова, но не удерживает в памяти фонематический образ, вследствие чего возникают искажения звуконаполняемости: перестановки звуков и слогов -элизии (сокращение гласных при стечении); персеверации (упорное повторение какого-либо слога); добавление звуков; парафазии (замены слогов); в редких случаях опускание слогов. Слабо развита связная речь, устные высказывания малого объема. Фрагментарны, теряется целостность и связность текстовых сообщений.</p> |

Остановимся более подробно на психолого-педагогических и речевых особенностях развития детей с ОНР III уровня.

Обследование речевой продукции детей данной категории показывает, что они употребляют в своей речи простые, распространенные, и даже некоторые виды сложных предложений. При этом структура этих предложений часто грубо нарушена. Они довольно успешно используют простые предлоги. Однако испытывают трудности в употреблении и даже понимании сложных предлогов. В свободной речи уменьшается число грамматических ошибок (род, число, падеж, время), но остаются трудности в употреблении существительных среднего рода, глаголов в будущем времени, в согласовании существительных с прилагательными и числительными в косвенных падежах.

У ребенка с ОНР III уровня появляются простейшие словообразовательные навыки, но очень часто при этом он допускает грубые ошибки. Очень характерно для таких детей неточное понимание и употребление обобщающих понятий. Слова с абстрактным значением с трудом воспринимаются такими детьми.

Общее недоразвитие речи этого уровня проявляется, прежде всего, в незнании, неточном употреблении некоторых слов, в неумении изменять и

образовывать слова. Наблюдается бедный словарный запас, большое количество ошибок в словоизменении, следствием чего является нарушение синтаксической связи слов в предложении.

Неумение пользоваться способами словообразования приводят к ограничению возможности варьировать слова, (сама задача преобразования слова оказывается для детей малопонятной) (Р.Е. Левина, 2013).

Как отмечают Р.И. Лалаева и Н.В. Серебрякова (1999), объем пассивного словаря, а тем более активного словаря у дошкольников с ОНР III уровня является достаточным только для повседневной ситуации. Специальные диагностические задания выявляют большое количество пробелов. Они заменяют названия частей предметов названием самого предмета (вагон – поездом); или действия заменяют слова, близкие по ситуации и внешним признакам (приклеивает – «мажет»). Дети плохо различают названия форм предметов.

Ж.В. Антипова, Т.В. Волосовец и Е.Н. Кутепова (2008) указывают, что свободное общение у данной категории детей крайне затруднено. Звуки, которые дети умеют правильно произносить, в самостоятельной речи звучат недостаточно чётко. Характерным является недифференцированное произнесение звуков (в основном свистящих, шипящих, аффрикат, соноров), часто один звук заменяет сразу несколько звуков данной фонетической группы (например, звук с', сам ещё недостаточно чётко произносимый, заменяет звуки с («сяпоги»- сапоги); ш, ц, ч, щ. Наблюдается также замена групп звуков более простыми по артикуляции, чаще всего соноры, свистящих; нестойкие замены, когда один и тот же звук в разных словах произносится по-разному.

Несмотря на значительное улучшение навыков звукопроизношения, дети не могут выделить заданный звук в слове, определить наличие или отсутствие звука в слове, даже при использовании картинного материала.

Таким образом, можно сделать вывод, что навыки звуко-слогового анализа не развиты у детей данной категории, что мешает процессу овладения грамотой.

Для связной речи дошкольников с ОНР III уровня характерно нарушение логики повествования, переставление частей текста местами, пропуск важных

элементов рассказа (Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова, 2000).

Исследования различных авторов показывают, что детям с общим недоразвитием речи присуще своеобразие психического развития. У таких дошкольников плохо развито восприятие, в первую очередь слуховое, зрительное и пространственное.

Неразвитость базового слухового восприятия приводит к нарушениям формирования фонематического слуха, и, соответственно, фонематического восприятия. Нарушения в данной сфере присущи всем детям с общим недоразвитием речи. Характерной особенностью таких детей являются проблемы ориентировки в пространстве. Дошкольникам с трудом удается дифференцировать такие понятия как «слева», «справа», «сзади» и т.д., они не умеют ориентироваться в схеме собственного тела. Внимание детей с ОНР III уровня крайне неустойчиво, они быстро истощаемы. Т.Б. Филичева (2008) отмечает также сложности при распределении внимания.

Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева (2011) указывают, что группа детей с ОНР III уровня неоднородна как по проявлению речевого расстройства, так и по особенностям формирования познавательных процессов. Проблемы в речевой сфере влияют на процесс и результат мыслительной деятельности некоторых детей. Дошкольники данной категории часто отстают в развитии словесно-логического мышления, с трудом овладевают сравнением и обобщением, анализом и синтезом. Объем зрительной памяти часто находится в пределах нормы, что нельзя сказать про слуховую память. Также снижена продуктивность запоминания по сравнению с детьми в норме.

Большинство детей с ОНР соматически ослаблены, у них плохо развиты моторные функции. Для таких детей характерны плохо-развитая двигательная сфера, нарушения в координации движений, плохая скорость и ловкость выполнения. У большей части детей данной категории недостаточно развита мелкая моторика.

Изучение проблемы языкового развития детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи связывается, прежде всего, с изучением

особенностей лексическо-грамматического строя, поскольку слово является центральной единицей языка.

В работах многих авторов (Л.Г. Парамоновой, 1985; Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой, 1999; Ж.В. Антиповой, Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой, 2008; Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Т.Б. Филичевой, 2011; Р.Е. Левиной, 2013; Л.Н. Ефименковой, 2015, и др.) подчеркивается, что у детей с ОНР наблюдаются различные нарушения лексики.

Для краткости и наглядности представим основные лексические нарушения у детей с ОНР III уровня в виде таблиц 2-6.

Таблица 2

Особенности словаря детей с ОНР III уровня

| Части речи | Недостатки | Причины |
|-------------------------|---|---|
| Существительные | – незнание многих слов: названий рыб, цветов (незабудка, фиалка), птиц (аист, сова), ягод (клюква, ежевика), диких и домашних животных, а также их детенышей животных (кабан, леопард), профессий (маляр, каменщик), инструментов (рубанок, напильник), частей тела и частей предмета (стопа, кисть, бедро, локоть; фара, кузов). – трудности актуализации словаря | Недостаточная осведомленность; Нарушение семантических полей. Трудности поиска известного слова. Нарушения актуализации словаря. |
| Глаголы | – трудности при актуализации предикативного словаря; – в предикативном словаре дошкольников с ОНР III уровня преобладают слова, обозначающие действия, которые ребенок ежедневно выполняет или наблюдает (спать, умываться, идти, есть, пить, убирать...). | |
| Прилагательные | – выявляется незнание многих прилагательных (узкий, кислый, пушистый, гладкий, квадратный и др.) | |
| Обобщающие слова | – трудности отмечаются в усвоении слов обобщенного, отвлеченного значения слова, обозначающие состояние, оценку, качества, признаки и др. | |

Вербальные парафазии в речи детей с ОНР III уровня

| Части речи | Характер замен и смешений | Причины |
|------------------------|--|---|
| Существительные | <ul style="list-style-type: none"> – замены слов, входящих в одно родовое понятие (лось – олень, грач – сорока, дыня – тыква); – замены слов, обозначающих внешне сходные предметы (фартук -сарафан: душ – лейка); – замены слов, обозначающих предметы, объединенные общностью ситуации (каток – лед, вешалка – пальто); – замена существительных глаголом (лекарство – болеть, самолет – летать, кровать – спать); – употребление вместо обобщающих понятий слов конкретного значения (обувь – ботинки, посуда – тарелки, одежда – кофты). – смешение слов осуществляются на основе сходства по признаку функционального назначения (миска – тарелка, лейка – чайник, кружка – стакан); – смешение слов, обозначающих часть и целое (воротник – платье, кузов – машина, локоть – рука); – использование словосочетаний в процессе поиска слова (кровать – чтобы спать, юла – игрушка крутится, клумба – копают землю). | <p style="text-align: center;">Позднее формирование лексической системности, организации семантических полей, качественное своеобразием этих процессов.</p> <p style="text-align: center;">Недостаточность семантических полей, структуризации одного семантического поля, выделения его ядра и периферии.</p> <p style="text-align: center;">Процесс поиска слов осуществляется развёрнуто, недостаточно автоматизировано, очень медленно.</p> <p style="text-align: center;">Отвлекающее влияние оказывают ассоциации различного характера (смысловые, звуковые).</p> |
| Глаголы | <ul style="list-style-type: none"> –затрудняются дифференцировать некоторые действия, что может приводить к использованию глаголов более общего, недифференцированного значения (едет – идёт, свистит – поёт); – вместо слов, обозначающих действия, употребляются слова-существительные (открывать – дверь, копать – лопата). – смешение глаголов отражают неумение выделять существенные признаки действия, с одной стороны, и несущественные – с другой, а также выделять оттенки значений | |
| Прилагательные | <ul style="list-style-type: none"> – дети с трудом выделяют существенные признаки предметов, не дифференцируют их качества (узкий – маленький, высокий – длинный, пушистый – мягкий); – наблюдается смешение слов, обозначающих различные признаки. | |

Недостатки антонимии и синонимии у детей с ОНР III уровня

| | Ошибки | Причины |
|-----------------|---|---|
| Антонимы | <p>Вместо антонимов дети подбирают: а) семантически близкие предполагаемому антониму той же части речи слова (зима-снег; быстро – тихо); б) семантически близкие слова, в том числе антонимические, предполагаемому антониму, но другой части речи (медленно-быстрый); в) очень характерно использование слов с частицей – не – (брат – не брат, говорить – не говорить); г) ситуативно близкие исходному слову лексические единицы (веселиться-смеяться); д) формы слова – стимула (говорить – говорит); е) связанные со словами – стимулами слова, на основе синтагматических связей (опускать-ниже); ж) синонимы (давать-дарить).</p> <p>Неумение выделить существенный признак исходного слова приводит к тому, что дети с ОНР часто воспроизводят слова, не противоположные по значению, а наоборот, семантически близкие слову-антониму. В процессе поиска слова часто цель заданий теряют, противопоставляют слова по несущественным, ситуативным признакам. Весьма характерно на слово-стимул воспроизведение слов другой грамматической категории: на существительное дети воспроизводят прилагательное, а на стимул прилагательное – наречие.</p> | <p>Недостаточно сформированы системные отношения между лексическими единицами языка.</p> <p>Недостаточное развитие мыслительных операций сравнения и обобщения.</p> <p>Затруднено выделение дифференциальных семантических существенных признаков, на основе которых и противопоставляются значения слов.</p> <p>Снижение активности и продуктивности поиска слов.</p> <p>Несформированность лексической системности.</p> <p>Слабая устойчивость парадигматических отношений в лексической системе языка.</p> |
| Синонимы | <p>На слово-стимул воспроизводят только один синоним (солдат – военный; праздничный – красивый).</p> <p>Вместо синонимов особенно часто дети с ОНР воспроизводят: а) слова, семантически близкие, часто ситуативно сходные (парк-зоопарк, праздничный – веселый); б) противоположного значения слова, иногда повторяют исходное слово с частицей – не- (огромный – низенький, правильный – не правильный); в) слова, близкие по звучанию (задание -здание, парк - пар); г) связанные со словом-стимулом синтагматическими связями слова (красивая- кукла); д) -формы исходного слова или родственные слова (рабочий-работа; веселый-веселье).</p> | <p>Малый объем словаря, из-за чего затруднен выбор нужной единицы.</p> <p>Неумение выделять существенные семантические признаки в структуре значения слова, сравнивать значения слов с учетом единого семантического признака.</p> |

Трудности в объяснении значений слов у детей с ОНР III уровня

| Часть речи | Трудности | Причины |
|------------------------|--|--|
| Существительные | Лексико-семантические признаки почти не используются, преимущественно используются денотативные признаки. Не отмечается использование дифференциальных признаков, характеризующих точное значение слова при необходимости объяснения значения конкретного существительного. | Преобладание в структуре значения даже обобщающих слов денотативных признаков Недостатки сенсорно-перцептивной деятельности, несколько замедленный темп ее развития. Незрелость операций сравнения, обобщения, абстрагирования, классификации. |
| Прилагательные | Чаще используют описание внешних, несущественных признаков предмета. Используют прилагательные, семантически далекие (низкий – разный); называют предмет, для которого данный признак не является постоянным (маленький – шкаф). При объяснении значения прилагательного воспроизводят случайные ассоциации. | |
| Глаголы | Преобладающим способом объяснения значения глагола является включение в контекст. Редко используются другие формы глагола. | |

Таблица 6

Особенности организации семантических полей у старших дошкольников с ОНР III уровня

| Нормальное развитие речи | Общее недоразвитие речи |
|---|--|
| К 7 годам становятся доминирующими среди всех других типов ассоциаций парадигматические ассоциации | У детей с ОНР к 7-8 годам увеличивается количество синтагматических и парадигматических ассоциаций, но парадигматические ассоциации не доминируют и составляют лишь 25 % всех ассоциаций. |
| Выделение ядра и периферии; расширение объема семантического поля, | Выявлен малый объем семантического поля, что проявляется в ограниченном количестве смысловых связей. Процесс выделения ядра (центра) и периферии семантического поля у детей с ОНР значительно задерживается. |
| В норме к 7 у детей отношения противопоставления составляют более половины всех парадигматических ассоциаций. | Среди парадигматических ассоциаций редко встречаются отношения противопоставления и родовидовые, преобладают отношения аналогии, Гораздо продолжительнее, чем в норме, латентный период реакции на слово-стимул. |
| Редко отмечаются случайные ассоциации. | Очень распространенными, можно сказать, доминирующими, являются случайные ассоциации. |

Таким образом, анализ особенностей лексического строя речи у детей с общим недоразвитием речи показывает, что у них отмечаются разнообразные лексические ошибки, заключающиеся в малом объеме активного и пассивного словаря, трудностях объяснении значения существительных, прилагательных, глаголов, наречий, числительных, нарушениях семантических полей, трудностях или невозможности подбора антонимов и синонимов к словам.

А говоря о глаголах, следует отметить следующее.

1. При объяснении значения глаголов дети с ОНР III уровня используют следующие способы: а) объяснение значения через включение в контекст (ехать - на машине); б) синонимизация, т.е. воспроизведение глаголов, близких по семантике (идти - шагать, плыть - купаться); в) толкование слова путем конкретизации действия (бегать - быстро шагать); г) использование других грамматических форм (лезть - лезут); д) случайные ответы (бежать - драться); е) отказы.

2) В заменах глаголов обращает на себя внимание неумение детей дифференцировать некоторые действия, что в ряде случаев приводит к использованию глаголов более общего, недифференцированного значения (ползет- идет, воркует - поет, чирикает - поет и т. д.). Некоторые замены глаголов отражают неумение детей выделять существенные признаки действия, с одной стороны, и несущественные - с другой, а также выделять оттенки значений. Случаи смысловых замен отмечаются у детей с ОНР и в школьном возрасте. Особенно стойкими являются замены глаголов (гладит утюгом – проводит утюгом; стирает бельё – моет бельё; вяжет носки – шьёт носки.).

Таким образом, у старших дошкольников с ОНР III уровня наблюдаются как многочисленные и очень разнообразные нарушения лексики вообще и предикативной лексики, в частности, которые требуют обязательной целенаправленной логопедической коррекции по устранению данных недостатков речевого развития. А подытоживая, следует отметить, что всем детям с речевой патологией предстоит овладеть родным языком сначала как средством общения, а затем как средством мышления. Для этого предстоит пройти сложный путь

усвоения языка как системы, в который все ее составные части и элементы находятся в закономерных отношениях. Как показал анализ литературы, лексические ошибки детей с ОНР мешают их дальнейшему речевому развитию, обуславливают трудности в освоении родного языка, нарушение устной речи, обеднение словарного запаса. Это определяет актуальность и необходимость экспериментального исследования особенностей нарушения лексической стороны речи у дошкольников с общим недоразвитием речи и подбора эффективных методов и приемов коррекционно-логопедического воздействия с целью устранения данных нарушений.

1.4. Обзор методик логопедической работы, направленной на развитие предикативного словаря у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня

Последовательность логопедической работы по обогащению словаря должна учитывать программу детского сада, частотный словарь старших дошкольников как с нормальным, так и нарушенным речевым развитием.

По данным Ж.В. Антиповой, Т.В. Волосовец и Е.Н. Кутеповой (2008), работа над новым словом должна включать в себя следующие этапы:

1) уточнение связи звукового образа слова со зрительным, слуховым и другим образом денотата (предмета). На этом этапе широко используется разнообразная наглядность (предметные и сюжетные картинки, игрушки, предметы, муляжи, выполнение реальных действий и др.);

2) уточнение звукового образа слова;

3) выделение семантических признаков данного слова;

4) введение данного слова в определенное семантическое поле и уточнение парадигматических связей данного слова в системе парадигматических связей внутри семантического поля;

5) закрепление значения данного слова в контексте (словосочетании, предложении), закрепление синтагматических связей данного слова. Указанная

последовательность не является жесткой, иногда видоизменяется.

Как отмечает В.А. Гончарова (2008), работа над словарем начинается с выполнения детьми различных инструкций педагога, от простых, например: «Принеси мяч» к более сложным, например: «Возьми синее платье и надень его на куклу». В процессе действий с различными предметами у детей уточняется и накапливается словарь, развивается понимание различных форм и оборотов разговорной речи, формируются первичные словесные обобщения. Дети начинают различать и называть предметы и действия, выделять и называть некоторые признаки и качества предметов, различать предметы по названию, цвету, форме.

Г.А. Портнягина (2008), указывает, что одной из форм словарной работы, служащей для закрепления уже имеющихся в словаре слов, является игра в картинное лото. Если слово знакомо ребенку, то логопед показывает картинку, а ребенок её называет. Если слово ребенку незнакомо, то педагог его называет, а ребенок повторяет.

Т.А. Матросова и Е.Е. Балашова (2011) рекомендуют вести заучивание слов путем индивидуального и коллективного повторения и составления словарей. Трудность запоминания слова выражена в двух формах: первая - непрочность структуры слова, вторая - слово связывается только с той ситуацией, в которой оно было дано. В связи с этим для лучшего запоминания слова надо дать его в самых разных ситуациях, подействовать на самые разные анализаторы, применять наиболее впечатляющие приемы. Например, изучая слово *собака*, надо показать живую собаку, собаку-игрушку, собаку на картинке лото, собаку на картинке в книге.

С.А. Безрукова (2007) отмечает, что словарную работу можно проводить и через формирование грамматических категорий. При отборе слов не обязательно регламентировать количество слов, которыми должен овладеть ребенок в процессе работы. Основное внимание нужно уделять активизации слов, а для этого все слова, которыми ребенок овладевает в процессе логопедической работы, нужно включать в грамматические модели.

Отдельно следует обратить внимание на правильную организацию предметно-развивающей среды, которая создает благоприятные условия, призванные заложить в ребенке необходимые базовые качества деятельности и формирующиеся на их основе речь и психику. Согласно ФГОС дошкольного образования (2014) предметно-пространственная среда в группе должна быть содержательно-насыщенной, трансформируемой, полифункциональной, вариативной, доступной и безопасной. Игровое оборудование должно отвечать индивидуальным и возрастным потребностям ребенка, создавать единое игровое «поле». Игровой материал в группе должен быть разнообразным и периодически обновляться. Его не должно быть слишком много, не надо заставлять все полки и шкафы множеством игрушек и пособий, так как ребенку будет сложно выбрать одну игрушку, но также полки не должны быть полупустыми. Необходимо так продумать содержание коррекционно-развивающей среды, чтобы практические действия детей с ним было в зоне их актуального и ближайшего речевого развития.

Вопрос о специфике работы над предикативной лексикой еще недостаточно освещен в методической логопедической литературе, хотя трудности ее усвоения детьми с общим недоразвитием речи отмечаются в ряде исследований таких авторов, как Р.Е. Левина, Л.Н. Ефименкова, Л.Г. Парамонова, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева, Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, Г.И. Чиркина и др. Все они отмечают, что обогащению речи детей названиями действий должно уделяться много внимания в логопедической работе, так как глагол составляет структурную основу многих типов предложений, обеспечивающих полноценное общение. Поэтому практически обогащение лексики должно строиться на параллельном накоплении названий как предметов, так и действий с ними. Именно эти две категории составляют основное ядро словарного запаса, усваиваемого детьми в первую очередь.

Естественно, основное внимание в коррекционно-логопедической работе необходимо уделять характеру лексического значения глаголов, помня при этом,

что оно может быть раскрыто до конца лишь в контексте. Как подчеркивают многие лингвисты (А.Н. Гвоздев, В.В. Виноградов, М.Н. Шанский), рассматривая слово изолированно вне связи с его синтаксическими свойствами, нельзя решить вопрос о характере его семантического использования. В особенности это касается глаголов, смысловая структура которых шире, чем смысловая структура имен существительных, и круг значений которых подвижнее.

В дошкольном возрасте дети сталкиваются с многочисленными названиями действий, которые выражаются глаголами различной степени трудности (по структуре, по смысловому содержанию). Поэтому возникает необходимость упорядочить словарную логопедическую работу с данной категорией речи: выделить отдельные группы глаголов, обосновать отбор их в эти группы, установить последовательность и методы их изучения.

Так, например, детям с ОНР, в силу системного недоразвития речи, трудно отдифференцировать слово, обозначающее название состояния, от наименования действующего лица. Подобные трудности преодолеваются противопоставлением разных лиц, находящихся в одном состоянии (мальчик спит - девочка спит), а затем различных состояний и действий, совершаемых одним лицом (мальчик спит, стоит, бежит). Дифференциация значений этих глаголов достигается также путем использования их в побудительной форме.

В речевой обиход детей с ОНР глаголы движения (в их основных лексических значениях) вводятся одними из первых, а приставочные их варианты – позднее, когда будут хорошо усвоены бесприставочные.

Первоначальное использование этих глаголов в речи детей проводится на основе сопоставительной подачи. Работа логопеда при этом организуется таким образом, чтобы в наглядных ситуациях (предметных или изображенных на картинках) сопоставить пары близких, но в то же время отличающихся по значению слов, например: идет - бежит и соответствующие им: иди - беги, несет - тащит и неси - тащи. Сначала используются глаголы типа «идти», «нести», которые в последующем позволяют присоединить к ним сочетания, отражающие направление или объект действия (мальчик идет... в магазин, девочка несет...

сумку). Лишь потом, когда дети овладевают значениями этих глаголов, они переходят к усвоению глаголов типа «летать», «ходить». Эти глаголы вводятся в речь тогда, когда усваиваются какие-либо постоянные, профессиональные или присущие субъекту физические свойства: Рыба плавает, а змея ползает.

Глаголы движения вводятся в речь детей с ОНР путем демонстрации действия с последующим его названием в ответ на соответствующий общий вопрос (например, что делает мальчик?) или в ответ на альтернативный вопрос (бежит он или идет?). Семантизация глаголов движения с помощью картинки оправдывает себя лишь тогда, когда дети понимают характер движения, но не знают или забыли его название. Закрепление глаголов движения осуществляется в рассказах по сюжетным картинкам (используются макет, перемещающиеся намагниченные силуэты предметов, фланелеграф).

Свои особенности имеет работа с приставочными глаголами. Практическое изучение приставочных глаголов обязательно включает следующие моменты:

1) владение лексическим значением непроеводных глаголов, с которыми соединяется данная приставка;

2) наблюдение и понимание значения приставки в контексте отдельных поручений, в повествовательных предложениях (при ответах на вопросы, в первую очередь в связных текстах);

3) сопоставление контрастирующих пар;

4) обобщение на основе выделения общего элемента структуры при употреблении глаголов с одинаковой приставкой (проверяется на незнакомых корнях);

5) усвоение соотношения приставок и предлогов.

Образование лексико-грамматических обобщений в связи с практическим изучением приставочных глаголов требует проведения с детьми с ОНР большого количества тренировочных упражнений. В таких упражнениях важно, чтобы дети сопоставляли приставочные глаголы с беспривставочными (ехал - отъехал), приставочные глаголы с разными приставками и одним корнем (отъехал - приехал

- подъехал), приставочные глаголы с одной приставкой, но разными корнями (приехал - прибежал - пришел).

Глаголы-«профессионализмы», обозначающие те или иные трудовые операции (врач лечит, тракторист пашет) логопед должен вводить и закреплять при изучении соответствующих тем общего характера («Кем быть?», «Кто что делает?») и тем, посвященных отдельным профессиям («На стройке», «В магазине» и т.п.).

Семантизация глаголов, обозначающих операции, которые производятся отдельными инструментами (пилит пилой, красит кистью) проводится с детьми с ОНР или в процессе непосредственного наблюдения за трудовыми операциями, или путем демонстрации, путем совершения самих операций по поручению или просьбе логопеда на коррекционном занятии.

Таким образом, в работах различных исследователей широко представлена система работы по количественному и качественному обогащению лексики дошкольников с ОНР. Количественное обогащение словаря подразумевает накопление детьми определённого числа как общеупотребительных, так и малознакомых слов; качественное обогащение словаря - это уточнение значения слова, формирование структуры значения слова, организация семантических полей и лексической системности. При этом отдельных методических пособий для формирования предикативной лексики у дошкольников с ОНР практически нет, что обуславливает сложность проведения с ними целенаправленной коррекционной работы в данном направлении.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

1) Слово представляет собой основной элемент языка и речи, и рассматривается с различных сторон: с точки зрения лингвистической, психологической, психофизиологической, психолингвистической. Но при любом подходе подчеркивается важность изучения, прежде всего, лексической и семантической сторон. Исследование лексики представляет большой интерес, так как лексика является ключевым моментом процесса речевого общения, восприятия и передачи информации.

2) Глаголы играют важную роль в речевом и умственном развитии ребенка. Сознательное оперирование этой частью речи требует относительно высокого уровня анализа, синтеза, сравнения, обобщения. Умение выделять действия и обозначать их соответствующим словом влечет за собой более быстрое развитие всех мыслительных операций, способствует появлению и развитию понятийного мышления.

3) Общее недоразвитие речи как системное речевое нарушение, проявляется у детей в разной степени: от полного отсутствия общеупотребительной речи до развернутой фразовой речи с аграмматизмами и элементами фонетико-фонематического недоразвития. При этом нарушения речи сказываются и на неблагоприятном социальном и психическом развитии детей.

4) Речевой дизонтогенез затрагивает процесс формирования лексики в целом и предикативного словаря в частности, что проявляется в ограниченности словарного запаса, резком расхождении объема активного и пассивного словаря, неточном употреблении слов, многочисленных вербальных парафазиях, несформированности семантических полей, трудностях актуализации словаря. Особенно большие различия между детьми с нормальным и нарушенным речевым развитием наблюдаются при актуализации словаря глаголов. В предикативном словаре дошкольников с ОНР III уровня преобладают слова, обозначающие действия, которые ребенок ежедневно выполняет или наблюдает (спать, мыть, купаться, одеваться, идти, бежать, есть, пить и другие).

5) У дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня также наблюдаются нарушения многочисленные и разнообразные нарушения лексики. Однако проблема анализа несформированности предикативной лексики у данной категории детей является недостаточно разработанной. Вместе с тем, выявление уровня недоразвития лексики, изучение особенностей функционирования глаголов в лексической системе языка у детей с ОНР III уровня, анализ нарушений предикативного словаря у детей с ОНР III уровня является важным как для диагностики различных нарушений речи, так и для организации дифференцированного подхода в процессе коррекционно-логопедической работы. При этом можно согласиться с мнением Г.А. Каше (2012), которая подчеркивает, что только правильно построенная коррекционно-логопедическая работа сможет сформировать у детей с общим недоразвитием речи навыки правильной устной речи, что не только позволит обогатить словарный запас детей, но и вывести детей на более высокий уровень владения родным языком.

ГЛАВА 2. Констатирующий эксперимент и его анализ

2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента

Цель констатирующего эксперимента: провести первое диагностическое обследование предикативного словаря детей 6-7 лет с общим недоразвитием речи III уровня.

Задачи констатирующего эксперимента:

- подобрать диагностические задания, позволяющие всесторонне оценить состояние предикативного словаря у старших дошкольников;
- изучить исходное состояние и особенности нарушений предикативной лексики у детей с общим недоразвитием речи III уровня;
- изучить исходное состояние предикативной лексики у детей с речевой нормой;
- выявить уровень сформированности предикативного словаря у дошкольников старшего возраста с общим недоразвитием речи III уровня в сравнении с их нормально развивающимися сверстниками;
- исследовать семантическую структуру слова и лексическую системность.

Время проведения: сентябрь 2016 года.

Констатирующий эксперимент проводился **на базе** МДОБУ Первомайский детский сад №3 «Ладушки». В констатирующем эксперименте приняло участие 20 детей в возрасте 6-6,5 лет (подготовительная к школе группа). Из них были сформированы две группы детей: 10 дошкольников – дети с нормальным речевым развитием составили контрольную группу; 10 человек - дети с ОНР III вошли в экспериментальную группу (дети были отобраны по результатам логопедического заключения, проведенного с 01.09.2016г. по 14.09.2016г.).

Констатирующий эксперимент включал в себя **три этапа:**

На первом этапе проводился отбор детей в группы, изучались анамнезы, истории развития детей, психолого-педагогические и логопедические характеристики.

На втором этапе осуществлялось экспериментальное исследование по выбранной методике. Диагностика каждого ребёнка экспериментальной и контрольной группы проводилось индивидуально в кабинете логопеда в первой половине дня в процессе специально организованных занятий, продолжительностью 15-20 минут каждое. В один день каждому ребёнку предлагалась одна-две методики для обследования, чтобы избежать фактора утомляемости и повторяемости.

На третьем этапе исследования проводился сравнительный количественный и качественный анализ полученных результатов, были сделаны выводы о состоянии предикативного словаря у старших дошкольников с ОНР III уровня.

Характеристика участников экспериментальной группы. В экспериментальном исследовании принимало участие 10 дошкольников. Для чистоты эксперимента по данным ПМПК была выбрана однородная группа детей – все дети с общим недоразвитием речи третьего уровня (по классификации Р.Е. Левиной) (таблица 7).

При характеристике детей мы учитывали следующие критерии:

- 1) данные анамнеза,
- 2) состояние речевой и психических функций,
- 3) психолого-педагогическую характеристику детей.

Во время обследования при изучении анамнестических данных выяснились особенности развития детей в пренатальном, натальном и постнатальном периодах.

Характеристика экспериментальной группы дошкольников

| № п./п. | Имя | Возраст | Логопедическое заключение |
|---------|-----------|--------------|----------------------------------|
| 1 | Вера Б. | 6 лет 5 мес. | общее недоразвитие речи 3 уровня |
| 2 | Ирина К. | 6 лет 2 мес. | общее недоразвитие речи 3 уровня |
| 3 | Сергей Д. | 6 лет 5 мес. | общее недоразвитие речи 3 уровня |
| 4 | Антон А. | 6 лет 4 мес. | общее недоразвитие речи 3 уровня |
| 5 | Саша М. | 6 лет 3 мес. | общее недоразвитие речи 3 уровня |
| 6 | Сергей К. | 6 лет | общее недоразвитие речи 3 уровня |
| 7 | Алина М. | 6 лет 5 мес. | общее недоразвитие речи 3 уровня |
| 8 | Аня И. | 6 лет 2 мес. | общее недоразвитие речи 3 уровня |
| 9 | Саша Д. | 6 лет 6 мес. | общее недоразвитие речи 3 уровня |
| 10 | Дима С. | 6 лет 5 мес. | общее недоразвитие речи 3 уровня |

В раннем постнатальном периоде выявлены различные заболевания: до года болело 7 детей. Чаще всего в анамнезе отмечались такие заболевания: ОРЗ; грипп; ОРВИ. После года болели все 10 детей. Чаще всего встречались: отит, ОРВИ, бронхит, скарлатина, ангина. Судороги при высокой температуре отмечены в анамнезе 1 ребенка. Травма головного мозга при падении также у одного ребенка. У 7 детей имеются сочетания различных заболеваний после года (инфекционных, соматических, травматических).

В раннем психофизическом развитии также отмечаются различные патологические факторы. У всех 10 детей в раннем постнатальном развитии

отмечались двигательное беспокойство, нарушения сна, отсутствие аппетита, трудность удержания соска, вялость акта сосания, сменяющегося быстрым утомлением, имели место частые поперхивания, обильные срыгивания.

Раннее психомоторное развитие задерживалось у 5 детей: они позже нормы (на 2-5 мес.) начали держать голову, сидеть, ползать, хватать предметы, были малоподвижны, вялы. При изучении анамнестических данных о раннем речевом развитии детей было выявлено, что задержка речевого развития наблюдалась у всех детей с ОНР III уровня (задержка развития гуления, лепета, первых слов и фраз).

Соматический статус снижен у 10 детей (II-III группа здоровья).

Неблагоприятное окружение в семьях детей: алкоголизм одного или обоих родителей – у 1 человека; неполные семьи – у 4 детей; наличие нарушений речи у родственников - 1 человек.

Из бесед с воспитателем и наблюдением за детьми было выявлено, что у большинства детей ослаблена произвольная память, внимание поверхностное. Нарушения памяти проявляются не только в трудностях получения и сохранения информации, но и в ее воспроизведении. У детей ярко выражены недостатки внимания: малая устойчивость, трудности распределения внимания, замедленная переключаемость. Дети быстро утомляются, отвлекаются, что сказывается на качестве выполнения предлагаемых заданий. Большинство детей при возникновении затруднений склонны проявлять пассивность, быстро отказываются от попыток добиться успешного результата, что свидетельствует о слабости волевых процессов. У 9 детей с ОНР III уровня отмечены недостатки мелкой моторики рук.

Все дети делятся на следующие психолого-педагогические группы: – контактные, активные дети, самостоятельные в выполнении заданий, имеющие стойкий интерес и внимание в игровой деятельности, положительную мотивацию – 4 человек; – дети с недостаточной контактностью, активностью, неустойчивым интересом, вниманием – 4 человека; – дети с менее выраженной контактностью, активностью, неустойчивым интересом и вниманием – 2 человека.

У всех детей нарушено произнесение звуков, отмечаются искажения, смещения, замены, пропуски звуков. У всех дошкольников недостаточен словарный запас, наблюдалось смысловое смешение значений слов, в речи преобладали существительные и глаголы, были затруднения в подборе прилагательных. Недостаточно полноценно происходило овладение системой морфем, а, следовательно, плохо усваивались навыки словоизменения и словообразования. Отмечалось также недостаточное понимание изменений значения слов, выражаемых приставками, суффиксами; наблюдались трудности в различении морфологических элементов, выражающих значение числа и рода, в понимании логико-грамматических структур, выражающих причинно-следственные, временные и пространственные отношения. Большое количество ошибок наблюдалось в использовании как простых, так и сложных предлогов. В активной речи использовались преимущественно простые предложения. Отмечались большие затруднения при распространении предложений. Дети почти не использовали сложные конструкции. Имея довольно большой пассивный словарь, эти дети затруднялись в названии предметов, картинок и даже в повторении за логопедом отдельных слов, особенно сложной слоговой структуры.

Для иллюстрации сказанного можно привести подробную выписку из медицинской, речевой карты и протокола ПМПК на отдельного ребенка (Приложение 1).

Содержание методики констатирующего эксперимента. При составлении методики констатирующего эксперимента мы учитывали рекомендации, а также использовали задания, речевой и наглядный материал, предложенные в работах Р.И. Лалаевой (2004), Г.В. Чиркиной (2005), И.А. Смирновой (2006), О.Б. Иншаковой (2008), Н.Ю. Боряковой, Т.А. Матросовой (2010).

Методика исследования включала следующие разделы:

- 1 Исследование объема пассивного и активного предикативного словаря.
- 2 Объяснение значения глаголов.
- 3 Исследование понимания и употребления близких по значению слов-действий.

- 4 Исследование понимания и употребления глаголов единственного и множественного числа.
- 5 Исследование понимания и употребления глаголов с приставками.
- 6 Дифференциация глаголов совершенного и несовершенного вида.
- 7 Исследование понимания и употребления возвратных глаголов
- 8 Исследование антонимии и синонимии глаголов.

Помимо качественного анализа, была произведена также оценка результатов каждого задания в баллах по И.А.Смирновой:

- 2 балла (высокий уровень) - правильное выполнение всех заданий;
- 1 балл (средний уровень) - затрудняется, поиск, с помощью логопеда, находит;
- 0 баллов (низкий уровень) - отказ или далекая словесная замена.

Подробно содержание методики представлено в Приложении 2.

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

Сравнительная характеристика **объема пассивного и активного словаря глаголов** у детей представлена в таблице 8.

Таблица 8

Сравнительный анализ объема пассивного и активного предикативного словаря у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня и с речевой нормой

| Группы детей | Количество правильных ответов (в %) | |
|--------------|-------------------------------------|------------------|
| | Пассивный словарь | Активный словарь |
| Дети КГ | 69 | 65 |
| Дети ЭГ | 53 | 41 |

Как видно из таблицы, две группы дошкольников лучше справились с заданиями на исследование пассивного словаря, чем активного.

При исследовании пассивного словаря наиболее трудными для детей контрольной группы были следующие глаголы: вешает, вытирает, вышивает, вяжет, гогочет, гребет, звонит, колет, косит, кудахчет, пишет, пришивает, прячется, учится, шьет.

Дети с общим недоразвитием речи не смогли показать картинки на многие общеупотребительные слова-глаголы. Кроме вышеназванных, самыми трудными для данной категории дошкольников были также и следующие слова: барабанит, квакает, строит, считает, везет, несет и др.

В целом по результатам исследования можно сделать вывод об ограниченности пассивного предикативного словаря детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня, в отличие от сверстников с речевой нормой. Дети экспериментальной группы не знают многих слов, было выявлено преимущественное понимание глаголов обиходно-бытовой тематики.

При исследовании активного словаря наиболее трудными для детей

контрольной группы были следующие 8 глаголов: барабанит, вешает, вяжет, колет, пришивает, фотографирует, чистит, шьет.

Дети экспериментальной группы с ОНР III уровня не смогли назвать многие общеупотребительные слова. Самыми трудными для данной категории детей были 23 глагола: (кроме вышеназванных) вытирает, вышивает, гладит, дует, каркает, квакает, крикает, кудахчет, кукарекает, обувается, пилит, пишет, подметает, разувается, считает. Эти слова были названы в единичных случаях.

Особенности словаря у детей с общим недоразвитием речи проявлялись не только в ограниченном объеме, но и в неточном употреблении слов, в большом количестве вербальных парафазий. В процессе исследования выявлены следующие виды вербальных парафазий:

1. Замены глагола семантически близким. Например, «рисует» - «*пишет*»; «красит» - «*рисует*»; «разувается» - «*раздевается*», «стирает» - «*моет*»; «барабанит» - «*стучит*».

2. Замены глагола семантически далеким. Например, «причесывается» - «*гладит*»; «красит» - «*моет*»; «косит» - «*идет*».

2. Замены глагола существительным, обозначающим предмет с данным действием. Например, «мяукает» - «*киса*»; «играет» - «*мальчик*».

3. Замены глаголов звукоподражаниями. Например, «кукарекает» - «*ку-ка-ре-ку*»; «мычит» - «*му*».

4. Замены поясняющими фразами. Например, «строит» - «*это он дом делает*»; «косит» - «*траву собирает*».

5. Замены глаголов неологизмами. Например, «кушает» - «*нямкает*».

Отмечались также случайные ответы, повторы, отказы от ответа («не знаю»), частое использование жестов.

Таким образом, у детей контрольной группы при исследовании предикативного словаря наиболее частыми были замены слов одного семантического поля, доминировали замены семантически близким словом.

У детей с ОНР III уровня встречались замены слов одного семантического поля, замены семантически далеким словом, замены словосочетанием

поясняющего характера, замены глаголов звукоподражаниями, замены существительным, обозначающим предмет с данным действием, замены глаголов неологизмами, а также отказы от ответа.

В целом анализ исследования позволяет сделать вывод о значительных различиях объема пассивного и активного предикативного словаря у детей контрольной и экспериментальной групп, проявляющихся в ограниченном объеме словаря, в большом количестве вербальных парафазий, существенной разнице между объемом пассивного и активного словаря у дошкольников с ОНР III уровня. В значительном числе связанных с отказами от ответа, недостаточной осведомленностью; трудностями поиска известного слова; нарушениями актуализации словаря. Выявленные типы ошибок указывают на неточность значения слова, несформированность семантических полей, недифференцированность структуры значений многих слов.

Второе задание было направлено на **изучение особенностей объяснения значений глаголов**. Объяснение значений глаголов было достаточно трудной задачей для всех детей. Глаголы появляются в речи детей позже существительных. В отличие от существительных, которые отражают представления о предметах и явлениях окружающего, глагол обозначает состояния, изменяющиеся действия предметов.

Анализ результатов исследования показал, что дети использовали различные стратегии при объяснении значений глаголов.

В среднем, дети контрольной группы не смогли объяснить значение глаголов в единичных случаях, в то время как дети с ОНР III уровня - в 36% случаев, что указывает на значительные затруднения при определении значений глаголов у этих детей.

Анализ результатов исследования позволил выделить три основные группы стратегий объяснения значения глаголов детьми двух групп:

1. Наиболее часто встречающейся в ответах детей была стратегия толкования слова путем включения предъявленного слова в контекст.

а). Называние одного предмета, с которым связано действие. Например, на

слово «ехать» ребенок дал такую реакцию *«домой»*; на слово «нести» - *«сумку»*.

б). Подбор нескольких слов, описание ситуации с использованием данного слова. Например, ребенок дал следующее толкование слова «идти». *«Это идти можно в садик утром, на прогулку идти, домой идти потом»*.

2.1. Толкование слова путем подбора глагола, близкого по значению. Например, *«торопиться» - «это бежать»*.

2.2. Объяснение значения слова путем подбора глагола, семантически далекого предъявленному. Например, *«идти» - «стоять»*.

2.3. Толкование слова путем подбора синонима. Например, *«идти» - «это шагать»*.

3.1. Объяснение значения слова через выделение какого-либо дифференциального признака (указание на способ, место действия и т.п.). Например, *«идти» - «это ноги ставить надо на пол»*; *«ползти» - «это надо встать на коленки и ползти»*.

3.2. Толкование слова путем конкретизации действия, определение истинного значения слова. Например, *«ползти» - «Это на животе лежать и двигаться потихоньку. Как на войне»*; *«нести» - «В руке держать и идти с этим»*.

Другие стратегии:

1. Толкование слова путем описания значимой ситуации, возникающей в ответ на предъявленное слово. Например, ребенок так описал ситуацию в ответ на предъявленное слово-стимул «торопиться»: *«Это чтоб не опоздать, потому что если опоздаешь, то тебя заругают»*.

2. Толкование слова путем называния однокоренного слова. Например, дети с ОНР III уровня так попытались определить значение слов *«бежать» - «бежите»*; *«светить» - «свет»*; *«лететь» - «летит»*.

3. Использование жестов, случайные ответы, повторы, отказы.

Преобладающими стратегиями у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня было использование жестов, случайные ответы, повторы, отказы, а также толкование слова путем описания значимой ситуации. А у детей с

нормальным речевым развитием преобладали толкование слова путем называния однокоренного слова и также как у детей ЭГ толкование слова путем описания значимой ситуации.

К специфическим стратегиям, характерным только для детей с ОНР III уровня, следует отнести актуализацию семантически далекого глагола, использование жестов, случайные ответы и повторения слов. Вместе с тем у 4 детей с ОНР III уровня из 10 вовсе не наблюдались стратегии синонимизации, истинной дефиниции, актуализации двух значений слов. У остальных детей экспериментальной группы указанные стратегии отмечались лишь в единичных случаях.

Соотношение различных стратегий представлено в таблице 9.

Таблица 9

Сравнительная характеристика соотношения стратегий толкования глаголов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня и речевой нормой

| Стратегии объяснения значения слова | Количество ответов у детей (в %) | |
|--|----------------------------------|---------|
| | Дети КГ | Дети ЭГ |
| 1.1. Толкование с помощью другого глагола: | | |
| а) семантически близкого | 5 | 0,8 |
| б) семантически далекого | - | - |
| в) синонимизация | 3,3 | |
| 2.1 Включение в контекст: | | |
| - Один пример | 16,7 | 54,2 |
| - Подбор нескольких примеров | 16,7 | 10 |
| 3 Выделение какого-либо дифференциального признака | 43,3 | 0,8 |
| 4. Истинная дефиниция | 12,5 | - |
| Другие стратегии: | | |

| | | |
|-----------------------------|-----|------|
| 1. Описание ситуации | 1,7 | 5,8 |
| 2. Подбор однокоренных слов | - | 2,5 |
| 3. Использование жестов | - | 3,3 |
| 4. Случайные ответы | - | 1,7 |
| 5. Повторы | - | 0,8 |
| 6. Отказы | 0,8 | 19,2 |

Как видно из таблицы, дети с нормальным речевым развитием в своих высказываниях чаще использовали лексико-семантический компонент, а также парадигматические связи. В группе детей с ОНР III уровня больший процент высказываний приходился на актуализацию синтагматических связей слова. У детей с ОНР III уровня отмечался также более низкий уровень выполнения задания, о чем свидетельствует большое число случайных ответов, повторов, жестов, отказов.

В целом результаты исследования показали, что у детей с ОНР III уровня наблюдались значительные трудности выделения и использования лексико-семантических отношений в лексической системе, трудности поиска необходимого слова, низкий уровень сформированности семантических полей, несформированность мыслительных операций.

При выполнении третьего задания, в котором детям нужно было показать картинки и **назвать близкие по значению слова-действия**, большинство детей с ОНР III уровня не дифференцировали тонкие значения глаголов и путали значения слов «шьет», «вяжет», «вышивает» и «жарит», «варит», «печет», показывая либо ошибочную картинку, либо просто одну и ту же картинку, а иногда давали экспериментатору все три картинки сразу.

При обозначении глагола словом большинство дошкольников (9 человек) не видели отличий в действиях объектов и просто называли везде «шьет» или «готовит». Помимо этого у детей с ОНР III уровня отмечались такие ответы, как «сидит», «стоит», «девочка», «бабушка», «кушать» и др. Данные примеры говорят о грубом нарушении актуализации близких по значению действий.

В контрольной группе все дети с заданием справились, они либо выполняли правильно, либо исправляли свои ошибки после помощи экспериментатора («посмотри внимательнее на картинки, подумай еще немножко»).

Далее рассмотрим особенности дифференциации глаголов.

Результаты, полученные в ходе исследования понимания и употребления различных форм глаголов, показывают, что предложенные задания дети двух групп выполнили значительно лучше, чем предыдущие задания (таблица 10). Достаточно высокий уровень выполнения задания на дифференциацию глаголов обусловлен, на наш взгляд, ранним усвоением данной категории в онтогенезе. Однако, если дошкольники с нормальным речевым развитием практически не допускали ошибок в предложенных заданиях, то у многих детей с ОНР III уровня были выявлены определенные трудности.

Таблица 10

Сравнительные данные дифференциации глаголов у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня и речевой нормой

| Характер заданий | Количество правильных ответов, в % | |
|--|------------------------------------|---------|
| | Дети ЭГ | Дети КГ |
| Понимание и употребления глаголов единственного и множественного числа | | |
| а) импрессивная речь | 80 | 100 |
| б) экспрессивная речь | 73 | 100 |
| Дифференциация глаголов с приставками | | |
| а) импрессивная речь | 54,5 | 98,5 |
| б) экспрессивная речь | 41,5 | 97 |
| Дифференциация совершенного и несовершенного вида глаголов | | |
| а) импрессивная речь | 67 | 100 |
| б) экспрессивная речь | 57,4 | 98,2 |
| Различение возвратных глаголов | | |
| а) импрессивная речь | 61,8 | 97,8 |
| б) экспрессивная речь | 46,2 | 96,1 |

Как видно из таблицы 10, наименьшее количество ошибок дети допустили при **дифференциации глаголов единственного и множественного числа**. Однако только пять детей с ОНР III уровня смогли правильно и безошибочно показать все называемые экспериментатором действия. Остальные допускали при отборе картинок ошибки. Некоторые дети свои ошибки исправляли, но только при повторном утрированном произнесении (выделении окончания существительного и глагола интонацией, голосом - «бабочкИ летаЮт»). У детей контрольной группы трудностей в выполнении данного задания не возникало.

При подборе глагола к существительному (единственного и множественного числа) у детей экспериментальной группы также были выявлены ошибки. Причем в данном задании встречалось даже непонимание понятий «глаголы», «прилагательные», «существительные» (то есть слов-действий, слов-признаков и слов-предметов). Дети даже после примеров, которые приводил экспериментатор, и указания на ошибку смешивали данные части речи. Например: «цветок что делает» - «красный», «бабочки что делают» - «много» и др. Однако основной ошибкой детей с ОНР III уровня явилась недефференцированность в речи окончаний единственного и множественного числа глаголов («цветок растет» - «цветы растет»). Лишь два ребенка при повторном утрированном произнесении (выделении окончания существительного и вопроса интонацией, голосом - «бабочкИ что делаЮт») исправили свои ошибки. В контрольной группе ошибок не встречалось, что говорит о завершенности в старшем дошкольном возрасте функции различения и употребления единственного и множественного числа глаголов.

В задании на **дифференциацию совершенного и несовершенного вида глаголов** у детей с ОНР III уровня отмечались различные трудности. Так, например, при употреблении глагола «рисует» имело место неправильное образование глагольной основы («мальчик рисова~~ет~~») в результате того, что при образовании глагола дети опирались на основу инфинитива (рисовать - рисова~~ет~~). Самой распространенной ошибкой в данном задании была ошибка на замену глаголов совершенного вида с приставками бесприставочными глаголами

несовершенного вида (вместо «девочка прочитала» ребенок говорил «*девочка читала*», вместо нарисовал - «*рисовал*»). У детей с ОНР III уровня в отличие от их сверстников с нормальным речевым развитием встречались лексические замены глаголов (вместо «девочка ставит» – «*девочка держит*»; вместо «девочка моется» - «*девочка стоит*»; вместо «читает» - «*смотрит*»)

Более сложным стало задание на **различение возвратных глаголов**. Овладение возвратными глаголами требует не только сформированности грамматических обобщений, но и обобщений логических, связанных с направленностью действия либо на самого себя, либо на другой объект. В этом задании у дошкольников с ОНР III уровня наблюдалась большая разница в количестве правильных ответов в импрессивной и экспрессивной речи (15,6%) (таблица 10).

При различении возвратных глаголов дошкольники с ОНР III уровня испытывали трудности выбора глаголов (катает – «*везет*», моет – «*умывается*», прячет – «*убирает*»). В отдельных случаях отмечалась замена возвратного глагола невозвратным и наоборот. При этом ошибки возникали как в экспрессивной, так и в импрессивной речи. Так, ребенок, воспринимая картинку «Мальчик прячет машинку», отвечал, что «*мальчик прячется*».

Употребление глаголов с приставками в экспрессивной речи усвоено почти всеми детьми контрольной группы (97% правильных ответов). В экспериментальной группе данное задание было самым сложным (41,5% правильных ответов). При этом следует заметить, что часто в импрессивной речи дети с ОНР III уровня различали приставки, а в экспрессивной речи употребляли их неправильно.

Наибольшее количество ошибок наблюдалось при употреблении приставки ПОД-. Трудными для усвоения оказались также приставки ВЫ-, ПЕРЕ-. Относительно легкими для усвоения стали приставки ЗА-, ПО-. Приставка НА- была усвоена всеми детьми.

Можно выделить следующие варианты ошибок, допущенных детьми с ОНР III уровня в экспрессивной речи:

1) замена глаголов с приставками бесприставочными глаголами (например, поливает – «*лет*», подходит – «*идет*», вылетает – «*летит*», залетает – «*летит*»);

2) замена одной приставки другой, близкой по значению (например, вылетает – «*улетает*», выливает – «*поливает*», переливает – «*наливает*», переходит – «*уходит*»);

3) употребление вместо глагола с приставкой основы глагола без приставки (залетает – «*летает*», выходит – «*ходит*», поливает – «*ливает*», подходит – «*ходит*»).

У детей с нормальным речевым развитием отмечались главным образом взаимозамены приставок (вторая группа ошибок).

Таким образом, проведенное исследование выявило у детей с ОНР III уровня нарушение дифференциации приставок по их значению, несформированность связи значения приставки и ее формального выражения, трудности выбора приставок. В основе неправильного употребления глаголов с приставками лежат трудности сравнения приставочных глаголов по их значению и звучанию, выделения приставок из общего образа слова, трудности определения сходства в значении различных глаголов с одинаковой приставкой.

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод о том, что дошкольники с ОНР III уровня показали более низкие результаты при исследовании словообразования глаголов, чем их сверстники с правильным речевым развитием. Нарушения восприятия и употребления форм глагола у детей с ОНР III уровня происходит прежде всего вследствие несформированности лексического строя речи и проявляется более грубо на уровне семантики.

Исследование **антонимии** позволило выявить уровень сформированности семантической структуры слова, закономерности формирования антонимических связей, специфические особенности их развития у детей речевой группы.

Анализ речевых реакций показал, что ответы дошкольников имеют как некоторые общие черты, так и специфические особенности, характерные только группе детей с ОНР III уровня. К общим типам ответов следует отнести следующие:

1. Правильное выполнение («молчать» - «говорить»).
2. Антонимы с частицей «не» («плакать» - «не плакать»).
3. Ответы, семантически близкие предполагаемому антониму («поднимать» - «ложить»).
4. Антонимы другой части речи («молчать» - «громко», прощаться - «привет»).
5. Ответы семантически близкие стимулу (например, брать - «взять» - «входить» - «заходить»).

Специфические типы ответов, характерные только для детей с ОНР III уровня:

1. Ответы, ситуативно близкие стимулу, например, «плакать» - «орать».
2. Синтагматические реакции. Данному типу ответов характерно согласованное сочетание слова-реакции и слова-стимула. Например, «закрывать» - «дверь», «поднимать» - «руку».
3. Ответы, тематически близкие стимулу (по типу тематической ассоциации) (прощаться - «уезжать»).
4. Слова-реакции, фонетически близкие слову-стимулу. Например, «брать» - «брат».
5. Ответы однокоренные со словом-стимулом. Часто в ответах детей встречался префиксальный способ словообразования («брать» - «забрать», молчать - «замолчать»). Иногда воспроизводились формы исходного слова (изменение числа, рода, лица слов-стимулов), например, «молчать» - «молчит», прощаться - «прощались».
6. Случайные ассоциации («закрывать» - «давай», «поднимать» - «садится»).
7. Ответы словосочетанием. Среди таких ответов можно выделить три типа:
 - а) словосочетания синтагматического типа («поднимать» - «на лифте», «молчать» - «на уроке»);
 - б) составление словосочетания с исходным словом стимулом («закрывать» - «глаза закрывать») или составление предложений («плакать» - «когда больно -

плакать можно»);

в) словосочетания тематического типа («входить» - «открывать дверь», «прощаться» - «домой ехать»).

8. Неологизмы. Встречались словообразовательные инновации, сохраняющие корень слова-стимула («закрывать» - «закрывашка»), а также асемантические звуко сочетания («прощаться» - «прощик»).

9. Повторы слова-стимула.

В целом сравнительный анализ результатов исследования антонимии глаголов свидетельствует о значительных качественных и количественных различиях контрольной и экспериментальных групп.

Исследование выявило, что дошкольники с нормальным речевым развитием успешно справились с данным заданием: правильные ответы доминировали над остальными типами реакций, у детей с ОНР III уровня задание на подбор антонимов к словам вызвало значительные трудности. Это связано с процессом формирования лексической системности и структурирования антонимических полей у дошкольников с ОНР III уровня. Наличие большего количества неточных ассоциаций у детей с ОНР III уровня, в сравнении с детьми без речевой патологии, указывает на ограниченность объема словаря, что затрудняет выбор нужного слова и на трудности выделения существенных дифференциальных семантических признаков. Это объясняется недостаточной активностью процесса поиска слова. В свою очередь это приводит к использованию слов более общего значения.

Подробный анализ соотношения типов ответов при исследовании антонимии глаголов у дошкольников двух групп представлен в таблице 11.

Соотношение типов ответов при исследовании антонимии у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня и речевой нормой

| Стратегии выполнения | Количество ответов у детей, (в %) | |
|------------------------------|-----------------------------------|---------|
| | Дети КГ | Дети ЭГ |
| Правильное выполнение | 83 | 21 |
| Антоним с частицей «не» | 8 | 13 |
| Антоним другой части речи | 2 | 1 |
| Семантически близкий антоним | 6 | 6 |
| Семантически близкий стимул | 1 | 3 |
| Отказ | - | 3 |
| Фонетические реакции | - | 1 |
| Синтагматические реакции | - | 10 |
| Ситуативная близость | - | 13 |
| Тематические ассоциации | - | 5 |
| Словосочетания | - | 5 |
| Однокоренные | - | 4 |
| Случайные | - | 7 |
| Повторы | - | 5 |
| Неологизмы | - | 3 |

У детей контрольной группы, как видно из таблицы, преобладали правильные ответы. Ошибки наблюдались в 17% случаев. Среди ошибочных ответов доминировал подбор антонимов с частицей «не», значительное место занимала группа ответов, семантически близких антониму. Ответы, семантически близкие стимулу наблюдались в единичных случаях. Незначительное место занимали антонимы с использованием другой части речи.

Дети с ОНР III уровня давали правильные ответы лишь в 21% случаях. Преобладали над остальными неправильными ответами антонимы с частицей «не». Среди неправильных ответов значительное место принадлежало

семантически близкому стимулу, а также ответам, семантически близким предполагаемому антониму. Значительное число таких ответов свидетельствовало о том, что дети с речевым недоразвитием не выделяют существенные дифференциальные признаки в структуре значения слова, на основе которых формируются антонимические средства языка. Среди тематических ответов у этих детей наблюдалось большее число ответов на основе тематических ассоциаций. Среди ответов словосочетанием чаще наблюдались словосочетания с исходным словом-стимулом («закрывать» - «*глаза закрывать*») и словосочетания на основе синтагматических ассоциаций («входить» - «*в магазин*»). Значительное место среди общего числа ответов принадлежало реакциям однокоренным со словом-стимулом, а также реакциям на основе словоизменения («поднимать» - «*поднимай*»; «брать» - «*брали*») и словообразования префиксальным способом (плакать – «*заплакать*»). Дети с ОНР III уровня воспринимали измененную форму слова-стимула как другое слово. Имеющиеся фонетические реакции и отказы от ответа указывают на то, что дети с ОНР III уровня не знают значений многих глаголов.

В целом, задание на подбор антонимов оказалось выполненным детьми с ОНР III уровня только на 21%. В остальных случаях дошкольники с ОНР III уровня давали неадекватные ответы, такие как фонетические, тематические, синтагматические, однокоренные ответы. Это указывает на то, что у этих детей системные отношения противопоставления между единицами языка недостаточно сформированы. Неправильное выполнение задания обусловлено рядом факторов: недостаточным объемом словаря, несформированностью семантического поля, нарушением процесса поиска слова.

Результаты **исследования синонимии** подтвердили многие выводы, полученные при изучении антонимии. Так, анализ результатов исследования синонимии позволил выделить как общие для всех детей типы ответов, так и специфические. К общим типам ответов, которые встречались у детей контрольной и экспериментальной групп можно отнести следующие:

1. Правильное выполнение, например, «шагать» - «*идти*», трудиться –

«работать».

2. Синонимы другой части речи, например, «смеяться» - «весело».

3. Ответы, семантически близкие стимулу, например, «торопиться» - «бежать».

4. Ответы ситуативно близкие стимулу, например, «прыгать» - «бегать».

5. Отказ от ответа после неоднократного предъявления слова-стимула.

Специфические стратегии, присущие только детям с ОНР III уровня:

1. Антонимы с частицей «не» («торопиться» - «не торопиться»).

2. Антонимы или семантически близкие предполагаемому антониму например, «бросить» - «поднять», смеяться - «плакать».

3. Синтагматические ответы.

а). Данному типу ответов характерно согласованное сочетания слова-реакции и слова-стимула («смеяться» - «громко», глядеть – «далеко»).

б). Ответы словосочетанием. Среди таких ответов наблюдались следующие типы: первый - словосочетания синтагматического типа, например, «стукнуть» - «по лбу». Второй тип ответов - словосочетания тематического типа, например, «бросить» - «когда тяжело». Третий тип ответов со словосочетаниями носил характер толкования, содержал попытку объяснения значения слова, например, торопиться – «когда очень надо быстро идти». Четвертый тип - составление словосочетания с исходным словом-стимулом, например, ««кушать»» - «когда кушать очень хочется».

4. Ответы, тематически близкие стимулу. Встречался тип ответов, отражающий связи слов, закрепленные в опыте ребенка («стукнуть» - «драка»).

5. Ответы, однокоренные со словом-стимулом. Среди данных ответов можно выделить два подтипа. Воспроизведение формы слова-стимула, («шагать» - «шаг»), использование словообразования или словоизменения («стукнуть» – «стукать», «танцевать» – «танцевали», «кушать» – «покушать»).

6. Случайные ответы («танцевать» - «гулять»).

7. Неологизмы. Среди ответов детей при исследовании синонимии встретились только словообразовательные инновации на основе изменения слова-

стимула, например, «шагать» - «шагачка», «смеяться» - «смехон».

8. Повторы слова-стимула.

Количественный анализ соотношения типов ответов при исследовании синонимии глаголов у детей речевой и массовой группы ДООУ представлен в таблице 12.

Таблица 12

Соотношение типов ответов при исследовании синонимии у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня и речевой нормой

| Стратегии выполнения | Количество ответов у детей, (в %) | |
|-------------------------------|-----------------------------------|---------|
| | Дети КГ | Дети ЭГ |
| Правильное выполнение | 77 | 17 |
| Ситуативно близкие стимулу | 1 | 1 |
| Синонимы другой части речи | 5 | 1 |
| Семантически близкие синонимы | 11 | 2 |
| Тематические ассоциации | 2 | 9 |
| Однокоренные | 2 | 7 |
| Отказ | 2 | 18 |
| Антонимы с частицей «не» | - | 2 |
| Антонимы | - | 1 |
| Семантически близкие антониму | - | 6 |
| Фонетические | - | 3 |
| Синтагмические | - | 4 |
| Случайные | - | 9 |
| Словосочетания | - | 6 |
| Повторы | - | 8 |
| Неологизмы | - | 6 |

Как видно из таблицы, у детей контрольной группы количество правильных ответов превышало другие варианты ответов. Случаи неправильных ответов и отказы от ответа занимали незначительное место среди общего числа реакций.

Иная картина наблюдалась у детей с ОНР III уровня.

Из таблицы 12 видно, дети с ОНР III уровня обнаружили низкий уровень выполнения задания. Количество правильных ответов наблюдалось всего в 17% случаев. Случаи отказа от ответа составили значительный процент среди общего числа реакций (18%). Ответы, семантически близкие стимулу были довольно распространенными среди ответов детей этой группы (например «торопиться» - «бежать»). Значительный процент среди ответов детей этой группы принадлежало антонимам, словам, семантически близким антониму, и антонимам с частицей «не». Существенное место занимали синтагматические и тематические ответы, при этом большее количество ответов было по типу тематических ассоциаций («торопиться» - «быстро»). Ответам, однокоренным со словом-стимулом, также принадлежало значительное место среди общего числа ответов (7%). Большое количество таких ответов свидетельствует о том, дети с ОНР III уровня воспринимают измененную форму слова-стимула как другое слово. В этой группе ответов доминировали ответы со словообразованием («трудиться» - «трудно»). Среди ответов словосочетанием у детей с ОНР III уровня наблюдались в основном словосочетания синтагматического типа («прыгать» - «на одной ножке», «глядеть» - «по сторонам», «торопиться» - «в работу», «стукнуть» - «по башке»); единичные случаи составления словосочетания с исходным словом-стимулом («бросить» - «нельзя бросить»). У детей данной группы отмечалось небольшое количество случайных ответов (9%).

С точки зрения грамматического оформления высказываний у детей с ОНР III уровня отмечалось употребление ненормативных форм слов («ложут», «воевает», «радовается»), ошибки в употреблении предложно-падежных конструкций («торопиться в работу»).

В целом, у детей с ОНР III уровня данное задание вызвало значительные трудности и оказалось выполненным лишь на 17%. В остальных случаях дети давали неадекватные ответы (подбор антонимов, тематические, синтагматические, однокоренные ответы). У данной группы детей отмечалось несформированность парадигматических связей слова, слабое владение синонимическими средствами

языка.

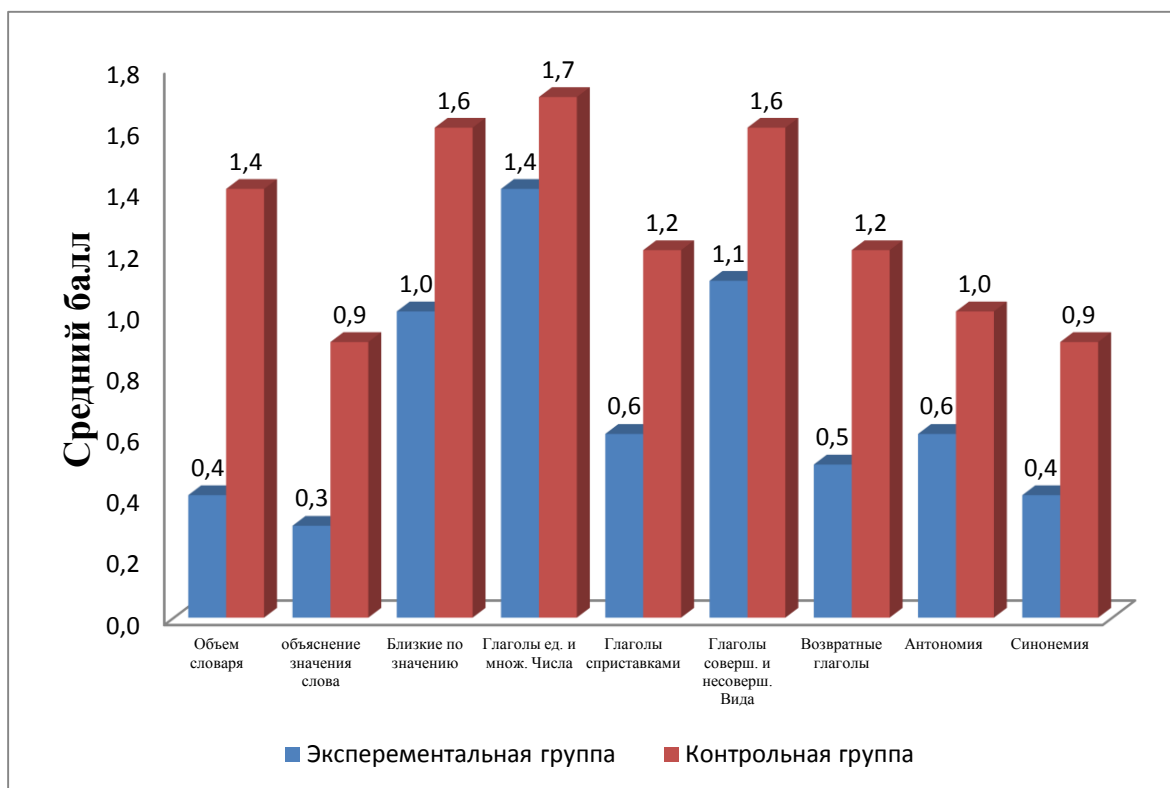
Таким образом, анализ результатов исследования позволяет сделать вывод о том, что у дошкольников с нормальным речевым развитием выявлены достаточно высокий уровень выполнения задания на подбор к глаголам синонимов и антонимов. У всех детей с ОНР III уровня задание на подбор синонимов и антонимов к глаголам вызвало трудности. При выполнении заданий дети допускали многочисленные неточности и ошибки, число правильных ответов было значительно меньшим числа других типов реакций. У многих встречались отказы от ответа, повторы слов-стимулов. Это свидетельствует о недостаточном умении выделять существенные признаки глагола и на их основе выбирать глагол противоположного и сходного значения. Среди неверных ответов значительное место принадлежало реакциям, семантически близким стимулу, случайным, синтагматическим и тематическим ответам, воспроизведению однокоренных слов. Данные явления указывают на ограниченный словарный запас глаголов, неточное понимание значений слов-стимулов, существенное нарушение формирования лексической семантики.

Представим **обобщенный анализ результатов констатирующего эксперимента**. В таблице 13 отражены количественные результаты выполнения детьми экспериментальной и контрольной групп всех предложенных заданий в баллах. А на гистограмме 1 приведены средние баллы, полученные детьми за каждое задание.

Из приведенных данных видно, что худшие результаты показали дети с ОНР III уровня при исследовании объяснения значения глаголов (средний балл – 0,3), антонимии и синонимии (средние баллы – 0,6 и 0,4 соответственно), что говорит о существенном нарушении семантической структуры слова. Кроме того, низкий балл получен детьми с ОНР III уровня при изучении объема предикативного словаря (средний балл – 0,4), что говорит о недостаточном собственном жизненном и речевом опыте, бедности знаний об окружающем мире, отставании в количественных показателях лексического строя речи от сверстников с нормальным речевым развитием.

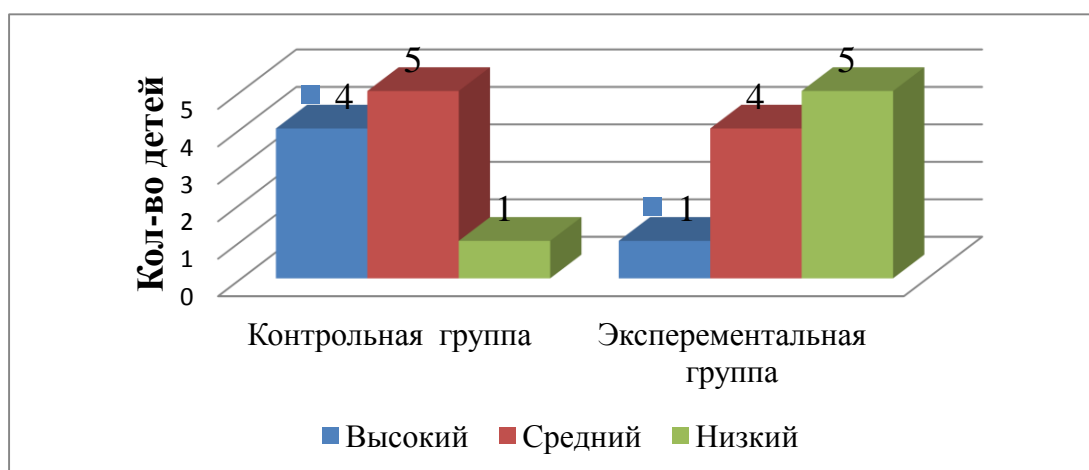
Сравнительные количественные данные исследования предикативного словаря у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня и речевой нормой (анализ по уровням)

| Характер заданий | Количество детей на данном уровне | | | | | |
|--|-----------------------------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| | Высокий | | Средний | | Низкий | |
| | Дети ЭГ | Дети КГ | Дети ЭГ | Дети КГ | Дети ЭГ | Дети КГ |
| Объем словаря | - | 5 | 4 | 4 | 6 | 1 |
| Объяснение значения слова | - | 1 | 3 | 7 | 7 | 2 |
| Дифференциация близких по значению слов-действий | 3 | 6 | 4 | 4 | 3 | - |
| Дифференциация глаголов единственного и множественного числа | 5 | 7 | 4 | 3 | 1 | - |
| Дифференциация глаголов с приставками | 1 | 3 | 4 | 6 | 5 | 1 |
| Дифференциация совершенного и несовершенного вида глаголов | 4 | 6 | 3 | 4 | 3 | - |
| Различение возвратных глаголов | - | 4 | 5 | 4 | 4 | 2 |
| Антонимия | - | 2 | 6 | 6 | 4 | 2 |
| Синонимия | - | 2 | 4 | 5 | 6 | 3 |
| Средний результат | 1 | 4 | 4 | 5 | 5 | 1 |



Гистограмма 1. Средние результаты исследования состояния предикативного словаря у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня и речевой нормой

Покажем распределение детей двух групп по уровням сформированности предикативной лексики (гистограмма 2).



Гистограмма 2. Распределение старших дошкольников с ОНР III уровня и детей с нормальным речевым развитием по уровням сформированности предикативного словаря

Данные гистограммы 2 показывают, что у старших дошкольников массовой группы ДООУ отмечается преимущественно высокий (4 человека) и средней (5 детей) уровни предикативной лексики. В то же время у старших дошкольников с ОНР III уровня только 1 ребенок достиг высокого уровня и 4 дошкольника среднего уровня. У остальных детей наблюдается низкий уровень (5 детей).

В целом, по результатам количественного и качественного анализа экспериментальных данных у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня была выявлена неоднородность развития предикативного словаря. В зависимости от степени выраженности и характера недоразвития лексики, было выделено две подгруппы детей.

Первую подгруппу составили пять детей с ОНР III уровня, показавшие низкий уровень сформированности предикативной лексики. При исследовании объема активного и пассивного предикативного словаря у детей данной подгруппы были отмечены трудности актуализации слов, обозначающих движения, действия с предметом. Дети с трудом дифференцировали слова близкие по значению. Затруднений не вызывали только те слова, которые обозначали ежедневно выполняемые детьми действия. Многочисленны неточности в употреблении слов и их замены (замены словосочетанием, замены глаголов звукоподражаниями, замены существительным, обозначающим предмет с данным действием, замены глаголов неологизмами). У этих детей отмечалась и недостаточная сформированность семантической структуры слов, задержка в формировании лексической системности и организации семантических полей. При объяснении значения глагола дети использовали только денотативные признаки: определение слова через описание внешних признаков денотата. Лексико-семантические признаки слов детьми данной подгруппы не использовались. При анализе результатов было выявлено, что у детей данной подгруппы, преобладают синтагматические и тематические ассоциации. Также детьми использовались фонетические и случайные ассоциации (что говорит о несформированности семантической связи между словами). Парадигматические ассоциации использовались крайне редко, что свидетельствует о неспособности

детей выделять ядро семантического поля. Исследование антонимического ряда позволило выделить следующие особенности. Нередко дети отказывались от выполнения задания на подбор антонимов, а при выполнении задания, допускали ошибки (повторяли исходное слово с частицей «не», подбирали семантически близкие слова), которые свидетельствовали о недостаточной дифференциации категориальных значений слов и трудностях выделения существенных признаков слов. Задание на подбор синонимов детям оказалось практически недоступным, они либо отказывались от выполнения, либо просто повторяли слово-стимул. Можно предположить, что нарушение формирования и систематизации антонимического и синонимического рядов связано у детей с недоразвитием мыслительных операций (сравнения, обобщения), с недостаточным объемом предикативного словаря, с несформированностью семантических полей, с неумением выделять дифференциальный семантический признак слова, сопоставлять слова по существенным признакам, с недостаточной активностью процесса поиска слов.

Во *вторую подгруппу* вошли пятеро детей с ОНР III уровня, показавшие высший и средней уровни сформированности предикативного словаря. У детей второй подгруппы не наблюдалось значительного расхождения между объемом пассивным и активным словарем. В активном словаре, помимо глаголов обиходно-бытовой тематики, дети использовали и менее распространенные глаголы. Однако у них часто встречались замены семантически близким словом. При объяснении значения слова дети нередко использовали лексико-семантические признаки. Преобладающим типом у них являлись синтагматические реакции, случайные ассоциации почти не наблюдались. Дети часто использовали и парадигматические ассоциации, что свидетельствует об относительно высоком уровне сформированности семантических полей. Данная подгруппа детей по показателям выполнения экспериментальных заданий на исследование предикативной лексики приближалась к норме. Однако выполняя экспериментальные задания, дети иногда заменяли сходные по значению слова, встречались замены слов одного семантического поля. При дифференциации

глаголов у дошкольников не встречались ошибки в различении глаголов единственного и множественного числа, совершенного и несовершенного вида глаголов. Основные ошибки допустили дети на употребление глаголов с приставками в экспрессивной речи (встречались замены одной приставки другой, близкой по значению, замены глаголов с приставками бесприставочными глаголами). При подборе антонимов и синонимов у детей встречались ответы семантически и ситуативно близкие стимулу, подбор слов с частицей «не». Преимущественно ошибки наблюдались в словах с абстрактным значением. Отказов и случайных реакций не наблюдалось.

В целом результаты исследования показали, что контингент старших дошкольников с ОНР (с третьим уровнем развития речи) неравномерен по степени сформированности предикативной лексики. Одни дети демонстрируют состояние лексики, которое условно можно охарактеризовать как «вхождение в третий уровень развития речи». Другие дети находятся ближе к границе перехода от третьего уровня к четвертому уровню речевого развития.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

1) Основной целью экспериментальной части исследования стало выявление особенностей и уровня сформированности предикативного словаря у детей старшего возраста 6-6,5 лет с общим недоразвитием речи III уровня и на этой основе определение направлений, содержания и приемов коррекционно-логопедической работы, направленной на формирование предикативной лексики у данной категории детей.

2) В исследовании участвовали дети с нормальным и нарушенным речевым развитием. В экспериментальную группу для чистоты эксперимента были включены дети с ОНР III уровня. Как показал анализ медико-психолого-педагогической документации, дети с общим недоразвитием речи, вошедшие в экспериментальную группу, характеризовались следующими особенностями:

- в анамнезе детей отмечалось наличие патологических факторов, воздействовавших в пренатальный, натальный и постнатальный периоды;
- раннее речевое развитие детей было замедленным и нарушенным;
- устная речь детей характеризовалась аграмматизмами, ограниченным словарным запасом, затруднениями фонематического анализа, различными расстройствами произносительной стороны;
- у большинства детей отмечались недостатки внимания, памяти, зрительно-пространственного восприятия, зрительно-моторной координации, психомоторики;
- у некоторых детей отмечались отклонения в эмоционально-волевой сфере.

3) В методику констатирующего эксперимента были включены задания, которые позволяют провести количественный и качественный анализ состояния предикативного словаря. Для каждого задания были составлены и описаны процедура и инструкция его выполнения, а также подобран необходимый лексический и наглядный материал. В ходе исследования детям предъявлялись картинки с изображением различных предметов, явлений и действий. Перед началом исследования ребенок получал инструкцию: «Сейчас я буду показывать

тебе картинки, а ты постарайся правильно называть, что делает...» (для экспрессивной речи); «Покажи картинку, которую я тебе назову» (для импрессивной речи).

4) Анализ результатов констатирующего эксперимента позволил выделить наиболее характерные для детей с ОНР III уровня черты его недоразвития. К ним можно отнести трудности поиска слов, ограниченность объема предикативного словаря, преобладание в словаре обиходных слов (действий, которые ребенок ежедневно выполняет или наблюдает), расхождение между пассивным и активным словарем. Понятия, выражаемые имеющимися в их словаре словами, часто неполноценны - сужены, неточны, а иногда и просто ошибочны. Выявлена тенденция употребления более общего, недифференцированного значения глаголов. Отсутствует или недостаточно развит навык образования новых глаголов, особенно приставочным способом. Все это свидетельствует и о значительной несформированности структуры значения глаголов. У старших дошкольников с ОНР III уровня была выявлена недостаточная сформированность процесса выделения и использования семантических признаков глагола, нарушения в организации семантического поля. Также была выявлена недефференцированность в речи окончаний единственного и множественного числа глаголов. Существенные трудности по результатам констатирующего эксперимента возникали у детей при дифференциации глагола совершенного и несовершенного вида, а также при различении и употреблении возвратных глаголов.

5) Выявленные нарушения, а также достаточно низкий уровень сформированности предикативного словаря у всех детей с ОНР III уровня обуславливает необходимость проведения специальной коррекционной логопедической работы по устранению у дошкольников данных недостатков лексического развития.

ГЛАВА 3. Формирующий эксперимент и его анализ

3.1. Организация и методика формирующего эксперимента

Цель формирующего эксперимента: провести в ДОО коррекционную работу по развитию предикативного словаря у детей с ОНР III уровня.

Задачи формирующего эксперимента:

- подобрать методы и приемы логопедической работы по формированию предикативного словаря у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня;
- провести логопедические занятия с детьми экспериментальной группы.

Время проведения: ноябрь 2016-март 2017 учебного года.

Коррекционно-логопедическая работа с детьми с общим недоразвитием речи проводилась с ноября 2016 г. по март 2017 г. Формирующий эксперимент проходил на базе МДОБУ Первомайский детский сад №3 «Ладушки». В формирующем эксперименте принимали участие 10 детей экспериментальной группы. С детьми проводились специально организованные логопедические занятия, направленные на формирование предикативного словаря. Помимо этого логопед проводил с детьми свои плановые занятия. Занятия были подгрупповыми, проводились 2 раза в неделю по 15-20 минут, в утренние часы.

Коррекционная работа проводилась совместно с логопедом и воспитателем. В процессе совместной работы с логопедом был составлен план и проведены серии занятий. Воспитатели закрепляли приобретенные знания, использовали логопедические упражнения в повседневной жизни детей (игровой, учебной и трудовой деятельности).

При проведении логопедической работы по развитию предикативного словаря необходимо учитывать современные лингвистические и психолингвистические представления о слове, структуре значения слова, закономерностях формирования лексики в онтогенезе, особенностях лексики у детей с недостатками речевого развития. С учетом этих факторов, а также на

основании выявленных результатов констатирующего эксперимента, нами были выделены **следующие общие направления формирования предикативной лексики** у детей с ОНР III уровня:

- 1) расширение объема словаря глаголов параллельно с расширением представлений об окружающей действительности, формирование познавательной деятельности;
- 2) уточнение значений слов;
- 3) организация семантических полей, лексической системы;
- 4) формирование семантической структуры глагола в единстве основных его компонентов (денотативного, понятийного, коннотативного, контекстуального);
- 5) активизация словаря действий, совершенствование процессов поиска слова, перевода слова из пассивного в активный словарь;
- 6) развитие синонимии и антонимии глаголов;
- 7) развитие словообразования и словоизменения глаголов, целью которых является уточнение структуры значения слова, овладение значением морфем, системой грамматических значений, закрепление связей между словами.

При этом следует отметить, что особенности проявлений и структуры лексических нарушений у детей с ОНР III уровня позволили сделать вывод, что процесс коррекционной работы по устранению нарушений предикативного словаря должен проводиться **дифференцированно** для каждой подгруппы детей.

Так, *для детей первой подгруппы*, учитывая наличие у них многочисленных вербальных парафазии, резкое расхождение объема активного и пассивного словаря, особое внимание следует уделять формированию процесса перевода слов-действий из пассивного словаря в активный, процессу поиска слова, умению выделять существенные признаки слов, усвоению единства значения и звуковой формы слова. Учитывая значительную задержку процесса организации семантических полей у этих детей, логопедическая работа должна быть

направлена на формирование слова как элемента семантического поля, установление и закрепление разницы между ядром и периферией семантического поля, выделению и использованию дифференциальных семантических признаков глагола, осуществлению сравнения и противопоставления слов на основе этих признаков, установлению семантических связей между словами на основе смысловых связей денотатов. При этом на основе данных исследования формирование структуры значения следует проводить с данной подгруппой детей в следующей последовательности выделения различных компонентов: синтагматические связи - лексико-семантический компонент - парадигматические связи. Особо необходимо формирование лексико-семантического компонента, развитие которого у детей первой подгруппы существенно отстает от нормы в структуре значения глаголов.

В целом, в работе над предикативной лексикой с данной категорией дошкольников особое внимание необходимо уделять формированию лексико-семантического компонента, парадигматических связей, особенно антонимии и синонимии, уточнению структуры значения слова, т.к. при выполнении этих видов заданий дети первой подгруппы обнаружили более значительные различия с нормой и низкий уровень их выполнения.

По результатам констатирующего эксперимента выполнение многих заданий *детьми второй подгруппы* приближалось к норме. У них на высоком уровне сформирован пассивный словарь, в связи с чем в системе коррекционной работы над предикативной лексикой для этих детей работу можно начинать сразу с развития и пополнения активного словаря. Больше внимание следует уделять тем заданиям, с которыми дети данной подгруппы справились хуже всего по данным констатирующего эксперимента (дифференциация приставочных глаголов, подбор синонимов и антонимов). Особое внимание в логопедической работе необходимо уделить введению слова в систему синтагматических и парадигматических связей, что обеспечивает более быстрый поиск нужного слова.

Представим подробнее содержание логопедической работы в соответствии с

выделенными направлениями. При подборе дидактических игр, заданий и упражнений на развитие предикативного о словаря в импрессивной и экспрессивной речи нами были использованы приемы и методы, описанные в работах таких авторов, как Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова (2001), А.Г. Арушанова (2005), Л.В. Забродина (2005), Л.В. Лопатина (2005), С.Н. Сазонова (2005), Ж.В. Антипова, Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутепова (2007), Т.И. Гризик (2008), З.Е. Агранович (2008), Н.Ю. Борякова, Т.А. Матросова (2010), В.В. Коноваленко (2011), Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева (2011), Г.А. Каше (2012).

I. Развитие пассивного и активного словаря глаголов

Пассивный глагольный словарь должен состоять из названий действий, которые ребенок совершает сам (спит, ест, сидит, стоит, идет, бежит, прыгает, играет, гуляет, убирает, чистит, умывается, купается, одевается, раздевается, причесывается, катается, подметает, поливает, едет, кричит, говорит, строит, зовет, рисует, несет, везет, падает). Кроме того, дети должны знать названия действий, которые совершают близкие ему люди: папа, мама, братья, сестры и т.д., но этот словарь может ограничиваться только названиями тех действий, которые ребенок неоднократно наблюдал (читает, пишет, рисует, стирает, чинит, варит, моет, шьет, подметает, гладит, рубит, пилит и т.д.), или действий, совершающихся дома, на улице (машина едет, гудит, самолет летит, телефон звонит, листья падают). Надо помнить, что у детей с ОНР III уровня предикативный пассивный словарь может быть намного меньше предметного пассивного словаря. Поэтому, если дети знают названия предметов, некоторых животных и т. д., то необходимо как можно скорее начать обучать их понимать названия действий, а также понимать вопросы, задаваемые по поводу происходящих действий: где? куда? что? кому? откуда? для кого?

Для развития понимания глаголов логопед должен научить детей различать слова, близкие по значению (моет, стирает), близкие по звучанию, но разные по смыслу (кусаются-купается). В серии специально подобранных заданий дети должны научиться:

а) различать личные и возвратные глаголы («Покажи, кого умывают, а кто

умывается»);

б) определять по глаголу прошедшего времени лицо, которое совершает действие («Покажи, на какой картинке Саша пила молоко, а на какой Саша пил молоко»);

в) определять взаимоотношения действующих лиц («Покажи, где лиса догоняет зайца, а где заяц догоняет лису»);

г) объединять слова по обобщающим признакам («Отбери все, чем можно резать», «Покажи все, что можно складывать»);

д) понимать значения падежных конструкций («Покажи, где мальчик надевает шубу, а где мальчику надевают шубу»);

е) уметь точно отвечать на поставленный вопрос: «Кто (что) это?», «Что (он, она) делает?»;

ж) правильно различать в речи определенные грамматические категории: возвратную форму глагола 3-го лица единственного числа настоящего времени (девочка моется, одевается, купается);

з) правильно понимать глаголы единственного и множественного числа настоящего времени («Таня поет, а дети поют»);

и) понимать глаголы с разными приставками («подбеги к стулу», «обеги вокруг стула», «отбеги от стула»);

к) различать личные и возвратные глаголы («Покажи, где мальчик катается на санках, а где мальчика катают на санках»).

В Приложении 3 представлены игры и упражнения для развития пассивного и активного предикативного словаря, которые были использованы в нашей коррекционной работе.

II. Развитие синонимии и антонимии глаголов

Развитие синонимии и антонимии глаголов начиналось с простых антонимов и синонимов, затем мы постепенно переходили к более сложным моделям.

В структуре коррекционно-развивающегося работы над предикативной лексикой антонимам отводится значительное место, т.к. данный вид деятельности

требует от детей применения логических операций: как анализ, сравнение, противопоставление и тем самым способствует развитию мыслительных способностей детей. На занятиях мы знакомили детей с антонимами, в которых отрицанием, находится всё толкование исходного слова: разрешать – запрещать, говорить – молчать. Антонимические пары отрабатывались также на приставочных глаголах: залетать – вылетать, закрывать – открывать. В работе над антонимией мы учили детей подбирать слова, наиболее подходящие к определенной ситуации, что осуществлялось путем сравнения семантических признаков слов. Работа над антонимами проводилась при помощи специальных упражнений, которые строились на материале отдельных слов, словосочетаний, предложений, связных текстов – это помогало формировать умение пользоваться антонимами в обиходной речи.

Использовались такие виды упражнений, как:

1. Найти два слова «неприятеля» из предложенных трех.

Лексический материал:

Поднимать, опускать, брать.

Говорить, идти, молчать.

Брать, давать, продавать.

2. Закончить предложения и назвать слова-«неприятели».

Лексический материал:

Сначала гостей встречают, а потом ...

Вечером ложатся в кровать, а утром ...

Воспитатель спрашивает, а дети ...

3. К данным словам придумать слова – «неприятели».

Лексический материал:

Войти - ...

Говорить - ...

Мириться - ...

Включать - ...

Заснуть - ...

4. Выбрать два слова – «неприятеля» из трёх предложенных.

Лексический материал:

Идти, схватить, взять.

Торопиться, спешить, ползти.

Радоваться, веселиться, наряжаться.

В работе над синонимией мы учили дошкольников пониманию отличительных признаков синонимов. Важно научить детей понимать, что слова – синонимы (например: торопиться, спешить) не только близки по смыслу, но и отличаются смысловыми оттенками. С этой целью велась работа по уточнению лексического значения этих слов. Детям разъяснялось, что одним из способов толкования значения слов является подбор к слову – синонима. Внимание детей обращалось на то, что, если в речи вместо одного и того же слова использовать его синонимы, то не нужно будет повторять одинаковые слова. Развитие синонимии проводилась в ходе работы над семантическими синонимами. На начальных этапах работа велась на примере синонимов с более выраженной степенью семантической близости (торопиться – спешить; глядеть – смотреть), в последующем – над синонимами с менее выраженной семантической близостью (смеяться – хохотать). Кроме того, в структуре работы над синонимами большое внимание уделялось раскрытию многозначности. Например, подобрать слова к паре омонимов «следить» (за хомяком, т.е. наблюдать) и «следить» (по полу, т.е. оставлять следы) или «слепить» (сделать что-нибудь из пластилина, глины, снега) и «слепить» (ослеплять).

Умение пользоваться синонимами развивается сложно и длительно. Этот навык можно сформировать путем разнообразных упражнений (подбор синонимов к отдельным словам, в словосочетаниях, в предложениях). Поэтому особое внимание в процессе коррекционно-развивающейся работы отводилось подбору синонимов на материале словосочетаний, что обусловлено связью синонимии слов с их многозначностью. Детям объяснялось, что у слова могут быть разные «слова – приятели», в зависимости оттого, в каком значении слово употребляется.

1. Логопед указывает детям слово в предложении, к которому нужно подобрать синоним (например, в предложении «Доктор лечит детей» - Как еще можно назвать доктора? – Врач.)

Затем детям логопед предлагает выбрать из предложения слово или слова, к которым можно подобрать синонимы (например: «Ребенок спешит домой» - «Малыш торопиться домой»; «Метель замела дорожки» - «Вьюга занесла тропинки»).

2. Заменить глагол в словосочетании:

Хорошо трудиться - ..., торопиться на работу - ...,

бросить мячик - ..., глядеть по сторонам - ...,

громко смеяться - ..., шагать домой - ... и т.д.

Большой интерес у дошкольников вызывали упражнения с элементами занимательности. Например, детям сообщалось, что в домике спряталось какое-то животное. Чтобы узнать, кто там, нужно правильно подобрать к предложенным словам слова-«неприятели» или слова-«приятели» и из первых звуков этих слов составить название этого животного. Например:

Антонимы:

КОТ

СЛОН

Длинный - (К)ороткий.

Плакать - (С)меяться

Раздеться - (О)деться

Прилежный - (Л)енивый

Тонкий - (Т)олстый.

Загадка - (О)тгадка

Высокий - (Н)изкий

Синонимы:

УТКА

ПЕТУХ

Стукнуть - (У)дарить.

Скакать - (П)рыгать

Спешить - (Т)оропиться.

Пища - (Е)да

Есть - (К)ушать.

Работать - (Т)рудиться

Машина - (А)втомобиль

Стукнуть - (У)дарить.

Морозно - (Х)олодно.

III. Формирование словообразования и словоизменения глаголов

Как было получено в процессе констатирующего эксперимента, дифференциация словообразовательных форм глаголов является достаточно трудной для детей с ОНР 3 уровня. Это связано с тем, что глагол обладает более отвлеченной семантикой, чем существительные конкретного значения, а семантическое различие словообразовательных форм глагола является более тонким и сложным: оно не опирается на конкретные образы предметов, в отличие от тех существительных, которые усваиваются ребенком в дошкольном возрасте. В связи с этим в процессе логопедической работы с дошкольниками с ОНР 3 уровня проводилось преимущественно закрепление наиболее простых по семантике словообразовательных моделей с использованием наиболее продуктивных аффиксов. Формирование словообразования глаголов у детей с ОНР 3 уровня осуществлялось в следующей последовательности:

а) Дифференциация глаголов совершенного и несовершенного вида:

- образование глаголов совершенного вида с помощью приставок: - с- (играть - сыграть, петь - спеть, есть - съесть, делать - сделать); - на- (рисовать - нарисовать, колоть - наколоть, писать - написать); - по- (обедать - пообедать, сеять - посеять, ужинать - поужинать); - про- (читать - прочитать);

- образование глаголов несовершенного вида с помощью продуктивных суффиксов -ива-, -ыва-, -ва- (застегнуть - застегивать, умыть - умывать, заталкивать - затолкнуть).

б) Дифференциация возвратных и невозвратных глаголов.

в) Дифференциация глаголов с наиболее продуктивными приставками: в-, вы-, под-, от-, при-, у-, пере-, за-, от-, на: входит - выходит, подходит - отходит, влетает - вылетает, подлетает - отлетает, въезжает - выезжает, подплывает - отплывает, прибегает - убегает, подъезжает - отъезжает, приезжает - уезжает, закрывает - открывает, прилетает - улетает, наливает - выливает, приходит - уходит, насыпает - высыпает.

Формирование словоизменения глагола у детей с ОНР 3 уровня проводится, начиная с первого этапа работы. Словоизменению глагола, его согласованию с

существительным уделяется особенно большое внимание, так как глагол в предложении чаще всего выступает в качестве предиката (сказуемого). Для формирования у детей грамматически правильного предложения необходимо прежде всего верно обозначить связь подлежащего и сказуемого, чаще всего выраженных существительным и глаголом.

Формирование системы словоизменения глагола проводится с учетом семантики, фонетических особенностей формообразования, последовательности появления глагольных форм в онтогенезе. Работа по формированию словоизменения глагола строилась в следующей последовательности:

а) Согласование глаголов 3-го лица настоящего времени и существительных в числе: дифференциация глаголов 3-го лица единственного и множественного числа с ударным окончанием, без чередования звуков в основе (идет - идут, стоит - стоят, говорит - говорят, молчит - молчат, поет - поют, звенит - звенят, стучит - стучат, гремит - гремят и др.); с безударным окончанием без чередования звуков в основе (плачет - плачут, чистит - чистят, прыгает - прыгают, бросает - бросают); с чередованием звуков в основе (течет - текут, бежит - бегут, печет - пекут, стережет - стерегут, толчет - толкут, стрижет - стригут и др.).

б) Дифференциация глаголов настоящего времени 1,2, 3-го лица: дифференциация в единственном числе; дифференциация во множественном числе; дифференциация 1,2,3-го лица единственного и множественного числа.

в) Согласование глаголов прошедшего времени с существительными в роде и числе: согласование глагола и существительного в мужском роде; согласование глагола и существительного в женском роде; согласование глаголов и существительных среднего рода; дифференциация глаголов мужского, женского и среднего рода.

В Приложении 4 представлены задания и игровые упражнения на развитие словообразования и словоизменения глаголов, которые были использованы в нашей работе. А некоторые конспекты проведенных логопедических занятий представлены в Приложении 5.

3.2. Анализ результатов контрольного эксперимента

По окончании обучающего эксперимента, длительностью 5 месяцев, был проведен контрольный срез по сериям заданий, предлагавшимся детям в рамках констатирующего эксперимента в начале учебного года.

Цель контрольного эксперимента: определить эффективность предложенной методики логопедической работы.

Задачи контрольного эксперимента:

- провести повторное диагностическое исследование по изучению состояния предикативной лексики у старших дошкольников с ОНР3 уровня.
- сделать сравнительный анализ результатов и определить уровень развития предикативного словаря у старших дошкольников с ОНР 3 уровня после проведения с ними коррекционно-логопедической работы;
- сравнить результаты экспериментальной группы с контрольной группой.

Время проведения: апрель 2017 года.

Анализ результатов опытного обучения показал положительную динамику в развитии всех исследованных компонентов предикативной лексики (таблица 14 и гистограмма 3).

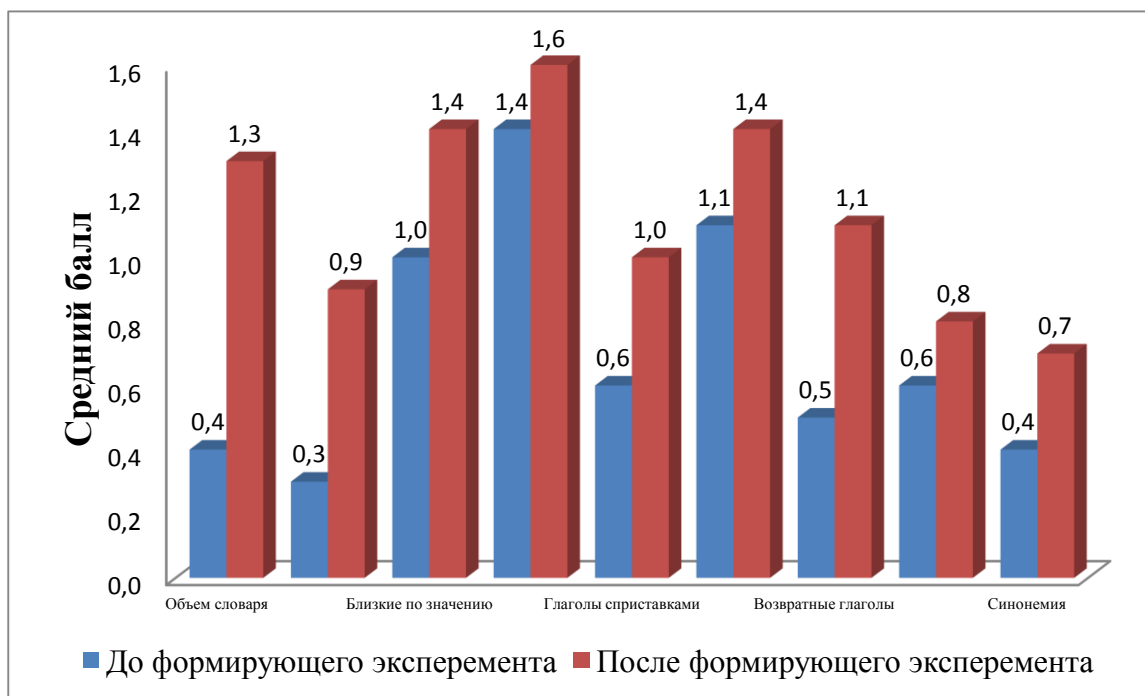
Сравнительный анализ состояния предикативной лексики детей с ОНР 3 уровня указывает на эффективность проведенной коррекционно-логопедической работы. У всех детей средний балл выполнения задания после обучающего эксперимента значительно выше, чем до его проведения.

Из таблицы 14 видно, что наиболее трудными заданиями для всех детей с ОНР 3 уровня и после обучения были задания на исследование объема словаря и объяснения значения глаголов. Недостаточная динамика произошла и в заданиях на исследование синонимии и антонимии. Данный факт говорит о необходимости более продолжительной и целенаправленной работы по данным направлениям.

Наиболее лучшие результаты после обучения у детей экспериментальной группы отмечались при выполнении заданий на словообразование глаголов.

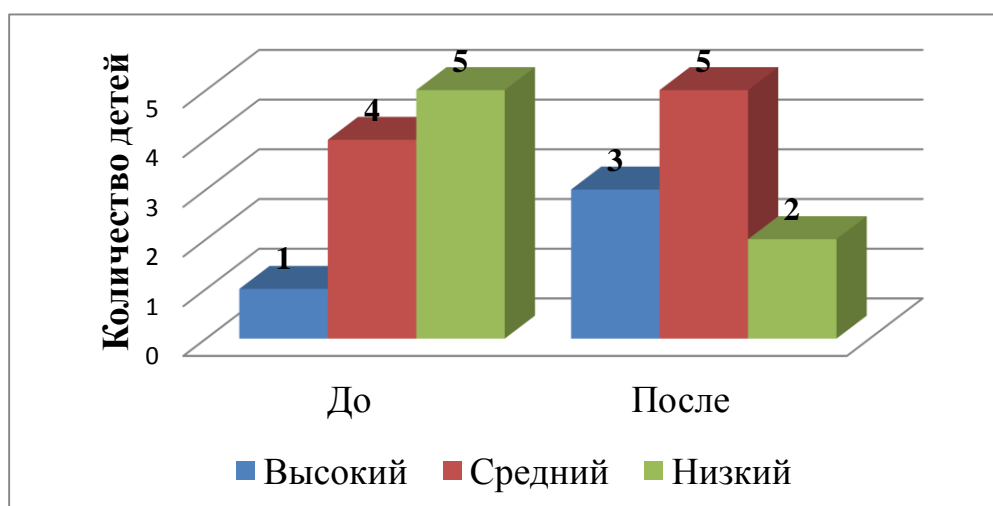
Сравнительные количественные данные исследования предикативной лексики у дошкольников экспериментальной группы до и после формирующего эксперимента (анализ по уровням)

| Характер заданий | Количество детей на данном уровне | | | | | |
|--|-----------------------------------|----------|---------|----------|--------|----------|
| | Высокий | | Средний | | Низкий | |
| | ДО | ПОСЛЕ | ДО | ПОСЛЕ | ДО | ПОСЛЕ |
| Объем словаря | - | 3 | 4 | 7 | 6 | - |
| Объяснение значения слова | - | 1 | 5 | 7 | 7 | 2 |
| Дифференциация близких по значению слов-действий | 3 | 5 | 2 | 4 | 3 | 1 |
| Дифференциация глаголов единственного и множественного числа | 5 | 6 | 3 | 4 | 1 | - |
| Дифференциация глаголов с приставками | 1 | 2 | 3 | 6 | 5 | 2 |
| Дифференциация совершенного и несовершенного вида глаголов | 4 | 5 | 4 | 4 | 3 | 1 |
| Различение возвратных глаголов | - | 3 | 2 | 5 | 4 | 2 |
| Антонимия | - | 1 | 4 | 6 | 4 | 3 |
| Синонимия | - | 1 | 4 | 5 | 6 | 4 |
| Средний результат | 1 | 3 | 3 | 5 | 5 | 2 |



Гистограмма 3. Средние результаты исследования состояния предикативной лексики у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня до и после формирующего эксперимента

Покажем распределение детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня по уровням сформированности предикативного словаря до и после проведения с ними коррекционно-логопедической работы (гистограмма 4).



Гистограмма 4. Распределение старших дошкольников с ОНР III уровня по уровням сформированности предикативного словаря до и после формирующего эксперимента

Данные гистограммы 4 показывают существенную положительную динамику в уровнях сформированности предикативной лексики у детей с ОНР 3 уровня после опытного обучения. Таким образом, на основе полученных данных, можно сделать вывод об эффективности проведенного коррекционно-логопедического обучения по развитию предикативной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи. Сравнительный анализ результатов выполнения заданий детьми с ОНР 3 уровня после обучения позволил выделить следующие закономерности:

1. У всех детей в результате целенаправленного коррекционно-логопедического воздействия наблюдалось увеличение объема пассивного и активного словаря.
2. У детей с ОНР III уровня при выполнении заданий отмечалось значительное снижение числа вербальных парафазии. Так, у детей экспериментальной группы, в отличие от констатирующего этапа исследования, не наблюдались такие ошибки, как: замены неологизмами; повторение слов-стимулов; случайные ответы, замены звукоподражаниями.

Отмечались изменения характера наиболее частотных ошибок по сравнению с результатами исследования до обучения. При исследовании словаря глаголов у детей доминировали замены глагола семантически далеким и семантически близким словом. Случаи отказа от ответа были единичными.

3. Исследование сформированности структуры значения глаголов выявило количественные и качественные различия в выполнении заданий детьми экспериментальной группы до и после обучения. У детей с ОНР 3 уровня было отмечено увеличение числа ответов с актуализацией парадигматических связей и лексико-семантического компонента.

При актуализации парадигматической связи доминирующей стратегией толкования у детей была стратегия толкования с помощью семантически близкого и семантически далекого глагола; встречалась стратегия объяснения значения слова путем приведения синонимов (чего в констатирующем эксперименте не наблюдалось).

При актуализации синтагматической связи доминирующей стратегией

толкования у всех детей была стратегия включения в контекст с приведением одного и нескольких примеров.

При актуализации лексико-семантического компонента встречались стратегия выделения дифференциальных признаков, а также истинная дефиниция (до обучения дети с ОНР 3 уровня данными стратегиями не пользовались), однако отмечалось незначительное число таких ответов.

В целом на основании сравнительного анализа, можно сделать вывод, что в результате целенаправленного коррекционно-логопедического обучения, у старших дошкольников с ОНР III уровня наблюдается положительная динамика развития лексико-семантического компонента в структуре значения глаголов. Однако анализ динамики парадигматических связей и лексико-семантического компонента показал, что их увеличение в структуре значения глагола у всех детей происходит очень медленно даже в условиях целенаправленного коррекционно-логопедического обучения, что обусловлено особенностью семантической структуры этой части речи. Это свидетельствует о необходимости дальнейшей работы над формированием структуры значения глаголов.

4. При сопоставлении результатов исследования словообразования у детей с ОНР 3 уровня отмечалось повышение уровня выполнения всех видов заданий. Наибольшее число ошибок, как до проведения обучающего эксперимента, так и после, наблюдалось при выполнении задания на префиксальное словообразование глаголов. Преимущественно дети допускали ошибки в виде неправильного употребления приставок и употребления глагола без приставки. Данный факт можно связать с большим разнообразием приставок в русском языке, а также с большой многозначностью слов, образованных с помощью приставок. Поэтому работу в данном направлении необходимо вести более продолжительное время, уделяя особое внимание.

Однако следует отметить и изменения характера наиболее частотных ошибок. При выполнении заданий на словообразование глаголов после обучения, при повторном обследовании не отмечалось повторений слов, случайных ответов. Ошибки при этом встречались преимущественно в активной речи, в импрессивной

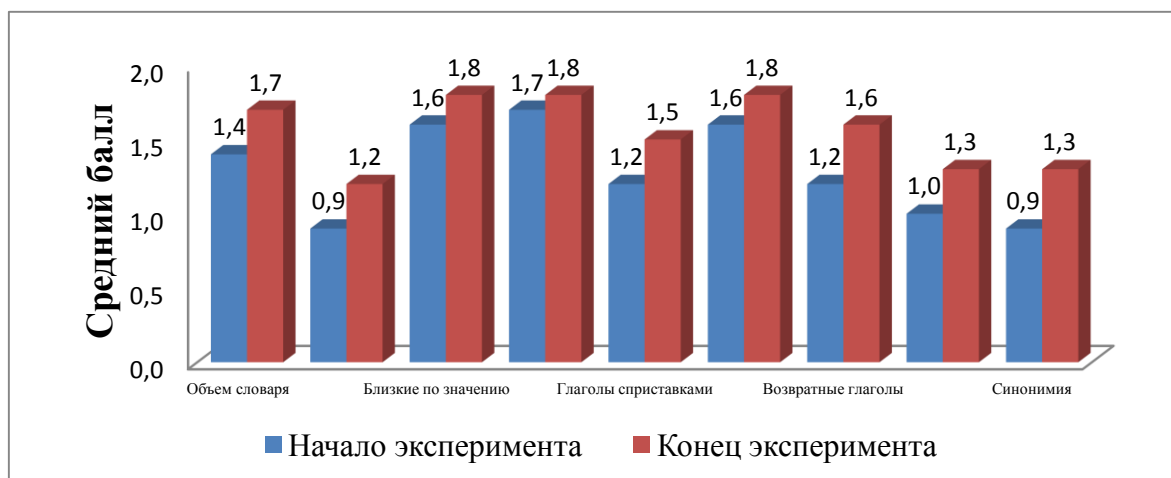
речи их удалось практически полностью устранить.

1. Сравнительный анализ результатов исследования антонимии и синонимии выявил более высокий уровень выполнения заданий детьми экспериментальной группы. Качественный анализ также показал существенные различия в выполнении этих заданий детьми экспериментальной группы до и после обучения. У детей с ОНР III уровня при исследовании антонимии отмечалось значительное увеличение правильных ответов. Среди ошибочных ответов доминирующими были подбор антонимов с частицей «не», ответы, семантически близкие антониму и антонимы другой части речи. Отмечалось незначительное число ответов на основе синтагматических и тематических ассоциаций, ответов однокоренных со словом-стимулом. Ответы, семантически близкие слову-стимулу, словосочетания, случаи отказа от ответа наблюдались в единичных случаях. Фонетические ассоциации, случайные ответы, повторения слов, неологизмы, ответы, ситуативно близкие стимулу отсутствовали. Аналогичные результаты были получены при исследовании синонимии.

По окончании обучающего эксперимента, длительностью 5 месяцев, был проведен контрольный срез по сериям заданий, предлагавшимся детям в рамках констатирующего эксперимента в начале учебного года и в контрольной группе. Анализ результатов показал незначительную динамику в развитии всех исследованных компонентов предикативной лексики (таблица 15 и гистограмма 5). Причина незначительной динамики связана с тем, что в контрольной группе не было специально организованных логопедических занятий по формированию предикативного словаря. Однако в группе согласно, расписания непосредственной образовательной деятельности, два раза в неделю велись занятия по развитию речи и обучению грамоте (среда, четверг).

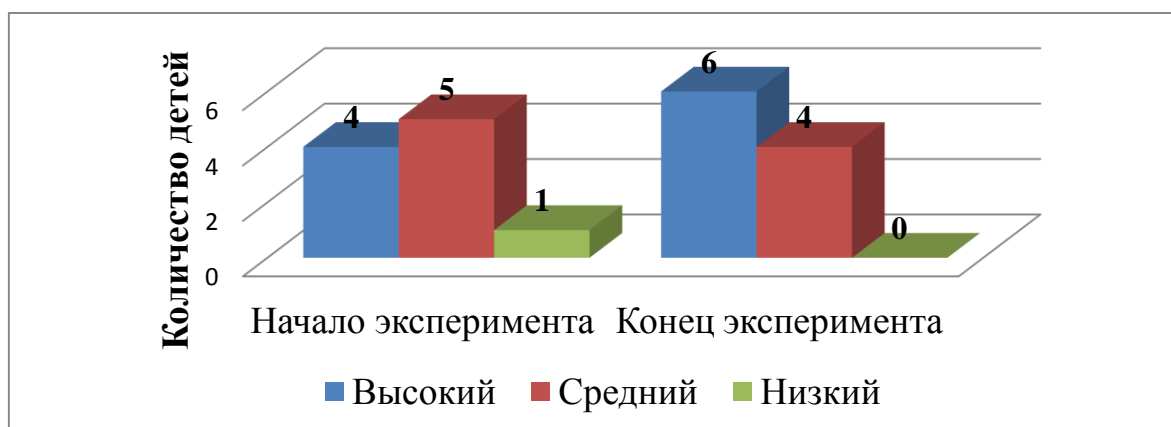
Сравнительные количественные данные исследования предикативной лексики у старших дошкольников контрольной группы до и после формирующего эксперимента (анализ по уровням)

| Характер заданий | Количество детей на данном уровне | | | | | |
|--|-----------------------------------|----------|---------|----------|--------|----------|
| | Высокий | | Средний | | Низкий | |
| | ДО | ПОСЛЕ | ДО | ПОСЛЕ | ДО | ПОСЛЕ |
| Объем словаря | 5 | 7 | 4 | 3 | 1 | - |
| Объяснение значения слова | 1 | 3 | 7 | 6 | 2 | 1 |
| Дифференциация близких по значению слов-действий | 6 | 8 | 4 | 2 | - | - |
| Дифференциация глаголов единственного и множественного числа | 7 | 8 | 3 | 2 | - | - |
| Дифференциация глаголов с приставками | 3 | 5 | 6 | 5 | 1 | - |
| Дифференциация совершенного и несовершенного вида глаголов | 6 | 8 | 4 | 2 | - | - |
| Различение возвратных глаголов | 4 | 7 | 4 | 2 | 2 | 1 |
| Антонимия | 2 | 4 | 6 | 5 | 2 | 1 |
| Синонимия | 2 | 4 | 5 | 5 | 3 | 1 |
| Средний результат | 4 | 6 | 5 | 4 | 1 | 0 |



Гистограмма 5. Средние результаты исследования состояния предикативной лексики у детей старшего дошкольного возраста контрольной группы на начало и конец эксперимента.

На гистограмме 6 покажем распределение детей старшего дошкольного возраста контрольной группы по уровням сформированности предикативного словаря на начало и конец эксперимента.



Гистограмма 6. Распределение старших дошкольников контрольной группы по уровням сформированности предикативного словаря на начало и конец формирующего эксперимента

По результатам исследования нами были выделены следующие тенденции: количественные показатели уровня развития предикативного словаря на момент начала исследования у экспериментальной группы были намного ниже чем у контрольной группы, а на конец эксперимента показатели экспериментальной

группы приблизились к показателям контрольной группы. (Таблица 16, гистограмма 7).

Таблица 16

Сравнительные количественные данные исследования предикативной лексики у старших дошкольников с ОНР 3 уровня и детей с речевой нормой на конец эксперимента (анализ по уровням)

| Характер заданий | Количество детей на данном уровне | | | | | |
|--|-----------------------------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| | Высокий | | Средний | | Низкий | |
| | ЭГ Дети | КГ Дети | ЭГ Дети | КГ Дети | ЭГ Дети | КГ Дети |
| Объем словаря | 3 | 7 | 7 | 3 | - | - |
| Объяснение значения слова | 1 | 3 | 7 | 6 | 2 | 1 |
| Дифференциация близких по значению слов-действий | 5 | 8 | 4 | 2 | 1 | - |
| Дифференциация глаголов единственного и множественного числа | 6 | 8 | 4 | 2 | - | - |
| Дифференциация глаголов с приставками | 2 | 5 | 6 | 5 | 2 | - |
| Дифференциация совершенного и несовершенного вида глаголов | 5 | 8 | 4 | 2 | 1 | - |
| Различение возвратных глаголов | 3 | 7 | 5 | 2 | 2 | 1 |
| Антонимия | 1 | 4 | 6 | 5 | 3 | 1 |
| Синонимия | 1 | 4 | 5 | 5 | 4 | 1 |
| Средний результат | 3 | 6 | 5 | 4 | 2 | 0 |



Гистограмма 7. Сравнительный анализ исследования состояния предикативной лексики у детей старшего дошкольного возраста с ОНР 3 уровня и контрольной группы на конец эксперимента.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3

1) Формирование предикативного словаря у старших дошкольников с ОНР III уровня проводилось по следующим основным направлениям: расширение объема пассивного и активного словаря; развитие синонимии и антонимии глаголов; формирование словообразования и словоизменения глаголов. Для каждого направления были представлены игры, упражнения и дидактический материал, использованные на логопедических занятиях. При этом в процессе проведения коррекционно-логопедической работы соблюдался принцип дифференцированного подхода, принцип постепенного перехода от импрессивной речи к экспрессивной, принцип поэтапности работы от простого к сложному и от конкретного к абстрактному.

2) В результате коррекционно-логопедического обучения у детей с общим недоразвитием речи III уровня отмечается выраженная тенденция более интенсивного развития предикативной лексики и формирования семантической структуры слова.

3) На эффективность разработанной методики указывают следующие результаты, полученные в процессе контрольного эксперимента:

а) увеличение среднего балла при выполнении всех заданий после обучения;

б) более высокий уровень сформированности семантических полей;

в) сокращение числа вербальных парафазии, неологизмов, ответов на основе синтагматических и тематических ассоциаций, отказов; отсутствие неадекватных стратегий реагирования, таких как повторения слов-стимулов, случайных ответов, фонетических ассоциаций;

г) положительные тенденции формирования парадигматических связей, в частности антонимии и синонимии у дошкольников с ОНР 3 уровня: преобладание правильных ответов, семантически близких антониму, уменьшение или отсутствие ответов на основе синтагматических, тематических, фонетических ассоциаций, ответов, однокоренных со словом-стимулом, случайных ответов, повторений слов, неологизмов, ответов, ситуативно близких стимулу.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Основной целью нашего исследования являлось изучение и коррекция нарушений предикативного словаря у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Для достижения данной цели был проведен констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты.

На основе анализа литературных данных и определения теоретических основ исследования были выделены следующие направления констатирующего исследования по изучению предикативной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи: исследование объема пассивного и активного предикативного словаря; исследование объяснения значения глаголов; исследование понимания и употребления близких по значению слов-действий; исследование понимания и употребления глаголов единственного и множественного числа; исследование понимания и употребления глаголов с приставками; дифференциация глаголов совершенного и несовершенного вида; исследование понимания и употребления возвратных глаголов; исследование антонимии и синонимии глаголов.

Исследование основывалось на понимании того, что формирование предикативной лексики у дошкольников с речевым недоразвитием подчиняется тем же закономерностям, что и у детей с нормальным речевым развитием. Однако, учитывая этиологию и симптоматику общего недоразвития речи, а также то, что лексика является сложной речемыслительной деятельностью, овладение которой предполагает анализ, синтез, сравнение речевых единиц, а также обобщение языковых закономерностей, в исследовании была выдвинута гипотеза о том, что в старшем дошкольном возрасте у данной категории детей обнаруживается качественное своеобразие и более низкий уровень сформированности предикативной лексики.

В процессе экспериментального исследования было получено, что у детей 6-6,5 лет с ОНР III уровня недостаточный объем словаря глаголов по сравнению с нормой. Дети с общим недоразвитием речи гораздо чаще своих сверстников с

правильной речью отвечали: «Не знаю». Кроме того, у детей с нормальным речевым развитием процесс поиска нужного глагола происходил очень быстро, без затруднений. У детей с общим недоразвитием речи этот процесс осуществлялся медленно, недостаточно автоматизированно.

В процессе констатирующего эксперимента было отмечено заметное преобладание у детей с ОНР3 уровня пассивного словаря над активным. В то же время в активном словаре детей с ОНР 3 уровня преобладает обиходная лексика, а понятия, выражаемые имеющимися в их словаре словами, часто неполноценны - сужены, неточны, а часто даже ошибочны. В связи с ограниченностью представлений об окружающем мире в словаре детей с ОНР3 уровня отсутствуют наименования многих действий.

Кроме этого, среди ошибок, допускаемых детьми с ОНР 3 уровня можно отметить неумение детей дифференцировать некоторые действия, что в ряде случаев приводит к использованию глаголов более общего, недифференцированного значения. Часто дети с ОНР3 уровня вместо глагола имитировали звук или конкретизировали предъявленные действия. У детей встречалось также непонимание понятий «глаголы», «прилагательные», «существительные» (то есть слов-действий, слов-признаков и слов предметов).

Анализ результатов показал, что у старших дошкольников с ОНР III уровня отсутствует или недостаточно развит навык образования новых глаголов приставочным способом. Была выявлена недефференцированность в речи окончаний единственного и множественного числа глаголов. Существенные трудности по результатам констатирующего эксперимента возникали у детей при дифференциации глагола совершенного и несовершенного вида, а также при различении и употреблении возвратных глаголов.

Анализ результатов исследования позволил сделать вывод о том, что у всех детей 6-6,5 лет с ОНР III уровня вызвали трудности задания на подбор синонимов и антонимов к глаголам. При выполнении заданий дети допускали многочисленные неточности и ошибки, число правильных ответов было значительно меньшим числа других типов реакций. У многих встречались отказы

от ответа, повторы слов-стимулов. Это свидетельствует о недостаточном умении выделять существенные признаки глагола и на их основе выбирать глагол противоположного и сходного значения. Среди неверных ответов значительное место принадлежало реакциям, семантически близким стимулу, случайным, синтагматическим и тематическим ответам, воспроизведению однокоренных слов. Данные явления указывают на ограниченный словарный запас глаголов, неточное понимание значений слов-стимулов, существенное нарушение формирования лексической семантики.

Использование балльно-уровневой системы оценок позволило выделить уровни сформированности предикативного словаря у детей экспериментальной и контрольной групп. При этом у дошкольников массовой группы ДОО был отмечен преимущественно высокий (4 человек) уровни предикативной лексики. В то же время у детей с ОНР III уровня только 1 ребенок достиг уровня высокого уровня. У остальных детей с ОНР III уровня наблюдается низкий уровень (5 детей).

Таким образом, по результатам количественного и качественного анализа экспериментальных данных у старших дошкольников с ОНР III уровня была выявлена неоднородность развития предикативной лексики. В зависимости от степени выраженности и характера недоразвития лексики, было выделено две подгруппы детей. Первую подгруппу составили пять детей с ОНР 3 уровня, показавшие низкий уровень сформированности предикативной лексики. Во вторую подгруппу вошли пятеро детей с ОНР 3 уровня, показавшие средний и высший уровни сформированности предикативной лексики.

В целом результаты исследования показали, что контингент дошкольников с ОНР (с третьим уровнем развития речи) неравномерен по степени сформированности предикативной лексики. Одни дети демонстрируют состояние лексики, которое условно можно охарактеризовать как «вхождение в третий уровень развития речи». Другие дети находятся ближе к границе перехода от третьего уровня к четвертому уровню ОНР.

Разный уровень сформированности предикативного словаря обусловил выбор дифференцированного подхода к детям.

Общими направлениями формирования предикативной лексики у детей с ОНР III уровня были определены следующие: 1) расширение объема словаря глаголов параллельно с расширением представлений об окружающей действительности, формирование познавательной деятельности; 2) уточнение значений слов; 3) организация семантических полей, лексической системы; 4) формирование семантической структуры глагола в единстве основных его компонентов (денотативного, понятийного, коннотативного, контекстуального); 5) активизация словаря действий, совершенствование процессов поиска слова, перевода слова из пассивного в активный словарь; 6) развитие синонимии и антонимии глаголов; 7) развитие словообразования и словоизменения глаголов, целью которых является уточнение структуры значения слова, овладение значением морфем, системой грамматических значений, закрепление связей между словами.

Дифференцированный подход к коррекции заключается в следующем:

Для детей первой подгруппы, учитывая наличие у них многочисленных вербальных парафазии, резкое расхождение объема активного и пассивного словаря, особое внимание следует уделять формированию процесса перевода слов-действий из пассивного словаря в активный, процессу поиска слова, умению выделять существенные признаки слов, усвоению единства значения и звуковой формы слова. Учитывая значительную задержку процесса организации семантических полей у этих детей, логопедическая работа была направлена на формирование слова как элемента семантического поля, установление и закрепление разницы между ядром и периферией семантического поля, выделению и использованию дифференциальных семантических признаков глагола, осуществлению сравнения и противопоставления слов на основе этих признаков, установлению семантических связей между словами на основе смысловых связей денотатов. При этом на основе данных исследования формирование структуры значения проводилось с данной подгруппой детей в

следующей последовательности выделения различных компонентов: синтагматические связи - лексико-семантический компонент - парадигматические связи. В целом, в работе над предикативной лексикой с данной категорией дошкольников особое внимание в работе мы уделяли формированию лексико-семантического компонента, парадигматических связей, особенно антонимии и синонимии, уточнению структуры значения слова, т.к. при выполнении этих видов заданий дети первой подгруппы обнаружили более значительные различия с нормой и низкий уровень их выполнения.

По результатам констатирующего эксперимента выполнение многих заданий детьми второй подгруппы приближалось к норме. У них на высоком уровне сформирован пассивный словарь, в связи с чем в системе коррекционной работы над предикативной лексикой для этих детей работа начиналась сразу с развития и пополнения активного словаря. Больше внимание было уделено тем заданиям, с которыми дети данной подгруппы справились хуже всего по данным констатирующего эксперимента (дифференциация приставочных глаголов, подбор синонимов и антонимов). Особое внимание в логопедической работе мы уделяли введению слова в систему синтагматических и парадигматических связей, что обеспечивает более быстрый поиск нужного слова. Усложнение заданий для данной подгруппы детей осуществлялось путем увеличения объема предлагаемого материала и уменьшения времени, необходимого для выполнения задания.

В целом, учитывая вышесказанное, можно заключить, что в процессе логопедической работы необходимо осуществлять комплексное формирование всех компонентов предикативной лексики, при этом обращая особое внимание на преобладающие у старших дошкольников с ОНР III уровня нарушения. Поэтому нами были подобраны разнообразные игры и упражнения, направленные на развитие предикативного словаря в импрессивной и экспрессивной речи, на развитие синонимии и антонимии глаголов, а также на формирование словообразования и словоизменения глаголов.

На эффективность разработанной методики указывают следующие

результаты, полученные в процессе контрольного эксперимента:

1). Увеличение среднего балла при выполнении всех заданий после обучения.

2) Более высокий уровень сформированности семантических полей.

3) Сокращение числа вербальных парафазии, неологизмов, ответов на основе синтагматических и тематических ассоциаций, отказов; отсутствие неадекватных стратегий реагирования, таких как повторения слов-стимулов, случайных ответов, фонетических ассоциаций.

4) Положительные тенденции формирования парадигматических связей, в частности антонимии и синонимии у дошкольников с ОНР III уровня: преобладание правильных ответов, ответов, семантически близких антониму и антонимов другой части речи, уменьшение или отсутствие ответов на основе синтагматических, тематических, фонетических ассоциаций, ответов, однокоренных со словом-стимулом, случайных ответов, повторений слов, неологизмов, ответов, ситуативно близких стимулу.

В целом, можно сказать, что нами были подтверждены обе части выдвинутой в начале исследования гипотезы, а именно:

1) В старшем дошкольном возрасте у детей с ОНР III уровня обнаруживается качественное своеобразие и более низкий уровень сформированности предикативного словаря по сравнению с их сверстниками с правильной речью.

2) Развитие предикативной лексики у детей с ОНР III уровня является более эффективным при условии: применения в учебно-воспитательном процессе специально организованной коррекционно-логопедической работы; учета выявленных особенностей нарушения предикативного словаря у детей с ОНР III уровня; применения комплексного подхода, включающего формирование словаря глаголов в импрессивной и экспрессивной речи, развитие антонимии и синонимии, а также формирование словообразования и словоизменения глаголов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1 Авилова Н.С. Вид глагола и семантика глагольного слова. - М.: Наука, 1976. - 328с.
- 2 Агранович З.Е. Сборник домашних заданий в помощь логопедам и родителям для преодоления лексико-грамматического недоразвития речи у дошкольников с ОНР. - СПб.: Детство Пресс, 2008. - 127с.
- 3 Алексеева М.М., Яшина Б.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. - М.: Академия, 2010. - 400 с.
- 4 Антипова Ж.В., Волосовец Т.В., Кутепова Е.Н. и др. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Учебно-методическое пособие - М: Секачев В.Ю., 2008. - 224 с.
- 5 Аркин А.Е. Дошкольный возраст. - М.: Учпедгиз, 1948. - 336с.
- 6 Арушанова А.Г. Формирование грамматического строя речи (дети 3-7 лет). - М.: Мозаика-Синтез, 2005. - 295с.
- 7 Безрукова С.А. К вопросу о формировании лексико-грамматических средств языка у дошкольников с ОНР // Логопед в детском саду. - 2007. - № 6. - С.40-52.
- 8 Борякова Н.Ю., Матророва Т.А. Изучение и коррекция лексико-грамматического строя речи у детей с недостатками познавательного и речевого развития. - М.: Секачев В., 2010. - 200с.
- 9 Буланин Л.Л. Структура русского глагола как части речи и его грамматические категории // Спорные вопросы русского языкознания. Теория и практика. - Л., 1983. - С.56-70.
- 10 Валгина Н.С., Розенталь Д.Э. Современный русский язык: Учебник. 6-е изд., перераб. и доп. - М: Логос, 2012. - 528с.
- 11 Вершинина О.М. Особенности словообразования у детей с общим недоразвитием речи третьего уровня // Логопед. - 2004. - №1. - С.34-41.
- 12 Виноградов В.В. Русский язык: (Грамматическое учение о слове). - М.: Русский язык, 2001. - 720с.

- 13 Воробьева В.К. Ошибки в использовании глаголов детьми с общим недоразвитием речи // Пятая научная сессия по дефектологии. - М.: Просвещение, 1967. - С.219-220.
- 14 Выготский Л.С. Мышление и речь. Психика, сознание, бессознательное (собрание трудов). - М.: Лабиринт, 2012. - 368 с.
- 15 Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. - М.: Детство-Пресс, 2007. - 480с.
- 16 Гербова В.В. Использование детьми третьего года жизни словарного запаса в повседневной жизни и деятельности // Ученые записки МГЗПИ, 1970. - С.44-47
- 17 Гончарова В.А. Логопедическая работа по коррекции нарушений лексикона у детей с общим недоразвитием речи // Логопед в детском саду. - 2008. - № 2. - С. 19-38.
- 18 Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования: методическое пособие. - М.: Айрис-пресс, 2005. - 96с.
- 19 Гризик Т.И. Пособие для обследования и закрепления грамматического строя речи у детей 6-7 лет. - М.: Просвещение, Росмэн, 2008. - 128с.
- 20 Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников (дети с общим недоразвитием речи). - М.: Просвещение, 1985. - 112с.
- 21 Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников. - М.: КнигоМир, 2011. - 320 с.
- 22 Забродина Л.В. Тексты и упражнения для коррекции лексико-грамматических нарушений речи у детей. - М.: АСТ, 2005. - 159с.
- 23 Залевская А.А. Введение в психолингвистику. - М.: Изд-во РГГУ, 2007. - 567 с.
- 24 Захарова А.В. Опыт лингвистического анализа словаря детской речи: Автореф. дис... канд.филол.наук. - М., 1972. - 23с.
- 25 Зикеев А.Г. Работа над лексикой в начальных классах специальных (коррекционных) школ. - М.: Просвещение, 2002. - 176с.
- 26 Иншакова О.Б. Альбом для логопеда. - М.: Владос, 2008. - 280с
- 27 Каше Г.А. Исправление недостатков речи у дошкольников. - М.: ЕЕМедиа, 2012. - 192с.

- 28 Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи: Пособие для логопеда. - М.: ЕМЕдиа, 2012. - 207 с.
- 29 Кольцова М.М. Ребенок учится говорить. - М.: У-Фактория, 2006. - 300с.
- 30 Коноваленко В.В. Родственные слова. Лексико-грамматические упражнения и словарь для детей 6-8 лет. - М.: Гном, 2011. - 24с.
- 31 Лалаева Р.И. Методика психолингвистического изучения нарушений устной речи. - М., 2004. - 72с.
- 32 Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников. - СПб.: Союз, 1999. - 160с.
- 33 Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с ОНР - СПб.: Союз, 2001. - 222с.
- 34 Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности. Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности. - М.: КомКнига, 2006. - 248с.
- 35 Лингвистический энциклопедический словарь / Под ред. Ярцевой В.Н. - М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. - 709с.
- 36 Лопатина Л.В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста. - СПб.: Союз, 2005. - 192с.
- 37 Лопатина Л.В., Серебрякова Н.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии). - СПб.: Союз, 2001. - 191с.
- 38 Лурия А.Р. Язык и сознание. - М.: Изд-во МГУ, 1979. - 319с.
- 39 Матросова Т.А., Балашова Е.Е. Нарушения лексического строя речи и пути их коррекции у дошкольников пяти-шести лет с общим недоразвитием речи // Школьный логопед. - 2011. - № 3. - С. 3-13.
- 40 Основы теории и практики логопедии. Под ред. Р.Е. Левиной / Репринтное воспроизведение издания 1967г. - М.: Альянс, 2013. - 368 с.
- 41 Парамонова Л.Г., Лалаева Н.В. Особенности вербальных ассоциаций у детей с ОНР // Выявление и коррекция нервно-психических и речевых расстройств у детей. - М., 1985. - С.37-43.
- 42 Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. - М.: Римис, 2008. - 935с.

- 43 Портнягина Г.А. О развитии лексикона детей дошкольного возраста // Логопед в детском саду. - 2008. - № 3. - С. 26-32.
- 44 Сазонова С.Н. Развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи: Учебное пособие для вузов. - М.: Академия, 2005. - 144с.
- 45 Сахарный Л.В. Введение в психолингвистику.- Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1989. - 181с.
- 46 Серебрякова Н.В. К вопросу о методике изучения ориентировки на слово у детей - дошкольников с нарушениями речи // Речевые и нервно-психические нарушения у детей и взрослых. - Л., 1987. - С.61-68.
- 47 Серебрякова Н.В. Сравнительная характеристика объяснения значения слова дошкольниками со стертой формой дизартрии и без нарушений речи. // Нарушения речи. Методы изучения и коррекции. - СПб., 1993. - С.26-30.
- 48 Серебрякова Н.В. Формирование ориентировки на слово у дошкольников со стертой формой дизартрии // Дифференциальная диагностика и коррекция нарушений речи и поведения у аномальных детей. - Л.: Изд-во ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1989. - С.41-48.
- 49 Серебрякова Н.В., Парамонова Л.Г. Особенности организации семантических полей у детей с общим недоразвитием речи // Межвузовский сборник. - Л., 1986. - С.56-63.
- 50 Смирнова И.А. Логопедический альбом для обследования лексико-грамматического строя и связной речи. Наглядно-методическое пособие. - СПб.: Детство-Пресс, 2006. - 52с.
- 51 Туманова Т.В. Овладение семантикой производных слов младшими школьниками с недоразвитием речи // Дети с проблемами в развитии. - 2005. - №1. - С.21-24.
- 52 Туманова Т.В. Развитие словообразования у дошкольников и младших школьников с ОНР // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2003. - №6. - С.54-58.
- 53 Уфимцева А.А. Лексическое значение. - М: Наука, 1986. - 239 с.

- 54 Федеральный государственный стандарт дошкольного образования. [Электронный ресурс]. - <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/news/3447/file/2280/13.06.14-%D0%A4%D0%93%D0%9E%D0%A1-%D0%94%D0%9E.pdf>
- 55 Филичева Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста. Практическое пособие. - М.: Айрис-пресс, 2008. - 224 с.
- 56 Филичева Т.Б., Туманова Т.В., Чиркина Г.В. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. - М.: Дрофа, 2009. - 192 с.
- 57 Филичева Т.Б., Чевелева Н.А. Логопедическая работа в специальном детском саду. - М.: Просвещение, 1989. - 42с.
- 58 Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада. - М.: Альфа, 1993, Ч.2. - 87 с.
- 59 Фотекова Т.А., Ахутина Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов. - М.: АРКТИ, 2002. - 136с.
- 60 Халилова Л.Б. Семантические нарушения и пути их преодоления у детей с расстройствами речи // Психолингвистика и современная логопедия / Под ред. Л.Б. Халиловой. - М., 1997. - С.227-239.
- 61 Хватцев М.Е. Логопедия в 2-х кн.. - М.: Владос, 2013. - 272с.
- 62 Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. - М.: Владос, 2000. - 240с.
- 63 Чиркина Г.В. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений / Под общ. ред. Г.В. Чиркиной. - М.: АРКТИ, 2005. - 239с.
- 64 Чиркина Г.В. Усвоение синонимических отношений детьми с общим недоразвитием речи. // VIII сессия по дефектологии, 1981. - С.44-48.
- 65 Шанский М.Н. Лексикология современного русского языка. - М.: Либроком, 2009. - 312с.
- 66 Шаховская С.Н. Развитие словаря в системе работы при общем недоразвитии речи // Психолингвистика и современная логопедия. / Под ред. Л.Б. Халиловой. - М.: Экономика, 1997. - С.240-250.

- 67 Шашкина Г.Р., Зернова Л.П., Зимина И.А. Логопедическая работа с дошкольниками. - М.: Академия, 2003. - 240с.
- 68 Шмелев Д.Н. Проблемы семантического анализа лексики. - М.: Изд-во ЛКИ, 2006. - 280с.
- 69 Эльконин Д.Б. Детская психология. - М.: Академия, 2005. - 452 с.
- 70 Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте - М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1968. - 115с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

ПРИМЕР ХАРАКТЕРИСТИКИ РЕБЕНКА ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ГРУППЫ

Саша Д. Возраст мальчика на момент обследования – 6 лет 6 месяцев. Мальчик поступил в подготовительную к школе группу с диагнозом ОНР III уровня, детский сад посещает в течение года.

Изучение анамнестических данных показало, что анамнез отягощен: токсикоз первой половины беременности матери, химическая стимуляция при родах, послеродовая желтуха у ребенка, частые простудные и инфекционные заболевания в период до трех лет. Раннее психомоторное развитие проходило с задержкой: первые слова появились к 3,5 г. (до этого времени только слова «мама», «папа»), фраза начала формироваться в 4 года. Ребенок долго отказывался говорить, потому что его не понимали. В семье – ситуация двуязычия (украинский язык).

Обследование фонетической стороны речи выявило полиморфное нарушение звукопроизношения; у ребенка смазанная, не достаточно внятная речь, легкий носовой оттенок голоса, усилена саливация. Темп речи заметно ускорен, речевое дыхание не организовано. У ребенка верхнеключичный тип дыхания, продолжительность речевого выдоха – 3-4 слова на одном выдохе. Отмечаются и такие дефекты произношения звуков речи, как смягчение твердых согласных, нестойкая замена в словах и предложениях звука Ц на звуки С и Ч, нестойкая замена Ч на мягкий звук Т'.

Наряду с нарушением звукопроизношения у Саши выявлено недоразвитие и фонематических функций. Ребенок допускает множественные ошибки при дифференциации серии слогов по все дифференциальным признакам: со свистящими и шипящими согласными, твердыми-мягкими, глухими-звонкими, не выделяет звук на фоне слова, с трудом определяет количество и последовательность звуков в слове. Помимо дефектов произношения у мальчика

отмечаются дефекты звукослоговой структуры: пропуски, перестановки звуков, слогов, повторения слогов.

Речь у Саши фразовая, развернутая, с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития.

Импрессивная речь у ребенка практически сохранна. Мальчик понимает и правильно выполняет инструкции. Затруднено понимание сложных логико-грамматических конструкций. Активный словарь не соответствует возрасту ребенка, его объем ограничен. Имеют место замены по звуковому сходству слов и по внешнему сходству предметов (вилы – «вилка», шорты – «труссы»).

Отмечается несформированность процессов словоизменения и словообразования. Предлоги мальчик употребляет только простые, часто опускает и взаимозменяет. Синтаксические конструкции предложений не всегда соответствуют норме, имеют место перестановки слов, пропуск членов предложения («Бабушка книгу смотрит» вместо «Бабушка читает книгу»). Нарушено согласование числительных с существительными и образование множественного числа существительных. Ограничен словарь антонимов, синонимов, глаголов, относительных прилагательных.

Связная речь сформирована недостаточно. При составлении рассказа по картинке ребенок просто перечисляет то, что на ней изображено. В рассказе нет связности и целостности. Использует в основном простые нераспространенные предложения. Наблюдаются нарушения последовательности изложения текста: пропуск слов и предложений; перестановка членов предложения.

При обследовании артикуляционного аппарата у ребенка обнаружены укороченная подъязычная связка, высокое готическое небо, повышенная саливация. Артикуляторная моторика слабая, язык малоподвижный, паретичный. Объем и длительность движений ограничены, темп выполнения медленный, переключаемость затруднена.

У мальчика отмечается сниженная двигательная активность, неловкость и некоординированность движений, замедленная переключаемость. Мелкая моторика слабая. Правша. Внимание неустойчивое, ребенок легко отвлекается,

быстро утомляется. Объем слухоречевой памяти снижен, отмечается слабость слухоречевого внимания. В пространстве ребенок ориентируется хорошо, зрительно-пространственная координация и конструктивный праксис без отклонений от нормы, право/лево различает.

В результате целенаправленного наблюдения за ребёнком, можно отметить, что мальчик дружелюбен, легко вступает в контакт, доброжелательно относится к другим детям, охотно делится своими игрушками. Детский сад посещает с желанием. В игровой деятельности действует совместно с другими детьми, проявляет инициативу в игре.

На занятиях он сосредоточен, активен, но не всегда внимателен. Внимание истощимое, что препятствует быстрому усвоению и закреплению знаний. Умственное развитие в пределах возрастной нормы. У ребёнка сформированы представления об окружающем мире, осознаёт причинно-следственные связи. С программой детского сада справляется.

К трудовой деятельности относится добросовестно, начатое дело доводит до конца, проявляя заинтересованность в конечном результате. Однако, темп выполнения несколько замедленный.

Мальчик адекватно реагирует на неуспех и замечания воспитателя. Без напоминания выполняет культурно-гигиенические режимные моменты. Самостоятельно одевается и раздевается, аккуратно складывает свои вещи без контроля взрослых.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

СОДЕРЖАНИЕ МЕТОДИКИ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА

1. Исследование объема словаря

а). Исследование пассивного словаря

Процедура и инструкция: ребенку предлагается показать картинки, называемые экспериментатором.

б). Исследование объема активного словаря.

Процедура и инструкция: ребенку предлагается назвать картинки, которые показывает экспериментатор («Что делает...?»).

Материалом для исследования служили предметные картинки и слова-глаголы: барабанит, бежит, бросает, варит, везет, вешает, входит, вытирает, выходит, вышивает, вяжет, гладит, гогочет, делает зарядку, дует, едет, звонит, играет, идет, каркает, катается, качается, квакает, колет, копает, кормит, косит, красит, крикает, кудахчет, кукарекает, купается, кушает, лает, лежит, летит, ловит., моет, моется, мычит, мяукает, несет, обувается, одевается, падает, пилит, пишет, плавает, плачет, подметает, поднимает, покупает, ползет, поливает, причесывается, пришивает, прыгает, прячется, разувается, раздевается, рвет, режет, рисует, сидит, слушает, смеется, спит, стирает, стоит, строит, считает, убирает, умывается, учится, фотографирует, чистит зубы, чистит, читает, шьет.

2. Исследование объяснения значения слова

Процедура и инструкция: ребенку предлагается определить значение слова вне контекста. Экспериментатор называет слово и задает вопрос: «Что значит?».

Материалом исследования служили глаголы: идти, бежать, ползти, ехать, плыть, мести, везти, лезть, тащить, торопиться, светить.

3. Исследование понимания и употребления близких по значению слов-действий

а) Дифференциация в импрессивной речи.

Процедура и инструкция: Экспериментатор называет действия, ребенок должен показать соответствующую картинку. Дается инструкция: «Посмотри на картинки, покажи где шьют, а где вяжут» (аналогично с остальными)

б) Употребление глаголов в экспрессивной речи.

Процедура и инструкция: Ребенку предъявляются картинки и предлагается назвать действие изображенного предмета. Дается инструкция: «Посмотри внимательно на картинку, скажи одним словом, что делает девочка на этой картинке, а что делает бабушка на следующей картинке и т.д.»

Материалом исследования служили предметные картинки и слова-глаголы: шьет, вяжет, вышивает, варит, жарит, печет.

4. Исследование понимания и употребления глаголов единственного и множественного числа

а) Дифференциация в импрессивной речи.

Процедура и инструкция: Экспериментатор предлагает ребенку рассмотреть картинки. Называет действия, ребенок должен показать картинку. Дается инструкция: «Покажи, где бабочка летает, а где бабочки летают?» (аналогично с остальными).

б) Употребление глаголов в экспрессивной речи.

Процедура и инструкция: Экспериментатор предлагает ребенку рассмотреть на картинки и ответить на предложенные вопросы. Дается инструкция: «Скажи, что делает бабочка, а что делают бабочки?».

Материалом исследования служили предметные картинки и слова-глаголы: бабочка летает - бабочки летают; цветок растет - цветы растут; девочка идет - девочки идут; мальчик играет - мальчики играют.

5. Исследование понимания и употребления глаголов с приставками

а) Дифференциация в импрессивной речи.

Процедура и инструкция: Ребенку дается следующая инструкция: «Посмотри на картинки внимательно. Покажи, кто здесь входит? Кто выходит? Кто переходит? И т.д.»

б) Употребление глаголов в экспрессивной речи.

Процедура и инструкция: Ребенку дается следующая инструкция: «Посмотри внимательно на картинку. Скажи, что делает этот мальчик?»

Материал исследования: картинки на глаголы «подходит», «выходит», «переходит»; «залетает», «вылетает»; «наливает», «переливает», «выливает», «поливает».

6. Дифференциация глаголов совершенного и несовершенного вида

а) Дифференциация в импрессивной речи.

Процедура и инструкция: Экспериментатор предлагает ребенку рассмотреть парные картинки (например, «Девочка читает книгу» и «Девочка прочитала книгу»). Затем дается инструкция: «Покажи, где девочка читает книгу? Где девочка прочитала книгу?»

б) Употребление в экспрессивной речи.

Процедура и инструкция: Перед ребенком раскладывают две парные картинки, например, «Девочка причесывается» и «Девочка причесалась». Экспериментатор показывает картинку и задает вопрос: «Что делает девочка? Или что сделала девочка? И т.д.»

Материал исследования: картинки (Девочка читает книгу. - Девочка прочитала книгу. Девочка причесывается. - Девочка причесалась. Девочка моется. - Девочка вымылась. Девочка завязывает бант. - Девочка завязала бант. Мальчик пьет сок. - Мальчик выпил сок. Мальчик рисует ракету. - Мальчик нарисовал ракету. Девочка ставит чайник. - Девочка поставила чайник. Мальчик рубит дерево. - Мальчик срубил дерево. Мальчик красит вертолет - Мальчик покрасил вертолет).

7. Понимание и употребление возвратных глаголов

а) Дифференциация в импрессивной речи.

Процедура и инструкция: Экспериментатор предлагает ребенку рассмотреть парные картинки {например, «Девочка умывает брата» и «Девочка умывается»}. Затем дается следующая инструкция: «Здесь кто-то умывает, а кто-то умывается. Покажи, кто умывает? А кто умывается?»

б) Употребление в экспрессивной речи.

Процедура и инструкция: Перед ребенком раскладывают парные картинки, например, «Девочка умывает брата» и «Девочка умывается». Затем дается следующая инструкция: «На этих картинках одна девочка умывает, а другая девочка умывается. Скажи, что делает эта девочка? А что делает эта девочка?» В случае затруднений предлагаются обе формы: «Девочка умывает или умывается?»

Материал исследования: картинки (Папа одевает сына. - Мальчик одевается. Мама моет дочку. - Девочка моется. Мальчик катает братишку. - Мальчик катается. Девочка причесывает сестренку. - Девочка причесывается. Мальчик прячет машину. - Мальчик прячется. Девочка умывает брата. - Девочка умывается.).

8. Исследование антонимии

Процедура и инструкция: ребенку предлагается подобрать слово с противоположным значением. Экспериментатор называет слово и задает вопрос «Как сказать наоборот?» В качестве примера логопед подбирает антоним к другим словам, не включенным в материал исследования.

Материалом для исследования служили слова-глаголы: брать, закрывать, входить, плакать, поднимать, молчать, приезжать, прощаться.

9. Исследование синонимии

Процедура и инструкция: ребенку предлагается подобрать слово, близкое по значению. Экспериментатор называет слово и задает вопрос «Как это можно назвать другим словом?» В качестве примера экспериментатор подбирает синонимы к другим словам, не включенным в материал исследования.

Материал исследования - слова-глаголы: шагать, глядеть, торопиться, кушать, танцевать, прыгать, смеяться, бросить, трудиться, стукнуть.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

ИГРЫ И УПРАЖНЕНИЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПАССИВНОГО И АКТИВНОГО ПРЕДИКАТИВНОГО СЛОВАРЯ

1. Развитие пассивного словаря глаголов

Упражнение №1. Расширить пассивный предикативный словарь с помощью сюжетных картинок, на которых знакомые ребенку субъекты совершают разные действия.

Логопед готовит сюжетные картинки, на которых хорошо знакомые ребенку лица или животные совершают различные действия, например: мальчик сидит, лошадь бежит, девочка кушает. Сначала предлагается показать субъект действия: «Покажи, где мальчик, где девочка, а где лошадка». Если ребенок без труда понимает такие вопросы, логопед включает в свой вопрос название действий, которые совершает субъект, например: «Покажи, где мальчик спит, где девочка кушает, а где лошадка бежит».

Упражнение №2. Учим детей понимать названия действий, которые совершаются одним и тем же лицом, например: мальчик ест, пьет, спит, прыгает, читает, плавает, рисует, плачет, умывается, катается и т. д.

Упражнение №3. Учим быстро ориентироваться в названиях действий, данных вне словосочетаний с названиями хорошо знакомых предметов, лиц, животных. Логопед подбирает несколько сюжетных картинок, на которых разные субъекты совершают различные действия с предметом или без него. Сначала выясняется, понимает ли ребенок вопросы, включающие и названия действия, и названия знакомых предметов, лиц, животных, например: «Покажи, где мальчик катается на велосипеде, где девочка поливает цветы. А где кошка спит? А где люди стоят на мосту?» Затем из вопроса логопеда исключаются названия субъектов и объектов и вопрос формулируется следующим образом: «Покажи, кто катается, кто поливает, кто сидит, а кто стоит». Далее детям были предложены и

такие вопросы: «Покажи, какая девочка стирает, а какая читает, которая спит, а которая причесывается».

Упражнение №4. Учим детей быстро переключаться по словесной просьбе с одного действия на другое.

а) Без предмета: иди – стой, иди – прыгай, сядь – встань, встань – садись, беги – стой, сиди – вставай, прыгай – стой и т.д.

б) С предметом или предметами: Возьми мяч, подними его вверх, опусти вниз, брось Вове.

Упражнение №5. Учим детей различать утвердительные и отрицательные приказания, отличающиеся друг от друга частицей «не».

а) Без предмета: иди - не ходи, прыгай - не прыгай, садись - не садись, дыши - не дыши, улыбнись - не улыбайся, закрой глаза - не закрывай глаза, вставай - не вставай, подними ногу - не поднимай ногу

б) С предметом (мяч, кубик): возьми - не бери кубик, дай - не давай мяч, неси - не неси кубик, спрячь - не прячь мяч, подними - не поднимай мяч, убери - не убирай кубик.

Проведя данное занятие вначале логопед утрированно интонировал отрицание или утверждение (отрицание - строгой интонацией, утверждение - мягкими, ласковыми интонациями.) В дальнейшем ребенок ориентировался только на отрицательную частицу.

Упражнение №6. Учим различать, к кому обращена команда-просьба.

Вова, сядь. - Дети, садитесь. Ваня, прыгай. - Дети, прыгайте.

Вова, встань. - Дети, встаньте. Нина, беги. - Дети, бегите.

Таня, подними руки. - Дети, поднимите руки.

Вова, закрой глаза. - Дети, закройте глаза и т. д.

Упражнение №7. Учим детей по форме глаголов повелительного наклонения различать, к кому обращены просьбы - к одному лицу или к нескольким лицам (проводится только после закрепления упражнения №6).

иди - идите; сядь - садитесь; прыгай - прыгайте; закрой глаза - закройте глаза, подними руки вверх - поднимите руки вверх и т.д.

Упражнение №8. Учим детей различать названия действий, противоположных по значению: сними - надень, отнеси - принеси, завяжи - развяжи, открой - закрой, войди - выйди, включи - выключи.

Упражнение №9. Учим детей понимать действия, изображенные на сюжетных картинках:



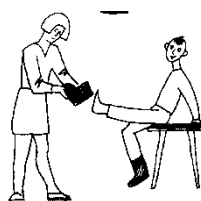
вытирается - вытирают

одевается - одевают



купается - купают

причесывается - причесывают.



обувается - обувают

катается - катают, умывается - умывают, качается - качают и др.

После того как дети познакомились с парными сюжетными картинками, на одной из которых какое-то лицо, например мальчик или девочка, совершает действие самостоятельно, а на другой картинке им помогает совершить это же действие взрослый, логопед предлагал детям сравнить эти картинки и показать, где девочка сама одевается, а где ее одевает мама. Когда дети научились справляться с данным заданием, то логопед убирал из своего вопроса подсказывающие слова «мама», «папа»: «Где Оля сама причесывается, а где ее причесывают?» и т.д. На последующих занятиях из контекстов вопросов были убраны все подсказывающие слова и дети должны были ориентироваться на

грамматические формы глаголов, например: «Покажи, где девочка причесывается, а где девочку причесывают», «Где Вову вытирают, а где Вова вытирается».

Упражнение №10. Учим детей определять по грамматической форме числа глаголов, кому принадлежит совершаемое действие - одному лицу или нескольким лицам:



летает – летают



идет - идут



играет – играют



растет - растут

спит - спят, бежит - бегут, лежит - лежат, везет - везут, сидит - сидят, едет - едут (машина), стоит - стоят, несет - несут и др.

Логопед готовит сюжетные картинки, на одной из которых действие совершает одно лицо, а на другой это же действие совершает в этой же ситуации несколько лиц. Сначала дети учились различать грамматическую форму числа глаголов, ориентируясь в своем понимании на подсказывающие слова, например: «Покажи, где мальчик сидит, а где дети сидят», «Где девочка прыгает, а где дети прыгают?» Затем одни и те же существительные давались в единственном и множественном числе: «Покажи, где девочка сидит на скамейке, а где девочки сидят на скамейке», «Где машина едет по дороге, а где машины едут по дороге?» Когда такая постановка вопросов перестала вызывать затруднения в их понимании, то из контекста вопросов были убраны все подсказывающие слова и

детям предлагалось ориентироваться только на грамматическую форму глагола изъявительного наклонения, например: «Послушай и выбери ту картинку, о которой я тебе говорю: в синем небе летят что? (Самолеты.) В синем небе летит что? (Самолет.) По реке плавает что? По реке плывут что?»

Упражнение №11. Учим детей различать, кому из них надо совершать действие:

Оля, возьми за руку Катю. Катя, возьми за руку Олю.

Катя, дай мяч Вове. Вова, дай мяч Кате.

Упражнение №12. Учим детей определять взаимоотношения действующих лиц. Рассказываем о реальности изображенной ситуации.

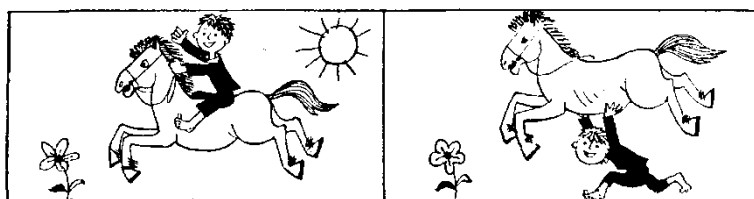
Примерные сюжетные картинки и вопросы к ним:



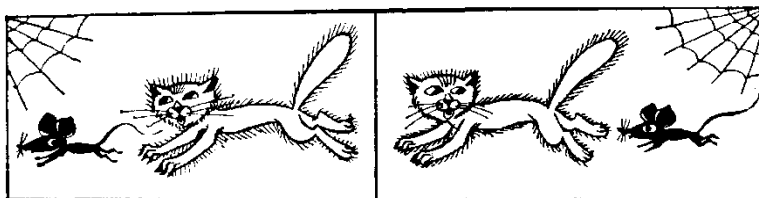
Где заяц убегает от волка, а где от зайца убегает волк?



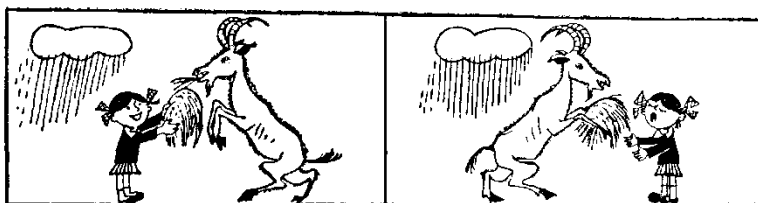
Где лиса поймала курицу, а где курица поймала лису?



Где мальчик Вова скачет на коне, а где конь скачет на мальчике?



Где кошка ловит мышку, а где мышка ловит кошку?



Где девочка дает сено козе, а где коза дает девочке сено?

Упражнение №13. Учим различать слова (глаголы), близкие по звучанию: Кого несут, а кого везут. Кто купается, а кто катается. Что висит, а что стоит. Кто копает, а кто покупает. Проводится с помощью сюжетных картинок.

Упражнение №14. Игра в лото «Кто что делает?»

На карточках лото изображены люди и животные, выполняющие различные действия. Логопед называет действие, дети находят соответствующую картинку и закрывают ее фишкой.

Например, логопед называет слово «скачет», дети находят изображение данного действия (заяц скачет, лошадь скачет, лягушка скачет) и закрывают картинку фишками.

Предлагались карточки на глаголы: идет, стоит, лежит, сидит, бежит, плавает, летит, спит, гладит, скачет, ползет, качается и др.

Упражнение №15. Учим дифференцировать глаголы с приставками (по картинкам) в импрессивной речи. Логопед называет слова, обозначающие действия, дети должны показать соответствующую картинку. Речевой материал: входит - выходит, подлетает - отлетает, подходит - отходит, влетает - вылетает, переходит - перебегает, наливает - выливает, залезает - слезает. Аналогичным образом проводится игра в лото. У детей карточки с картинками, изображающими действия. Логопед называет слова, обозначающие действия, дети закрывают соответствующую картинку фишкой.

Упражнение №16. Пополнение, уточнение и активизация обиходно-бытового словаря ребенка глаголов. Содержание. логопед предлагал детям поиграть и предупреждал, что специально будет неверно называть слова. Затем вместе с ребенком взрослый производит различные действия (топает, хлопает, прыгает, ползает, потягивается, поворачивается, поет, кружится и т. п.). После

уточнения названия каждого действия взрослый, топая, спрашивает: «Я прыгаю?»; хлопая, задает вопрос: «Я кружусь?» Такая игровая ситуация побуждает детей правильно понимать и называть действия.

2. Развитие активного словаря глаголов

Представим дидактические игры, задания и упражнения на развитие активного предикативного словаря, которые были использованы в нашей логопедической работе.

Упражнение №1. «Развитие ассоциаций». Логопед дает детям следующую инструкцию: «Я буду называть слова, а вы в ответ назовите первое слово, какое припомните (или какое придет в голову)». Слова называются по одному. Перечень слов: Стоит, говорит, освещается, расти, петь, смеяться, падать, слезать. Проводилась беседа: «Как вы думаете, а почему припомнилось именно это слово?».

Упражнение №2. «Назови лишнее слово». Логопед называет слова и предлагает детям назвать «лишнее» слово, а затем объяснить, почему это слово «лишнее».

Речевой материал: думать, ехать, размышлять, соображать; бросился, слушал, ринулся, помчался; ненавидеть, презирать, наказывать; приехал, прибыл, убежал, прискакал; пришел, явился, смотрел; выбежал, вошел, вылетел, выскочил; налил, насорил, вылил; подбежал, вошел, подошел.

Упражнение №3. Закончить предложение и назвать слова - «неприятели».

Я больна, но скоро буду ... Продавец продает, а покупатель ... Друзья часто ссорятся, но легко ... Легко заболеть, но трудно ... Воспитатель спрашивает, а дети ... Утром дети приходят в детский сад, а вечером... Сначала гостей встречают, а потом ... При встрече здороваются, а при расставании ... Вечером ложатся в кровать, а утром...

Упражнение №4. К данным словам придумать слова-«неприятели»

Речевой материал: войти -... говорить -... взял - ... нашел -... забыл -.... уронил -... насорил -... ложиться -... одеваться -... мириться -...опускать -...

помогать -... смеяться -... залетать -... закрывать -... включать - ... входить - ... хвалить -... заснуть -... разрешать -...

Упражнение №5. «Объясни, чем отличаются слова, подбери картинки, придумай предложения с этими словами». Шить - вязать, класть - ставить, строить - чинить, мыть - стирать, чистить - подметать, нести - везти, лежать - спать, лежать - стоять, рисовать - раскрашивать.

Упражнение №6. Игра с мячом «Скажи наоборот». Логопед называет слово и бросает мяч одному из детей. Ребенок, поймавший мяч, должен придумать слово, противоположное по значению, сказать это слово и бросить мяч обратно логопеду. Речевой материал: одеть - (раздеть), поднять - (опустить), бросить - (поймать), спрятать - (найти), положить - (убрать), дать - (взять), купить - (продать), налить - (вылить).

Упражнение №7. Выбрать из 3 слов 2 слова-«приятеля». Речевой материал: Взять, схватить, идти. Думать, ехать, соображать. Торопиться, спешить, ползти. Радоваться, веселиться, наряжаться.

Упражнение №8. Придумать слова-«приятели» к данным словам: идти - (шагать), льется - (течет), глядеть - (смотреть), торопиться - (спешить),

Упражнение №9. Объяснить значение слов-глаголов. Логопед называет глагол и просит детей объяснить, что означает это слово:

а) показать его действие с помощью движений, мимики, пантомимики;

б) припомнить случаи из собственного опыта, когда дети выполняли эти действия, например, шить - пришивал пуговицу, зашивал рубашку, шил костюм для новогоднего праздника;

Упражнение №10. Назвать другие действия, которые входят в состав исходного, или назвать, какие действия «помогают» этому действию.

Шить - брать иголку и нитку, продевать, втыкать, протыкать, вытаскивать, натягивать, смотреть.

Прыгать - желать, разгоняться, толкнуться, вытягивать ноги, лететь, приземляться, тормозить, дышать, отдыхать.

Упражнение №11. Добавить одно общее слово к двум словам.

Дерево, цветы - что делают? Кошка, собака - что делают? Льетса, журчит - что? Тарелка, кружка - что делают? Шумит, дует - что? Дождь, снег - что делают? Растет, зеленеет - что? Фрукты, овощи - что делают?

Упражнение №12. Подобрать как можно больше названий предметов (существительных) к названию действия (глаголу). Бежит: кто? (человек, собака...); что? (река, ручей, молоко, время). Идет: кто? (девочка, кошка...); что? (время, дождь, снег, град). Растет: кто? (ребенок, щенок...); что? (дерево, цветок). На первых занятиях использовались картинки: давалось задание подобрать картинки, названия к которым употребляются с данным словом (глаголом).

Упражнение №12. Игра «Кто как передвигается?». Логопед показывает картинки, изображающие животных, дети определяют их и называют, как они передвигаются.

Речевой материал: Лошадь - скачет, змея - ползает, птица - летает, рыба - плавает, лягушка - прыгает.

Упражнение №13. Игра «Кто как ест?»

Речевой материал: Кошка лакает молоко. Собака грызет кость. Корова жует сено. Курица клюет зерно.

Упражнение №14. Игра «Кто как голос подает?»

Речевой материал: голубь воркует, ворона каркает, кошка мяукает, воробей чирикает, сорока стрекочет, свинья хрюкает, петух кукарекает, сова ухает, овца блеет, курица кудахчет, лягушка квакает, корова мычит, гусь гогочет, волк воет, лошадь ржет, утка крикает, медведь рычит, собака лает.

Упражнение №15. Игра «Когда человек ест?» Логопед спрашивает детей, что делает человек, если он ест утром? (Завтракает). А если он ест днем? (Обедает). А если он ест вечером? (Ужинает).

Упражнение №16. Игра «Что какие звуки издает?»

Речевой материал: дверь - скрипит, ветер - свистит, машина - гудит, дождь - шумит, листья - шелестят, ручеек - журчит, гром - грохочет, бумага - шуршит, град - стучит.

Упражнение №17. Игра «Кто или что может это делать?»

Речевой материал: бегать - ... скакать - ... летать - плавать - ... ползать - ... катиться - ... стоять - ... лежать - ... прыгать - ... сидеть - ...

Упражнение №18. Подобрать как можно больше слов, которые отвечают на вопрос «что делает?», к названиям животных.

Речевой материал: Курица кудахчет, квохчет, клюет, кормит, созывает, несется. Собака лает, рычит, ласкается, кусается, бегаёт, сторожит, охраняет, спасает, скачет, грызет. Кошка царапается, мурлычет, трется, мяукает, ловит, царапается, играет, облизывается, крадется.

Упражнение №19. Игра «Кто что умеет делать?». Логопед предлагает детям картинки с изображением людей различных профессий. Дети называют, кто что делает.



доктор лечит



продавец продает



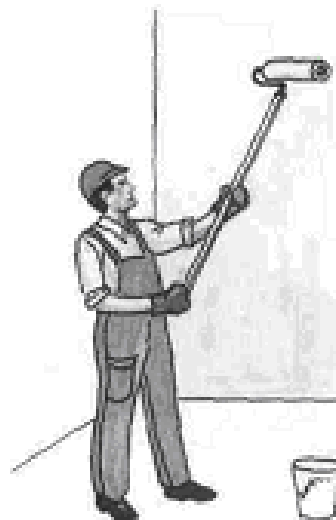
шофер водит машину



повар варит (готовит)



учитель учит



маляр красит

уборщица убирает, дворник подметает, художник рисует, парикмахер стрижет, чертежник чертит, плотник рубит топором, пилит, стругает, строитель строит дома, покупатель покупает, портной шьет.

Упражнение №20. Игра «Отгадай, что это за животные?» Логопед называет действия, которые свойственны данному животному. Дети должны отгадать, о каком животном идет речь.

Речевой материал: Сторожит, грызет, лает - кто это? Мяукает, лакает, царапается - ... Хрюкает, роет -... Мычит, жует, ходит - ... Летают, жужжит, жалит - ...

Упражнение №20. Придумать как можно больше слов, отвечающих на вопросы: «Что делает?», «Что делают?» (по теме «Осень»: ранняя, поздняя). При этом детям предлагается картинка «Осень».



Солнце (что делает?)... трава... облака... листья... дождь... птицы... ветер... деревья...

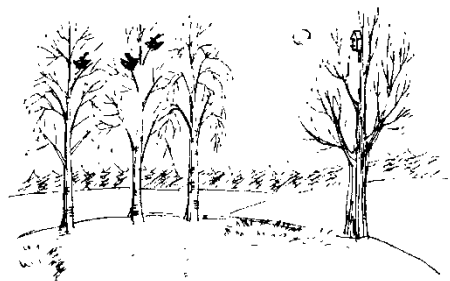
Придумать как можно больше слов, отвечающих на вопросы: «Что делает?», «Что



делают?» по теме «Зима». При выполнении задания детям предлагается картинка «Зима».

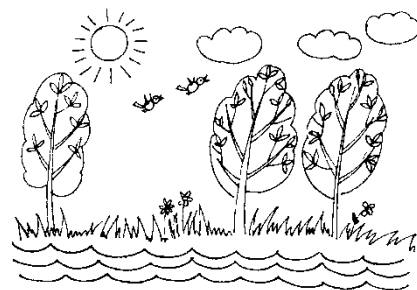
Снег (что делает?) ветер..., снежинки ..., птицы ..., мороз ..., люди ..., иней ..., дети ..., узоры ...

Придумать как можно больше слов, отвечающих на вопросы: «Что делает?», «Что делают?», по теме «Весна» (ранняя, поздняя). Предварительно детям предлагается рассмотреть картинку «Весна».



Солнце (что делает?)... птицы... снег... трава... сосульки... деревья... ручьи... сады... почки... яблони... листья... дети...

Придумать как можно больше слов, отвечающих на вопросы: «Что делает?», «Что делают?», по теме «Лето». При выполнении задания используется картинка «Лето».



Солнце (что делает?)... птицы... облака... фрукты, овощи... трава... дети... листья... вода в реке ...

Упражнение №21. Учим детей отдавать команды (игрушкам, своему товарищу), употребляя глаголы единственного числа повелительного наклонения:

Речевой материал: Иди, спи, неси, лови, дай, встань, сядь, сиди, ищи, мой, прыгай, ходи, зови, стой, вставай, пой, одевай, звони, помоги, пиши, пляши, бей, открой, уйди, беги, закрой, убирай.

Упражнение №22. Учим различать слова (глаголы), близкие по звучанию.

Речевой материал: Кого несут, а кого везут. Кто купается, а кто катается. Что висит, а что стоит. Кто копает, а кто покупает.

Упражнение №23. Учим детей не смешивать названия действий, близких по сходству ситуаций.

Речевой материал: моет - умывается - стирает; несет - везет; бежит - прыгает; подметает - чистит; лежит - спит; шьет - вяжет строит - чинит.

Упражнение №24. Учим детей отвечать на вопросы, поставленные к несложным сюжетным картинкам: «Кто (что) это?», «Что (он, она) делает?»

Игровой прием к заданию: Лото «Кто быстрее принесет картинку». На маленьком столе разложены карточки с изображением действий (девочка читает, кошка сидит и т. д.). Логопед вызывает двух детей. Четко произносит, какую кому принести картинку. Дети подбегают к столу, быстро разыскивают среди разложенных картинок нужную и относят ее логопеду. Отдавая картинку, отвечают на вопросы: «Кто это или что это?», «Что он (она) делает?»

Упражнение №25. Учим детей подбирать названия предметов к названным действиям. Игровой прием к заданию: На картинке нарисована читающая женщина; логопед просит ребенка отобрать из разложенных перед ним предметных картинок (на которых нарисованы собака, девочка, кошка, паровоз, мальчик) того, кто еще может (умеет) читать. Таким образом, дети отбирают соответствующие предметные картинки по названному действию.

Использовались также и другие игровые приемы к данному заданию:

– Логопед называет предложение, например: «Собака рисует» - просит детей исправить ошибку.

– Найти в комнате, что висит, что стоит, а что летит.

– Посмотреть на улицу и сказать, кто идет, кто (что) едет, а кто бежит.

Упражнение №26. Учим детей одни и те же предложения употреблять в утвердительной и отрицательной форме.

Речевой материал: Я пойду гулять. - Я не пойду гулять. Он поедет на машине. - Он не поедет на машине. Дети пойдут в лес за грибами. - Дети не пойдут в лес за грибами.

Это занятие проводилось в форме вопросов к детям. Один ребенок должен ответить на вопрос утвердительно, а другой отвечает на этот же вопрос отрицательно. - Ира, ты хочешь пить? - Да, хочу. - А ты, Вова, хочешь пить? - Нет, не хочу. И т.д.

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

ИГРЫ И УПРАЖНЕНИЯ НА РАЗВИТИЕ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ И СЛОВОИЗМЕНЕНИЯ ГЛАГОЛОВ

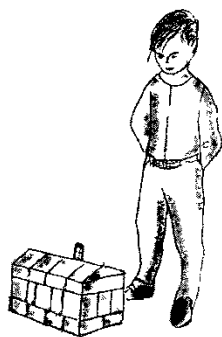
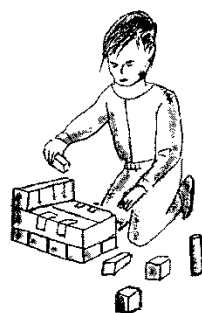
Упражнение №1. Дифференциация глаголов совершенного и несовершенного вида. Логопед предлагает детям показать на картинках, где действие уже совершено, а где оно совершается:



умывается - умылась,



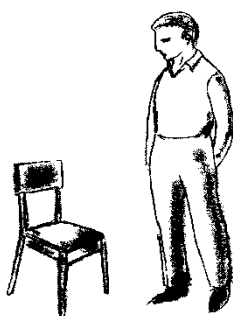
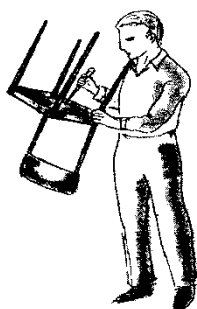
стират - постирала



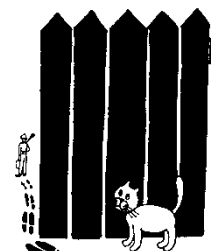
строит - построил



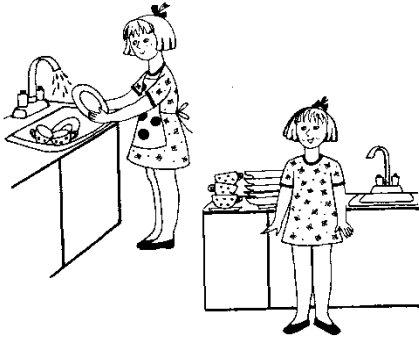
подметает - подмела



чинит - починил



красит - покрасил



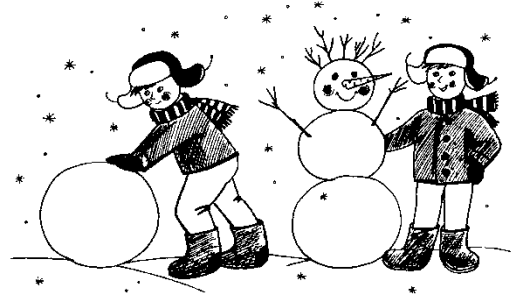
мыла - вымыла



рисует - нарисовал



ловит - поймала



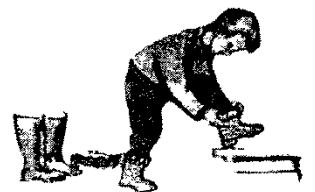
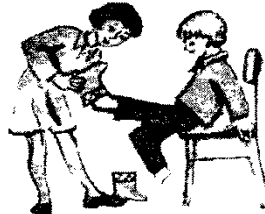
лепит - слепил

одевается - оделся, прячется - спрятался, гладит - погладила, пишет - написал, поливает - полил, догоняет - догнал, убирает - убрал и др.

Упражнение №2. Игра «Чем отличаются слова?» Логопед просит детей показать на картинках, кто:



одевает-одевается



обувает - обувается



причесывает - причесывается

умывает - умывается, купает - купается, качает - качается, прячет - прячется, вытирает - вытирается.

Делается вывод: слова: умывается, знает, прячется, причесывается, обувается, качается, вытирается обозначают, что человек делает что-то сам с собой.

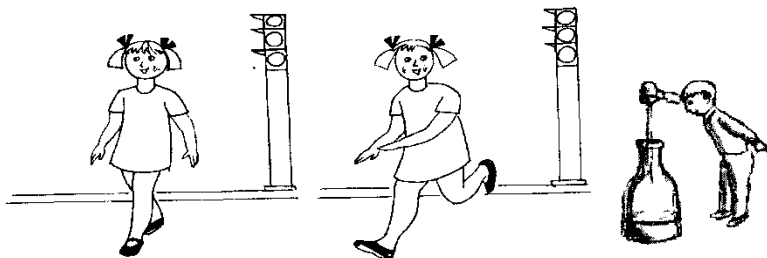
С целью закрепления дети называют различные действия по картинкам.

Упражнение №3. Дифференциация глаголов с приставками (по картинкам): входит - выходит, подлетает - отлетает, подходит - отходит, влетает - вылетает, переходит - перебегает, наливает - выливает, залезает - слезает. Логопед предлагает детям назвать действия по картинкам, а затем придумать предложения с этими словами.

Упражнение №4. Добавить слово, обозначающее действие, по картинкам:

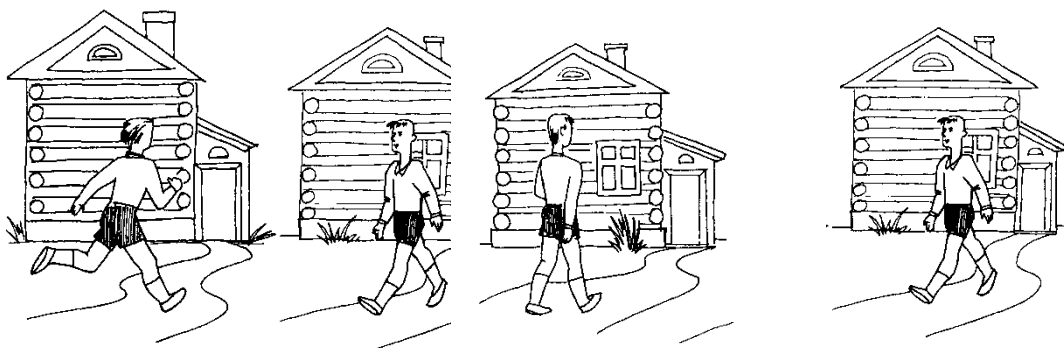
в клетку...(влетает), из клетки...(вылетает),
через дорогу...(переходит), от дерева...(отходит),
к дому...(подъезжает), в стакан...(наливает),
из стакана...(выливает), на дерево...(влезает),

Упражнение №5. Найти общую часть в словах (по картинкам).



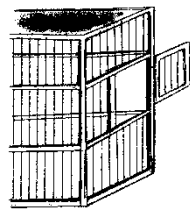
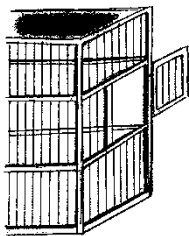
Переходит - перебегает

Наливает – выливает



Подходит - подбегает

Подходит - уходит



Подлетает - отлетает

Упражнение №6. Учим с детьми данные ниже тексты. Следим за правильным употреблением глаголов с разными приставками. Уточняем значение этих глаголов.

1) Мой веселый звонкий мяч, Ты куда пустился вскачь?

Ты пятнадцать раз подряд Прыгал в угол и назад.

А потом ты покатился И назад не воротился.

Покатился в огород, Докатился до ворот,

Подкатился под ворота, Добежал до поворота,

Там попал под колесо, Лопнул, хлопнул - вот и все.

2) Ребята собрались идти на реку купаться. Миша забежал за товарищем.

Они быстро побежали по улице. Ребята скоро добежали до реки.

Упражнение №7. Занятие на сопоставление сначала двух, а затем трех форм одних и тех же глаголов: а) 2-е лицо единственного числа повелительного наклонения; б) 3-е лицо единственного числа настоящего времени изъявительного наклонения; в) 1-е лицо единственного числа настоящего времени изъявительного наклонения:

Речевой материал: лежи - лежит - лежу; иди - идет - иду; сиди - сидит - сижу; беги - бежит - бегу; пиши - пишет - пишу; спи - спит - сплю; неси - несет - несу; шей - шьет - шью; дыши - дышит - дышу; читай - читает - читаю; пей - пьет - пью; рисуй - рисует - рисую; лей - льет - лью; бей - бьет - бью; лепи - лепит - леплю; мой - моет - мою.

Упражнение №8. По сюжетным картинкам с конкретным изображением какого-либо действия учим детей самих определять «команды» и отдавать их. Ребенок, выполняющий команду, констатирует действие.

| На сюжетной картинке | Приказ: | Ответ того, кто совершает действие: |
|----------------------|---------|-------------------------------------|
| Девочка спит. | Спи. | Я сплю. |
| Мальчик пьет. | Пей. | Я пью. |
| Мама идет. | Иди. | Я иду. |
| Вова стоит. | Стой. | Я стою. |
| Нина сидит. | Сядь. | Я сижу. |
| Девочка ест. | Ешь. | Я ем. |

Упражнение №9. Предлагаем детям назвать и сравнить пары сюжетных картинок, на которых одно и то же действие совершается одним и несколькими лицами.

Речевой материал: Мальчик идет. - Мальчики идут. Мальчик бежит. - Мальчики бегут. Девочка стоит. - Девочки стоят. Мальчик спит. - Дети спят. Девочка поет. - Дети поют. Человек стоит на мосту. - Люди стоят на мосту.

Занятие проводилось по картинкам с изображением этих действий. Мы добивались, чтобы дети различали вопросы «что делает?» и «что делают?» и давали ответы по поставленным вопросам.

Упражнение №10. Учим детей одни и те же глаголы настоящего времени ед. ч. употреблять в 1-м лице множественного числа.

Речевой материал: Я пью. - Мы пьем. Я гуляю. - Мы гуляем. Я иду. - Мы идем. Я поливаю цветы. - Мы поливаем цветы. Я пою. - Мы поем. Я ем. - Мы едим. Я шью. - Мы шьем. Я сплю. - Мы спим. Я рою яму. - Мы роем яму. Я копаю песок. - Мы копаем песок.

Упражнение №11. Учим детей изменять глагол 3-го лица единственного числа настоящего времени по вопросу что делать?

Речевой материал: Дети собирают грибы. И нам надо (что делать?) ... (собрать грибы). Мальчик копает песок, и нам надо ... (копать песок). Мама убирает комнату, и нам надо ... (убирать комнату). Девочка моет руки, и нам надо

... (мыть руки). Мальчик пьет чай, и нам надо ... (пить чай). Ната шьет платье, и нам надо ... (шить платье). Вова идет в школу, и нам надо ... (идти в школу).

Упражнение №12. Сопоставить глаголы единственного числа в трех лицах: 1, 2 и 3-м.

Речевой материал: Я пью. - Ты пьешь. - Он пьет. Я ем. - Ты ешь. - Он ест. Я иду. - Ты идешь. - Он идет. Я мою руки. - Ты моешь. - Он моет руки. Я несу. - Ты несешь. - Он несет. Я стою. - Ты стоишь. - Он стоит. Я сижу. - Ты сидишь. - Он сидит. Я сплю. - Ты спишь. - Он спит.

Упражнение №13. Игра: «Ответь правильно». Предлагаем детям назвать одни и те же действия в настоящем и прошедшем времени. Логопед предлагал кому-то из детей выполнить ряд действий (читать, копать, писать, катать, бегать...). Он спрашивает:

- Кто будет читать книгу? Иди, Вова, читай книгу! Как ты про себя скажешь, что ты делаешь?

- Я читаю книгу.

Логопед убирает книгу:

- Вова, что ты делал?

- Я читал книгу

Аналогично составляются предложения по демонстрируемым действиям с другими глаголами. Сначала берутся глаголы более простые, при образовании которых в форме прошедшего времени основа слова не меняется. При этом логопед фиксирует внимание детей на вопросах: «Что ты делаешь? Что ты делал?».

Упражнение №14. Учим стихи, в которых одни и те же глаголы употребляются в настоящем и прошедшем времени. Детям объясняется, что заученный стишок можно рассказать по-разному: можно рассказать так, как будто все происходит сейчас, например: «Мы руки поднимаем, опускаем», а можно рассказать так, как будто все это было давно, вчера, например: «Мы руки поднимали, мы руки опускали».

| | |
|---------------------|---------------------|
| Лена по лесу гуляет | Лена по лесу гуляла |
|---------------------|---------------------|

| | |
|---|--|
| И тихонько напевает. | И тихонько напевала. |
| Вова по лесу гуляет, Громко песни напевает. | Вова по лесу гулял, Громко песни напевал. |
| Котик по двору идет, Ищет маму Васька-кот. | Котик по двору пошел, Маму Васька-кот нашел. |
| Таня моет свою шейку, Мылом моет хорошенько. | Таня мыла свою шейку, Мылом мыла хорошенько. |
| Ходит, бродит по лужку Рыжая корова И дает нам к вечерку Молока парного. | Ходила, бродила по лужку Рыжая корова И давала к вечерку Молока парного. |
| Мы ручки поднимаем, Мы ручки опускаем, Мы ручки подаем И бегаем кругом. | Мы ручки поднимали, Мы ручки опускали, Мы ручки подавали И бегали кругом. |

Упражнение №15. Игра «Спроси правильно». Предлагаем детям сравнить два одинаковых действия, одно из которых уже выполнено, а другое выполняется.

Глаголы: ест - съел, читает - прочитал, несет - принес, копает - выкопал, рисует - нарисовал, пишет - написал, поливает - полил, моет - вымыл, вытирает – вытер. Перед логопедом и ребенком находятся предметы: колесо, книга, лопата, мыло, полотенце, коляска, ванночка, стакан с водой, карандаш. Ребенок должен выбрать любой предмет из приготовленных и выполнить с ним действия, например, взять лопату и имитировать копание ямы. При этом он должен четко и громко сказать, что он делает, например: Я копаю яму. Я мою руки. Я пью воду. Логопед говорит: А теперь ты уже выполнил действие. Я уже выкопал (а) яму. Я уже вымыл (а) руки. Я уже выпил (а) воду,- говорит ребенок. Дети должны правильно задавать вопросы действующим лицам, например: «Вова, что ты делаешь?».

Упражнение №16. Цели. Различать глаголы мужского, женского рода прошедшего времени и правильно подбирать глаголы совершенного и несовершенного вида. Логопед вызывал двух детей (мальчика и девочку) и предлагал им выполнять одно и то же действие (например, вырезать картинку). Когда один из них заканчивал свою работу, логопед спрашивал: «Ребята, угадайте, про кого я скажу, про Аню или Сашу: «вырезал картинку»? (Про Сашу.). А как правильно сказать про Аню? Что она делает? (Вырезает картинку.) Что сделал Саша? (Вырезал картинку.).

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

КОНСПЕКТЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ ПО РАЗВИТИЮ ПРЕДИКАТИВНОЙ ЛЕКСИКИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

Занятие № 1

Цели:

1. Выделение слов-действий в речевом потоке.
2. Соотнесение предметов с вопросами Кто? Что? действий с вопросом Что делает?
3. Составление простых нераспространенных предложений по демонстрации действий и по простым 1-фигурным сюжетным картинкам.

Оборудование:

Умывальные принадлежности: полотенце, зубная щетка, мыльница. Сюжетные картинки:

Мальчик умывается. Лебедь плавает. Девочка умывается. Лодка плавает. Мальчик вытирается. Утка стоит. Девочка вытирается. Автомобиль стоит.

Индивидуальный раздаточный материал (предметные картинки).

Ход занятия:

Организационный момент:

Логопед предлагает сесть тем детям, кто выполнит следующие движения (топать, хлопать, приседать, прыгать, нагнуться, крикнуть..).

1. Логопед: Объясняет детям, что они выполняли действия.

Потом логопед вызывает двух детей, называет им действие на ушко, а они должны выполнить его. Один ребенок приседает, другой- хлопает. Логопед спрашивает остальных детей: -Кто был внимательный?.-Кто скажет, что делает Наташа?(Она прыгает) – Что делает Саша?(Он хлопает)

2. Мини экскурсия в умывальную комнату, где помощник воспитателя моет руки, на вешалке висит полотенце, на мойке стоит мыльница (шампунь), на полочке лежит зубная щетка (зубная паста).

а) Логопед показывает выделенные предметы и задает вопрос Кто это? или Что это?

б) После ответов детей объясняет, что помощник воспитателя, полотенце, мыльница, зубная щетка... - это предметы. Они отвечают на вопрос Кто? Что?

в) Знакомство с действиями этих предметов путем соотнесения с вопросом что делает?

Что делает помощник воспитателя? - Моет руки.

Что делает мыльница? - Стоит.

Что делает зубная щетка? - Лежит.

3. Динамическая пауза.

Игра «Летает – не летает».

Дети встают в круг. Логопед называет названия предметов и объектов (стол, бабочка, муха, тарелка, шкаф, перышко). Если они летают – дети машут руками, если нет – приседают.

4. Составление простых нераспространенных предложений по индивидуальным простым 1-фигурным сюжетным картинкам по образцу.

Элементарный анализ предложений: выделение предметов и действий.

Логопед предлагает внимательно посмотреть на картинки, которые получили дети, и предлагает составить предложение по своей картинке. Логопед предлагает образец высказывания.

Образец: Мальчик умывается.

После этого спрашивает индивидуально нескольких детей. Дети встают показывают картинку и называют, то что у них нарисовано.

Потом логопед предлагает поставить вопросы к этим картинкам по образцу: Кто это? Что делает (мальчик)?

Далее предлагает поставить вопросы к своим картинкам 2-3 детям, потом это же задание дети выполняют в парах, т.е. задают друг другу вопросы.

5. Итог. Как различить слова-предметы и слова-действия? Придумывание слов-предметов и слов-действий.

Закрепление вне занятия (для воспитателя).

1. Игра «Найди лишний предмет» (умывальные принадлежности - белье - бытовые приборы).

2. Игра «Дружные слова»:

а) выделение хлопками подходящих действий к предметам: утка - плавает, ходит, бегаёт, летает, танцует, клюёт, поёт, крикает, говорит, лаёт; машина - едет, стоит, спит, гудит, тормозит, кричит, поёт;

б) выделение хлопками подходящих предметов к действиям: летает - утка, самолет, свинья, автобус, ракета, лебедь, медведь, вертолет; поет - синица, человек, корова, петух, артист, соловей, ветер, заяц, корабль.

3. Игра «Летает, плавает, бегаёт». Запоминание и выполнение детьми сложной инструкции:

а) «Топа́й - хло́пай - прыга́й!»

б) «Приседа́й - наклоня́йся - поворачи́вайся!»

3. Игра «Подбери предмет к действию».

4. Игра «Подбери действие к предмету».

5. Рисование 2 руками одновременно «Светит солнышко».

6. Выделение предметов и действий из стихотворения К.И. Чуковского «Мойдодыр».

Занятие №2

Цели:

1. Учить образовывать глаголы единственного и множественного числа настоящего времени.

2. Учить образовывать глаголы единственного числа настоящего и прошедшего времени.

Материал: небольшие стихотворения. Сюжетные картинки.

Ход занятия:

Организационный момент:

Логопед называет действия, если ребенок услышит слово-действие, то садиться.

1. Детям объясняется, что заученный стишок можно рассказать по-разному. Можно рассказать так, как будто все происходит сейчас, например: «Мы руки поднимаем, опускаем». А можно рассказать так, как будто все это было давно, вчера, например: «Мы руки поднимали, мы руки опускали».

Логопед читает стишок в настоящем времени

«Лена по лесу гуляет и тихонько напевает»

Дети произносят стишок в прошедшем времени

«Лена по лесу гуляла и тихонько напевала»

Вова по лесу гуляет, громко песни напевает.

Вова по лесу гулял, громко песни напевал.

Котик по двору идет, маму Васька-кот нашел.

Котик по двору пошел, ищет маму Васька-кот.

Ходит, бродит по лужку Рыжая корова.

Ходила, бродила по лужку Рыжая корова.

И дает нам к вечерку Молока парного.

И давала к вечерку Молока парного.

Мы ручки поднимаем. Мы ручки опускаем,

Мы ручки подаем и бегаем кругом.

Мы ручки поднимали. Мы ручки опускали,

Мы ручки подавали и бегали кругом.

Динамическая пауза. Логопед дает задание запомнить действия, которые он сейчас назовет и выполнить эти действия друг за другом.

Например: сесть-хлопнуть-топнуть.

2. Логопед показывает детям предметы, которые изображены в единственном и множественном числе, а дети подбирают к слову нужный глагол в настоящем времени.

Например:

Стол стоит-столы стоят.

Книга лежит-книги лежат.

Мальчик идет-мальчики идут.

3. Итог: Логопед называет слова-действия в настоящем времени и предлагает назвать это действие, если оно произошло, т.е. в прошедшем времени.

Закрепление вне занятий

1. Игра «Один-много» на образование глаголов ед. и мн. числа настоящего времени.

2. Игра «Выполни действие». На выполнение детьми сложной инструкции.(топай-хлопай-прыгай).

3. «Угадай действие, которое происходило давно». Логопед называет два действия в настоящее и прошедшем времени, а дети называют глагол в прошедшем времени (сидит- сидел, рисует-рисовал, поет-пел)

Занятие №3

Цели:

1. Практическое усвоение (понимание) прошедшего времени глаголов.
2. Согласование глаголов прошедшего времени единственного числа с существительными в роде (мужском и женском).
3. Развитие диалогической речи.
4. Подготовка к выделению слова из предложения и схематическому обозначению слов в предложении.

Оборудование:

Парные сюжетные картинки на настоящее и прошедшее время глаголов (совершенный и несовершенный вид) из пособия Т.Б. Филичевой «Дидактический материал...».

Сюжетные картинки: Самолет летит, Утка летит, Девочка идет, Дождь идет, Девочка стоит около стола, Стакан стоит на столе, Кошка лежит на диване, Мяч лежит под диваном.

Предметные картинки: Гном, мальчик Ваня и девочка Таня, хлеб, конфеты, пряники, бублик.

Полоски для схематического обозначения слов.

Ход занятия:

Организационный момент.

Логопед предлагает ребенку назвать слово-действие (топать, хлопать, прыгать) и сесть на стул.

1. Игра «Сейчас или раньше» - упражнение в различении глаголов настоящего и прошедшего времени (вид глагола не принимается во внимание):

Парные картинки из пособия Т.Б. Филичевой в конвертах на столах у детей (у каждого пара).

Сначала отбираются и выставляются на левое панно картинки, к которым подходит слово сейчас с обязательным проговариванием картинок со словом сейчас.

Затем проговариваются и выставляются на правое панно картинки, к которым подходит слово раньше (вчера).

Упражнение в постановке вопросов к картинкам на левом и правом панно. Сопоставление вопросов.

2. Игра с картинками на правом панно «Скажем про Таню и Ваню» - упражнение в различении и употреблении в речи глаголов мужского и женского рода единственного числа прошедшего времени. Дети делятся на 2 команды: Танину и Ванину. Танина команда отбирает и проговаривает картинки и вопросы к ним про Таню:

Таня подметала пол. Что делала Таня?

Ванина команда отбирает и проговаривает картинки и вопросы к ним про Ваню: Ваня делал Что делал Ваня? И т.д.

Динамическая пауза: Дети встают в круг. Логопед бросает мяч ребенку и называет глагол в настоящем времени, а ребенок должен его назвать в прошедшем и бросить мяч обратно логопеду.

Например: Если говорит мальчик: Умывается – Умывался; если говорит девочка: спит-спала.

3. Игра «Исправим ошибки Гнома» - упражнение в запоминании и исправлении пяти действий (глаголов прошедшего времени единственного числа):

Ваня проснулась, сделала зарядку, умылась, выпила чай и пошла в школу.

Таня встал, после зарядки и завтрака пошел в магазин за продуктами, купил хлеб, масло, сыр, вернулся домой, убрал в квартире.

4. Составление предложений с глаголами прошедшего времени единственного числа по 2 опорным предметным картинкам и элементам схемы (обычные прямоугольники).

Опорные картинки;

Таня (схема) конфеты. Таня купила конфеты.

Ваня (схема) конфеты. Ваня ел конфеты.

5. Итог

Закрепление вне занятия

1. Игра «Сейчас или вчера».

2. Игра «Эхо» - преобразование настоящего времени глагола в прошедшее по сюжетным картинкам.

Мальчик умывается. - Вчера мальчик умывался.

Девочка умывается. - Вчера девочка умывалась.

3. Игра «Запомни, повтори».

летал - плавал - ехал - стоял

стояла - летала - плавала - ехала

4. Нарисовать обеими руками одновременно геометрические фигуры.

Занятие №4

Цель. Учить преобразовывать глаголы повелительного наклонения 1л.ед. числа в изъявительное наклонение 3л.ед. числа настоящего времени.

Оборудование: Сюжетные картинки.

Ход занятия.

Организационный момент.

Логопед называет глаголы в настоящем и прошедшем времени. Дети садятся, когда услышат глагол в прошедшем времени.

1. Игра «Выполни приказ»

Логопед вызывает ребенка и называет действие и ребенок показывает это загаданное действие. Другие дети отгадывают. Логопед спрашивает: « Что

выполнял Коля?» Дети отвечают: «Коля прыгал». Сейчас я буду командиром и буду отдавать приказ послушайте «Коля прыгай». А сейчас вы будете отдавать приказ, а кто-то из вас будет их выполнять.

Дети называют глагол в повелительном наклонении, а ребенок выполняет это действие. Другие же дети, называют это действие.

Например: Ребенок говорит: «иди», а дети констатируют факт « Маша идет» и т.д.

Динамическая пауза.

Игра «Мама-дочка».

Дети делятся на пары, кто-то из них мама, а кто-то дочка. Мама говорит «ешь», а ребенок «дочка» отвечает « я ем».

2. У каждого ребенка сюжетная картинка. Они называют действие, которое выполняет предмет. А потом отдают приказ (спи, иди, прыгай)

3. Итог занятия. Логопед напоминает, что они сегодня выполняли.

Выполнение заданий вне занятий:

1. Игра « Выполни приказ».

2. Игра « Эхо» образование глаголов мужского и женского рода прошедшего времени.

3. Игра с мячом « Ко летает? Кто прыгает? Кто ходит? Кто бегает?» подбор к глаголу летает как можно больше слов (самолет, птица, парашют).

Занятие №5

Цели:

1. Учить изменению формы глаголов 3л.ед. числа в форму 1л.ед. и множ. числа.

2. Образование предложений с местоимениями: я, он, мы, они, ты.

Оборудование: Сюжетные картинки с изображением действий.

Ход занятия:

Организационный момент. Логопед произносит предметы, если ребенок услышит предмет, который прыгает, то садиться.

1. Игра « Он, я, мы».

Все дети встают в круг. Логопед говорит, что мы будем играть в интересную игру.

Логопед произносит слово-действие и показывает на ребенка, тот начинает это

действие выполнять. Дети говорят. Что этот ребенок выполняет, если дети угадали, ребенок произносит свое выполняемое действие. Потом это действие начинают выполнять все дети и произносят, что они выполняют.

Дети: «Он идет» - Ребенок: « Я иду» - Дети: « Мы идем».

2. Игра « Скажи про себя». Логопед показывает сюжетные картинки, где предмет выполняет действие. Ребенок должен ответить какое действие выполняется на картинке.

Например: « Змея ползет».

А потом ребенок говорит про себя: «Я ползу».

Динамическая пауза.

Игра «Питер»

Логопед читает стихи, а дети выполняют движения.

Питер играет с одним молотком, с одним молотком (ударять кулаком по столу)

Питер играет с 2-мя молотками, с 2-мя молотками (ударять двумя кулаками)

Питер играет с 3-мя молотками, с 3-мя молотками (ударять двумя кулаками и топтать одной ногой)

Питер играет с 4-мя молотками, с 4-мя молотками (ударять 2-мя кулаками и топтать обеими ногами)

Питер играет 5-ю молотками (ударять 2-мя кулаками, топтать двумя ногами, и кивать головой)

3. Ребенок говорит про себя «Я прыгаю». Дети говорят про всех «Мы прыгаем».

Выполнение заданий вне занятий:

1. Игра « Скажи про себя».
2. Игра «Питер»
3. Игра « Он, я, мы».
4. Нарисовать действие, которое выполняет один и много предметов.

Занятие №6

Цель: Учить детей образовывать глаголы настоящего прошедшего и будущего времени.

Ход занятия.

Организационный момент.

Логопед произносит слово-действие. Дети называют предметы которые могут выполнять это действие. После этого дети садятся.

1. Логопед выполняет действие и говорит, что сейчас он «приседает». Логопед объясняет, что действие происходит в настоящее время.

После этого несколько детей выполняют действие и говорят, какое действие выполняется.

После того как действия будут выполнены логопед просит вспомнить, что делали дети (прыгали, хлопали, кивали, наклонялись) и объясняет, что действия уже совершились. То есть время, в которое выполнялись действия прошло, поэтому действия называются прошедшего времени.

Логопед так же рассказывает детям, что некоторые действия еще будут совершаться. Например: «Маша будет смеяться», Паша будет прыгать» и просит эти действия детей выполнить.

2. Логопед раздает детям картинки, они называют действие, которое они выполняют. После этого логопед дает образец выполнения задания.

Сейчас: Я иду

Что делал: Я шел

Что буду делать: Буду идти

3. Итог: Логопед напоминает, что дети образовывали слова настоящего времени. Дети называют глаголы настоящего времени. Потом глаголы прошедшего и будущего времени.

Закрепление заданий вне занятий

1. Игра « Сейчас, что было, что будет».

2. Игра « Один – много»

Занятие №7

Цели:

1. Выделение приставочных глаголов в речевом потоке.

2. Практическое использование приставочных глаголов в речи.

4. Запоминание и выполнение сложных инструкций с приставочными глаголами.

Оборудование: Мяч, сачок. Сюжетные картинки на приставочные глаголы из пособия Т.Б. Филичевой «Дидактический материал...» (на столах у детей по 1 картинке). Текст стихотворения С.М. Маршака «Мяч».

Ход занятия

Организационный момент:

Логопед называет глагол, а дети должны подобрать к нему как можно больше существительных. Ребенок, назвавший слово садиться. Например: ездит- машина, поезд, игрушка, велосипед

1. Выделение действий из отрывка из стихотворения С.Я. Маршака «Мяч».

Чтение логопедом стихотворения.

Заучивание отрывка: Покатился в огород,

Докатился до ворот, Подкатился под ворота, Добежал до поворота, Там попал под колесо, Лопнул, хлопнул - Вот и все!

Вопросы по содержанию:

О чем говорится в стихотворении?

Что сделал мяч?

Назовите действия мяча.

Какие три действия очень похожи?

Назовите их. (Покатился, докатился, подкатился).

2. Запоминание, проговаривание и выполнение сложных инструкций с приставочными глаголами.

Подойди к столу, обойди вокруг стола, отойди от стола к двери в раздевалку.

Выйди в спальню, подойди к кровати и иди в группу.

Войди в раздевалку, походи по ковру и приди в группу.

Принеси из уголка природы сачок, поднеси к столу, отнеси на окно.

Перенеси сачок с окна на стол, вынеси его из группы, отнеси в уголок природы.

Динамическая пауза.

Каждой паре детей дается мяч, первый ребенок выполняет любое действие с мячом, а второй должен назвать это действие. Потом мяч передается другому ребенку.

3. Игра «Наоборот» - преобразование приставочных глаголов-антонимов по образцу. Логопед предлагает детям сказать наоборот произнесенную им фразу.

налить воду в стакан - вылить воду из стакана

войти в комнату - приехать в гости -

открыть дверь - прилететь в порт -

принести игрушку - подъехать к воротам -

подойти к столу -

4. Игра «Потерялись слова» - договаривание предложений приставочными глаголами по сюжетным картинкам.

Ваня (переходит) улицу. Ваня (подходит) к дому. Ваня (входит) в дом. Ваня (выходит) из дома. Ваня (обходит) дом.

Таня (прыгает) на площадке. Таня (перепрыгивает) через ручей. Таня (спрыгивает) со скамейки.

Птичка (вылетает) из клетки. Птичка (подлетает) к клетке. Птичка (влетает) в клетку.

Ваня (наливает) воду в стакан. Ваня (выливает) воду из стакана. Ваня (переливает) воду из стакана в стакан. Ваня поливает клумбу.

Машина (подъезжает) к гаражу. Машина (выезжает) из гаража. Машина (объезжает) вокруг гаража. Машина (переезжает) реку. Машина (едет) между домами.

5. Итог. Припоминание 3 похожих слов-действий из стихотворения С.Я. Маршака «Мяч».

Закрепление вне занятия:

1. Заучивание скороговорки «Ехали мы, ехали...».

2. Выделение приставочных глаголов из этой скороговорки.

3. Игра «Исправь ошибку» - закрепление понимания приставочных глаголов.

Дети наливают цветы на клумбе. -

Мама поливает суп в тарелку. -

Повар выливает запеканку подливой.- Ваня заливает воду из лейки. -

Таня обливает воду в стакан. -

4. Рисование или аппликация «Разноцветные мячи».

Занятие №8

Цель: Учить подбирать глаголы совершенного и несовершенного вида при этом дети ориентируются на поставленные логопедом вопросы «то делает? Что сделала?»

Оборудование: Сюжетные картинки с изображением разных действий.
Раздаточный материал: парные сюжетные картинки с законченным и незаконченным действием.

Ход занятия:

Организационный момент.

Логопед называет слово-действие, а дети, которые подобрали близкое по значению слово садятся.

1. Логопед вызывает двух детей мальчика и девочку. Каждому одинаковое задание (например, вырезать картинку). Когда из них кто-то закончит свою работу. Логопед спрашивает:

– Ребята, угадайте. Про кого я скажу: Про Аню или Сашу: «вырезал картинку»? (Про Сашу) Значит Саша совершил действие оно законченное или по другому можно сказать совершенное.

– А как правильно сказать про Аню? Что она делает? (вырезает картинку) Действие Ани незаконченное, значит несовершенное.

Про те действия, которые совершены (сделаны), мы говорим совершенные. И наоборот несовершенные.

Динамическая пауза

Игра с мячом « Сделал, не сделал».

Логопед называет детям действие несовершенное и кидает мяч, ребенок придумывает и называет совершенное действие и кидает мяч обратно логопеду.

2. Логопед вывешивает на панно сюжетные картинки. Детям необходимо сначала найти картинки с несовершенным действием, а затем с совершенным. Дети вызываются по одному и объясняют свой выбор. Например: Мальчик спит (действие не совершилось)

3. Дети выполняют задание индивидуально у себя на столах. Выкладывают картинки совершенного и несовершенного вида.

4. Итог занятия: Логопед напоминает, что они сегодня называли слова-действия совершенные и несовершенные. После этого они по рядам называют сначала действия совершенные, а потом несовершенные.

Закрепление вне занятия:

1. Игра « Телефон»

Дети вспоминают и передают слова-действия. По заданию воспитателя сначала совершенные действия, а после несовершенные.

2. Игра «Угадай по действию предмет».

Логопед называет действия (летает, кружится, порхает), а дети должны по словам действиям отгадать про кого говорит логопед.

3. Разложить правильно картинки. Картинки совершенного и несовершенного действия.

Занятие № 9

Цель: Учить детей понимать залоговые отношения.

Оборудование: Парные сюжетные картинки.

Ход занятия.

Организационный момент. Дети называют слово-действие. Выполняют это действие и садятся.

1. Логопед объясняет что, дети сейчас выполняли действие самостоятельно. Показывает детям картинки, на которых дети выполняют действие, дети называют эти действия. После этого логопед показывает картинки, где с детьми выполняет кто-то действие. Этой картинке дети подбирают соответствующую пару.

Например: девочка умывается-девочку умывает мама и т.д.

Динамическая пауза.

Игра « Кто лучший»

Логопед произносит действие, а дети выполняют его, кто лучше покажет действие выигрывает.

2 .Игра «Сам или не сам». Логопед показывает сюжетные картинки на которых действия выполняют дети сами и им помогают выполнить действие взрослые. Кто даст больше правильных ответов, тот выигрывает. Ответ оценивается фишками.

3. Итог. Логопед напоминает детям то, что они сегодня узнали

Закрепление материала вне занятий:

1. Игра « Сам или не сам».

2. Игра « Кто лучший»

3. Нарисовать действие, где дети выполняют его сами.