

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

Полусмакова Марина Борисовна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДИКАТИВНОГО СЛОВАРЯ У ДЕТЕЙ
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТЕЕМ
РЕЧИ III УРОВНЯ

Направление подготовки: 44.03.03. Специальное (дефектологическое) образование
Направленность (профиль) образовательной программы Логопедия

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Зав. кафедрой коррекционной педагогики
кандидат педагогических наук, доцент
_____ Беляева О.Л.

(дата, подпись)

Руководитель: кандидат педагогических
наук, доцент Мамаева А.В.

Дата защиты « _____ » _____ 2018 г.

Обучающийся Полусмакова М.Б.

« _____ » _____ 2018 г.

Оценка _____

(подпись)

Красноярск, 2018

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические аспекты изучения проблемы предикативного словаря у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня	
1.1 Формирование словарного запаса речи в онтогенезе.....	8
1.2 Клинико - психолого - педагогическая характеристика детей с общим недоразвитием речи.....	17
1.3 Особенности развития словаря у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.....	26
1.4 Обзор методик логопедической работы по формированию и развитию предикативного словаря у детей с общим недоразвитием речи.....	32
Глава 2. Исследование предикативного словаря старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня	
2.1. Организация и методика констатирующего эксперимента.....	37
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента.....	42
2.3 Методические рекомендации по развитию предикативного словаря для детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.....	49
Заключение.....	56
Библиографический список.....	59
Приложения.....	64

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В настоящее время наблюдается тенденция увеличения недоразвития речи у детей. Данная речевая патология включающий в себя нарушения как фонетико-фонематического, так и лексико-грамматического строя речи, на это указывают ряд авторов, Л.Ф.Спирова, Р.Е.Левина, Т.Б.Филичева, В.П.Глухов, В.К.Воробьева и др.. У дошкольников с общим недоразвитием речи, отмечается несформированность и стойкость нарушения номинативной и предикативной функции речи.

Главной частью языковой системы выступает лексика, которая имеет большое практическое и общеобразовательное значение. Основная потребность ребёнка в старшем дошкольном возрасте – общение, познание и ознакомление с окружающим миром. Из этого следует, что признаком высокого развития речи ребенка является богатство словаря. Поэтому, при нарушениях формирования лексического запаса, в особенности предикативного словаря, речь ребёнка нельзя считать развитой в полной мере, так как глагол – основа любого высказывания или фразы.

На данном этапе становления коррекционной педагогики проблема изучения и формирования предикативного словаря у старших дошкольников с общим недоразвитием речи является одной из актуальных. Для овладения связной речи в полном объеме необходимо накопить или обогатить глагольный словарь ребенка. Своевременная коррекционная работа по формированию предикативного словаря является предпосылкой для успешного обучения в школе.

На сегодняшний день методик по формированию предикативного словаря для детей с общим недоразвитием речи недостаточно. Также не хватает комплексных методик по его исследованию, что не позволяет в полной мере выявить глубину и полноту усвоения предикативного словаря,

выявить механизмы не сформированности. Проблематично подобрать необходимый наглядный материал для обследования, формирования и коррекции лексики. В составленных методиках по изучению предикативного словаря входит в состав лексико-грамматического строя.

Развитие лексических операций, изучение значения слова занимают главную позицию в развитии познавательной сферы ребенка (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия) [9]. На основании проведенных исследований, Л.Г. Парамонова сделала выводы, что больше половины воспитанников (55,5%) поступают в начальные классы массовых школ без языкового становления и неготовности к школьному обучению [32]. Это происходит из-за несформированности устной речи.

Следовательно, работу по формированию и коррекции предикативного словаря следует проводить именно в дошкольном возрасте, так как именно в этот период происходит наиболее эффективное усвоение лексики.

Специфические особенности формирования предикативного словаря у детей с нарушением развития определяется дефицитарностью приёмов коррекции, требуется дополнительное рассмотрение.

Объект исследования: лексическая сторона речи детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: особенности предикативного словаря детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи III уровня.

Цель: настоящего исследования выявление особенностей и уровней сформированности предикативного словаря у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Гипотеза исследования: является предположением о том, что в предикативном словаре у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, в большей мере будут наблюдаться нарушения

активного словаря, семантической структуры и лексической системности, при относительной сохранности пассивного словаря.

Задачи:

1. Изучить и проанализировать теоретические основы проблемы развития словаря у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

2. Выявить особенности и уровни сфорсированности активного глагольного словаря, семантической структуры и лексической системности предикативного словаря у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

3. Составить методические рекомендации по развитию предикативного словаря для детей с общим недоразвитием речи III уровня.

Теоретико-методологическая основа исследования послужила:

- концепция, предложенная Р.Е. Левиной, под руководством которой в НИИ дефектологии в 50- 60 годы XX века была создана и разработана классификация общего недоразвития речи, которая дальнейшем была дополнена Т. Б. Филичевой.

- положение о единстве нормального и аномального развития детей (Л.С. Выготский, А.Н. Гвоздев, А.А., Леонтьев, В.А. Ковшиков Г.В. Чиркина и др.)

- психолингвистический подход к механизмам формирования предикативного словаря (Т.В. Ахутина, А.М. Шахнарович, Н.И. Жинкин и др.)

- лингвистический подход, учитывает смысловую сторону языка, определяет предикат как центральную синтаксическую единицу (А.А. Потебня, В.В. Виноградов, Ю.С. Степанова, Г.А. Золотова, Л.В. Щерба и др.)

Методы исследования:

- теоретические методы: изучение, теоретический анализ и синтез научной литературы по изучаемой проблеме, анализ медицинской и педагогической документации; систематизация, классификация, сравнение.

- эмпирические методы: педагогическое наблюдение, беседа, констатирующий эксперимент.

- качественно-количественные анализ экспериментальных данных.

Теоретическая значимость: обусловлена тем, что результаты исследования позволяют уточнить имеющиеся научные сведения о нарушениях предикативного словаря у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

Практическая значимость работы заключается в том, что предложенные методические рекомендации по формированию предикативного словаря у детей с общим недоразвитием речи, могут быть использованы в коррекционном и учебно-воспитательном процессе в дошкольных учреждениях логопедом, дефектологом, воспитателем, родителями.

Этапы исследования:

1 этап (ноябрь- январь 2017-2018г.) - поисково-теоретический, включает изучение научной литературы по проблеме исследования, были сформулированы гипотеза, задачи, определена цель исследования, разработан план.

2 этап (февраль 2018г.) - экспериментальный, предусматривает организацию опытно-экспериментальной работы по изучению особенностей предикативного словаря у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня.

3 этап (март - май 2018г.) - обобщающий посвящен завершению опытно-экспериментальной работы и включал анализ и обработку данных, обобщение полученных результатов, формулировку выводов.

Констатирующий эксперимент проводился на базе МБДОУ № 243 г. Красноярска.

Структура работы: состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы и приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРИТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОСОБЕННОСТИ ПРЕДИКАТИВНОГО СЛОВОРА У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРОЗВИТЕЕМ РЕЧИ 3 УРОВНЯ.

1.1 ФОРМИРОВАНИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА РЕЧИ В ОНТОГЕНЕЗЕ.

Речь – это специфически человеческий способ формирования и формулирования мыслей с помощью языковых средств. Сложность овладения речью состоит в как можно более полном и совершенном овладении знаками языковой культуры. Рассмотрим основные функциональные направления и этапы развития речи в онтогенезе.

Под лексико-грамматической стороной речи понимают словарь и грамматически правильное его использование.

Словарь – это слова (основная единица речи), обозначающая предметы, явления, действия и признаки окружающей действительности.

Грамматический строй – система взаимодействия слов между собой в словосочетаниях и предложениях.

Различают морфологический и синтаксический уровни грамматической системы.

Морфологический уровень предполагает умение владеть приемами словоизменения и словообразования, синтаксический – умение составлять предложения, грамматически правильно сочетать слова в предложении.

Известно, что речь развивается тесно с общей возрастной физиологией. Онтогенез – это становление детской речи в норме. Такие ученые, как Гвоздев А.Н., Леонтьев А.А., Швачкин Н.Х. и другие изучали процессы формирования речи у детей в норме. В наши дни целесообразно рассматривать изучение онтогенеза по Леонтьеву А.А. и дополнять по

Гвоздеву А.Н., который наиболее полно описал закономерности овладения детьми различными компонентами языковой системы.

Процесс формирования речи описан Леонтьевым А.А и подразделяется на следующие стадии[30]:

Первый период – подготовительный (от рождения до года). В этом периоде выделяют два важных этапа:

от 2 до 4 месяцев гуление – «речевая тренировка» в произнесении звуков. Данный этап отмечается у всех детей. В 1,5 месяца ребенок многократно повторяет один и тот же звук, в этот момент происходит тренировка органов артикуляции. В 4 месяца усложняются сочетания звуков: появляются новые. В 5-6 месяцев речевые проявления ребенка приобретают новое «качество».

Если ребенок развивается нормально, то гуление плавное переходит в лепет. В 5-6 месяцев дети произносят разные слоги, типа на-на, соотнося их с определенными предметами, признаками окружающей действительности. Этот период осуществляется при сохранности функции слухового аппарата. Так у глухих детей гуление не переходит в лепет. В подготовительном периоде рано начинает формироваться восприятие речи. Зрительное общение (3 месяца), 3 – 6 месяцев слуховое восприятие. Ребенок реагирует на человеческий голос, поворачивает голову в сторону источника звука. К 7 месяцам узнает голоса близких, родных. Формируется мелодико-интонационная сторона речи, фонемы еще не воспринимаются. Так, например, ребенок с удовольствием с 9 месяцев хлопать в ладоши по схеме: «топ – топ», «бух – бух», «ам – ам». На втором году жизни различение фонем.

Второй период – дошкольный (от 1 года до 3 лет). Вторым годом жизни – этап усвоения языка. В 2,2 года выделяется период физиологического аграмматизма – ребёнок объединяет слова в предложения без соответствующего грамматического оформления, но постепенно под

влиянием окружающих ребенок начинает овладевать самостоятельно основными грамматическими категориями без специальной логопедической помощи к концу дошкольного периода.

Третий год жизни – усвоение грамматики. Если ребенок в возрасте от 2,5 до 3 лет находится на уровне двух лепетных слов, вместо рот–тот, играть–бух, каша–та, и никак не объединяет их в предложения, то это должно насторожить логопеда и родителей.

Третий период – дошкольный (от 3 до 7 лет). Этап наиболее интенсивного речевого развития ребенка. Здесь происходит качественный скачок, расширение словарного запаса, формирование словообразования, формируется умение оформлять в плане морфосинтаксического оформления предложения, формируется способность к построению связных развернутых высказываний.

Четвертый период – школьный (от 7 до 17 лет). Дети сознательно усваивают грамматические правила оформления свободных высказываний, и главное что здесь формируется - это письменная речь.

Гвоздев А.Н. выделил 6 этапов становления детской речи в норме[12]:

Первый этап – «Однословное предложение». Ребенок общается при помощи некоторых слов или их фрагментов. Построить из них фразу не может.

Второй этап – «Предложение из слов – корней». У ребенка появляется возможность объединять 2 – 3 слова в одну фразу.

Третий этап – «Первые формы слов или первые случаи словоизменения». У ребенка появляются первые модели: Им.п. существительного + согласованный глагол изъявительного наклонения 3 – ого лица, Им. п. существительного + согласованный глагол повелительного наклонения 2 – ого лица, навыки преобразования некоторых слов в 2-3 формах, например: «кошка – коку», «кашу – катю».

Четвертый этап – «Усвоение окончаний». На этом этапе ребенок может как правильно, так и не правильно оформлять слова при помощи окончаний. При построении фразы ребенок объединяет слова в предложении без соответствующего грамматического оформления.

Пятый этап – «Усвоение предлогов». Структура предложения усложняется, отмечаются отдельные виды сложных конструкций. Ребенок может правильно употреблять простой предлог и окончание.

Шестой этап – «Развернутая фразовая речь». На этом этапе ребенок пользуется предложениями, в которых отмечается незначительные лексико–грамматические и фонетические недостатки.

С.Н. Цейтлин подчеркивает, что у каждого ребенка свой путь постижения родного языка. Различия определяются объективными биологическими факторами: времени созревания у детей отдельных отделов мозга, ответственных за функции усвоения и порождения речи, тип функциональной межполушарной асимметрии мозга, а именно предпочтение правой или левой руки, пол ребенка. [40] Автор так же подчеркивает, что на овладение ребенком родным языком влияет и речевая среда, определяющая объем и характер того, что называется инпутом – речевую продукцию взрослых, которую воспринимает ребенок. То есть развитие лексики во многом определяется социальной средой, в которой воспитывается ребенок, поэтому словарный запас детей одного и того же возраста различается в зависимости от социо-культурного уровня семьи. [40]

На то, что расширение социальных отношений ребенка и возможностей общения с окружающими взрослыми в дошкольном возрасте приводят к постепенному росту словаря, указывал так же и Д.Б. Эльконин. [43] Л.С. Выготский, говоря о влиянии общения со взрослым на развитие речи ребенка, отмечал, что первоначальной функцией речи ребенка является установление контакта с окружающим миром, функция сообщения. Деятельность ребенка раннего возраста осуществляется

совместно со взрослым, и в связи с этим развитие словарного запаса связано с конкретными ситуациями общения. [7]

Таким образом, обобщая, следует отметить, что развитие речи определяется двумя важнейшими процессами: неречевой предметной деятельностью самого ребенка и речевой деятельностью окружающих ребенка взрослых.

По данным С.Н. Цейтлин словарь ребенка представлен в двух аспектах: пассивный словарь и активный словарь. Переход от доречевой стадии к первым словам – серьезнейший период в речевом развитии ребенка. К этому времени в его пассивном лексиконе насчитывается примерно 50-70 слов. То есть слово попадает в активный лексикон, только после пребывания этого слова в пассивном лексиконе. Рост словаря характеризуется следующими количественными особенностями: в год ребенок произносит в среднем 3 слова, в 1 г. 3 мес. — 19 слов, в 1 г. 6 мес. — 22 слова, в 1 г. 9 мес. — 118 слов. [40]

В период от одного года шести месяцев до одного года девяти месяцев наблюдается огромный качественный скачок в росте словаря. А.Р. Лурия связывал это с тем, что именно к этому возрасту ребенок усваивает морфологию, что стимулирует его к собственному словотворчеству. Наибольшая интенсивность развития словаря приходится на период от двух до пяти лет, особенно в третий и четвертый годы жизни. В это время ребенок переходит от пассивного приобретения слов к активному расширению своего словаря с помощью вопросов типа «что это?», «как это называется?». К семи годам, то есть к моменту поступления в школу, словарный запас детей может колебаться в пределах от 1500 до 4000 слов. Большая разница в показателях объясняется особенностями развития ребенка и средой, в которой формируется его словарь: воспитание, условия жизни, достаточность речевого общения. При нормальном развитии у детей идет непрерывный процесс увеличения активного и пассивного словаря. [10]

С.Н. Цейтлин выделяет следующие основные группы слов, которые усваиваются в речи маленького ребенка первыми: 1. Окружающие ребенка лица (мама, папа, баба, деда, тетя, дядя, ляля, девочка, мальчик несколько собственных имен) 2. Птицы и животные (мяу, киса, ки — кошка, ав-ав, гав-гав, ава, бака — собака, ку-ку, тусек — петух, куичка — курочка, кар-кар — ворона, му, каова — корова и т.д.) 3. Природные явления (кап-кап — дождь, вода) 4. Игрушки (ляля — кукла, мячик) 5. Еда (ам-ам ням-ням — есть, пить, каша, суп, чай, молоко) [40] По данным А.Н. Гвоздева, в словаре четырехлетнего ребенка наблюдается 50,2 % существительных, 27,4% глаголов, 11,8% прилагательных, 5,8 % наречий, 1,9 % числительных, 1,2 % союзов, 0,9 % предлогов. [8] Это соотносится с данными Ю.С. Ляховской. Она исследовала особенности словарного запаса детей старшего дошкольного возраста. Автор отмечает, что у детей наиболее употребительны имена существительные, обозначающие конкретные предметы (43 %) и людей, а так же – глаголы, обозначающие движения, конкретные действия (23,3 %). [25] Подобные результаты связаны с тем, что развитие речи взаимосвязано, как указывалось выше, с предметной деятельностью. Ребенку важнее выделять предметы и обозначать действия, с ними связанные, чем указывать на качества этих предметов. В первичной картине мира, которую отражает речь ребенка, присутствуют в первую очередь предметы и действия, что и создает предпосылки для формирования в дальнейшем категорий существительного и глагола. Все прочие части речи (прилагательные, наречия, числительные и т. п.) формируются на базе указанных категорий и в тесной связи с ними.

Анализируя формирование предметной отнесенности слова в онтогенезе, Л.С. Выготский отмечал, что первоначально новое слово возникает у ребенка как непосредственная связь между конкретным словом и соответствующим ему предметом. Развитие лексики протекает по типу

условных рефлексов: воспринимая новое слово (условный раздражитель), ребенок связывает его с предметом, а в дальнейшем и воспроизводит его. [7]

С.Н. Цейтлин определила три ступени формирования значения слова на раннем этапе речи:

1. Ситуативная закреплённость – на предметную отнесенность слова оказывают влияние ситуация, жест, мимика, интонация, слово имеет диффузное, расширенное значение. В этот период предметная отнесенность слова может легко потерять свою конкретную предметную отнесенность и приобретает расплывчатое значение. Словом «мишка» ребенок может назвать и плюшевую перчатку, так как по внешнему виду она напоминает мишку.

2. Предметная соотнесенность (денотативное значение) – отмечается перенесение названия одного предмета на ряд других, ассоциативно связанных с исходным предметом. Ребенок вычленяет признак знакомого ему предмета и распространяет его название на другой предмет, обладающий тем же признаком. Ребенок использует слово для называния целого ряда предметов, которые имеют один или несколько общих признаков (форма, размер, движение, материал, звучание, вкусовые качества и др.), а также общее функциональное назначение предметов.

3. Понятийная соотнесенность (сигнификативное значение) – происходит разделение существенных и несущественных признаков предмета. Например, ребенок начинает осознавать, что мячик – нечто круглое, полое внутри, гладкое на ощупь, упругое, что им можно играть, ударяя об стенку или об пол, и он подпрыгивает. При этом цвет и размер предмета для уяснения смысла слова значения не имеют. Позднее, когда ребенку дадут, например, теннисный мячик, он сможет сделать заключение, что «гладкий» – несущественный признак предмета. На основании такого опыта формируется понятийная соотнесенность слова с предметами. [40]

Как указывал Л.С. Выготский, в процессе онтогенеза помимо соотнесения слова с предметом, происходит развитие и значения слова. В тот момент, когда ребенок впервые усвоил новое слово его развитие не закончилось, оно только началось. Слово по мере своего развития переходит от обобщения элементарного типа к все высшим типам обобщения, завершая этот процесс образованием подлинных понятий. [7] То есть значение слова развивается от конкретного к абстрактному, обобщенному.

Л.Т. Федоренко выделяет несколько степеней обобщения слов:

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

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

3. В возрасте 3 лет дети начинают усваивать слова второй степени обобщения, обозначающие родовые понятия (посуда, одежда), передающие обобщенно названия предметов, признаков, действий в форме имени существительного (плавание, краснота).

4. Примерно к 5-6 годам дети усваивают слова, обозначающие родовые понятия, то есть слова третьей степени обобщения (растения: деревья, травы, цветы; движение: бег, плавание, полет; цвет: белый, черный), которые являются более высоким уровнем обобщения для слов второй степени обобщения.

5. К подростковому возрасту дети оказываются способными усваивать и осмысливать слова четвертой степени обобщения (состояние, признак,

предметность). [33] Значение слова является ключевым моментом процесса речевого общения, восприятия и получения информации, основой речевого мышления.

Предикативный (глагольный) словарь — это вся совокупность слов, обозначающих действие или состояние предмета, в русском языке. Глагол — это часть речи, которая обозначает действие или состояние предмета как процесс. Глаголы играют важную роль в развитии речевых, мыслительных операций, в развитии понятийного мышления. Глаголы как часть речи являются самой динамичной частью речи и вторая по частоте употребления. По сравнению с другими частями речи глагол имеет самый богатый набор грамматических категорий. У глагола 7 грамматических категорий:

Глагол дублирует лицо подлежащего. Глагол первого лица указывает, что подлежащим является говорящий. Второе лицо указывает, что подлежащим является слушающий. Третье лицо указывает, что подлежащим является кто угодно другой.

Число – согласованную связь данных частей речи в предложении.

Категория времени позволяет участникам ситуации меняться (спал – спит – будет спать).

Вид глагола уточняет характер действия, с точки зрения говорящего, повторяющееся или однократное.

Наклонение глагола несет информацию о реальности или нереальности происходящего.

А у прилагательных 3 грамматических категорий (род, число, падеж). Это в свою очередь обуславливает разветвленную систему грамматических форм глагола. По мнению Виноградова В.В. глагол – самая сложная и самая емкая грамматическая категория русского языка[5]. Лексические компоненты в глагольном значении тесно переплетены и постоянно взаимодействуют с

грамматическими и лексико– грамматическими компонентами. Овладение парадигмой глаголов связано с усвоением большого количества языковых обобщений, поэтому словоизменение является важным компонентом морфологической системы языка.

В предложении предикат имеет центральное место в семантической структуре предложения. Глагол является одним из видов предикатов. Односложные глагольные предложения более информативны, чем односложные предложения существительных, например: Осень. Зима. Вьюга. Дождь (нет конкретики). Если сказать, например: Завьюжило. Вечереет. Запорошило (эти предложения более информативны). При описании ситуации ключевую роль играют глаголы. Основным синтаксическим признаком глагола является его склонность выступать в роли сказуемого (Кто? Что делает?)[5].

Таким образом, дети с нормальным речевым развитием под влиянием окружающих могут самостоятельно овладеть грамматическим строем без какой либо специальной логопедической помощи.

1.2 КЛИНИКО- ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРОЗВИТЕЕМ РЕЧИ.

Впервые теоретическое обоснование ОНР был сформулировано в результате исследований различных форм речевой патологии у детей дошкольного и школьного возраста, проведенных Р.Е. Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ и дефектологии в 50–60-х годах XX в. [22].

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

Т.Б. Филичева и Г.В. Чиркина дают следующее определение общему недоразвитию речи: ОНР – различные, сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте [42].

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

Из-за неполноценности речевой активности и деятельности отмечается несформированность сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы. Нет устойчивости внимания, низкая концентрация и ограниченность распределения. Сохранна смысловая память, однако снижена вербальная. Страдает продуктивность запоминания. Дети забывают сложные конструкции, инструкции, элементы и последовательность заданий. У некоторых детей могут наблюдаться ограниченные возможности формирования познавательной деятельности.

Особенности мышления проявляются следующим образом: отставание в развитии словесного, логического мышления, большие трудности при овладении процессов синтеза и анализа, а также сравнения, обобщения [9].

На фоне общей соматической ослабленности, присуще незначительное отставание в развитии двигательной сферы. Характеризуется плохой координацией движений, снижением ловкости и скорости выполнения заданий и поручений, которые получены с помощью словесной инструкции. Отмечается плохая координация пальцев рук, кистей рук, недоразвитие мелкой моторики. Наблюдается замедленность, «застывание» на одной позе.

Ребенок с ОНР отличается от детей, которые имеют временную задержку речевого развития (ЗРР). Главным отличием этих двух отклонений считается своевременная заинтересованность детей с ОНР предметно игровой деятельностью, понимание разговорной речи, эмоциональное и избирательное отношение к окружающей действительности.

Один из диагностических признаков общего недоразвития речи у ребенка-дошкольника это диссоциация между речевым и психическим развитием.

У детей с ОНР первичная патология речи препятствует нормальному функционированию речевого интеллекта и усложняет формирование потенциально сохранных умственных способностей. Вместе с тем по ходу формирования словесной речи и устранения собственно речевых трудностей, интеллектуальное развитие детей с ОНР приближается к норме [4]. Следует внимательно исследовать, проанализировать анамнез и речевые навыки ребенка, для того чтобы разграничить проявления ОНР и ЗРР [29; 30].

Несмотря на отдельные отклонения от возрастных нормативов (особенно в области фонетики), речь ребенка с ОНР, в целом, обеспечивает свою коммуникативную функцию, а в определенных моментах выступает

вполне полноценным регулятором поведения. Дети с ОНР обладают более выраженными тенденциями к самопроизвольному развитию, к переносу сформированных навыков речи в условия свободного общения, что дает возможность компенсировать речевую недостаточность до момента поступления в начальное звено общеобразовательных учреждений [38].

Клинико-педагогическая характеристика дошкольников с общим недоразвитием речи.

Под общим недоразвитием речи в логопедии понимаются различные сложные речевые расстройства, при которых нарушается формирование всех компонентов речевой системы, то есть звуковой стороны (фонетики) и смысловой стороны (лексики, грамматики) при нормальном слухе и интеллекте [31; 33].

В отечественной логопедической литературе для обозначения разного рода речевых нарушений принято использовать термин «общее недоразвитие речи», который возник в 1950–60-х годах. Термин введен в употребление в России основоположником дошкольной логопедии Р. Е. Левиной и коллектива научных сотрудников НИИ дефектологии (Н.А. Никашина, Г.А. Каше, Л.Ф. Спинова, Г.И. Жаренкова и др.) [18; 35; 47].

Построение концепции общего недоразвития речи выступает наиболее значительной научной заслугой Р.Е. Левиной. Психолого-педагогическая направленность, проводимых ею и сотрудниками лаборатории логопедии исследований обусловила пересмотр классификационных представлений о речевых расстройствах [36]. Наиболее отвечающими требованиям логопедии как педагогической науки было признано такое разграничение речевых нарушений у детей, которое выделяет в качестве ведущих признаков проявления, актуальные для коррекционного обучения. В соответствии с этим принципом были сгруппированы различные нарушения речевого

развития не по симптоматическим признакам, а по общности психолингвистических показателей и общности, связанных с ними лингводидактических задач [23].

Р.Е. Левиной и сотрудниками была разработана периодизация проявлений общего недоразвития речи: от полного отсутствия речевых средств общения до развернутых форм связной речи с элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития [24]. Подход, разработанный Р.Е. Левиной, предоставил возможность уйти от дачи описания только некоторых проявлений речевого недоразвития и показать образ ненормального речевого развития ребенка по целому ряду параметров, отражающих уровень коммуникативных процессов, а так же средств языка. На основе структурного и динамического исследования аномального развития речи, которое имеет поэтапный характер, кроме того были выявлены характерные закономерности, определяющие переход от более низкого к более высокому уровню развития [22]. Каждый уровень характеризуется определенным соотношением первичного дефекта и вторичных проявлений, задерживающих формирование зависящих от него речевых компонентов. Переход с одного уровня на другой определяется появлением новых языковых возможностей, повышением речевой активности, изменением мотивационной основы речи и ее предметно-смыслового содержания, мобилизацией компенсаторного фона [37]. Поскольку степень нарушения (недоразвития) всех этих компонентов может быть разной, принято выделять уровни проявления общего недоразвития речи – уровни речевого развития ребенка с данным типом нарушения. Данные уровни были выделены при изучении нарушений речи у дошкольников [3].

Общее недоразвитие речи выступает в качестве системного проявления речевой аномалии, при котором нарушены или отстают от нормы такие основные компоненты речевой системы как лексический, грамматический и

фонетический строй. По уровню речевого развития принято разделять детей на три уровня. Дети, имеющие второй и третий уровни общего недоразвития речи, чаще всего составляют основной контингент логопедических групп [40].

Система занятий с этими детьми должна быть направлена как на устранение имеющихся у них речевых недостатков, так и на предупреждение возможных негативных последствий речевого недоразвития для становления личности [1].

Трудности в обучении и воспитании, которые проявляются у таких детей, часто усугубляются сопутствующими невротическими проявлениями. У большинства детей, составляющих контингент логопедических групп, отмечается осложненный вариант общего недоразвития речи, при котором особенности психоречевой сферы обусловлены задержкой созревания центральной нервной системы или негрубым повреждением отдельных мозговых структур. Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б.Филичева, среди неврологических синдромов у детей с общим недоразвитием речи наиболее часто выделяют следующие: гипертензионно-гидроцефальный синдром; церебрастенический синдром; синдром двигательного расстройства [15].

Клинические проявления данных расстройств существенно затрудняют обучение и воспитание ребенка и требуют, по возможности, наиболее ранней диагностики и своевременной медикаментозной терапии. При осложненном характере общего недоразвития речи, помимо рассеянной очаговой микросимптоматики, которая проявляется в нарушении тонуса, функции равновесия, координации движений, общего и орального праксиса, у детей также выявляется ряд особенностей в психической и личностной сфере [45]. Для детей с общим недоразвитием речи характерно снижение умственной работоспособности, повышенная психическая истощаемость,

излишняя возбудимость и раздражительность, эмоциональная неустойчивость.

Р.Е. Левиной были выделены три уровня общего недоразвития речи:

- первый уровень общего недоразвития речи;
- второй уровень общего недоразвития речи;
- третий уровень общего недоразвития речи [24].

Впоследствии данная классификация была дополнена Т.Б. Филичевой, которая выделяет также и четвертый уровень общего недоразвития речи [43].

Среди западных классификаций одной из ранних, но уже достаточно дифференцированной является систематика, приведенная в руководстве М. Morley (1957) и доработанная в его последующих изданиях (Morley M., 1972) [52]. Принцип построения позволяет отнести ее к категории клинико-лингвистической. В ней выделено следующее: расстройства языка (афазия, алексия, аграфия, задержки развития речи вследствие умственной отсталости и нарушений слуха), расстройства артикуляции (анартрия, артикуляционная апраксия, дислалия, дефекты артикуляции, обусловленные нарушением слуха и аномалиями строения зубо-челюстного аппарата), расстройства реализации высказывания (заикание, ускоренная, спотыкающаяся речь) и расстройства голоса (афония) [6; 7; 46; 47].

Наряду с выигрышными сторонами (попытка объединения лингвистического и клинического принципов категоризации) эта классификация имеет и неудачные моменты – объединение первичных и вторичных речевых нарушений.

В дальнейшем на Западе разработка систематики речевых расстройств у детей шла преимущественно в психолого-лингвистическом направлении.

D. Aram, J. Nation (1975) предложили классификацию, в которой выделяются следующие категории нарушений:

- неспецифический дефицит формулирования и повторения;
- тотально низкое выполнение всех речевых тестов;
- дефицит фонологии, понимания, формулирования и повторения дефицит понимания;
- дефицит формулирования и повторения [51].

B. Wilson и D. Risucci (1986), основываясь на сходных принципах, разделили речевые расстройства на следующие группы:

- слуховое нарушение смыслового понимания; слуховое и зрительное нарушение смыслового понимания;
- слуховое нарушение смыслового понимания с расстройством слуховой и зрительной кратковременной памяти;
- экспрессивное и/или рецептивное нарушение;
- глобальное нарушение речи;
- нарушение слухового запоминания и воспроизведения [53].

Характеристика уровней общего недоразвития речи у дошкольников. Первый уровень общего недоразвития речи -это "отсутствие общеупотребительной речи". Охватывает детей, не владеющих самостоятельной фразой, имеющие выраженные трудности понимания обращенной к ним речи, осуществляющую вербальную коммуникацию в резко ограниченном объеме. Выраженной особенностью дизонтогенеза речи выступает сложное и длительное по времени отсутствие речевого подражания. Не исключено, что у отдельных детей с помощью родителей вырабатывается способность повторять за взрослыми отдельные звуки при

полной неспособности объединять их в самые легкие слова. Часто ребенок может повторять только первоначально приобретённые им слова (5-10 наименований), но при этом новые понятия и их словесные обозначения у него не формируются. Подобное явление может иметь место в течении нескольких лет жизни ребенка. Такое состояние у детей с нормальным слухом и интеллектом врачи- психоневрологи диагностируют как "элективный мутизм". У окружающих люди нередко создается ошибочное впечатление достаточного понимания речи таким ребенком, поскольку он выполняет простые словесные инструкции: может показать называемый предмет, действие и т.д.. В действительности дети с первым уровнем общего недоразвития речи при восприятии речи ориентируются на подсказывающую, хорошо знакомую ситуацию, интонацию и мимику взрослого, тогда как понимание значений слов, их грамматическое оформление нарушено весьма грубо. В самостоятельной речи детей отмечается нестойкость в произношении звуков, их диффузность. Дети способны воспроизводить в основном односложные слова, тогда как более сложные слова подвергаются сокращению (пака ди- собака сидит). Наряду с отдельными словами в речи ребенка появляются и паралингвистические средства общения, т.е. сопровождение речи мимикой, жестами. разными интонациями.

Общее недоразвитие речи второго уровня.

В логопедии общее недоразвитие речи второго уровня описывается как зачатки фразовой речи. Данный уровень речевого развития соотносится с периодом нормы, в котором происходит усвоение грамматической структуры предложения. Речь детей с общим недоразвитием речи второго уровня, как правило, бедна, ребенок ограничивается перечислением непосредственно воспринимаемых предметов и действий [49].

Общее недоразвитие речи третьего уровня.

Общее недоразвитие речи третьего уровня характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и

фонетико-фонематического недоразвития, представляет собой своеобразный вариант периода усвоения ребенком морфологической системы языка. Дети данной категории на данном этапе уже правильно употребляют простые грамматические формы, пользуются всеми частями речи, пытаются строить сложносочиненные и сложноподчиненные предложения. Они обычно уже не затрудняются в назывании предметов, действий, признаков, качеств и состояний, хорошо знакомых им из жизненного опыта. Они могут свободно рассказать о своей семье, о себе и товарищах, событиях окружающей жизни, составить короткий рассказ [50].

Исходя из того что неоднородность дошкольников с общим недоразвитием речи по педагогическим, психологическим и медицинским показателям и особенностями познавательной сферы требуется дифференцированный подход к диагностике и логопедической работе по формированию и развитию предикативного словаря.

1.3 ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СЛОВАРЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ.

К моменту поступления в школу дети с нормальным речевым развитием овладевают системой родного языка. Связная речь у них сформирована достаточно хорошо. В отличие от этих детей третий уровень общего речевого недоразвития речи характеризуется развёрнутой фразовой речью с выраженными элементами недоразвития лексики, грамматики и фонетики. Типичным для данного уровня является использование детьми простых распространённых, а также некоторых видов сложных предложений. При этом структура может нарушаться: например, за счёт отсутствия главных и второстепенных членов предложения: «матик коцка толя» – «мальчик убирает крошки со стола» [27, 71].

Если при нормальном развитии речи однажды воспроизведенная форма быстро «захватывает» ряды слов и дает большое количество случаев образований форм слов по аналогии, то при нарушениях речевого развития дети не способны использовать «подсказывающий» образец слов. А поэтому в грамматическом оформлении одних и тех же синтаксических построений имеют непредвиденные колебания[10].

В самостоятельной речи у детей сокращается число грамматических ошибок, по категориям рода, числа, падежа, лица и времени. Дети уже в самостоятельной речи пользуются простыми предложениями. Отмечается попытки употребления структур сложных предложений. Улучшается понимание речи, оно достигает низкой возрастной нормы. В то же время понимание сложных 2-3 ступенчатых речевых инструкций, осложненных включением семантически трудных слов, слов с переносным и абстрактным значением, по-прежнему детям труднодоступно. Расширяется объём используемых лексико-грамматических категорий, слов разной слоговой структуры и звуконаполняемости, правильное произношение гласных и наиболее простых согласных звуков. Вместе с тем результаты специально подобранных заданий демонстрируют выраженное отставание в формировании каждого из компонентов языковой системы: нарушение согласования прилагательных и числительных с существительными с непродуктивными окончаниями (пять высоких делевых - пять высоких деревьев), пропуски и замены предлогов, существительные в правильной форме (платок изыт камане - платок лежит в кармане; дети сипили новика-дети слепили снеговика). Подобный характер ахроматизмов свидетельствует о незаконченном формировании грамматического строя.

На этом уровне детям доступны словообразовательные операции. Изучение данной категории детей показывает, что действительно имеется положительная динамика в овладении системой морфем и способов манипулирования ими. Ребёнок с общим недоразвитием речи третьего уровня

понимает и может самостоятельно образовывать новые слова по некоторым наиболее распространённым словообразовательным моделям. Но, наряду с этим, ребёнок затрудняется в правильном выборе производящей основы («горшок для цветка» – «горшочный»; «человек, который строит дома» – «доматель»), и использует неадекватно аффиксальные элементы (вместо «лисья» – «лисник»; вместо «мойщик» – «мойчик»). Нередко попытки провести словообразовательные операции приводят к нарушению звукослоговой организации производного (т.е. вновь образованного) слова, вместо «нарисовал» – «саявал». Нередки ошибки с уменьшительно-ласкательными суффиксами («кулачок» – «кулачок»; «носинка» – «носик»).

Типичным для данного уровня является неточное понимание и употребление обобщающих понятий, слов с абстрактным и переносным значением (вместо транспорт – машины; семья – люди). Словарный запас достаточен в бытовой повседневной ситуации, однако при подробном обследовании выясняется незнание детьми таких частей тела, как локоть, переносица, ноздри, веки; профессий (космонавт, фотограф, скрипач) действий, связанных с ними; животных и птиц, и их детёнышей (бегемот, жираф, дикобраз, лось; воронёнок, кукушонок, оленёнок). Выявляется тенденция к множественным семантическим заменам (вместо «корзина» – «сумка»; вместо «перчатки» – «Эти. На руки которые») [22, 63].

Анализ лексических ошибок позволяет их систематизировать в следующие группы:

1. Смешение названий предметов, сходных по внешним проявлениям (майка – рубашка; фонтан – душ).
2. Смешение названий предметов, сходных по назначению (табуретка – стул; кружка – чашка; графин – бутылка).
3. Смешение названий действий, сходных по назначению (забывать – чинить; стирать – мыть).

4. Смешение названий предметов, сходных по ситуации (душ – водичка; грядка – овощи; перила – лесенка).

5. Замена названий частей предмета (циферблат – часы; ствол, корни – дерево).

6. Замена названий признаков названием предмета (пластмассовый – пластмасса; глиняный – глина).

7. Замена родовых понятий видовыми и наоборот (ромашки - цветочки; ворона – птичка).

8. Замена названий предметов названиями действий (конура – собачка тут спит; калитка – ходят тут) [17, 45].

Описанные выше ошибки позволяют сделать вывод о том, что дети с третьим уровнем общего недоразвития речи используют многие слова в расширенном и диффузном значении. Чётко прослеживается закономерность в характере замен: замещающими словами являются те, которые наиболее привычны в речевой практике детей. Наряду с лексическими ошибками у детей отмечается недостаточный уровень сформированности связной речи. Это проявляется как в диалогической, так и в монологической речи, при пересказе, составлении различных видов рассказов. Характерными особенностями являются следующие:

1. Ограниченно малый объём рассказа (3-5 предложений).

2. Пропуск отдельных членов предложения.

3. Инверсия («Коку ел арбузную ёзик. Зади кот. Пыгнул. Лапу уколол. Больницу посёл». – «Корку ел арбузную ёжик. Сзади кот. Лапу уколол. В больницу пошёл». 5 л. 4 мес.).

4. Нарушение логико-временных связей в повествовании: дети переставляют местами части рассказа, пропускают важные элементы сюжета, что обедняет его содержательную сторону.

5. Замена рассказа простым перечислением деталей, игрушек, предметов, названием отдельных действий. Например: «Ней калёсы есь, кабина, матоль, люль, педали, фали. Кузах, соп возить». – «У неё колёса есть, кабина, мотор, руль, педали, фары. Кузов, чтоб возить». 5 л. 7 мес.) [17, 114].

Детальный анализ произносительных возможностей детей позволяет определить следующие трудности в воспроизведении слов разной слоговой структуры: персеверации (хихиист – хоккеист), антиципации (астобус – автобус), добавление звуков (лимонт – лимон), усечение слогов (безяна – обезьяна), перестановка слогов (вопродавочик – водопроводчик), сокращение согласных звуков (ковик – коврик), замена звуков (лебудь – лебедь), добавление слогов (комоляко – молоко).

Помимо этого, у детей с третьим уровнем общего недоразвития речи наблюдается недостаточная дифференциация звуков на слух: они с трудом выполняют задания на выделение первого согласного и последнего гласного звука в слове, подбирают картинки, в названии которых есть заданный звук и т.д.

Неполноценная речевая деятельность негативно сказывается на формировании у детей сенсорной, интеллектуальной, эмоциональной и волевой сферы. Отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения, переключения. При относительно сохранной смысловой логической памяти у детей снижена вербальная память, страдает объём и продуктивность запоминания. Они забывают 3-4-х ступенчатые инструкции, элементы и последовательность заданий. Позже формируются операции логического мышления.

Одновременно отмечается позднее формирование саморегуляции, эмоциональная неустойчивость, элементы речевого негативизма [17, 117].

Данной категории детей присуще и некоторое отставание в развитии двигательной сферы, которая характеризуется недостаточной координацией движений, снижением скорости и ловкости выполнения отдельных движений. Наибольшие трудности проявляются при выполнении движений по словесной инструкции. Дети с общим недоразвитием речи отличаются от нормально развивающихся сверстников в выполнении двигательных заданий по пространственно-временным параметрам. Они нарушают последовательность элементов действия, опускают его составные части. Отмечается также сниженный объём движений кисти руки, недостатки мелкой моторики, обнаруживается замедленность действий, трудности переключения с одной позы на другую. Правильная оценка неречевых процессов необходима для выявления закономерностей атипичного развития детей с общим недоразвитием речи, а также для определения их компенсаторного фона.

Следует учитывать, что отдельные пробелы в развитии фонетики, лексики и грамматического строя могут на первый взгляд казаться несущественными, однако их совокупность ставит ребенка в очень затруднительное положение при обучении в школе. Учебный материал воспринимается очень слабо. Степень его усвоения, несмотря на внешнюю сформированность речи, очень низкая [20, 58].

Правила грамматики в этих условиях усваиваются плохо. В письме и чтении возникает много ошибок специфического характера, стоящих в прямой зависимости от уровня общего недоразвития речи [20, 59].

Дети с нарушениями развития речи обладают пониженной способностью как воспринимать различия в физических характеристиках элементов языка, так и различать значения, которые заключены в лексико-

грамматических единицах языка, что, в свою очередь, ограничивает их комбинаторные возможности и способности, необходимые для творческого использования конструктивных элементов родного языка в процессе построения речевого высказывания.

Таким образом, в процессе организации коррекционно-логопедической работы по формированию и развитию предикативного словаря у детей с общим недоразвитием речи, необходимо учитывать состояние речевых и неречевых предпосылок, обеспечивающих формирование речевой деятельности

1.4 ОБЗОР МЕТОДИК ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ И РАЗВИТИЮ ПРЕДИКАТИВНОГО СЛОВАРЯ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Анализ литературы по теме исследования показал, что систематический подход к разработке и апробации методики коррекционно-логопедической работы по формированию словаря у детей дошкольного возраста с ОНР III уровня обнаруживается в трудах таких специалистов, как Л.Н. Ефименкова, Р.И. Лалаева, Е.Ф. Архипова, Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филочева, О.С. Ушакова, Т.В. Туманова, В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко, Е.Н. Краузе и др. [11, 142].

У всех перечисленных авторов выделяется ряд последовательных направлений логопедического воздействия:

- 1) Развитие номинативного словаря;
- 2) Развитие атрибутивного словаря;
- 3) Развитие предикативного словаря;

- 4) Обогащение словаря антонимов;
- 5) Обогащение словаря синонимов;
- 6) Развитие словаря обобщающих слов.

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

С учётом этих факторов формирование лексики проводится по следующим направлениям:

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

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

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

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

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

Игры по расширению словарного запаса разнообразны:

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

2. Предполагающие манипулирование руками и мыслительно-познавательную деятельность.

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

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

дифференциация глаголов 3 лица ед. и мн. числа с ударным окончанием, без чередования звуков в основе: идёт –идут, стоит –стоят, поёт–поют, стучит –стучат, гремит –гремят.

с безударным окончанием без чередования звуков в основе: плачет – плачут, чистит –чистят, бросает – бросают, стонет –стонут, прыгает –прыгают.

с чередованием звуков в основе: течёт – текут, бежит – бегут, печёт – пекут, стережёт – стерегут, толчёт – толкут.

2 этап – включает работу над следующими формами словоизменения.

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

дифференциация глаголов в единственном числе.

дифференциация глаголов во множественном числе.

дифференциация глаголов 1,2,3 лица ед. и мн. числа.

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

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

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

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

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

ГЛАВА 2. ИССЛЕДОВАНИЕ ПРЕДИКАТИВНОГО СЛОВОЛЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРОЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ.

2.1. ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДИКА КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА.

Цель экспериментального исследования: выявление особенностей и уровней сформированности предикативного словаря у старших дошкольников с общим недоразвитием речи.

Констатирующий эксперимент проводился в феврале 2018г. на базе «МБДОУ №243». В структуре МБДОУ функционирует 11 групп: общеразвивающей и комбинированной направленности и группа кратковременного пребывания детей.

В группах комбинированной направленности осуществляется совместное воспитание и образование здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья (в данном случае - детей с тяжёлыми нарушениями речи). В эти группы принимаются дети с нормальным физическим слухом и первично сохранным интеллектом, имеющие такое нарушение речевого развития как общее недоразвитие речи.

Воспитание и образование детей строится в соответствии с основной образовательной программой дошкольного учреждения «От рождения до школы»[50] и адаптированной образовательной программой (АОП) для детей с тяжёлыми нарушениями речи (ТНР). Адаптированная образовательная программа для детей с ТНР реализуется через комплексное взаимодействие воспитателя и логопеда.

Зачисление детей, нуждающихся в логопедической помощи, происходит по решению психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК).

Для проведения констатирующего эксперимента были сформированы контрольная и экспериментальная группы. При комплектовании групп учитывались: возраст детей(5-6 лет), характер дефекта (контрольная группа – норма речевого развития, экспериментальная группа - общее недоразвитие речи).

На основе изучения психолого-педагогической и медицинской документации, наблюдений за детьми, беседы с педагогами и родителями были получены следующие данные по испытуемым контрольной и экспериментальной группы.

В экспериментальную группу вошло 10 воспитанников старших групп, из них 40% испытуемых (4 чел.) – девочки; 60% испытуемых (6 чел.) – мальчики. Логопедическую помощь получают первый год- 30% испытуемых(3 чел.), второй год- 70% испытуемых (7 чел.). Возраст испытуемых: 30%(3 чел.)- 5,5 до 6 лет, 70% (7 чел.)-6 до 6,5 лет. Из полной семьи 80% испытуемых(8 чел.). 20% испытуемых (2 чел.) из неполной семьи.

Общее недоразвитие речи III уровня имеется у всех испытуемых 100% (10 чел.). Из них имеют логопедическое заключение дизартрия - 100% испытуемых (10 чел.).

Перинатальное поражение центральной нервной системы (ППЦНС) у 60% испытуемых (6 чел.). Часто болеющих 50% испытуемых (5 чел.). Расторможенность, возбудимость у 50% испытуемых (5 чел.). Уровень познавательного развития не соответствует возрасту, но стойкого нарушения познавательной деятельности нет у 30% испытуемых (3 чел.). Общительны и легко идут на контакт со взрослыми и сверстниками 90% испытуемых(9чел.). Малообщительных, малоконтактных детей- 10%(1чел.). У 50% испытуемых (5 чел.) отмечалось позднее появление речи.

В контрольную группу вошло 10 старших дошкольников, из них 50% испытуемых (5 чел.) – девочки; 50% испытуемых (5 чел.) – мальчики. Возраст испытуемых: 20%(2 чел.)- 5,5 до 6 лет, 80% (8 чел.)-6 до 6,5 лет. 70% испытуемых(7 чел.) справляются с общеобразовательной программой, у 30%

испытуемых(3 чел.) наблюдается не ярко выраженные трудности в освоении образовательной области познавательное развитие. Дети контрольной группы общительны и имеют хорошую физическую подготовку. 40% испытуемых(4 чел.) посещают спортивные секции, 30% испытуемых(3 чел) общеразвивающие кружки.

Для проведения констатирующего эксперимента была использована методика Е.Ф. Архиповой «Исследование пассивного, активного словаря и семантической структуры слова и лексической системности»[2]. Нами подобран стимульный материал с учетом рекомендаций автора методики (Приложение А).

Констатирующий эксперимент включал в себя три блока заданий:

1. Исследование пассивного словаря, включает в себя 4 серии заданий.
2. Исследование активного словаря, включает в себя 3 серии заданий.
3. Исследование семантической структуры слова и лексической системности, включает в себя 3 серии заданий.

Блок I. Исследование пассивного словаря.

Примечание: предлагают картинный материал с изображением действий.

Серия 1. Инструкция: «Покажи, кто ...?»

Речевой материал: скачет, режет, стирает, прыгает, рубит, моется, вяжет, причесывается, ползет, летает.

Серия 2. Инструкция: «Покажи, кто ...?»

Примечание: предлагают картинный материал (голубь, воробей, петух, курица, гусь, утка, лягушка, ворона, мышка, корова).

Речевой материал: воркует, каркает, гогочет, кукарекает, квакает, кудахчет, чирикает, пищит, крикает, мычит.

Серия 3. Инструкция: «Покажи, кто ...?»

Примечание: предлагают картинный материал с изображением профессий (повар, тракторист, рабочий, портниха, учитель, летчик, врач, продавец, танцор, строитель).

Речевой материал: варит, учит, работает, лечит, танцует, шьет, продает, пашет, летает, строит.

Серия 4. Инструкция: «Покажи, чем ...?»

Примечание: предлагают картинный материал с изображением (пила, иголка с ниткой, утюг, полотенце, топор, карандаш, кисть, веник, расческа, молоток)..

Речевой материал: пилят, вытираются, причесывают, шьют, подметают, гладят, рубят, прибивают, рисуют, красят.

Блок II. Исследование активного словаря:

Серия 1. Инструкция: «Скажи, кто что делает?»

Речевой материал: лошадь - (скачет), врач - (лечит), собака - (бегает) строитель - (строит), птица - (летает), повар - (варит), гусеница - (ползает), солдат - (служит), учитель (учит), продавец - (продает)

Серия 2. Инструкция: «Скажи, кто, как подает голос?»

Речевой материал: Голубь - (воркует), медведь - (рычит), волк - (воет), курица - (кудахчет), кукушка - (кукует), мышка - (пищит), лягушка - (квакает), ворона - (каркает), собака - (лает), воробей - (чирикает).

Серия 3. Инструкция: «Скажи, что делают ...?»

Речевой материал: пилой (пилят), ножом (режут), утюгом (гладят), ложкой (едят), молотком (забивают), ручкой (пишут), иглой (зашивают), топором (рубят), ножницами (разрезают, стригут), карандашами (рисуют).

Блок III. Исследование семантической структуры слова и лексической системности:

Серия 1. Дополнение к глаголу:

Инструкция: «Назови как можно больше слов к слову.

Например, «идет»: «идет человек, идет поезд, идет снег, идет дождь»

Речевой материал: стучит, плывет, сидит, светит, идет, летит, бежит, растет, умывается, лежит.

Серия 2. Дифференциация глаголов совершенного и несовершенного вида:

Инструкция: «Посмотри на 2 картинки. Где мальчик/ девочка выполняет действия (задания), а где уже закончил? Как сказать?»

Картинный материал: парные сюжетные картинки с изображением действий: в стадии выполнения и в стадии завершения действия.

Например; этот мальчик рисует, а этот уже нарисовал».

Речевой материал: Этот пишет, а этот уже ... Этот пилит, а этот уже ...

Этот снимает, а этот уже ... Этот льет, а этот уже ...

Этот вешает, а этот уже ... Этот ест, а этот уже ...

Этот стирает, а этот уже ... Этот умывается, а этот уже ...

Этот режет, а этот уже ... Этот моет, а этот уже ...

Серия 3. Дифференциация глаголов, образованных префиксальным способом.

Инструкции: Посмотри на картинку. Послушай два слова. Одно из них подходит к картинке, например, на картинке девочка развесила белье. Два слова - «развесила» - «обвесила», какое слово подходит? Назови слово.

Произнеси все предложение.

Картинный материал: изображения действий. Приложение Е.

Речевой материал: Мальчик залез на дерево (залез – облез)

Заяц обогнал волка (прогнал – обогнал)

Мальчик разбил вазу (разбил – пробил)

Птичка вылетела из клетки (влетела – вылетела)

Дети поливают огород (заливают – поливают)

Мальчик перешел дорогу (перешел – обошел)

Мальчик порвал рубашку (порвал – сорвал)

Мама пришила пуговицу (пришила – вышила)

Мама стирает белье (моет – стирает)

Мальчик спускается по лестнице (поднимается – спускается)

Оценка (каждая серия оценивается отдельно):

4 балла - все задания выполнены правильно.

3 балла - задания выполнены в пределах 75%.

2 балла - задания выполнены в пределах 50%.

1 балл - задания выполнены в пределах 25%.

0 баллов - задания выполнены менее 25% .

2.2. АНАЛИЗ РЕЗУЛЬТАТОВ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА.

Нами проведен количественный и качественный анализ по каждому блоку констатирующего эксперимента. На основе анализа результатов первого блока (исследование пассивного словаря) констатирующего эксперимента нами условно выделены 4 уровня успешности:

16-15 баллов – выше среднего уровень

14- 12 баллов – средний уровень

11-9 баллов - ниже среднего уровня

8- и ниже баллов – низкий уровень

Результаты исследования пассивного словаря представлены в гистограмме (Рисунок 1) и таблице (Приложение Е).

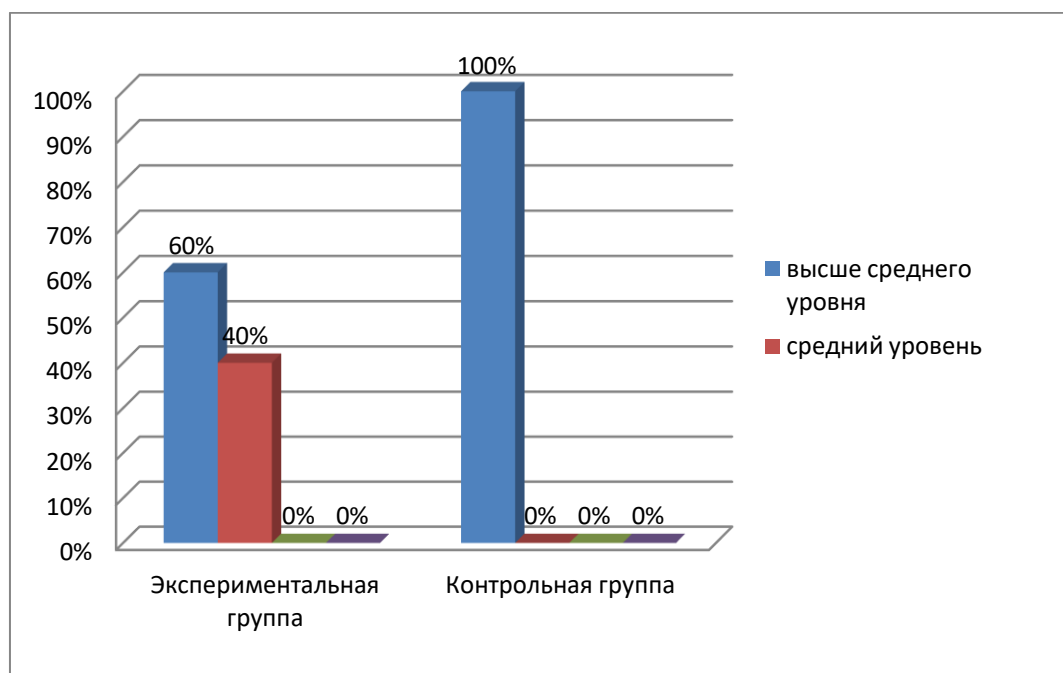


Рисунок 1. Распределение испытуемых на группы по уровню сформированности пассивного словаря (%).

При тщательном качественном анализе у детей экспериментальной группы были выявлены более значительные трудности в понимании глаголов в задании «Покажи, кто так голос подает». 10% испытуемых (1 чел.) набрали 4 балла, 80% испытуемых (8 чел.) набрали 3 балла, 10% испытуемых (1 чел.) набрали 2 балла за задание. Слова воркует, гогочет, кудахчет, испытуемые не могли соотнести с нужным животным. Мы полагаем, что это связано с тем, что обследование проводилось у детей, проживающих в городской местности которые редко слышат такие слова. Не смотря на то что дети контрольной группы с нормой речевого развития тоже редко слышат такие слова но им требуется меньше количество повторений для того чтобы установить связь между звуковой оболочкой слова и обозначаемым предметом. Так же были выявлены трудности в заданиях «Покажи, кто что делает?». 30% испытуемых (3 чел.) набрали 3 балла, 70% испытуемых (7 чел.) набрали 4 бала за задание. Можно предположить, что выявленные трудности у испытуемых связаны с недостаточно сформированными представлениями о профессиях.

На основе анализа результатов второго блока (исследование активного словаря) констатирующего эксперимента нами условно выделены 4 уровня успешности:

11-12 баллов – выше среднего уровень

9 - 10 баллов – средний уровень

7- 8 баллов - ниже среднего уровня

6 - и ниже баллов – низкий уровень

Результаты исследования активного словаря представлены в гистограмме (Рисунок 2) и таблице (Приложение Б).

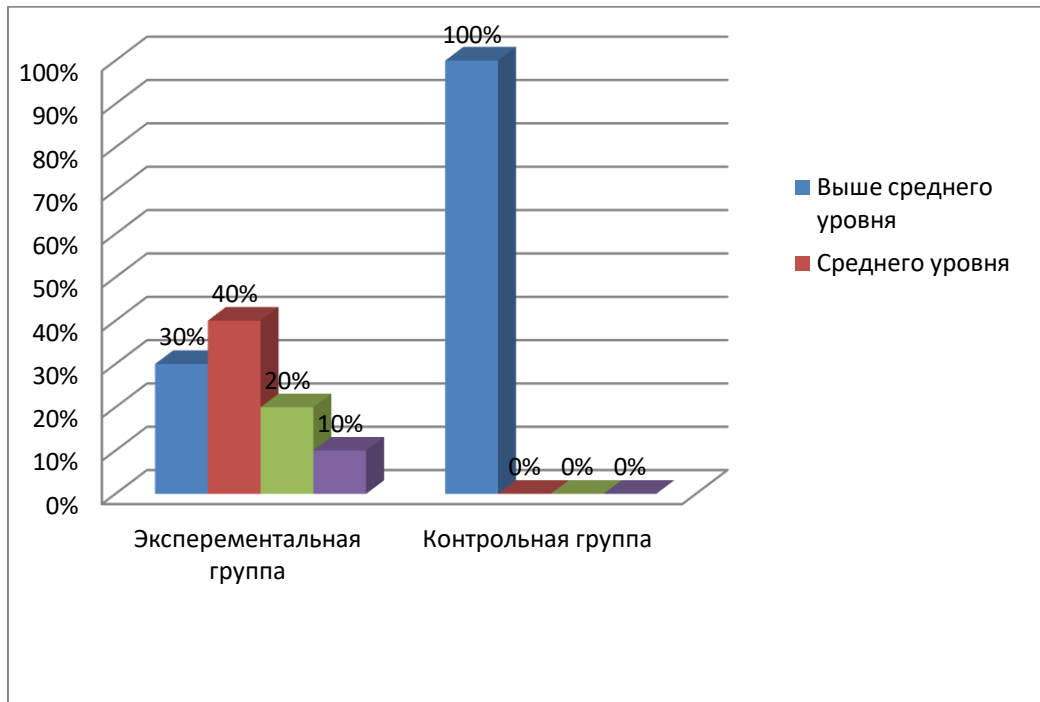


Рисунок 2. Распределение испытуемых на группы по уровню сформированности активного словаря (%).

Как видно из гистограммы между испытуемыми экспериментальной и контрольной группы выявлены значительные отличия в плане сформированности активного словаря. 100% испытуемых (10 чел.) контрольной группы показали выше среднего уровень сформированности, а в экспериментальной группе выше среднего уровня 30% испытуемых (3 чел.), средний уровень 40% испытуемых (4 чел.), ниже среднего уровня 20% испытуемых (2 чел.), низкий уровень 10% испытуемых (1 чел.).

При качественном анализе у детей экспериментальной группы были выявлены трудности названия глаголов в задании «Скажи, кто что делает?». 30% испытуемых (3 человек) набрали 2 балла, 20% испытуемых (2 чел.) набрали 3 балла, 50% испытуемых (5 чел.) набрали 4 балла за задание. Дети называли близкие по значению действие например «строитель - стучит» вместо «строитель - строит» или давали ответ словосочетаниями «продавец- работает в магазине», «солдат- стреляет из автомата». 40% испытуемых (4 чел.) потребовалась помощь, вспомогательные вопросы.

В задании «Скажи, кто, как подает голос?» 10% испытуемых (1 чел.) набрали 1 балл, 10% испытуемых (1 чел.) набрали 2 балла, 80% испытуемых (8 чел.) набрали 3 балла. Наибольшую сложность вызывали задания на актуализацию глаголов к существительным: голубь, курица, воробей, медведь, кукушка, волк. Дети большую часть называли словами звукоподражания «курица- ко-ко; медведь- rrrrrr», «голубь- гули- гули» или «кукушка- кукукает». Даже после повторения инструкции и приведения примера большинство испытуемых не смогли подобрать нужный вариант ответа.

В заданиях на подбор глагола «Скажи, что делают....?» 60% испытуемых (6 чел.) набрали 3 балла, 40% испытуемых (4 чел.) набрали 4 балла. Дети допускали менее выраженные ошибки: молотком - стучат, бьют; ручкой- рисуют; ножницами- режут.

Исходя, из результатов данного блока исследования можно сделать вывод, о том, что активный словарь испытуемых не достаточно сформирован. Преобладают слова, обозначающие действия, которые ребенок ежедневно выполняет или наблюдает. Актуализация низко функциональных действий и редко употребляемых глаголов вызывает затруднение.

На основе анализа результатов третьего блока (исследование семантической структуры слова и лексической системности) констатирующего эксперимента нами условно выделены 4 уровня успешности:

11-12 баллов – выше среднего уровень

9 - 10 баллов – средний уровень

7- 8 баллов - ниже среднего уровня

6 - и ниже баллов – низкий уровень

Результаты исследование семантической структуры слова и лексической системности представлены в гистограмме (рисунок 3) и таблицы (Приложение Б).



Рисунок 3. Распределение испытуемых на группы по уровню сформированности семантической структуры слова и лексической системности (%).

Как видно из гистограммы между испытуемыми экспериментальной и контрольной группы выявлены незначительные отличия в плане сформированности семантической структуры слова и лексической системности. Дети контрольной группы продемонстрировали все 100% (10 чел.) выше среднего уровня сформированности, а дети экспериментальной группы 70% (7 чел.) выше среднего уровня и 20% (2 чел.) средний уровень, ниже среднего уровня 10% (1 чел.).

При качественном анализе у детей экспериментальной группы были выявлены незначительные трудности по исследованию семантической структуры слова и лексической системности.

По заданию «Назови как можно больше слов к слову...» 40% испытуемых (4 чел) набрали 3 балла, 60% испытуемых (6 чел.) набрали 4 балла. Несмотря на то, что показатели по этому заданию хорошие, ответы были однообразными. Ко всему предложенному речевому материалу были подобраны, одни и те же слова, например: «стучит- стучит человек», «сидит- сидит человек», «бежит- бежит человек», «растет- растет человек».

40% испытуемым (4 чел.) понадобилась помощь для нахождения нужного слова.

По инструкции «Посмотри на 2 картинки. Где выполняется действие, а где уже закончили выполнять? Как сказать?» 60% испытуемых (6 чел.) набрали 4 балла, 30% испытуемых (3 чел.) набрали 3 балла, 10% испытуемых (1 чел.) набрали 2 балла. Дети допускали ошибки, например: «Этот снимает, а этот уже одел», «Этот стирает, а этот уже помыл».

По инструкции «Послушай два слова. Какое из них подходит к картинке?» 80% испытуемых (8 чел.) набрали 4 балла, 20% испытуемых (2 чел.) набрали 3 балла. 20% испытуемых (2 чел.) допустили ошибки в речевом материале «Заяц обогнал или прогнал волка» дали ответ «прогнал», 10% испытуемых (1 чел.) в речевом материале «Мама стирает или моет белье» дали ответ моет.

Нами сопоставлены результаты по всем блокам констатирующего эксперимента. В результате сравнения можно сделать вывод, значительные сложности у испытуемых возникают в заданиях требующих актуализации словаря при относительной сформированности пассивного словаря, семантической структуры слова и лексической системности.

На основе обобщения результатов по всем 3-м блокам можно выделить 3 типологических группы:

1 группа - с относительной сформированностью предикативного словаря (по всем сериям), 40% испытуемых (4 чел.).

2 группа - выраженные трудности в актуализации словаря, 50% испытуемых (5 чел.).

3 группа - нарушения активного, так и пассивного словаря, семантической структуры слова и лексической системности, 10% испытуемых (1 чел.).

Результаты распределения испытуемых на группы по уровню сформированности предикативного словаря представлены в гистограмме (рисунок 4) и таблица (Приложение Б).

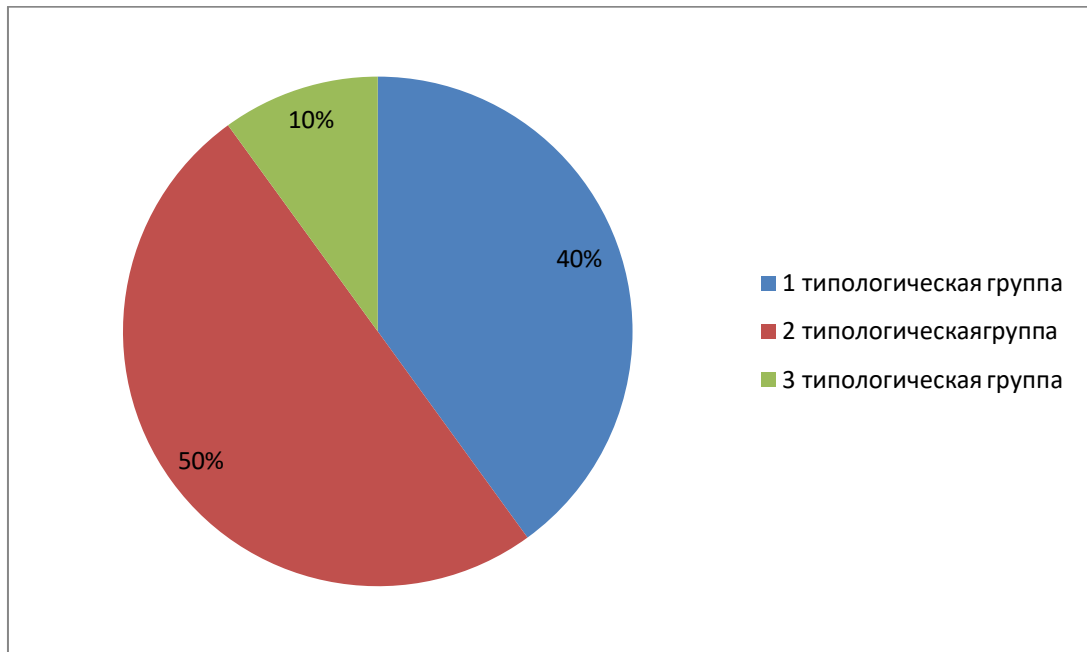


Рисунок 4. Распределение испытуемых на группы по уровню сформированности предикативного словаря (%).

Испытуемые 1-ой группы продемонстрировали по всем заданиям выше среднего уровень или средний уровень успешности при этом допускали одну, две ошибки, которые исправляли самокоррекцией.

Испытуемые 2-ой группы продемонстрировали выше среднего уровень, где при актуализации показали средний, либо ниже среднего уровня.

Испытуемые 3-ей группы продемонстрировали наиболее выраженные трудности: низкий уровень в актуализации и средний уровень в понимании словаря.

В ходе констатирующего эксперимента было установлено, что нарушения формирования предикативного словаря у детей с общим недоразвитием речи проявляются в ограниченности словарного запаса, резком расхождении объема пассивного и активного словаря, неточном употреблении слов, несформированности семантических полей, трудностях актуализации словаря. Также отмечается своеобразие лексики, проявляющееся в неточности употребления слов, в несформированности обобщающих понятий.

Полученные нами результаты, подтверждают имеющиеся научные сведения о механизмах лексических нарушениях при дизартрии. Трудность актуализации словаря связано с тем, что с трудом формируется моторный образ слова. Это согласуется данными исследователей Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской, Лопатиной Л.В., Серебряковой Н.В. 4;11].

При дизартрии за счет общих нарушений мозговой деятельности могут возникать специфические трудности в выделении существенных и торможении побочных связей, что приводит к недостаточности формирования общей схемы высказывания, которые усиливаются за счет недостаточного подбора нужных лексических единиц.

На основании сделанных выводов можно сказать, что процесс формирования лексической системы у старших дошкольников с ОНР III уровня требует систематической поэтапной коррекционной работы.

2.3. МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО КОРРЕКЦИИ ПРЕДИКАТИВНОГО СЛОВАРЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРОЗВИТЕЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ

На основе анализа литературы по проблемам исследования и результатов констатирующего эксперимента нами определены основные принципы логопедической работы по развитию предикативного словаря у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Работа по развитию предикативного словаря должна быть построена нами с учетом специальных и общедидактических принципов логопедического воздействия.

В специальных принципах логопедического воздействия, нами выделены ведущие пункты:

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

- *Принцип системности* - речь является сложной функциональной системой, структурные компоненты которой находятся в тесном взаимодействии, поэтому при коррекции нарушений воздействие должно оказываться на все компоненты и стороны речевой функциональной системы. Данный принцип отражается в выборе нами коррекционно-развивающих игр и упражнений. Все они оказывают комплексное воздействие на речь ребенка. Так, например, при работе над предикативным словарем, мы не только развиваем пассивный и активный словарь детей, но и формируем семантическую структуру слов, уточняем значения, развиваем фразовую речь ребенка, учим согласовывать слова, правильно их понимать и употреблять в общении.

- *Принцип дифференцированного подхода* – с учетом особенностей нарушений подбирается содержание логопедической работы для разных типологических групп. В ходе экспериментального исследования выделены три типологические группы: с относительной сформированностью предикативного словаря (по всем сериям), выраженные трудности в актуализации словаря, нарушения активного, так и пассивного, семантической структуры слова и лексической системности.

-*Принцип деятельностного подхода*- ведущей деятельностью дошкольника является игра .В процессе игровой деятельности у детей развивается: коммуникативная речь, речевое высказывание, регуляторная и планирующая функция речи. Этот принцип мы учитывали при выборе коррекционно-развивающих упражнений. В соответствии с возрастными

особенностями, все упражнения носят игровой характер. Все отобранные нами упражнения подходят для детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Так же при организации логопедической работы были учтены ряд общедидактических принципов:

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

- *Индивидуального подхода* - исходя из уровня развития личности ребенка, его индивидуальные способности и качества, формируется организации учебного процесса. [12]

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

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

Нами так же определены основные направления логопедической работы по развитию предикативного словаря:

1. По уточнению словаря.

2. По накоплению и актуализации словаря, развитию лексической системности.

По обоим направлениям логопедическая работа должна осуществляться на каждом занятии по отдельности, при этом сначала уточняется понимание и на этой основе уточнённого понимания происходит актуализация и накопление словаря.

Нами были выделены 3 типологических группы:

1 группа - с относительной сформированностью предикативного словаря (по всем сериям).

2 группа - выраженные трудности в актуализации словаря.

3 группа - нарушения активного, так и пассивного, семантической структуры слова и лексической системности.

Дети первой и второй группы будут посещать только фронтальные занятия по развитию речи, а третьей группы - фронтальные и индивидуальные занятия. На фронтальных занятиях, когда даем задания на пассивный словарь и лексическую системность, мы сначала спрашиваем детей 1-ой типологической группы, чтобы они продемонстрировали речевые эталоны. На основе продемонстрированных речевых эталонов привлекаем к работе вторую и третью группу детей. Для третьей типологической группы, задания на актуализацию пассивного словаря и лексической системности, так и на развитие активного словаря.

Нами подобран комплекс коррекционно-развивающих игр и упражнений [10].

Кто как кричит

Цель: Уточнение и активизация глагольного словаря.

Ход игры: В ящике сложены разные игрушки (лягушка, собака, курица, гусь и т.д.). Вызванный ребёнок, доставая игрушку из ящика, не видя ее, на ощупь определяет, кто это, и называет игрушку вместе с действием, например: «утка крикает, корова мычит, и т.д.».

Примерный лексический материал:

Кошка-мяукает, корова-мычит, собака-лает, конь-ржет, курица-квохчет, кудахчет, утка-крикает, ворона-каркает и т.д..

Кто как передвигается

Цель: Уточнение и активизация глагольного словаря.

Ход игры: На карточках изображены звери, птицы, рыбы, пресмыкающиеся, насекомые. Ребенок должен найти соответствующую картинку, назвать ее и определить как передвигается животное (насекомые, птицы и т.д.). Например: бабочка- порхает, рыба-плавает, кузнечик-скачет, змея-ползает и т.д..

Одновременно можно предложить задание на обобщённое значение слов. Например: ползет кто? - змея, червяк, гусеница, жук; скачет кто? – лошадь, кузнечик, зайчик, лягушка и т.д..

Выполни действие

Цель: Учить ребенка правильно употреблять по смыслу глаголы с общей корневой частью и с разными приставками.

Ход игры: Логопед вызывает к себе одного ребенка-помощника и предлагает ему выполнить ряд действий (например, завязать бант мишке, развязать узел, повязать кукле косынку и т.д.). Дети внимательно наблюдают за ними и говорят, что он делает, т.е. составляют предложения по демонстрируемому действию.

Затем ребенок садится на место, а логопед, обращаясь к группе, просит вспомнить, какие действия он выполнял. Выигрывает тот, кто составит больше предложений. Например: «Вова завязывал узел. Вова развязывал узел. Вова перевязывал палец. Вова связывал ленты. Вова привязывал шар к стулу». И т.д.

Скажи на оборот

Цель: Учить ребенка правильно употреблять по смыслу глаголы с общей корневой частью и с разными приставками.

Ход игры: Дети встают в круг. Логопед бросает мяч, называет действие с одним оттенком. Ребенок, возвращая мяч, называет действие с противоположным значением : наливает-выливает, входит-выходит, влетает-вылетает, вносит-выносит, закрывает-открывает, приплывает-отплывает, запирает-отпирает, сгибает-разгибает, собирает-разбирает, приклеивает-отклеивает. Выигрывает тот, кто дает больше правильных ответов.

Что делает? Что сделал(а)?

Цель: Научить различать и подбирать глаголы совершенного и несовершенного вида.

Ход игры: логопед вызывает двоих детей (мальчика и девочку) и предлагает им выполнить одно и тоже действие (например, вырезать

картинку). Когда один из них закончит свою работу, логопед спрашивает: ребята, угадайте, про кого я скажу, про Катю или Мишу: «вырезал картинку»? (Про Мишу.) – а как правильно сказать про Катю? Что она делает? (вырезает картинку.) что сделал Миша? (вырезал картинку.)

Логопед раздает детям парные картинки, на которых нарисованы разные действия: законченные и незаконченные. Каждый ребёнок называет, что нарисовано на его картинках (пьет воду-выпил, выливает-выпил, закрывает-закрыл, вешает пальто-повесил и т.д.).

Стишки - потешки

Цель: Научить сопоставлять глаголы единственного и множественного числа

Ход игры: Дети разучивают стихотворение и одновременно инсценируют то, что говорят, например: по садочку мы идем и поем, поем, поем. Дети «гуляют по саду» и поют песню. Потом логопед предлагает одному из них рассказать про себя, как он идет по садочку и поет. Из уст ребенка это стихотворение прозвучит уже так: по садочку я иду и пою, пою, пою.

Примеры лексический материал:

Я бегу, бегу, бегу	Мы бежим, бежим, бежим,
Я на месте не стою.	Мы на месте не стоим.
Я гуляю, загораю,	Мы гуляем, загораем,
Землянику собираю.	Землянику собираем.

Цель: научить сопоставлять глаголы 1-го и 3-го лица единственного числа.

Ход игры: Дети разучивают стихотворение и одновременно инсценируют то, что говорят.

Примеры лексический материал:

Детям я лечу болезни.	Детям лечит он болезни.
Нет занятия полезней!	Нет занятия полезней!
Я на елку собиралась,	Он(она) на елку собирается,

Очень долго наряжалась. Очень долго наряжается.

Цель: научить сопоставлять глаголы 1-го и 2-го лица единственного числа.

Ход игры: Дети разучивают стихотворение и одновременно инсценируют то, что говорят.

Примеры лексический материал:

Я несу, и ты несешь, я пою, и ты поешь.

Я иду, и ты идешь, я несу, и ты несешь.

В данном пункте работы мы представили основные направления и методы работы по развитию предикативного словаря дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня. Представленные методические материалы разработаны с учетом общедидактических и специальных принципов логопедического воздействия. Систематическое и последовательное выполнение данных рекомендаций, на наш взгляд, будет способствовать расширению и обогащению пассивного словаря дошкольников и их представлений об окружающей действительности, актуализации слов в активном словаре, уточнению значений слов и формированию семантической структуры слова. В свою очередь, все это, будет благоприятно сказываться на речевом, социальном, интеллектуальном и личностном развитии ребенка и содействовать преодолению сложностей в обучении.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Дипломная работа состоит из 2 глав. В первой главе нами были изучены и проанализированы теоретические основы проблемы развития словаря у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Рассмотрены онтогенетические особенности формирования и развития словаря.

Мы выяснили, что общее недоразвитие речи – это системное нарушение, при котором у ребенка при нормальном слухе и интеллекте нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне.

Группа детей с ОНР крайне неоднородна по степени проявления речевого дефекта и своему клиническому составу. Р.Е. Левина определила три уровня речевого развития при ОНР. Учитывая тему нашего исследования, мы подробнее остановились на ОНР III уровня, которое характеризуется появлением развернутой фразовой речи с недоразвитием ее звуковой и смысловой сторон. Мы пришли к выводу, что дошкольный возраст – это период активного развития. Активное пополнение словарного запаса в этот период позволяет ребенку полноценно овладеть родным языком, что является необходимым условием решения задач умственного воспитания. У дошкольников с общим недоразвитием речи лексическое развитие значительно отстает от нормы. У них отмечается ограниченный словарный запас, особенно – предикативного словаря, трудности его актуализации, непонимание значения слов, в связи с чем – их неточное употребление, ошибки в словоизменении, несформированность семантических полей.

Кроме того, в первой главе мы рассмотрели методики по формированию и развитию предикативного словаря у детей с общим недоразвитием речи. В процессе развития словаря ребенка происходит количественное накопление слов, освоение их социально закрепленных

значений и формирование умения использовать их в конкретных условиях общения. Работа по развитию обогащению словарного запаса детей происходит и в процессе ознакомления с окружающим миром, и во всех видах детской деятельности, и в повседневной жизни, и в общении.

Во второй главе нами были выявлены и рассмотрены особенности и уровни сформированности пассивного, активного словаря, семантической структуры слова и лексической системности предикативного словаря у детей старшего дошкольного возраста. Для обследования мы использовали методику предложенную Е.Ф.Архиповой, так же приведены результаты практического исследования. Целью нашего исследования было выявить особенности и уровни сформированности предикативного словаря у старших дошкольников с общим недоразвитием речи. В начале исследования нами была сформулирована гипотеза: о том, что в предикативном словаре у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, в большей мере будут наблюдаться нарушения активного словаря, семантической структуры и лексической системности, при относительной сохранности пассивного словаря.

Нами был сделан вывод, значительные сложности у испытуемых возникают в заданиях требующих актуализации словаря при относительной сформированности пассивного словаря, семантической структуры слова и лексической системности.

На основе обобщения результатов нами были выделены 3 типологических группы:

- с относительной сформированностью предикативного словаря (по всем сериям), 40% испытуемых(4 чел.).
- выраженные трудности в актуализации словаря, 50% испытуемых(5 чел.).
- нарушения активного, так и пассивного, семантической структуры слова и лексической системности, 10% испытуемых(1 чел.).

Так же нами был сделан вывод что нарушение формирования предикативного словаря у детей с общим недоразвитием речи проявляются в ограниченности словарного запаса, резком расхождении объёма пассивного и активного словаря, неточном употреблении слов, несформированности семантических полей, трудностях актуализации словаря. Отмечается своеобразие лексики, проявляющееся в неточности употребления слов, в несформированности обобщающих понятий.

Нами были даны методические рекомендации по расширению и развитию предикативного словарного запаса у старших дошкольников с ОНР III. Данные рекомендации учитывают общедидактические и специальные принципы логопедического воздействия и включают в себя игры и упражнения, направленные на расширение и обогащение пассивного и активного словаря, семантической структуры слова и лексической системности. Отклонения от нормы в лексическом развитии ребенка неизбежно приводит к когнитивным нарушениям и, как следствие – к сложностям в обучении. В связи с этим накопление, уточнение и актуализация словаря для данной группы старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня должно стать одной из важнейших коррекционных задач в настоящий период. Чем раньше произойдет коррекционно- логопедическое воздействие, тем успешнее будет их дальнейшее развитие.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Алексеева, М.М., Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М. М. Алексеева, Б.И. Яшина. – 3-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.
2. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей: Учеб. пособие для студ. Вузов / Е. Ф. Архипова. – М.: АСТ-Астрель, 2007. –с. 224-248 .
3. Ахутина Т.В., Наумова Т.Н. Смысловой и семантический синтаксис. Детская речь и концепция Л.С. Выготского // Психолингвистические проблемы семантики. М., 1983.- с.125
4. Бадалян, Л.О. Невропатология: Учебник для студ. дефектол. Фак. Высш.пед.учеб.заведений. – 2-е изд.,испр.- М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 368с.
5. Блонский П.П. Избранные психологические произведения. - М., 1964, с. 310.
6. Большой академический словарь русского языка/ редакторы словаря Балахонова Л.И., Буторова У.В., Заяц А.А., Л.Е. Кругликова, Д.И.Панков, В.П. Филицына, А.А Шушков., 16 том. - СПб изд. Фирма «Наука» РАН, 2010.
7. Бородич, А.М. Методика развития речи детей Электронный ресурс / А. М. Бородич. – М.: Просвещение, 1981
8. Бухарина К.Е. Конспекты занятий по развитию лексико-грамматических представлений и связной речи у детей 5-6 лет с ОНР и ЗПР: методическое пособие. / К.Е. Бухарина. - М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2015. - 184 с.
9. Быховская, А. М. Количественный мониторинг общего и речевого развития детей с ОНР / авт.-сост. А. М. Быховская, Н. А. Казова. — СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2012. — 32 с.

10. Волкова, Л.С., Т.В. Гуманова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина Логопедия. Методическое наследие: Пособие для логопедов и студ. дефектолог. фак. пед.вузов / Под ред. Л.С. Волковой: В 5 кн. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2010.
11. Выготский Л.С. Развитие устной речи // Детская речь. 1996. Ч. 1.
12. Вераксы Н. Е., Комаровой Т. С., Васильевой М. А. ОТ РОЖДЕНИЯ ДО ШКОЛЫ. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н. Е. Вераксы, Т. С. Комаровой, М. А. Васильевой. - М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014. -с.
13. Венгер, Л.С. Наглядно - пространственное моделирование/ Венгер Л.С.//Дошкольное воспитание. - 1982 - №3. – 20 с.
14. Викжанович, С.Н. Формирование у дошкольников с общим недоразвитием речи предикативной лексики с использованием пиктограмм. – М.: Национальный книжный центр, 2016. – 176 с.
15. Гагарина, Н. В. Становление грамматических категорий русского глагола в детской речи. /АВТОРЕФЕРАТ диссертации на соискание учёной степени доктора филологических наук – СПб., 2009.
16. Гальперин, П.Я. Психология мышления и учения поэтапности формирования умственных действий // Исследования мышления советской психологии. М., 2008.-277с.
17. Глухов, В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / В.П. Глухов. - М.: АРКТИ, 2004. – 142 с.
18. Детская психология: Учебник для вузов. 3-е изд., перераб. /Смирнова, Е.О.- СПб.: Питер, 2009. – 304 с.: ил.
19. Жукова, Н. С. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н.С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – Екб.:ЛИТУР, 2006. – 320 с.
20. Иншакова, О.Б. Альбом логопеда / О.Б. Иншакова. – М.: Гуманитар. изд. центр Владос, 2005.

21. Калягин, В.А. Логопсихология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Калягин, Т.С. Овчинникова. – 2е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 320 с.
22. Коненкова, И.Д. Обследование речи дошкольников с задержкой психического развития. — М.: Издательство ГНОМ и Д, 2005. — 80 с.
23. Лалаева, Р.И. Формирование лексики и грамматического строя речи у дошкольников с ОНР / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб.: СОЮЗ, 2001.
24. Лалаева, Р.И., Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) Электронный ресурс / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб.: СОЮЗ, 1999. - 22-30 с.
25. Левиной, Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Р.Е. Левина. – М.: Просвещение, 2007. – 277 с.
26. Леонтьев, А.Н. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста: Сб. ст. / Под ред. Леонтьева А.Н. и Запорожца А.В.. – М. Международный Образовательный и Психологический Колледж, 1995. 144с.:ил.
27. Лизунова, Л.Р. Онтогенез речевой деятельности: курс лекций. / Л.Р. Лизунова. - ПГГПУ, Пермь, 2013. – 112 с.
28. Лизунова, Л.Р. Онтогенез речевой деятельности: хрестоматия. / Составитель Лизунова Л.Р.. - ПГГПУ, Пермь, 2013. – 184 с.
29. Лопатина, Л.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (Коррекция стертой дизартрии): Учебное пособие / Л.В. Лопатина, Н.В. Серебрякова. – СПб.: Изд – во «СОЮЗ», 2001. – 191 с.
30. Лурия, А. Р. Язык и сознание./ Под редакцией Е. Д. Хомской— М: Издво Моск. ун-та, 1979 - 320 с.
31. Методы обследования речи у детей / под ред. Г.В. Чиркиной. – М., 2008. – 352 с.

32. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. - 7-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 456., с. 203-205.
33. Новиковская О.А. Логопедическая грамматика для детей: Пособие для занятия с детьми 6-8 лет – СПб.: Издательство «Корона.Век», 2011. – 64с.
34. Нищева, Н.В. Карточки методических рекомендаций для родителей дошкольников с ОНР / Н.В. Нищева. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2007.
35. Нищева, Н.В. Примерная адаптивная основная адаптивная программа для детей с тяжелыми нарушениями речи (общее недоразвитие речи) с 3 до 7 лет/ Н.В. Нищева. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2015. – с. 34
36. Правдина, О.В. Логопедия. Учеб. пособие для студентов дефектолог. фак-товпед. ин-тов. Изд. 2-е, доп. и перераб. - М., "Просвещение", 1973. - 272 с.
37. Парамонова Л.Г. Развитие словарного запаса у детей. – СПб: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2010 – 80 с.
38. Развитие речи детей дошкольного возраста: Пособие для воспитателя дет.сада. / Под ред. Ф.А. Сохина. – 2-е изд., испр. – М.: Просвещение, 2007. – 223с
39. Сазонова, С.Н. Развитие речи дошкольников с ОНР / С.Н. Сазонова. – М.: 2006. – 142 с.
40. Соловьева, Л.Г. Логопедия: учебник и практикум для прикладного бакалавриата/ Л.Г. Соловьева, Г.Н. Градова.- 2-е изд., испр. и доп.- М.: Издательство Юрайт, 2017. - 208с.
41. Селиверстова В.И.. Понятийно-терминологический словарь логопеда / Под ред. В.И. Селиверстова. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. – 400 с.
42. Струнина, Е.М., Ушакова, О.С. Семантический аспект в развитии речи старших дошкольников // Развитие речи и речевого общения дошкольников / Под ред. О. С. Ушаковой. – М., 1995.

43. Тихеева, Е.И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) / Е. И. Тихеева. – М.: Просвещение, 2000. – 124 с.
44. Ткаченко, Т. И. Использование схем в составлении описательных рассказов / Т. Ткаченко // Дошкольное воспитание. – 2008. – № 4. – С. 1721.
45. Толковый словарь русского языка: Ок. 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов; Под пред. проф. Л.И. Скворцова. – 28 –е. изд., перераб. – М.: ООО «Издательство «Мир и образование»: ООО «Издательство Оникс», 2012.
46. Тюрикова, И. П. Роль дидактических игр и упражнений в формировании грамматического строя речи / И. П. Тюрикова // Дошкольное воспитание. – 1988. – №2 – С. 20.
47. Урунтаева, Г.А. Дошкольная психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Г.А. Урунтаева. – 5-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 85с.
48. Усанова, О.Н., Гаркуша, Ю.Ф. Особенности произвольного внимания детей с моторной алалией. – Недоразвитие и утрата речи (Вопросы теории и практики) Электронный ресурс // О.Н. Усанова, Ю.Ф. Гаркуша – М., 1985.
49. Филичева, Т. Б., Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение. Учебно-методологическое пособие / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. – М.: «Гном-Пресс», 2000. – с. 3-4
50. Филичева, Т.Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. — М.: АйрисПресс, 2008. — 224 с.
51. Филичева, Т.Б., Чиркина Г.В. Коррекционное обучение и воспитание детей 5-летнего возраста с общим недоразвитием речи. - М.: 1991. - 44 с.
52. Фотекова, Т.А. Тестовая методика диагностики устной речи / Т. А. Фотекова. – М.: АРКТИ, 2010.

53. Хватцев, М.Е. Логопедия / М.Е. Хватцев. – М.: Просвещение, 2010. – 328 с.
54. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок: лингвистика детской речи. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
55. Шашкина, Г.Р. Логопедическая работа с дошкольниками: Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г.Р. Шашкина, Л.П. Зернова, И.А. Зимина. – М.: Здателский центр Академия», 2003. – 240 с.
56. Шипицина, Л.М. Необучаемый ребенок в семье и обществе. Социализация детей с нарушением интеллекта. – СПб., 2002. – 144с.
57. Эльконин, Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. – М.: 2006. Гл.8. – С. 402-417.

Приложение А

Блок 1. Серия 1. Инструкция: «Покажи, кто ...?»



Блок 1. Серия 2. Инструкция: «Покажи, кто ...?»



Приложение Б

Таблица 1 Исследование пассивного словаря экспериментальной группы.

№ испытуемого	Баллы		Баллы		Сумма баллов
	№1	№2	№3	№4	
Испытуемый №1	4	2	4	4	14
Испытуемый №2	4	3	3	4	14
Испытуемый №3	4	3	4	4	15
Испытуемый №4	4	3	4	4	15
Испытуемый №5	4	4	4	4	15
Испытуемый №6	4	3	4	4	16
Испытуемый №7	4	3	3	4	15
Испытуемый №8	4	3	4	4	15
Испытуемый №9	4	3	3	4	14
Испытуемый №10	4	3	4	4	15

Таблица 2 Исследование пассивного словаря контрольной группы

№ испытуемого	Баллы		Баллы		Сумма балов
	№1	№2	№3	№4	
Испытуемый №1	4	4	4	4	16
Испытуемый №2	4	3	4	4	15
Испытуемый №3	4	4	4	4	16
Испытуемый №4	4	4	4	4	16
Испытуемый №5	4	3	4	4	15
Испытуемый №6	4	4	4	4	16
Испытуемый №7	4	3	4	4	15
Испытуемый №8	4	4	4	4	16
Испытуемый №9	4	3	4	4	15

Испытуемый №10	4	4	4	4	16
----------------	---	---	---	---	----

Таблица 3 Исследование активного словаря экспериментальной группы

№ испытуемого	Баллы №1	Баллы №2	Баллы №3	Сумма баллов
Испытуемый №1	3	3	3	9
Испытуемый №2	4	3	3	10
Испытуемый №3	2	3	3	8
Испытуемый №4	4	2	4	10
Испытуемый №5	3	3	3	9
Испытуемый №6	4	3	4	11
Испытуемый №7	2	3	3	8
Испытуемый №8	4	3	4	11
Испытуемый №9	2	1	3	6
Испытуемый №10	4	3	4	11

Таблица 4 Исследование активного словаря контрольной группы

№ испытуемого	Баллы №1	Баллы №2	Баллы №3	Сумма баллов
Испытуемый №1	4	4	4	12
Испытуемый №2	4	3	4	11
Испытуемый №3	4	4	4	12
Испытуемый №4	4	4	4	12
Испытуемый №5	4	4	4	12
Испытуемый №6	4	4	4	12
Испытуемый №7	4	3	4	11
Испытуемый №8	4	4	4	12

Испытуемый №9	4	4	4	12
Испытуемый №10	4	4	4	12

Таблица 5 Исследование семантической структуры слова и лексической системности экспериментальной группы

№ испытуемого	Баллы №1	Баллы №2	Баллы №3	Сумма баллов
Испытуемый №1	4	3	4	11
Испытуемый №2	3	3	4	10
Испытуемый №3	4	4	4	12
Испытуемый №4	4	4	4	12
Испытуемый №5	3	3	3	9
Испытуемый №6	4	4	4	12
Испытуемый №7	3	4	4	11
Испытуемый №8	4	4	4	12
Испытуемый №9	3	2	3	8
Испытуемый №10	4	4	4	12

Таблица 6 Исследование семантической структуры слова и лексической системности контрольной группы

№ испытуемого	Баллы №1	Баллы №2	Баллы №3	Сумма баллов
Испытуемый №1	4	4	4	12
Испытуемый №2	4	4	4	12
Испытуемый №3	4	4	4	12

Испытуемый №4	4	4	4	12
Испытуемый №5	4	4	4	12
Испытуемый №6	4	4	4	12
Испытуемый №7	4	4	4	12
Испытуемый №8	4	4	4	12
Испытуемый №9	4	4	4	12
Испытуемый №10	4	4	4	12

Таблица 7. Распределение испытуемых на группы по уровню сформированности предикативного словаря

№ испытуемого	1 блок	2 блок	3 блок	Распределение по группам
Испытуемый №1	ср.	ср.	в	2
Испытуемый №2	ср.	ср.	ср	2
Испытуемый №3	в.	н. ср.	в	2
Испытуемый №4	в.	ср.	в	1
Испытуемый №5	в.	ср.	ср	2
Испытуемый №6	в.	в	в	1
Испытуемый №7	в.	н. ср.	в	2
Испытуемый №8	в.	в.	в	1
Испытуемый №9	в.	н.	н.ср.	3
Испытуемый №10	ср.	в	в	1

Приложение В

Исследование предикативного словаря (протокол)

Задание 1.1

5	Федя М.	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	3
6	Варя Г.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	4
7	Алиса Л.	+п	+	+	п+	+	+	+	+	+	+	+	3
8	Кристина Д.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	4
9	Павел В.	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	3
10	Данил Б.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	4

Исследование активного словаря:

Задание 2.1

№	Имя ребенка	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	балл
1	Кирилл Р.	+	+п	+	+	+п	+	+	+	+	+	3
2	Настя Б.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	4
3	Алеша Н.	+	-	+	+	+п	+	+	-	+	+п	2
4	Ксюша К.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	4
5	Даниил З.	+	+	+	+п	+	+	+п	+	+	+	3
6	Даша К.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	4
7	Глеб Л.	+	-	+	+п	+п	+	+п	+	-	+	2
8	Аня А.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	4
9	Антон Н.	+	-	+	+	+	+	-	-	-	+	2
10	Андрей Г.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	4

Задание 2.2

№	Имя ребенка	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	балл
1	Кирилл Р.	-	-	+	+п	+	+	+	+	+	+	3
2	Настя Б.	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	3
3	Алеша Н.	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	3
4	Ксюша К.	-	+п	+	+	+	+п	+	+п	+	+	2
5	Даниил З.	-	+	+	+	-	+	+	+	+	+	3

6	Даша К.	+	+	+	-	+	+	+	+	+	+	3
7	Глеб Л.	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	3
8	Аня А.	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	3
9	Антон Н.	-	-	+	-	-	-	+	+	+	+	1
10	Андрей Г.	-	+	+	-	+	+	+	+	+	+	3

Задание 2.3

№	Имя ребенка	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	балл
1	Кирилл Р.	+	+	+	+	-	+	+	-	+	+	3
2	Настя Б.	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	3
3	Алеша Н.	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	3
4	Ксюша К.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	4
5	Даниил З.	+	+	+	+	-	+	+	-	+	+	3
6	Даша К.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	4
7	Глеб Л.	+	+	-	+	+	+	+	+	+	+	3
8	Аня А.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	4
9	Антон Н.	+	+	+	+	-	+	+	+	+	+	3
10	Андрей Г.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	4

Контрольная группа

Задание 2.3

№	Имя ребенка	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	балл
1	Слава М.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	4
2	Маша П.	+п	+	+	+	+	+п	+	+	+	+	3
3	Настя И.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	4
4	Богдан П.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	4
5	Федя М.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	4
6	Варя Г.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	4
7	Алиса Л.	+п	+	+	+	+	+п	+	+	+	+	3

9	Антон Н.	+	+II	-	+	-	+	+	+	-	+	2
10	Андрей Г.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	4

Задание 3.3

№	Имя ребенка	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	балл
1	Кирилл Р.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	4
2	Настя Б.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	4
3	Алеша Н.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	4
4	Ксюша К.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	4
5	Даниил З.	+	-	+	+	+	+	+	+	+	+	3
6	Даша К.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	4
7	Глеб Л.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	4
8	Аня А.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	4
9	Антон Н.	+	-	+	+	-	+	+	+	-	+	3
10	Андрей Г.	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	4

Список детей экспериментальной группы

№	Имя ребенка	Возраст
1	Кирилл Р.	6
2	Настя Б.	6
3	Алеша Н.	5.9
4	Ксюша К.	6
5	Даниил З.	6
6	Даша К.	6
7	Глеб Л.	6
8	Аня А.	5.8
9	Антон Н.	6
10	Андрей Г.	5.9

Список детей контрольной группы

№	Имя ребенка	Возраст
1	Слава М.	5.9
2	Маша П.	6
3	Настя И.	6
4	Богдан П.	6
5	Федя М.	6
6	Варя Г.	6
7	Алиса Л.	6
8	Кристина Д.	6
9	Павел В.	6
10	Данил Б.	5.7