



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
КАФЕДРА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБУЧЕНИЯ И ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

Дидактические игры как средство развития лексической стороны
речи детей дошкольного возраста с задержкой психического развития

Выпускная квалификационная работа по направлению

44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование

Направленность программы магистратуры

«Психолого-педагогическая реабилитация лиц с ограниченными возможностями
здоровья»

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

20 % авторского текста

Работа рекомендована к защите

«__» _____ 2025 г.

Зав. кафедрой ПППО и ПМ

Корнеева Н.Ю.

Выполнил:

Студент группы ЗФ-209-170-2-2

Акушевич Олеся Вячеславовна

Научный руководитель:

д. филол. н, профессор,

Кожевников Михаил Васильевич

Челябинск

2026

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	9
1.1 Закономерности формирования и развития лексической стороны речи у детей дошкольного возраста	9
1.2 Психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с задержкой психического развития	17
1.3 Характеристика сформированности лексической стороны речи у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством дидактической игр.....	24
Выводы по 1 главе	28
ГЛАВА 2 ОПЫТНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ И КОРРЕКЦИИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР.....	29
2.1 Выявление нарушений сформированности лексической стороны речи у дошкольников с задержкой психического развития	29
2.2 Содержание логопедической работы по коррекции лексической стороны речи у дошкольников с задержкой психического развития	48
2.3 Анализ эффективности проведенной логопедической работы по коррекции лексической стороны речи у дошкольников с задержкой психического развития	61
Выводы по 2 главе	69
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	73
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	76
ПРИЛОЖЕНИЕ	82

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Одна из самых важных целей педагогической теории и практики на данном этапе развития нашего общества это формирование гармонично развитой личности.

Развитие лексической стороны речи – продолжительный процесс количественного накопления слов, усвоение их общественно-значимого смысла, развитие умений пользоваться ими в общении. Значимой составляющей в развитии лексики ребенка является овладение значениями слов, что является главным условием его интеллектуального развития. В то же время закономерности развития детей дошкольного возраста с задержкой психического развития находят отражение в недостаточном или нарушенном развитии лексического строя речи, что проявляется в ограниченности их представлений об окружающем мире, в трудностях осознания явлений, свойств и закономерностей окружающей действительности. Такие ученые как Р. И. Лалаева; Е. С. Слепович; С. Г. Шевченко отмечают бедность словаря, резкое преобладание пассивного словаря над активным, неумение разделять лексические единицы по семантическим признакам, непонимание значения обобщающих слов и их неадекватное употребление, вследствие чего дети не могут дифференцировать обобщающие понятия. В словаре детей с задержкой психического развития преобладают существительные, но имеется недостаточное количество прилагательных и глаголов. Таким образом, закономерности формирования словаря у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, которые возникают из-за недоразвития познавательной сферы, представляют актуальность данной проблемы исследования. Таким детям необходимо своевременное проведение коррекционной работы по формированию словаря.

На сегодняшний день имеется множество исследований в области специальной психологии, которые посвящены различным специфическим особенностям и отклонениям психических процессов личности ребенка

дошкольного возраста с ЗПР. Такими исследованиями занимались авторы: Н. Ю. Борякова, Н. В. Елфимова, Л. В. Кузнецова, Е. С. Слепович, Т. А. Стрекалова, У. В. Ульенкова. Анализируя работы перечисленных исследователей можно сделать вывод о том, что формирование лексической стороны речи дошкольника, повышения его словарного запаса необходимо осуществлять при помощи наиболее присущего для них вида деятельности, то есть – при помощи игровой деятельности

Итак, в логопедической науке явно обозначилось **противоречие**: между существующими предпосылками необходимости развития лексической стороны речи у дошкольников с задержкой психического развития и недостаточной разработанностью методического аспекта реализации данного процесса.

Выявленное противоречие позволило сформулировать **проблему** исследования следующим образом: какие есть актуальные методы и средства, а в целом, какие педагогические условия способствуют эффективному развитию лексической стороны речи у дошкольников с задержкой психического развития?

Актуальность исследования и существующая проблема позволили определить тему исследования: «Дидактические игры как средство развития лексической стороны речи детей дошкольного возраста с задержкой психического развития».

Решение обозначенной проблемы определило **цель** нашего исследования: теоретически обосновать, разработать и реализовать содержание специальной коррекционной работы по формированию лексической стороны речи у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством дидактической игры и оценить ее эффективность.

Объект исследования: нарушение лексической стороны речи у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Предмет исследования: процесс развития и коррекции лексической стороны речи у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Гипотеза исследования: работа по устранению нарушений лексической стороны речи у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития будет осуществляться более эффективно при реализации содержания логопедической работы с использованием дидактических игр.

Исходя из цели в нашем исследовании, необходимо решить следующие **задачи:**

- 1) провести теоретический анализ по проблеме формировании лексической стороны речи у детей дошкольного возраста с нормальным развитием и у детей с задержкой психического развития;
- 2) изучить закономерности формирования лексической стороны речи у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития в сравнении с нормально развивающимися детьми, посредством экспериментального исследования;
- 3) провести сравнительный анализ полученных данных о закономерностях формирования лексической стороны речи у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития в сравнении с нормально развивающимися сверстниками;
- 4) определить направления, специфику, условия, содержание коррекционной работы по формированию лексической стороны речи у детей дошкольного возраста с ЗПР;
- 5) оценить эффективность проведенной коррекционной работы по формированию лексической стороны речи с помощью контрольного эксперимента, в котором отражаются результаты сформированности лексической стороны речи у детей.

Теоретико-методологическая основа исследования:

– положения общей и специальной психологии о единстве общих закономерностей развития детей нормы и детей с нарушениями в развитии (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия и др.);

- системный подход к изучению личности в норме и патологии (Б.Г. Ананьев, А.Ф. Лазурский, А.Е. Личко, В.Н. Мясищев).

– положения о системном подходе в ходе анализа речевых нарушений (Р.Е. Левина, В.И. Лубовский и др.);

– труды по изучению проблемы задержки психического развития, особенностям речевого развития, психолого-педагогической характеристике детей с задержкой психического развития следующих учёных: Г.Б. Волковой, Т.Н. Власовой, Н.М. Назаровой, В. Никишиной, К.Д. Лебединской, В.В. Лебединского, М.Н. Певзнери др.

Положения, выносимые на защиту:

1. У детей с задержкой психического развития имеются трудности, выявленные при диагностике: несформированность лексической системы, скудность словарного запаса, что приводит к торможению развития такой функции речи, которая связана с обозначением группы сходных по признакам предметов.

2. Содержание логопедической работы по коррекции лексической стороны речи, включающее в себя задания на формирование словаря существительных, прилагательных и глаголов посредством дидактической игры, способствует развитию лексической стороны речи детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Научная новизна. Разработано и апробировано содержание логопедической работы по коррекции нарушений лексической стороны речи детей дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством дидактических игр.

Теоретическая значимость исследования определяется тем, что в нем обоснована необходимость и определены потенциальные возможности использования дидактической игры, как эффективного средства развития

лексической стороны речи у дошкольников с задержкой психического развития.

Практическая значимость исследования. Разработано и апробировано содержание логопедической работы по коррекции нарушений лексической стороны речи детей дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством дидактической игр. Материалы проведенного исследования могут быть использованы в практике работы логопедами, воспитателями, дефектологами, работающими с таким контингентом детей в образовательных учреждениях.

Методы исследования:

Для решения поставленных задач и проверки выдвинутой гипотезы нами были использованы следующие методы: теоретические (изучение специальной педагогической и психологической литературы; метод анализа и синтеза, сравнения и обобщения научно – теоретических данных). Также были использованы эмпирические методы (наблюдение, эксперимент); статистические методы (количественный и качественный анализ результатов исследования, статистическая и графическая обработка результатов экспериментальной деятельности).

Экспериментальная база исследования. Исследование осуществлялось на базе ГККП «Ясли-сад №15» отдела образования города Костанай. В эксперименте принимали участие дошкольники с задержкой психического развития в количестве 10 человек.

Этапы экспериментальной работы. Исследование проводилось в четыре этапа:

1 этап (декабрь 2023г. – апрель 2024г.). На этом этапе проанализированы основные положения научной психолого-педагогической и методической литературы по проблеме развития лексической стороны речи детей дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством дидактических игр.

2 этап (сентябрь 2024 г.). На этом этапе была произведена диагностика по выявлению особенностей лексики у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития в сравнении с нормально развивающимися сверстниками.

3 этап (октябрь 2024 г. - апрель 2025 г.). Было разработано и реализовано содержание логопедической работы по развитию и коррекции лексико-грамматической стороны речи у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

4 этап (май 2025 г. – декабрь 2025 г.). Проведение повторной диагностики. На данном этапе также были проанализированы и обобщены полученные данные экспериментальной работы, произведено текстовое оформление материалов исследования, сформулированы выводы.

Апробация результатов исследования.

Результаты исследования представлены на научно-практических конференциях, проходящих в Профессионально-педагогическом институте Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета: IV международной педагогической конференции «Профессия, что всем дает начало: Роль педагога в современном образовании» (Посвящается Году семьи), (25 марта – 2 апреля 2024); V Международной педагогической конференции «Профессия, что всем дает начало: Роль педагога в современном образовании» (Челябинск) (4 марта 2025 г.).

По проблеме исследования имеются публикации.

Структура ВКР. Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников, приложений.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

1.1 Закономерности формирования и развития лексической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста

Весь комплекс слов в русском языке, его словарный состав получили название – лексика. Понятие "лексика" произошло от греческого слова "lexikos", что обозначает "словарный", "относящийся к слову" [7]. Отрасль лингвистики, которая исследует лексику, называется лексикологией.

Лексикология как раздел лингвистики возникла относительно недавно. В конце XIX в. российский лингвист И. А. Бодуэн де Куртенэ, говоря о положении науки о русском языке, прогнозировал, что лексикология сильно продвинется в развитии к XX веку. В настоящее время слова этого ученого подтверждаются. Лексикология как наука активно развивается и занимает существенное положение в системе дисциплин языкознания [27].

Существует лексикология, которая изучает пути развития словарного состава и лексикология, которая занимается изучением значений слов, структурой словарного состава, а также раскрывает вопросы происхождения слов и их взаимоотношений в лексической системе языка.

Основной единицей языка является слово.

Слово — основная лексическая единица языка, имеющая одно основное ударение, состоящая из одного или нескольких звуков, обладающих определенным значением и употребляющихся в речи как самостоятельное целое [53].

Для слова характерна фонетическая оформленность. Слово предполагает определенное звучание, которое состоит как минимум из одной фонемы.

Фонема – это минимальная смысловая звуковая единица языка. По словам В. В. Виноградова, фонетическая оформленность проявляется в том, что любое слово всегда выступает как звуковая структура, соответствующая правилам системы языка.

У слова имеется и такое свойство как семантическая валентность.

Семантическая валентность – это способность слова сочетаться по смыслу с другими словами [53]. В русском языке все слова имеют значения. Таким образом, слово выражается не только в звучании, но и имеет определенное значение. В этом и заключается отличие слова от фонемы.

Кроме того, слово является основной составляющей предложения, которая связывается с объектом мысли как с общим отражением действительности. Впоследствии, слово обретает некоторые важные свойства [4]. От предложения и словосочетания, слово, главным образом, отличается тем, что имеет цельнооформленность, то есть невозможность вставить между словом другие единицы языка.

Слово выполняет следующие функции:

1) *Номинативная функция*. Она заключается в том, что слово обозначает наименования явлений реальной действительности, как итог накопленных человеком знаний об окружающем мире.

2) *Обобщающая функция*. Она заключается в том, что слово имеет не только наименование определенного предмета, но и обобщение, с помощью которого можно причислить данное слово к целой группе однородных предметов.

Значение слова устанавливает его положение в языковой системе. Слово может обозначать определенный объект или предмет, то есть соотноситься с определенным их образом, а также может означать множество предметов, то есть их совокупность.

Единицы лексической системы языка могут быть связаны парадигматическими отношениями.

Парадигматические отношения – это отношения, обозначающие взаимное противопоставление между единицами одного уровня в языковой системе, связанными по смыслу. На парадигматических отношениях формируются парадигматические ряды - парадигмы (ворон – ворона – ворону).

Различают два вида парадигматических отношений: *оппозитивный* и *эквивалентностный*. Оппозитивный вид обозначает отношение между различными функциональными единицами одного уровня в языковой системе (гора – горы; горный – горец; высокий – низкий), а эквивалентностный вид обозначает отношения между вариантами одной функциональной единицы языковой системы (храбрый – смелый; ветер – ветром).

В лексике существуют и синтагматические отношения.

Синтагматические отношения – отношения, соединяющие единицы языка в их последовательности. В связи с этим в синтагматические отношения входят слова, словосочетания, простые и сложные предложения [18].

Слова могут объединяться в семантические поля, лексикосемантические и тематические группы.

Семантическое поле – наиболее широкая парадигма в лексикосемантической системе, соединяющая слова разных частей речи, которые связываются с элементом реальной действительности и имеют общее значение [18].

Известные исследователи, такие, как А.А. Леонтьев и Н. В. Уфимцева указывают на то, что подбор слова совершается на базе семантических связей слова, а выбор слова происходит из возникших фонетических, семантических ассоциаций, из семантического поля [33].

Лексико-семантическая группа слов – обширная система слов, связанная базовым смысловым компонентом, который может обозначать классы предметов, признаки, процессы [18].

Например, базовый смысловой компонент лексико-семантической группы "животные" включает в себя такие гипертемы как: млекопитающие, птицы, рыбы и др.

Лексико-семантическая группа слов состоит из ряда характеристик:

– включает в себя некоторое количество *гиперо-гипонимических парадигм* (птица – родовое понятие: сова, синица, ястреб – видовые понятия);

– в структуру лексико-семантической группы входят *антонимические* (объединение слов с противоположными значениями, например добрый – злой), *синонимические* (объединение слов со схожими значениями, например, доминанта – веселый: радостный, смеющийся) и *тематические парадигмы* (объединение слов, имеющих гипертему, например, названия частей тела, мебели, растений);

– имеется противопоставление дифференциальной и интегральной сем.

Тематическая группа слов – это группа, которая включает в себя слова, обозначающие названия предметов одной части речи и слова разных частей речи, которые требуются для раскрытия данной темы (например, к тематической группе "одежда" относятся слова: кофта, брюки, блузка и др.) [18].

Словарь – это слова (единицы речи), обозначающие предметы, явления, действия и признаки окружающей действительности [40].

Изучением словаря русского языка занимались следующие ученые: А. А. Потеня, В. А. Звегинцев, Д. Н. Шмелев, В. В. Виноградов, Л. В. Щерба, А. А. Уфимцева, Ю. Н. Караулов, Ю. Д. Апресян, Э. В. Кузнецова и др.

Развитие словарного состава - довольно долгий и трудный процесс, который неразрывно связан с российской историей. Во время своего длительного исторического формирования словарь русского языка постоянно менялся и улучшался, что связано с разнообразной деятельностью человека и жизнью общества в целом.

В связи с возникновением ранее не известных объектов и предметов, появляются новые понятия и, соответственно, их словесное обозначение. После того как некоторые явления перестают существовать, слова, обозначающие их, выходят из употребления или изменяют свое значение. В связи с этим важным аспектом словарь русского языка делится на активный словарь и пассивный словарь.

В активный словарь входят ежедневно используемые слова, понятные всем людям, знающим данный язык. К пассивному словарю принадлежат устаревшие слова, то есть ныне не используемые, и слова, появившиеся относительно недавно и употребляющиеся редко. Вторая группа получила название - неологизмы.

На сегодняшний день в психологической и психолингвистической литературе отмечается, что предпосылки речевого развития детей характеризуются двумя важнейшими факторами.

Первый фактор – это взаимосвязь ребенка с предметами и явлениями действительности с помощью неречевой предметной деятельности, то есть через конкретное восприятие окружающего мира.

Второй фактор развития речи характеризуется общением взрослых с ребенком посредством речевой деятельности. Возрастные нормы словарного запаса детей колеблются в связи с уровнем общественно-культурного развития семьи. Во время общения у ребенка происходит обогащение словаря, и оно обуславливается социальным окружением, в котором воспитывается ребенок.

Таким образом, лексика включает в себя множество единиц языка, их положение в системе языка, отношения между ними.

Именно в словарном запасе человека отражается накопленный опыт познания окружающего мира.

Формирование лексической стороны речи у ребенка – продолжительный процесс количественного накопления слов, усвоение их общественно-значимого смысла, развитие умений пользоваться ими в

определенных условиях общения. Формирование лексической стороны речи непосредственно связано с развитием мышления и других высших психических функций, а также с формированием всех компонентов языковой системы, фонетико-фонематического и грамматического строя речи.

Значимой составляющей в развитии лексики ребенка является овладение ребенком значениями слов. Накопление словаря является главным условием интеллектуального развития, так как опыт, присваиваемый ребенком во время его развития, воспроизводится в речевой форме и в первую очередь в значениях слов. В то же время формируется операциональная сторона мышления, так как усвоение семантики слова совершается на основе мыслительных операций (анализа, синтеза, обобщения).

Накопление словарного запаса воспитывает у детей интерес к содержательной стороне слов, их значениям, а также к взаимосвязям слов с другими словами, потому как в связной речи значение отдельного слова связывается со значением всего высказывания.

Обучение детей дошкольного возраста русскому языку включает в себя развитие и совершенствование монологической и диалогической связной речи, которые формируются у ребенка в семье, а также в дошкольной образовательной организации. Но поставленные задачи решаются только при условии, что у ребенка существенно сформирован словарный запас и грамматический строй речи.

Кроме того, по мнению Л. С. Выготского, словарный запас в онтогенезе обогащается во время того, как ребенок знакомится с окружающей действительностью, что становится начальной функцией речи [9]. Это знакомство с новыми объектами и предметами, их свойствами. Чтобы ребенок узнавал предметы и называл их с помощью слов, ему необходимо изучать их в реальной действительности и взаимодействовать с взрослыми посредством ситуативного общения.

Общение первоначально является ограниченным и эмоциональным. Взрослый хочет войти в контакт с ребенком и понять его потребности. Далее взрослый знакомит ребенка со знаковой языковой системой, используя доступные и понятные слова. Ребенок осознанно присоединяется к общению с помощью речи [31].

Первые слова, извлеченные из речи взрослых, ребенок произносит неправильно, не ставя их в нужную грамматическую форму, а формирует свое собственное высказывание.

Словарь – это слова (основные единицы речи), обозначающие предметы, явления, действия и признаки окружающей действительности. То, как развивается лексическая сторона речи у детей изучали множество ученых, среди них выделяются: Н. С. Валгина; Е. Н. Винарская; А. Н. Гвоздев; Н. И. Жинкин; М. М. Кольцова; Д. Э. Розенталь; М. И. Фомина; С. Н. Цейтлин; и др.

Принимая во внимание то, что активный словарный запас формируется во время общения с близкими взрослыми, его объем у детей одного возраста может быть различным.

По результатам проведенных в 1948 году исследований Е. А. Аркина, были установлены следующие сведения об увеличении словарного запаса у детей: один год - 10 слов, 1,6 года - 40 слов, два года - 300 слов, 3,6 года - 1100 слов, четыре года - 1920 слов. Кроме этого, приводятся данные о том, что словарный запас ребенка дифференцируется по различным частям речи: существительные, прилагательные, глаголы, наречия, числительные, союзы, предлоги, частицы и междометия [3].

А. Н. Гвоздев отмечал в своих исследованиях то, что ребенок, во время игровой деятельности усваивает слова, обозначающие игрушки и действия с ними. Кроме того, ребенок видит действия, который выполняет взрослый в обычной жизни. Следовательно, раньше всего в словаре детей появляются существительные и глаголы, то есть названия предметов и действий.

А. Н. Гвоздев указывал, что у имен существительных возникают падежные окончания: "-у" - обозначает объект действий; "-е (-и)" - место действия; "-е, -и" - обозначает лицо, на которое направлено действие; "-ы" - множество предметов или объектов; "-а" - обозначает часть целого и др.

Названия действий, то есть глаголы появляются почти одновременно с именами существительными, но при формулировании предложения первое время не употребляются. Появляющиеся в речи глаголы обычно применяются в неопределенной форме, то есть в форме инфинитива. В связи с этим на протяжении некоторого времени глагол не согласуется с относящимся к нему словом другой части речи. Только тогда, когда ребенок усваивает две или три формы одного глагола (например, взять – возьми – взял), начинается согласование глагола с существительными в числе, а затем в роде и лице. С началом развития словоизменения глаголов их количество в словаре равняется пятидесяти словам [11].

Далее в речи ребенка начинают появляться названия признаков предметов, т.е. появляются имена прилагательные. В два года в словарном запасе детей их насчитывается около 23 слов, в основном это качественные прилагательные. Они характеризуют такие признаки предметов, как величина, объем, цвет, вкус и т.д. Затем в речи ребенка после 2 лет 6 месяцев появляются и притяжательные прилагательные. Значительно позднее возникают относительные прилагательные.

Однако помимо того, что словарный состав у ребенка обогащается грамматическими категориями, огромную роль в его формировании играет понимание значений слов.

Л. С. Выготским были отмечены два этапа формирования значений слов: смысловое и системное [29].

Формирование смыслового значения слова состоит в том, что на каждом периоде развития ребенка, слово, относящееся к одному и тому же предмету, обретает новый смысл. Слово изменяется, обогащает систему связей, стоящую за ним, и в ходе развития ребенка меняется значение слова.

Что касается формирования системного значения слова, оно связано с изменением психических функций, которые развиваются в процессе познавательной деятельности ребенка.

Помимо этого, Л. С. Выготский указал на еще один важный аспект в развитии у ребенка значения слова. Это формирование понятий.

Им был выделен ряд этапов формирования понятийного обобщения у детей. Первый этап заключается в том, что развитие структуры понятий берет начало с развития примерных образов, а затем происходит второй этап – этап ложных понятий или, по-другому, псевдопонятий. В связи с этим значение слова переходит от конкретного, определенного к абстрактному, отвлеченному.

Проанализировав формирование значения слова в процессе развития ребенка, Л. С. Выготский писал: «Речь и значение слов развивались естественным путём, и история того, как психологически развивалось значение слова, помогает осветить до известной степени, как происходит развитие знаков, как у ребёнка естественным образом возникает первый знак, как на основе условного рефлекса происходит овладение механизмом обозначения» [10].

Слово может обретать значение и изменяться в зависимости от интонации произнесенного высказывания. Оно может означать иронию, насмешку, сарказм, похвалу.

По данным А. Л. Леонтьева, Н. Я. Уфимцевой, С. Д. Кацнельсона выделяются основные элементы значения слов:

- денотативный элемент, который выражает специфику обозначаемого денотата (предмета или объекта);
- понятийный или смысловой элемент, который выражает развитие понятий и связей слов по смыслу (семантике);
- контекстуальный элемент, обозначает употребление слова в контексте;

– коннотативный элемент, который выражает эмоциональное отношение говорящего к слову [12].

Исследователи отмечают, что ребенок в своем развитии сначала определяет связь определенного предмета с его обозначением, то есть овладевает денотативным элементом значения слова, далее, во время развития мыслительных операций, ребенок овладевает понятийным элементом значения слова [33].

Затем у ребенка постепенно происходит развитие и контекстуального элемента значения слова.

У детей в старшем дошкольном возрасте лексика и остальные элементы языковой системы находятся уже на таком уровне, что изучаемый язык на самом деле становится родным, возникает уважительное отношение к нему. К 6 - 7 годам словарь является сформированным, а конкретизация коннотационного значения слов пока находится в стадии развития. Связано это с тем, что ребенок продолжает познавать окружающий мир, и, кроме этого, у него формируется эстетическое отношение к слову и языку.

Л. П. Федоренко говорил, что приблизительно к 5 годам ребенок усваивает по смыслу слова, обозначающие родовые понятия, например растения: трава, цветы; цвет: красный, черный, белый; животные: собака, кошка, заяц. Эти родовые понятия представляют большую степень обобщения [50].

Большую роль в формировании лексической системы и семантических полей играет изменение характера ассоциативных реакций. Т. Н. Наумовой был проведен направленный ассоциативный эксперимент с детьми дошкольного возраста 4 и 6 лет, который показал высокую степень стереотипных реакций на стимульные слова. Отмечен высокий уровень стереотипности у детей 6 лет, в отличие от детей 4-х лет. Т. Н. Наумова отметила, что на этом этапе данное проявление указывает на интенсивное развитие у детей важных аспектов значения слов [29].

Н. В. Серебрякова, ссылаясь на анализ развития словесных ассоциаций у детей дошкольного возраста 5-8 лет, выделила три этапа развития семантических полей:

1) Первый этап заключается в отсутствии семантических полей и в несформированности лексической системности у ребенка. Дети основываются на чувственном восприятии окружающих предметов, и у них преобладают наименования этих предметов (кошка, кубик). Значение слов содержится в значении словосочетаний. Хорошо развиты синтагматические ассоциации (кошка - мяукает).

2) Второй этап характеризуется развитием связей слов, различных по смыслу, но обладающих ситуативной связью. У ребенка преобладают предметные тематические ассоциации, связанные с образными представлениями ребенка об окружающей действительности: дерево - листья и т.д. Организация семантического поля пока еще не до конца сформирована.

3) На третьем этапе происходит формирование понятий и классификация предметов и объектов. Совершается разделение семантического поля на группы и противопоставления [29].

На основании данных Н. В. Серебряковой об этапах развития семантических полей выделяются виды словесных ассоциаций, которые более свойственны детям 5 – 8 лет:

– синтагматические ассоциации – вид ассоциаций, возникающий тогда, когда стимульное слово и слово-реакция образуют словосочетание (зеленая, трава – зеленая трава; волк, злой – злой волк и др.);

– парадигматические ассоциации – такой вид ассоциаций, при котором стимульное слово и слово-реакция различаются одним и более семантическим признаком (дерево – дуб, животное – собака, игрушка – кукла и др.);

– тематические ассоциации – это ассоциации, возникающие тогда, когда стимульное слово и слово-реакция различаются по нескольким

семантическим свойствам. Эти ассоциации сходны с парадигматическими – определяют отношения одного семантического поля;

– словообразовательные ассоциации – слова-реакции образуются от искомого слова, например, слова-реакции и стимульные слова относятся к одной части речи (привозить – отвозить) или относятся к разным частям речи (грустно – грустный);

– грамматические ассоциации – ассоциации грамматических форм одного слова. Наиболее часто слова-реакции возникают в форме множественного числа (собака – собаки, тарелка – тарелки, игрушка – игрушки и др.);

– фонетические ассоциации – нечасто встречающиеся у детей ассоциации, когда стимульное слово подобно слову-реакции по звучанию, но при этом смысловая связь между ними не имеется (стол – стул и др.);

– случайные ассоциации – это такие ассоциации, при которых стимульное слово и слово-реакция не имеют абсолютно никаких связей, ни грамматических, ни семантических, а также не имеют фонетического сходства (кошка – мама; стол – книга и др.). Дети, на стимульное слово, наиболее часто отвечают названиями предметов окружающей действительности.

Таким образом, методы поиска ассоциативных реакций у детей, имеющих психическое и речевое развитие в пределах нормы, изменяется в процессе дошкольного периода.

Развитие словаря у ребенка дошкольного возраста связано с развитием процессов словообразования, так как в это время, словарный запас ребенка стремительно расширяется за счет слов, образованных от других слов или словосочетаний.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с задержкой психического развития

Задержка психического развития – замедленная скорость формирования психических функций, стойкое состояние незрелости личностной, эмоционально-волевой сфер и поведения. Данное состояние характеризуется незначительными отклонениями в познавательной деятельности, но по своему развитию имеет отличия от умственной отсталости. Обладает способностью к компенсации и к обратному развитию [52].

Вопрос о слабовыраженных нарушениях в развитии психики появился и получил особую значимость за рубежом и в России во второй половине XX века. Это было связано с тем, что наука и техника имела очень активное развитие, и усложнялись программы обучения и воспитания. Впоследствии этого появилось большое количество детей, имеющих проблемы в усвоении этих программ. Педагоги были очень обеспокоены этим и пытались понять, в чем причина неуспеваемости детей. Очень часто у детей диагностировали умственную отсталость и отправляли их в специальные учреждения, которые возникли в России в 1908 – 1910 годах XX века.

Тем не менее, при клиническом обследовании детей, плохо усваивающих общеобразовательную программу, не были выявлены особые проявления, свойственные умственной отсталости. Данную проблему стали рассматривать наиболее серьезно. В 50-е – 60-е года XX века под руководством М. С. Певзнер было начат многосторонний анализ факторов неуспеваемости детей. Было проведено комплексное клинико-психолого-педагогическое обследование учащихся с трудностями в обучении из разных образовательных учреждений всей страны. На основе полученных данных был осуществлен анализ проблемы, что помогло понять особенности развития детей с задержкой психического развития (ЗПР) [41].

Как показали исследования, дети с задержкой психического развития не имеют серьезных нарушений развития, например, тяжелых нарушений речи, нарушений слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата. Однако у

таких детей наблюдаются проблемы в социальной адаптации вследствие разных факторов. Эти проблемы обычно обуславливаются нарушением отдельных психических функций, недоразвитием моторики, трудностями во время занятий. Данные факторы не мешают детям осваивать общеобразовательную программу в полной мере, но требуют создать специальные условия для их адаптации к особенностям ребенка с ЗПР.

При создании специальных условий и при своевременной организации коррекционно-педагогической помощи может быть неполное, а порой и абсолютное преодоление данного нарушения.

Задержка психического развития - это многофункциональное отклонение, при котором у детей происходит недоразвитие психических, психологических и физических функций, что создает препятствия при выполнении различных видов деятельности.

Существует очень много причин возникновения задержки психического развития. Все они делятся на три большие группы: *биологические, социальные и психологические.*

Биологические факторы также делятся на две группы: медико-биологические и наследственные.

Медико-биологические причины включают в себя органическое поражение центральной нервной системы в связи с неблагоприятным течением беременности и тяжелыми родами. Молодой или пожилой возраст матери, различные соматические заболевания и неправильное протекание беременности и родов могут привести к возникновению внутриутробной патологии.

К наследственным причинам, приводящим к ЗПР, относятся врожденное и приобретенное недоразвитие центральной нервной системы ребенка.

К группе социальных факторов появления ЗПР у детей относят негативные психосоциальные причины, которые могут ухудшить задержку психического развития:

- нежелательная беременность;
- отсутствие одного или обоих родителей;
- постоянные конфликты в семье из-за разных подходов к воспитанию;
- асоциальный образ жизни в семье;
- необразованность родителей;
- малообеспеченность и неблагополучие семьи;
- неблагоприятные экологические условия (городской шум, пыль, промышленные предприятия поблизости и др.).

Кроме биологических и социальных факторов существуют еще и психологические факторы, способствующие возникновению ЗПР у детей:

- характерные черты семьи и виды семейного воспитания;
- психическая и социальная депривация ребенка;
- пребывание ребенка в стрессовых условиях.

Были разработаны различные классификации ЗПР.

Г. Е. Сухарева, опираясь на этиопатогенетический принцип, акцентирует внимание на таких формах задержки психического развития, как:

- ЗПР в связи с негативными факторами окружающей среды и воспитания или в связи с психопатоподобными расстройствами и психопатиями;
- ЗПР в результате соматических заболеваний;
- ЗПР в связи с разными видами инфантилизма;
- ЗПР в связи с нарушением анализаторных систем, речи, чтения и письма;
- ЗПР в связи с остаточными проявлениями инфекций и травм нервной системы [41].

М. С. Певзнер выделила следующие варианты ЗПР: при разного рода инфантилизме; при церебрастении; при нарушениях зрения, слуха, речи; недостатках в поведении [41].

Особенно популярной является классификация К. С. Лебединской. Она выделяет четыре вида задержки психического развития:

– конституционального генеза – ЗПР возникает на фоне генетических факторов: конституция тела, программа развития, которая предполагает более позднее созревание психики и тела, плохое питание матери во время беременности;

– соматогенного генеза – ЗПР возникает на фоне соматических заболеваний: инфекции, заболевания внутренних органов;

– психогенного генеза – ЗПР возникает на фоне внешних социально-психологических факторов (депривация, стресс);

– церебрально-органического генеза – ЗПР возникает вследствие повреждения головного мозга [1].

В специальной педагогике термин "задержка психического развития" определяет запаздывание в формировании познавательной деятельности ребенка.

Б. И. Белый и П. Б. Шошин в своих трудах выделили довольно низкую степень развития восприятия у детей с ЗПР, в отличие от детей с нормальным развитием [16].

Это выражается в потребности продолжительного по времени этапа получения и переработки информации, в отсутствии или недостаточности знаний об окружающей действительности, в трудностях при узнавании находящихся рядом предметов, изображений. Дети с ЗПР не могут отличить свойства предметов, нередко смешивают одинаковые по написанию буквы, не могут определить сочетания букв. Г. Спионек большую часть нарушений развития школьных навыков у детей с ЗПР соотносит с недоразвитием зрительного, слухового восприятия и относит эти проявления к одной из причин затруднений в обучении детей с ЗПР [45].

У детей данной группы плохо развиты пространственные отношения, например, ориентирование в пространстве долгое время происходит на

уровне практических действий. Затем проблемы могут появиться и во время выполнения пространственных мыслительных операций.

Л. И. Переслени и другие ученые отмечают, что у детей с ЗПР наблюдаются специфические свойства внимания: проблемы при переключении, распределении внимания, низкий уровень концентрации, а также неравномерность и заторможенность формирования устойчивости внимания [45].

По мнению Г. М. Понарядовой, возникновение данных нарушений внимания объясняется недоразвитием интеллектуальной деятельности детей с ЗПР и недостаточным развитием самоконтроля, ответственности и интереса к получению знаний. Эти недостатки имеют возрастные и индивидуальные отличия [45].

Отличительным показателем задержки психического развития является нарушение такой психической функции, как память. Она характеризуется уменьшением продуктивности запоминания и его неустойчивостью, преобладанием произвольной памяти над непроизвольной, а также преобладанием образной памяти над словесно-логической. Помимо этих специфических особенностей развития памяти у детей с ЗПР наблюдаются трудности самоконтроля во время запоминания и воспроизведения информации, низкая познавательная активность и работоспособность в процессе запоминания и воспроизведения, неспособность пользоваться рациональными способами запоминания, низкий объем опосредованного запоминания и др. Лучше всего у детей с ЗПР сформирована механическая память. Как отмечают Т. В. Егорова, П. Г. Поддубная, дети быстро забывают изученный материал, что говорит о недостаточной сформированности кратковременной памяти [45].

У детей с ЗПР наблюдается запаздывание в формировании видов мышления – наглядно-действенного и наглядно-образного, и отмечаются особенности их развития.

В работах З. И. Калмыковой, Т. А. Стрекаловой, С. А. Домишкевич указано, что у детей с задержкой психического развития на низком уровне сформирована аналитико-синтетическая деятельность (анализ и синтез) [45].

Во время осуществления анализа свойств предметов или явлений дети называют простые, элементарные свойства, зачастую неправильно. При рассматривании какой-либо иллюстрации дети не могут выделить все изображенные признаки.

У детей возникают трудности во время группировки родовых понятий. Как правило, данный процесс зависит от объема определенного материала, которым владеет ребенок. Но детям с ЗПР сложно включать одно и то же понятие в различные группы, воспроизводящие разнообразные взаимоотношения между явлениями окружающего мира.

Обычно у дошкольников с задержкой психического развития при поступлении в школу не сформировано словесно-логическое мышление. Осуществить необходимые мыслительные операции на этом уровне дети не способны.

По сведениям Н. А. Менчинской, у детей с ЗПР снижена *познавательная активность*, что сказывается на отсутствии у детей заинтересованности явлениями окружающей действительности. Дети редко задают вопросы о свойствах предметов или задают вопросы, но о поверхностных свойствах предметов [45].

Снижение познавательной активности выражается в отношении детей к предметам и явлениям, имеющим второстепенное значение для ребенка. Это подтверждает недостаток знаний у детей о предметах и явлениях реальной действительности, которые они получают с помощью общения с взрослыми, а также из различных источников информации [45].

У детей с ЗПР проявляются некоторые особенности при выполнении какого-либо вида деятельности: неорганизованность, отсутствие целенаправленности действий, снижение вербальной активности,

импульсивность, нарушение последовательного контроля над выполняемой деятельностью.

Дети зачастую выполняют работу, не соответствующую предложенному примеру, не видят собственных ошибок, даже после указания на них взрослым.

Еще одной из особенностей развития детей с задержкой психического развития является снижение необходимости в общении со взрослыми и со сверстниками.

3. Тржесоглава и другие зарубежные ученые выделили главную особенность в развитии личности детей дошкольного возраста с задержкой психического развития – это *нарушения в эмоционально-волевой сфере*. К ним относятся эмоциональная неустойчивость, слабый самоконтроль в процессе деятельности, агрессия и провокация, неспособность найти общий язык со сверстниками во время игровой и учебной деятельности, постоянные перепады настроения, наличие страхов, заниженная или завышенная самооценка. Часто дети идут против воли родителей, не могут определить свою социальную роль, имеют сложности в понимании межличностных 26 отношений. По мнению М. Вагнеровой, данные проявления говорят об отсутствии у детей с ЗПР *социальной зрелости* [45].

Выделяется еще одна особенность задержки психического развития, которая важна в диагностике развития дошкольников. Это несформированность игровой деятельности. Было проведено исследование поведения детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в игре. Результаты показали, что у детей отсутствуют все элементы сюжетно-ролевой игры: сюжет развивается строго в рамках игры; вся структура игры, взаимоотношения детей в ней, действия и роли бедны; игра протекает быстро, обычно без интереса и творчества детей. Трудности возникают из-за того, что дети с ЗПР плохо владеют навыками воображения, не имеют мотивации к игре. У них не осуществлен переход от предметно-

манипулятивного вида деятельности к игровому. Всё это связано с недостаточной сформированностью знаний и умений.

У детей данной категории отмечаются речевые нарушения: бедность словарного запаса, отсутствие большинства понятий, обобщений, проблемы в осмыслении и применении некоторых слов, трудности в сопровождении действий речью. У детей запаздывает формирование контекстной речи, внутренней речи. Эти проявления усложняют самоконтроль и регуляцию в различных видах деятельности.

Кроме этих трудностей, дети с ЗПР не владеют навыком пересказа, не могут составить связный рассказ по одной сюжетной картинке или по серии картин, не могут описать конкретный предмет. При перечислении изображенных предметов на картине, дети допускают грубые грамматические ошибки.

Характерная черта детей с задержкой психического развития – это внушаемость, ведомость и тенденция к подражанию.

Более подробно особенности развития детей с задержкой психического развития изучали Т. А. Власова и М. С. Певзнер. Главными особенностями детей с ЗПР являются не критичность к своим недостаткам, отсутствие 27 организации деятельности, неадекватная самооценка, низкая мотивация к деятельности, т.е. проявляются нарушения в эмоциональном развитии.

Кроме того специфическими особенностями, тормозящими познавательное развитие детей являются:

- 1) отсутствие целенаправленной деятельности, низкая произвольная психическая активность;
- 2) недоразвитие коммуникативных навыков, проблемы в установлении контактов со взрослыми и сверстниками;
- 3) частые ощущения страха, беспокойства, частые проявления аффективных расстройств.

Таким образом, исследование специфики развития познавательной и личностной сферы детей с задержкой психического развития позволило обнаружить проблемы поведения таких детей и причины трудности их обучения [41].

1.3. Характеристика сформированности лексической стороны речи у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством дидактических игр

Как показывают исследования закономерностей формирования устной речи дошкольников с задержкой психического развития, уровень ее развития позволяет детям осуществлять повседневное общение. Их речь не имеет нарушений звукопроизношения и нарушений грамматической стороны речи. Тем не менее, из-за недостаточной подвижности артикуляционного аппарата, устная речь таких детей обычно нечеткая, смазанная [35].

С. Г. Шевченко и Н. А. Никашина во время изучения детей с ЗПР обнаружили у них бедность словарного запаса. Это объясняется тем, что дети ошибочно понимают некоторые значения предметов и явлений в связи с ограниченностью представлений об окружающем мире.

Дошкольники с ЗПР неправильно применяют слова в контексте, что связано с отсутствием в словаре слов, обозначающих эти предметы и явления [31].

Базовой составляющей связной речи является разнообразный словарь. Но так как у детей с задержкой психического развития знания об окружающем мире достаточно ограничены, в отличие от детей с нормальным развитием, их словарный запас очень беден. Следовательно, важное положение в обучении таких детей должна занимать словарная работа.

Формирование словарного состава в развитии ребенка с ЗПР осуществляется за счет расширения его объема и обогащения значениями слов, кроме того непосредственно связано с его психическим развитием, с наличием у ребенка представлений о реальной действительности, а также обуславливается степенью развития его познавательной сферы (мышления, памяти, восприятия и др.) [29].

Новые слова вводятся в активное употребление в ходе ознакомления с находящимися вокруг ребенка предметами.

Особенности познавательной сферы детей с задержкой психического развития, а именно недостаточность восприятия окружающей действительности, сложность понимания некоторых свойств предметов и явлений затрудняет развитие словарного состава таких детей.

Количество детей дошкольного возраста с ЗПР, имеющих недоразвитие лексического компонента языка значительно варьируется. Так, по данным исследования Е. В. Мальцевой, недоразвитие присутствует у 9% детей, что составляет 22% от общего числа детей, имеющих речевые нарушения [34].

Кроме того, многие известные дефектологи в своих исследованиях отметили неполноценность активного словаря у детей с ЗПР в отличие от нормально развивающихся детей, и как следствие этого, преобладание пассивного словаря над активным, скудный запас понятий и их значений, неправильное употребление слов [45].

Согласно сведениям С. Г. Шевченко, дети с задержкой психического развития используют в своей речи обобщающие понятия, но у них отмечается неправильное отнесение группы слов к обобщающему понятию (например, "яблоко, апельсин, груша – это овощи"), замена названий описанием действия (например, "кухня" – "тут кушать готовят", "учитель" – "оценки ставит"), неправильное использование конкретных существительных (например, "банка – кастрюля", "вилка – ложка").

Многие дети с ЗПР не имеют представления о том, кем работают их родители, какая у них профессия. Обычно на вопросы "Кем работает твоя мама?" или "Кем работает твой папа?" дети отвечают: "Мама продает...", "На работе работает", то есть ссылаются на простые, второстепенные данные. У детей с задержкой психического развития возникают трудности с называнием своего имени, фамилии и отчества, а также родителей. Многие дети не могут точно назвать свой город, адрес.

Трудности у детей с ЗПР возникают с перечислением времен года и указанием их правильной очередности. Дети часто путают понятия «времена года» и «месяцы» (например, "весной листья опадают, а осенью зеленеют"), могут назвать одновременно и времена года и месяцы (например, "январь, февраль, апрель, весна...").

В словарном составе дошкольников с ЗПР отсутствуют названия некоторых предметов, явлений и свойств. Это связано с недостаточным представлением детей об окружающей действительности.

Преимущественно у детей с ЗПР в словарном составе присутствуют имена существительные и глаголы. Особой проблемой является освоение имен прилагательных. В речи дети используют только прилагательные, которые обозначают напрямую воспринимаемые признаки предметов. Появляются трудности с пониманием цветов и форм предметов [29].

Как известно, имена прилагательные имеют особое значение в интеллектуальном и речевом развитии детей. Чтобы оперировать этой частью речи, дошкольники должны владеть навыком мыслительных операций (анализ, синтез, обобщение, сравнение). Способность выделять свойства предметов и называть их наиболее быстро формирует мыслительные операции. Происходит развитие словесно-логического мышления. Так как у детей с ЗПР имеются специфические особенности развития высших психических функций, то усвоение имени прилагательного идет на низком уровне.

Чтобы проверить уровень сформированности понимания имен прилагательных, детям предъявляются упражнения на описание предметов, сосредоточенные на использовании слов, которые имеют отношение к данной части речи, а также используется беседа с ребенком. Когда ребенок выполняет упражнения на описание предметов, он может определить зависимость между выделением свойства предмета и его словесным обозначением и сможет употреблять имена прилагательные.

Дети с ЗПР обычно употребляют имена прилагательные, обозначающие признаки предметов, такие, как цвет (цвета спектра), форма, величина, но нечасто пользуются прилагательными оценки предметов. Они не называют материал, из которого сделан тот или иной предмет [45].

Дошкольники с ЗПР чаще всего не манипулируют предметами окружающей обстановки, не берут их в руки, не рассматривают детали. Интерес к предметам быстро пропадает. Поэтому в речи таких детей наблюдается неточное употребление имен прилагательных или вообще отсутствие данной части речи.

Описание по представлению у детей с ЗПР имеет отличие от описания на базе восприятия предметов. Это связано с большим количеством используемых прилагательных и их многообразием. Употребляются имена прилагательные, которые обозначают материал предмета, его цвет и оценку, но не употребляются прилагательные, которые обозначают форму предмета. Дошкольники с нормальным развитием при описании по представлению обычно называют одновременно множество свойств предметов ("кошка может быть черная и может быть рыжая" и т.д.), а дети с 31 задержкой психического развития подобные выражения не используют, но замечается перечисление свойств, характерных для аналогичных предметов. Тем не менее, все свойства, которые перечисляются детьми с ЗПР, относятся к одному предмету ("сумка белая, синяя"). На основании приведенных данных можно сделать вывод о том, что дети дошкольного

возраста с нормальным развитием имеют обобщенные представления, в отличие от детей дошкольного возраста с ЗПР.

Развитие описания по представлению у детей изучала Н. П. Сакулина. Она выделила две группы дошкольников с нормальным развитием, разделив их по отличительным чертам описания предметов: для детей первой группы характерна правильность понятий; для детей второй группы характерно описание того, что они видят в данный период и того, что видели прежде. Дети описывают предметы, используя весь накопленный опыт познания мира, и умеют сравнивать эти предметы.

Среди дошкольников с ЗПР Н. П. Сакулина никаких групп не выделила. Описание по представлению у детей не соотносится с воспринимаемым предметом в данный период. Дети с ЗПР не используют свой прошлый опыт познания окружающей действительности и, следовательно, затрудняются описывать предметы.

Прилагательные, использованные дошкольниками с ЗПР при выполнении заданий на описание предметов, можно разделить на шесть групп.

1) Прилагательные, обозначающие цвет, занимают большое положение в словарном запасе ребенка. Это можно объяснить тем, что детей с нормальным развитием в детском саду в первую очередь обучают выделять основные цвета предметов. Есть особенности использования данных прилагательных дошкольниками с ЗПР. Например, дети часто называют только основные цвета, названия оттенков этих цветов не употребляют. У детей с ЗПР имеется особенность употребления этих прилагательных. Чаще всего дети заменяют прилагательные оттенков цвета на уменьшительно-ласкательную форму, обозначающую определенный оттенок цвета ("тут красный, а тут красненький" (правильно было назвать "розовый")). Дошкольники с нормальным развитием таких замен обычно не делают. В отличие от дошкольников с ЗПР, они используют сравнительные прилагательные, то есть не только выделяют определенный цвет предмета,

но еще сравнивают разные другие качества предмета по их уровню выраженности.

2) Прилагательные, которые обозначают форму и величину. У детей с нормальным развитием они наиболее многообразны. Дети с ЗПР употребляют данные прилагательные очень редко. Исключение составляют прилагательные "длинный" и "большой". Их дети с ЗПР используют в своей речи часто. В словаре детей с ЗПР преобладают прилагательные с общим значением, например "высокий и широкий шкаф" дети заменяют на "большой шкаф".

3) Прилагательные, обозначающие материал, из которого сделан предмет. Дошкольники с ЗПР почти не употребляют их в своей речи. Они либо не могут определить и назвать материал предмета, либо заменяют прилагательное, обозначающее материал существительным с предлогом, например, дети говорят "пол из досок" (правильный вариант - "деревянный пол").

4) Оценочные прилагательные. Дошкольники с нормальным развитием употребляют данные прилагательные достаточно часто. Оценочные прилагательные делятся по частоте использования на прилагательные высокой оценки ("прекрасный", "красивый"), средней оценки ("хороший"), низкой оценки ("злой", "плохой"). Обычно дети применяют прилагательные средней и низкой оценки в рассказах, беседах. У дошкольников с ЗПР оценочных прилагательных в словарном запасе практически нет. Часто дети используют в речи только прилагательные "красивый", "плохой", "хороший". Отмечается, что дети с задержкой психического развития употребляют оценочные прилагательные скорее случайно, чем намеренно.

5) Прилагательные, обозначающие личную или предметную принадлежность. Дошкольниками с нормальным развитием так же, как детьми с ЗПР, данные прилагательные употребляются относительно

нечасто. Но в отличие от детей с ЗПР, дети с нормальным развитием могут употреблять прилагательные принадлежности при описаниях и беседах.

б) Местоименные прилагательные. Дети с нормальным развитием и дети с ЗПР используют эти прилагательные в своей речи. Дети с ЗПР могут применять их в комбинации с указательным или описательным жестом. Иногда дети могут заменять прилагательные других групп ("это яблоко зеленое, а это другое"). Исследование у дошкольников словаря прилагательных выявило следующие результаты: для всех детей свойственно частое использование определений ("красивый", "длинный" и др.), но для детей с задержкой психического развития характерно недостаточное количество слов данной части речи и также их нечастое употребление [45].

Данные результаты исследования позволили отметить ошибки в употреблении прилагательных у детей с задержкой психического развития.

1) Неумение правильно определять свойства предметов. Дети с ЗПР выделяют свойство предмета, но не могут его словесно обозначить (например, розовый шарф, дети с ЗПР определили как "красный").

2) Неточности при описании предмета. Дети с ЗПР выделяют только наиболее яркие свойства предметов. Например, красная шапка с белым цветом на ней, называется детьми "шапка красная и белая".

3) Использование прилагательных, не относящихся к реальным свойствам предметов. Например, "собака зеленая", "мама круглая" и др. Данный тип ошибок встречается у детей с ЗПР в редких случаях.

4) Ошибки в употреблении прилагательных в связи с повторением прилагательного, обозначающего свойства ранее названного предмета, при описании свойств последующих предметов, у которых нет таких свойств ("деревянный стул, деревянная тетрадь").

Для всех детей с ЗПР характерно использование прилагательных – неологизмов ("прямоугольный стол" и др.)

Наиболее важным показателем развития словарного запаса ребенка является степень освоения им обобщающих понятий. Развитие понимания обобщающих понятий изучал Л. С. Выготский. Он определил это проявление как трудный, естественный и психический процесс, который содержит в себе развивающееся со временем восприятие и понимание новых слов, затем их использование, а в самом конце – полное овладение ими [9].

Процесс освоения обобщающими понятиями связан с наличием у детей способности к выполнению мыслительных операций (анализа и синтеза), а также с умением дифференцировать важные свойства предметов. Степень освоения обобщающих понятий определяет развитие семантических полей и лексической системы в целом.

С. Г. Шевченко провел изучение степеней освоения дошкольниками обобщающих понятий. В своем исследовании он выделил 27 групп обобщающих понятий, которые объединились в три раздела: мир растений (овощи, фрукты, цветы, ягоды, деревья, грибы); мир животных (рыбы, птицы, млекопитающие, насекомые); бытовые предметы и предметы труда (посуда, одежда, мебель, обувь, головные уборы, рабочие инструменты, музыкальные инструменты, транспорт, электрические приборы, рабочие машины, вещи для учебы, оружия, пищевые продукты, игрушки, новогодние украшения, настольные игры, спортивные предметы). Детям предполагалось выполнить три типа заданий.

Первое задание заключалось в том, что дети должны были выбрать определенные названия предметов к данному обобщающему понятию.

Выполнение второго задания заключалось в том, что дети должны были дать обобщающее название группе предметов.

В третьем задании дети должны узнать отдельные предметы и выделить у них существенные признаки.

На основании изучения степеней освоения дошкольниками обобщающих понятий были подведены итоги по выполнению детьми с ЗПР каждого задания.

По результатам выполнения первого задания на поиск определенного обозначения предметов к обобщающему понятию были выявлены следующие недостатки: скудный словарный запас, недостаточные связи обобщающего понятия с понятиями определенного значения. Многие дети с ЗПР смогли найти к 27 родовым понятиям только от 100 до 170 наименований определенных предметов.

Анализ результатов показал, что уровень определенности обобщающих понятий обуславливается характером этих понятий. Самое большое количество конкретных понятий относилось к таким обобщающим понятиям, как игрушки, посуда, одежда. В то же время наименьшее количество конкретных понятий было отнесено к продуктам питания, птицам, цветам, грибам, учебным вещам, насекомым, деревьям, рыбам, животным, овощам [30].

При выполнении детьми с задержкой психического развития первого задания наблюдались следующие виды ошибок:

1) Увеличение обобщающего понятия за счет неточного отнесения видовых понятий. Например, дети с ЗПР могут причислять к мебели бытовую технику, а также такие предметы, как зеркало, картины, окна, шторы, дверь, гитару.

2) Смешение обобщающих понятий. Дошкольники относили к родовым понятиям овощи, фрукты и изготовленные из них блюда (суп, салат). Также наблюдается смешение понятий «фрукты» и «овощи».

3) Сужение обобщающего понятия. Например, к понятию «животные» дошкольники с ЗПР подбирали только домашних и диких зверей.

При выполнении второго задания на определение названия данной группы предметов, которые были изображены на картинке, одним обобщающим понятием были отмечены такие ошибки:

1) Отсутствие родового понятия. Многие дети с ЗПР не могут определить обобщающее понятие, чаще всего уходят от ответа.

2) Замена родового понятия конкретным словом (во множественном числе). Например, предметы пенал, портфель, ручка, книга, карандаш, тетрадь дети называют словом учебники; сапоги, туфли, тапочки – названием «сапоги»; пчела, бабочка, муха обозначают словом «бабочки».

3) Неправильное применение родовых понятий. У детей с ЗПР наблюдается смешение следующих обобщающих понятий: овощи – фрукты, ягоды – фрукты, овощи – ягоды.

4) Замена обобщающего понятия названием ситуации, в которой могут использоваться предметы, изображенные на картинке. Дети объединяют предметы на основании ситуативных, наглядно-воспринимаемых свойств. Например, к обобщающему понятию «деревья» дети относят понятие «лес», к понятию «мебель» относят «комната» и др.

Анализируя приведенные выше ошибки детей можно сделать заключение о том, что в активном словаре дошкольников с задержкой психического развития в большом количестве имеются конкретные понятия, а поиск родовых понятий вызывает существенные трудности [30].

Кроме этого отмечались проблемы при актуализации словарного запаса. У детей с ЗПР практически не усвоено понимание связей между образом предмета и его названием.

Чаще всего, когда ребенок видит предмет, он дает не его словесное обозначение, а описание. Либо наоборот дети называют определенный предмет словом, но не понимают его значение. Например, дети называют аиста – цаплей, ворону – сорокой, синицу – снегирем и др.

По результатам выполнения третьего задания на узнавание отдельных предметов и выделение у них существенных признаков, дошкольники с 37 задержкой психического развития могли назвать только лишь 3–4 существенных признака.

Большая часть детей с ЗПР не называла существенные признаки предметов, а вместо этого указывала на маловажные свойства предметов, которые не дают точного представления о них в целом.

Дети с ЗПР могут выделить некоторые особенности предметов, однако затруднения вызывает разграничение значимых и незначимых для опознания предмета особенностей.

Некоторые проблемы у дошкольников с ЗПР обнаруживаются в определении цвета предметов. Дети могут определять основные цвета предметов (красный, зеленый, черный), однако они с трудом называют оттенки цветов (фиолетовый, розовый и др.). В собственной речи детей отсутствуют сложные названия оттенков цветов, например, таких как бордовый, горчичный, шоколадный, а также нарушена дифференциация названий данных оттенков в речи окружающих.

Кроме этого, в словарном запасе детей с задержкой психического развития наблюдается малое количество антонимических и синонимических языковых средств. Е. В. Мальцева отмечает, что детям проще всего подбирать антонимы, а подбор синонимов вызывает некоторые затруднения. Сложности возникают при выборе нужного антонима к редко употребляемым словам, а та же к именам прилагательным и глаголам. При этом дети с ЗПР применяют неверные слова или применяют слова с частицей "не" (слабый – неслабый) [34].

При подборе синонимов к словам у детей с ЗПР возникают следующие трудности: наблюдается использование антонима вместо синонима (например, "грустный – веселый"), использование слова с частицей "не" (например, "ходить – не ходить"), применение слова другой части речи (например, счастье – радостный).

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

У детей дошкольного возраста с ЗПР формируется определенная конструкция взаимосвязанных операций с языковыми компонентами, в отличие от детей дошкольного возраста с нормальным развитием. У них в процессе развития речи накапливаются отдельные действия с компонентами языка, не относящимися к языковой системе. Это приводит к задержке речевого развития, несформированности лексической системы, а также к торможению развития такой функции речи, которая связана с обозначением группы сходных по признакам предметов.

Многими учеными проводились исследования, результаты которых подтверждают то, что у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития имеется недоразвитие лексического компонента языковой системы. У них наблюдается скудный словарный запас с преобладающей бытовой лексикой, преимущественно развит пассивный словарь, существенные трудности наблюдаются при использовании некоторых частей речи, в особенности, имен прилагательных. Эти проявления приводят к сложностям в общении со сверстниками и с взрослыми, тормозят формирование познавательной сферы детей, затрудняют развитие устной и письменной речи детей, а самое главное, это ставит преграду в обучении и воспитании детей с задержкой психического развития.

ГЛАВА 2 ОПЫТНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ И КОРРЕКЦИИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

2.1. Выявление нарушений сформированности лексической стороны речи у дошкольников с задержкой психического развития

Целью констатирующего эксперимента является выявление закономерностей сформированности словаря у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Для достижения поставленной цели эксперимента были установлены следующие задачи:

1) Проанализировать специальную педагогическую, лингвистическую и методическую литературу по проблеме исследования.

2) Подобрать методику для исследования уровня развития лексической стороны речи у детей дошкольного возраста с ЗПР.

3) На основе экспериментального исследования изучить особенности развития лексической стороны речи у детей дошкольного возраста с ЗПР, сравнивая их со сверстниками, имеющими нормальное развитие.

4) Произвести количественный и качественный анализ результатов констатирующего эксперимента.

Для того чтобы решить поставленные задачи, использовались такие методы исследования:

1) Теоретические – изучение педагогической и лингвистической литературы по проблеме исследования.

2) Эмпирические – беседа, наблюдение, констатирующий эксперимент.

3) Сравнительные – обнаружение сходств и различий полученных данных двух групп.

4) Интерпретационные – количественный и качественный анализ полученных результатов исследования.

Исследование словаря у детей дошкольного возраста проводилось в четыре этапа.

На первом этапе осуществлялось изучение специальной литературы по проблеме исследования, что позволило установить определенную цель, задачи и методы исследования.

На втором этапе проводился выбор методики констатирующего эксперимента. Для этого были подобраны необходимые наглядные и речевые материалы, продуман процесс проведения методики и установлены четкие инструкции к заданиям.

Третий этап заключался в проведении экспериментального исследования по поставленной проблеме с помощью подобранной методики. Экспериментальное исследование проводилось в первой половине дня, отдельно с каждым ребенком, во время организованных занятий, каждое из которых длилось 25 минут. В процессе проведения констатирующего эксперимента всем детям были предложены одинаковые задания.

Четвертый этап заключался в количественном и качественном анализе полученных экспериментальных данных и обобщении результатов исследования.

Экспериментальное исследование проводилось в ГККП «Ясли-сад №15» отдела образования города Костанай.

В эксперименте приняло участие 10 детей. Из них 5 детей имеют психическое и речевое развитие в пределах нормы, их отнесли к контрольной группе, а 5 других детей с задержкой психического развития отнесли к экспериментальной группе.

С целью получения данных о психолого-педагогических характеристиках развития детей дошкольного возраста экспериментальной группы осуществлялось наблюдение за ними в учебной, игровой и самостоятельной деятельности.

Наблюдение проводилось в течение двух дней.

Во время учебной деятельности практически все дошкольники с ЗПР не желают обращаться за помощью к своим сверстникам, часто не показывают свои тетради другим, не хотят делиться карандашами, фломастерами или другими учебными предметами. После беседы с воспитателем группы выяснилось, что дети чаще всего обращаются за помощью к нему или, если не обращаются, то отказываются выполнять данные им задания и упражнения. Можно отметить, что у детей с ЗПР низкая самостоятельность и неуверенность в правильном выполнении заданий, а также проявляется эпизодический негативизм.

По словам воспитателя, для детей характерна отвлекаемость, неусидчивость, снижение работоспособности, неустойчивое внимание, недоразвитие слуховой, произвольной памяти, неустойчивость эмоционально-волевой сферы: у них без особых причин хорошее настроение меняется на плохое и т.д. Во время занятий рисованием, аппликацией у большинства детей наблюдались отклонения в развитии мелкой моторики кистей и пальцев рук. Обнаружились неточность и неловкость движений, излишнее напряжение мышц.

Наблюдая за дошкольниками с ЗПР в игровой деятельности, было замечено, что некоторые дети не уступают друг другу игрушки, если игрушки забирают без их разрешения, дети обижаются, повышают голос, капризничают. Двое детей не хотели участвовать в играх, а сидели отдельно и играли со своими игрушками. На просьбу воспитателя позвать этих детей в игру, никто из дошкольников не откликнулся, кроме одной девочки. Она позвала их играть, но они не захотели идти и продолжали сидеть в стороне.

Таким образом, во время наблюдения за детьми нами отмечено, что у детей отмечается низкая потребность в общении со сверстниками, проявляющееся по-разному. Это может быть конфликтность, озлобленность, назойливость, замкнутость; наблюдается низкая эффективность общения детей друг с другом во всех видах деятельности; они неуверенны в себе, у многих встречается заниженная самооценка, отсутствие мотивации к общению.

В периоды игровой деятельности у четверых детей были обнаружены нарушения двигательной сферы, особенно координации. Сложности возникали из-за недостаточной способности к быстрой реакции, проявляющейся в трудностях максимального удерживания темпа выполнения движений и в повышении времени проявления двигательной реакции. Также детям было трудно удерживать равновесие.

Воспитателю часто очень сложно организовать совместную игру с детьми, так как многие дети отказываются играть, замыкаются в себе. Остальная часть детей иногда провоцируют конфликты со сверстниками во время игры, потому что не могут понять правила игры. Воспитатель отмечает, что некоторые дети с ЗПР были не в состоянии исполнять выбранную ими роль в сюжетно-ролевой игре.

При наблюдении за дошкольниками в самостоятельной деятельности было выявлено, что у многих детей проявлялась двигательная расторможенность. Они нецеленаправленно бегали по группе, не могли длительное время выполнять какие-либо задания.

Один ребенок наоборот двигался мало, движения его были раскоординированными, вялыми, он часто сидел, ничем не занимался, не интересовался игрушками. У половины дошкольников возникали трудности с самообслуживанием. Они с трудом надевали одежду, застегивали пуговицы, завязывали шнурки на обуви. При неудачном выполнении действий, просили помощи у взрослого. Можно сделать вывод,

что у детей с ЗПР не до конца сформированы навыки самообслуживания, культурно-гигиенические навыки.

Кроме этого, во время наблюдения за детьми с ЗПР обнаружилось, что объем словарного запаса у них ограниченный, в особенности активный словарь. Часто отмечались трудности во время поиска нужных слов, обозначающих понятия, известные ребенку. Также возникали сложности в определении пространственно-временных и других понятий, было выявлено недоразвитие фонематического восприятия, что проявлялось в трудностях фонематического анализа.

При выборе методики констатирующего эксперимента и при его проведении, с целью выявления у детей старшего дошкольного возраста уровня развития словаря, учитывались современные лингвистические понятия о слове, его структуре и значении. Кроме того, учитывались психолого-педагогические характеристики детей, в том числе закономерности формирования словаря в онтогенезе у детей, имеющих нормальное развитие и у детей с задержкой психического развития.

Слово как компонент языковой системы занимает основное положение в речевом развитии ребенка. Л. С. Выготский и А. Р. Лурия отмечали, что ребенок, овладев новым словом с определенным значением, обобщает его 44 простым способом, а затем переходит к обобщению высшего типа, то есть формируются реальные понятия. То есть, со временем слово начинает выступать как средство развития понятий.

Трудности накопления словарного запаса и формирования понятий являются значимой проблемой, так как запасы слов и понятий, их характер и метод использования, являются важным показателем развития интеллекта детей. Л. С. Выготский, изучая формирование мышления и речи в процессе развития ребенка, отметил, что «развитие мышления и речи совершается непараллельно и неравномерно», что «мышление и речь имеют совершенно различные корни» [9]. То есть, до определенного возрастного периода формирование мышления и речи происходит отдельно друг от друга. Затем,

примерно в двухлетнем возрасте они соединяются и начинают выполнять новые функции, мышление – речевую функцию, а речь – интеллектуальную.

По данным исследований А. Н. Гвоздева, формирование интеллекта ребенка устанавливает порядок овладения средствами языка. Во-первых, это связано с пониманием ребенком смысла средств языка. Например, дети раньше начинают выражать объектные взаимоотношения с помощью речи («Рабочие строят здание»), затем выражают взаимоотношения, обозначающие местоположение («Мама идет в магазин») и атрибутивные – взаимоотношения между предметом и его признаком («Это мамина книга»). Кроме этого, в словаре ребенка появляются имена прилагательные, обозначающие такие признаки предмета как: высота, ширина, вкус, цвет, материал, а затем появляются прилагательные оценки, чаще обозначающие характер человека [11].

Во-вторых, порядок освоения средств языка обуславливается сложностью определения какого-либо значения слова. Например, ребенок изначально овладевает составлением предложений без предлогов, а затем – предложениями с предлогами. Таким же образом изначально овладевает глаголами без префиксов, а затем – глаголами с префиксами.

И, в-третьих, для того, чтобы ребенок овладел речью, он должен научиться обрабатывать информацию, а также преобразовывать эту информацию в понятный вид, чтобы сообщить ее другим [11].

Формирование словаря в онтогенезе зависит от развития представлений детей об окружающем мире. Ребенок знакомится с предметами, явлениями и их признаками и его словарный запас увеличивается. Обогащение словаря происходит с помощью неречевых и речевых действий, во время взаимодействия с объектами и во время общения с взрослыми. Пока происходит развитие психических функций, в особенности развитие мышления, взаимодействие с окружающей действительностью, смена ведущего вида деятельности, качественно и количественно обогащается словарный запас детей.

Так как обогащение словарного запаса во время развития ребенка связано с формированием познавательной сферы детей с задержкой психического развития, у них нередко возникают ошибки.

Как отмечала Р. И. Лалаева, дети с задержкой психического развития часто используют слова в узком смысле, обобщения слов используются на низком уровне. Дети могут называть разные предметы одним словом, так как предметы имеют похожие признаки, свойства, форму [31].

Недостаточный словарный запас характеризуется тем, что дети не знакомы со многими словами, обозначающими части предметов (например, части дерева: ветки, ствол), а также не знают слова, относящиеся к определенной группе предметов (например, предметы из группы «Посуда», «Транспорт», «Дикие животные» и др.). Наблюдаются трудности в употреблении слов, обозначающих признаки предметов (форма, цвет, величина, материал). Кроме этого дети с ЗПР часто заменяют слова, имеющие общую ситуацию.

Таким образом, нарушение развития словарного запаса у детей с задержкой психического развития обнаруживается в его бедности, в преобладании пассивного словаря над активным, неправильном употреблении слов, в трудностях формирования семантических полей и в трудностях актуализации словаря.

Для исследования закономерностей формирования словаря у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР был подобран наглядный, дидактический и речевой материал, в соответствии с методикой, предлагаемой О.Б. Иншаковой. При подборе материала учитывался возраст и индивидуальные возможности детей. Для исследования в рамках констатирующего эксперимента использовался материал на основе имен существительных, имен прилагательных и глаголов. Применялись способы названия предметов, явлений и их признаков, подбор однородных слов и обобщающих понятий.

По результатам выполнения каждого задания осуществлялся количественный анализ, который отражал правильные и неправильные ответы детей, и качественный анализ, который полно представлял уровень развития словаря детей с ЗПР.

Для того чтобы количественно и качественно оценить развитие словаря у дошкольников, был произведен анализ ошибок, и чем они обусловлены. Для наглядности были приведены примеры нарушений.

В процессе исследования словаря, детям дошкольного возраста давались четкие предметные изображения, а также иллюстрации различных явлений действительности.

Все задания детям предъявлялись в игровой форме, с учетом возраста детей и их индивидуальных особенностей и возможностей. Содержание методики, инструкции к заданиям и наглядный материал, которые предъявлялись детям старшего дошкольного возраста, вынесены в Приложение 1.

Выполнение заданий оценивалось по четырехбалльной шкале:

2 балла – ошибки отсутствуют или допущение негрубых ошибок;

1 балл – 25-50% ошибок, требуется помощь экспериментатора;

0 баллов – более 50% ошибок, ребенок не может выполнить задание или отказывается от его выполнения.

Для выявления закономерностей уровня сформированности словаря существительных детям дошкольного возраста предлагались задания на название предметов по иллюстрациям («Посмотри на картинки») и на подбор существительных по описанию действия, без опоры на изображение («Где это бывает?»).

В таблице 1 и на рисунке 1 показаны результаты исследования сформированности словаря существительных у детей дошкольного возраста контрольной и экспериментальной групп.

Таблица 1 - Количественный анализ исследования сформированности словаря существительных у дошкольников с ЗПР и дошкольников с нормальным развитием

№	Задания	2 балла		1 балл		0 баллов	
		Эксп. группа	Контр. группа	Эксп. группа	Контр. группа	Эксп. группа	Контр. группа
1.	Называние предметов по иллюстрациям	0	3 чел.	1 чел.	1 чел.	4 чел.	1 чел.
2.	Подбор существительных по описанию действия, без опоры на изображение	0	3 чел.	2 чел.	2 чел.	3 чел.	0 чел.

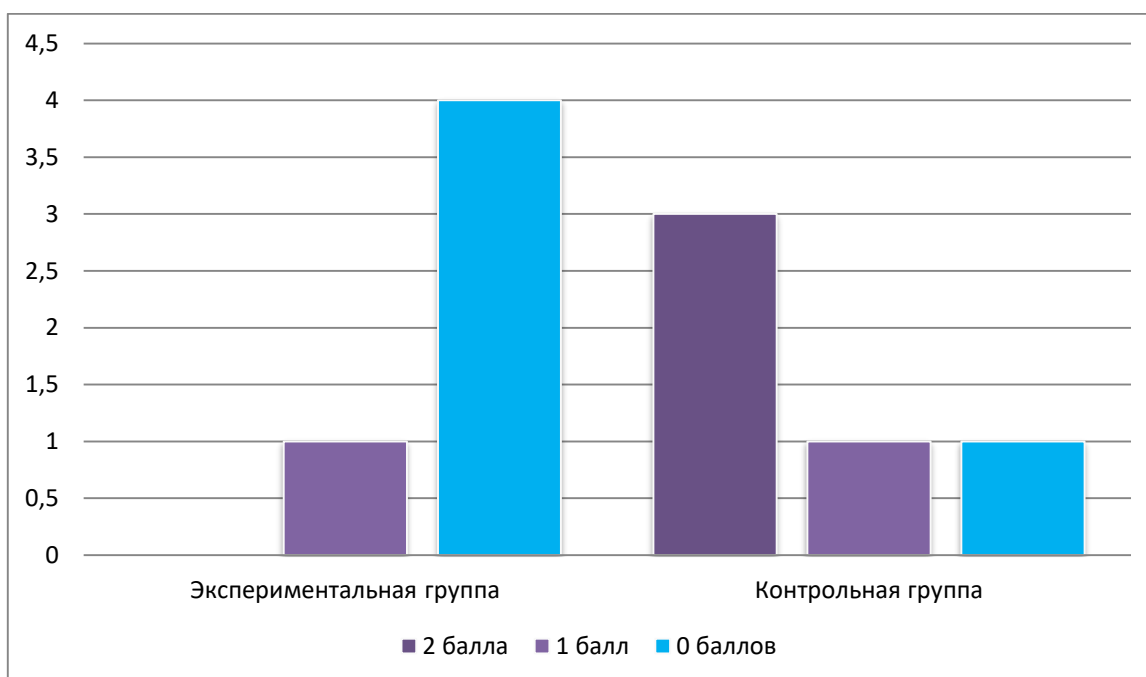


Рисунок 1 - Количественного анализ исследования сформированности словаря существительных (подбор существительных по описанию действия, без опоры на изображение) экспериментальной и контрольной группы.

В ходе исследования были выявлены следующие результаты: максимальный результат 2 балла при подборе существительных по

описанию действий, без опоры на изображение в экспериментальной группе не набрал не один учащийся; 1 балл набрал только один учащийся; 0 баллов получили 4 учащихся. В контрольной группе 2 балла набрали 4 учащихся, по одному учащемуся набрали 0 баллов и 1 балл.

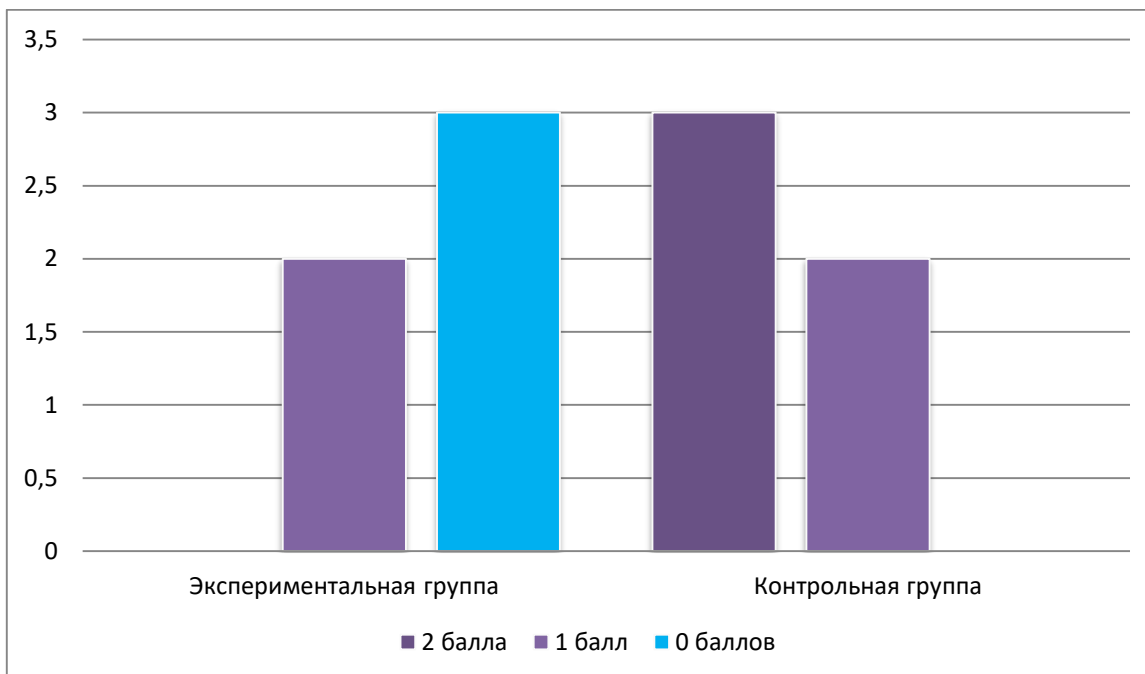


Рисунок 2 - Количественного анализ исследования сформированности словаря существительных (называние предметов по иллюстрациям) экспериментальной и контрольной группы.

В ходе исследования были выявлены следующие результаты: максимальный результат 2 балла при подборе существительных по описанию действий, без опоры на изображение в экспериментальной группе не набрал не один учащийся; 1 балл набрали только 2 учащихся; 0 баллов получили 3 учащихся. В контрольной группе 2 балла набрали 3 учащихся, по 2 балла набрала два учащихся и 0 баллов не набрал не один учащийся.

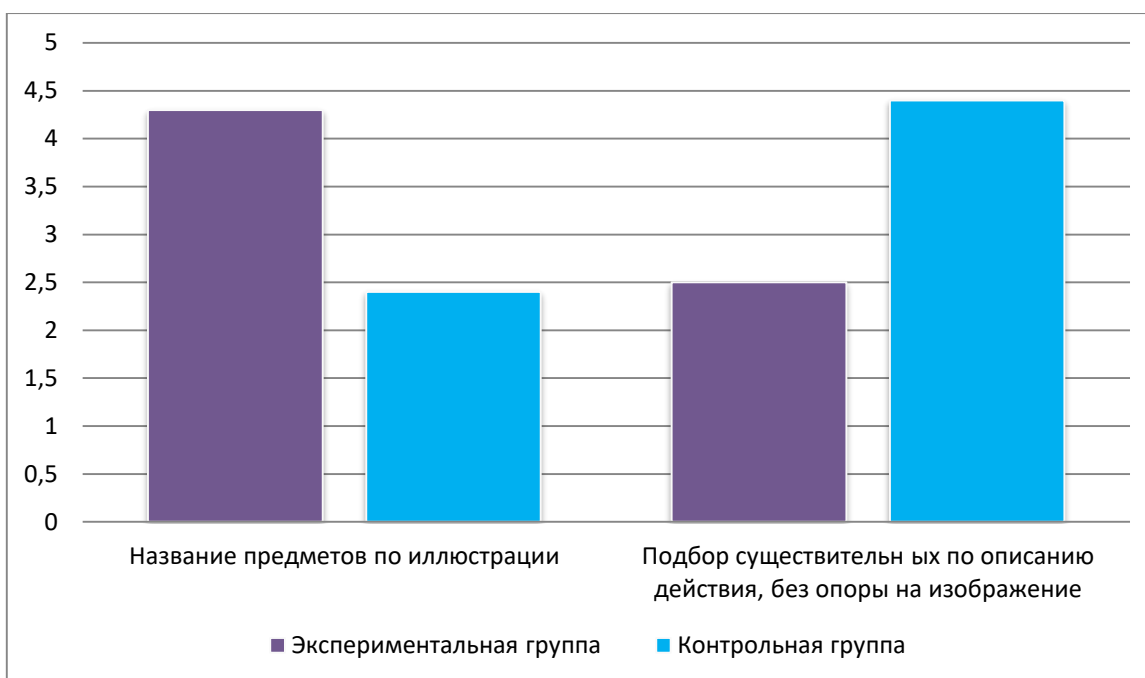


Рисунок 3 - Средние баллы количественного анализа исследования сформированности словаря существительных экспериментальной и контрольной группы.

По итогам исследования уровня сформированности словаря существительных у детей старшего дошкольного возраста в рамках эксперимента были выявлены следующие результаты: по среднему показателю дошкольники с задержкой психического развития, выполняя первое задание, назвали 32 слова из 55, в отличие от детей с нормативным развитием - они назвали 48 слова из 55. У детей с ЗПР отмечались замены понятий близкими по значению словами, искажение звуко-слоговой структуры и отсутствие ответа.

Недостаточное количество слов в активном словаре детей обуславливается узким представлением об окружающей действительности, низкой активизацией словаря, а также скудным словарным запасом.

Лучше всего дети с ЗПР называли предметы, относящиеся к мебели, игрушкам. Особую трудность вызвали изображения предметов, менее часто встречающихся в обиходе (инструменты, тачка, копилка и др.) Если дети не могли назвать предметы, чаще всего звучала фраза «Не знаю», что характерно для детей с ЗПР.

Также дети с ЗПР чаще заменяли конкретные слова близкими по значению (например, вместо «кресло» – «стул», вместо «индюк» – «курица», вместо «кровать» – близкое по значению слово «койка», вместо «шкаф» – «комод» и т.д.)

Неточности в назывании обобщающих понятий также встречались чаще у детей с ЗПР, чем у детей с нормальным развитием (например, вместо слова «зеркало» называли «телевизор»).

Многие дети с ЗПР и дети с нормативным развитием не могли вспомнить название предмета, но с помощью наводящих вопросов им удавалось назвать правильное слово.

Кроме вышеперечисленных ошибок, отмечались и такие неточности, как искажение звуко-слоговой структуры слов: пропуск звуков или добавление ненужных звуков, замена звуков, а также перестановка звуков (в том числе и слогов) в слове. В основном такие ошибки допускали дети с ЗПР, но они встречались и у некоторых детей с нормальным развитием. Например, дети употребляли такие слова: «ножици» вместо «ножницы», «ритага» вместо «гитара», «класки» вместо «краски».

Задание, в котором детям необходимо было назвать слово по описанию действия без опоры на изображение, дети контрольной группы справились практически успешно. У детей экспериментальной группы наблюдались некоторые затруднения, но в целом, они справились с этим заданием лучше, чем с предыдущим.

На первый вопрос «Где читают или могут бесплатно взять книги?» все дети контрольной группы назвали правильный ответ: «в библиотеке». Дети экспериментальной группы в основном давали такие ответы: «в библиотеке», «в магазине». На второй вопрос «Где показывают спектакли?» у детей с ЗПР встречались такие ответы: «в кино», «дома». На вопрос «Где живет скворец?» лишь один ребенок с ЗПР ответил правильно: «в скворечнике».

Остальные давали такие ответы: «в домике», «дома», либо вообще затруднялись ответить на данный вопрос. На вопрос «Как называется дом медведя, где он спит зимой?» двое детей с ЗПР ответили правильно: «в берлоге». Остальные дети давали обобщающие ответы, такие как: «в лесу», «в снегу» и др. Один ребенок ответил «на небе». На следующий вопрос «Где работает повар?» дети с нормативным развитием давали ответы: «в кухне», «в столовой», а дети с ЗПР: «в садике», «в столовой», «варит кашу». И на последний вопрос «Куда мы ходим за покупками?» все дети контрольной и экспериментальной группы ответили правильно: «в магазин». Лишь одному ребенку с ЗПР потребовались наводящие вопросы, чтобы он смог вспомнить слово.

Анализируя приведенные примеры, можно сказать, что у детей с ЗПР наблюдались как правильные, так и неправильные ответы, а также отсутствие ответа.

Помимо этого отмечалось недоразвитие семантических полей. Дошкольники производили замену слов по семантическому показателю. Например, производились замены слов, относящихся к одному семантическому признаку, замены родовых слов видовыми словами, замены слов названием части предметов или целого предмета, замены слов описанием ситуации.

Таким образом, изучение развития активного словаря существительных у детей обеих групп выявило следующие особенности: у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР отмечается скудный словарный запас, что проявляется в трудностях понимания большинства понятий и бедность предметного словаря, которая выражается в отказах от ответов и в значительном количестве неправильных ответов.

Для выявления закономерностей уровня сформированности словаря прилагательных, детям дошкольного возраста предлагались следующие задания:

– на умение подбирать противоположные по значению слова («Наоборот»);

– на умение находить похожие признаки предмета и называть их («Скажи иначе»);

– на умение группировать семантически близкие прилагательные («Выбери лишнее»);

– на умение самостоятельно подбирать подходящие слова-описания («Поведение животных»).

В таблице 2 и на рисунке 2 показаны результаты исследования сформированности словаря прилагательных у детей дошкольного возраста контрольной и экспериментальной групп.

Таблица 2 - Количественный анализ исследования сформированности словаря прилагательных у дошкольников с ЗПР и дошкольников с нормальным развитием

№	Задания	2 балла		1 балл		0 баллов	
		Эксп. группа	Контр. группа	Эксп. группа	Контр. группа	Эксп. группа	Контр. группа
1.	Подбор противоположных по значению слов	0 чел.	2 чел.	4 чел.	3 чел.	1 чел.	0 чел.
2.	Умение находить похожие признаки предмета и называть их	0 чел.	5 чел.	2 чел.	0 чел.	3 чел.	0 чел.
3.	Умение группировать семантически близкие прилагательные	0 чел.	3 чел.	4 чел.	2 чел.	1 чел.	0 чел.
4.	Подбор подходящих слов - описаний	1 чел.	5 чел.	3 чел.	0 чел.	1 чел.	0 чел.



Рисунок 4 - Средние баллы количественного анализа исследования сформированности словаря прилагательных у контрольной и экспериментальной группы

Отмечались значительные различия при выполнении заданий на выявление уровня сформированности активного словаря прилагательных. В группе нормально развивающихся детей дошкольного возраста только один ребенок не в полной мере справился с заданиями, а в группе дошкольников с задержкой психического развития почти все дети выполняли задания на низком уровне.

Проанализировав все ответы детей, можно заметить, что большинство предложенных стимульных слов детям с ЗПР вызвали трудности, например, в подборе антонимов, синонимов к словам, кроме этого отмечались замены слов неправильными понятиями.

При выполнении первого задания на подбор слов, противоположных по значению (антонимов), дети как контрольной, так и экспериментальной

группы допускали ошибки, а также не могли дать правильного ответа на некоторые слова-стимулы.

Отмечалось отсутствие знаний о нормах употребления слов, имеющих различное значение, применяемое в разных ситуациях. Например, «Эта книга толстая, а эта худая»; «Одна лента короткая, а другая большая»; «Этот дом низкий, а этот большой»; «Это полотенце узкое, а это толстое».

Один ребенок из экспериментальной группы смог подобрать только одно слово из предложенных, имеющее противоположное значение, но справился он с этим с направляющей помощью. Все остальные дети с ЗПР смогли подобрать в среднем половину антонимов из предложенных восьми.

Большая часть детей экспериментальной группы не называли антоним к предложенному слову, а повторяли слово с применением частицы «не» («толстый» – «не толстый»; «кислый» – «не кислый» и др.) и в исключительных случаях исправляли эти ошибки самостоятельно. Дошкольники контрольной группы тоже допускали такие ошибки, но после того, как экспериментатор указывал им на них, дети исправляли эти ошибки.

При выполнении второго задания на подбор синонимов к прилагательным все пять детей контрольной группы смогли подобрать по одному и более синониму к предложенным словам-стимулам.

Дети экспериментальной группы справились с заданием гораздо хуже, чем контрольная группа. Они осуществляли подбор стандартных, обычных синонимов к предложенным словам: «теплый» – «горячий»; «высокий» – «большой»; «плохой» – «злой» и др.

Один ребенок с ЗПР на все слова подобрал повторяющиеся синонимы с приставкой «по» («теплый» – «потеплее»; «высокий» – «повыше»; «веселый» – «повеселее»).

У детей с ЗПР встречалась замена родственным словом или формой слова-стимула («веселый» – «весело»; «большой» – «больше»). Кроме этого

дети подбирали синонимы, не соответствующие данному слову («смелый» – «красивый»; «плохой» – «дикий»).

Чаще всего вместо синонимов дети с ЗПР давали объяснительные значения (медленный – «так, как черепаха»; хороший – «помогает который»).

Большие трудности в экспериментальной группе возникли при выполнении третьего задания на умение группировать семантически близкие прилагательные. Детям нужно было найти лишнее слово из трех предложенных. Дошкольники с нормативным развитием справились с заданием, лишь некоторым понадобилась направляющая помощь.

У дошкольников с задержкой психического развития были замечены ошибки при поиске лишнего прилагательного из предложенных: длинный, маленький, короткий (дети указывали слово «короткий»); легкий, длинный, тяжелый («тяжелый»). Им также оказывалась помощь, как направляющая, так и обучающая.

Вышеперечисленные примеры указывают на неправильное понимание значений прилагательных, а именно прилагательных «короткий»; «длинный»; «легкий» и др., и на сложности при группировке слов по значимому показателю. Данные результаты доказывают, что у детей с ЗПР недостаточно сформированы семантические поля и отмечаются трудности при сравнении слов по значению.

Один ребенок с ЗПР отказался выполнять задание, указав на усталость.

Лучше всего дошкольники справились с четвертым заданием на умение подбирать подходящие слова-описания (прилагательные). Необходимо было назвать прилагательные, обозначающие «характер» животных.

Дети контрольной группы успешно справились с заданием, назвав по 12 прилагательных. Дети экспериментальной группы тоже справились с заданием, назвав по одному описательному прилагательному к каждому

животному. Лишь у некоторых детей с ЗПР возникли трудности с поиском нужного слова. Так, один ребенок на вопрос: «Как ведет себя медведь дал такой ответ: «Он меняет цвет». Это говорит о несформированности у ребенка знаний о существенных признаках животных.

По полученным результатам можно сделать вывод, что в словаре детей дошкольного возраста с ЗПР недостаточно прилагательных, в отличие от нормально развивающихся детей.

Дети с ЗПР чаще всего применяют семантически отдаленные прилагательные, используют случайные ассоциации. Наблюдается и отказ от поиска нужного слова. Данные ошибки подтверждают то, что у детей с ЗПР отсутствует понимание отношений между словами и другими лексическими единицами, вследствие ограниченного словарного запаса. Поэтому дети затрудняются в поиске нужного слова, не отмечают значимые признаки предметов.

Для того чтобы исследовать сформированность словаря глаголов, дошкольникам были предложены такие задания:

- на умение детей самостоятельно подбирать подходящие по значению слова-действия («Исправь ошибки Незнайки»);
- на знание детьми основных профессий и умение самостоятельно подбирать подходящие по значению слова-действия («Кто чем занимается?»).

В таблице 3 и на рисунке 3 показаны результаты исследования сформированности словаря глаголов у детей дошкольного возраста контрольной и экспериментальной групп.

Таблица 3 - Количественный анализ исследования сформированности словаря глаголов у дошкольников с ЗПР и дошкольников с нормальным развитием

№	Задания	2 балла		1 балл		0 баллов	
		Эксп. группа	Контр. группа	Эксп. группа	Контр. группа	Эксп. группа	Контр. группа

1.	Подбор подходящих по значению слов-действий	0 чел.	5 чел.	5 чел.	0 чел.	0 чел.	0 чел.
2.	Знание основных профессий и умение самостоятельно подбирать подходящие по значению слова-действия	0 чел.	5 чел.	4 чел.	0 чел.	1 чел.	0 чел.

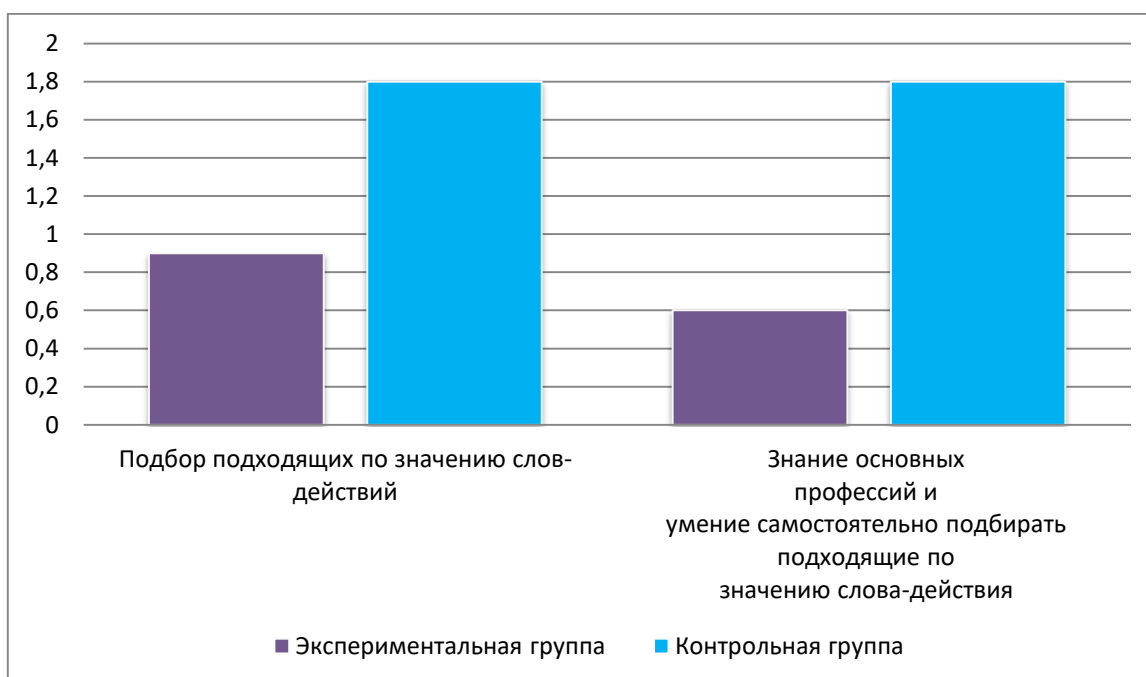


Рисунок 5 - Средние баллы количественного анализа исследования сформированности словаря глаголов экспериментальной и контрольной группы

Достаточно неплохо дети как контрольной, так и экспериментальной группы справились с первым заданием на умение подбирать к словам стимулам подходящие по значению глаголы действия. Дети с ЗПР выполняли поиск нужного глагола медленно, недостаточно

автоматизировано, в отличие от детей с нормативным развитием, которые быстрее называли нужный глагол.

Во время проведения исследования было выявлено, что в словарном составе дошкольников с задержкой психического развития преобладают глаголы, обозначающие действия, которые дети часто выполняют или видят, как их выполняют взрослые («умывается»; «ходит»; «моет» и др.). Но, кроме того, многие дети не могли назвать и такие глаголы: «капает»; «скачет» и др. Дети контрольной группы хорошо знают данные глаголы и используют их в речи.

Со вторым заданием на знание основных профессий по иллюстрациям и умение самостоятельно подбирать подходящие по значению слова действия дети контрольной группы справились успешно, назвав правильно все профессии и их деятельность.

Дети с задержкой психического развития показали менее хорошие результаты выполнения задания. Один ребенок смог назвать только две профессии из девяти предложенных (врач, учитель) и чем они занимаются. Это объясняется тем, что ребенок в своей жизни чаще всего сталкивается именно с этими профессиями. Другой ребенок с ЗПР смог только назвать, кем человек работает, но не указал на то, чем он занимается.

Остальные дети с ЗПР справились с заданием наполовину. Некоторым потребовалась направляющая помощь, в виде наводящих вопросов.

Можно сделать вывод, что у дошкольников с задержкой психического развития наблюдается недостаточный объем глагольного словаря с преобладанием бытовой лексики, проблемы с его актуализацией, трудности с подбором нужных слов. Часто дети используют слова, не понимая их значения, и допускают ошибки. Дети с ЗПР не знают большинство профессий и их вид деятельности. Это говорит об узких представлениях дошкольников об окружающей действительности.

Таким образом, большинство дошкольников экспериментальной группы, в отличие от дошкольников контрольной группы, имели трудности

при выполнении предложенных заданий и продемонстрировали низкую степень сформированности словаря. В ходе проведения эксперимента нами были получены данные о том, что дети дошкольного возраста с задержкой психического развития не понимают значения предметов и явлений, отношения между ними, так как из-за недоразвития лексического компонента языковой системы, они не могут овладевать знаниями, умениями и навыками и в полной мере познавать окружающий мир.

2.2 Содержание логопедической работы по коррекции лексической стороны речи у дошкольников с задержкой психического развития

Дети с задержкой психического развития в старшем дошкольном возрасте имеют трудности в усвоении программы дошкольной образовательной организации, следовательно, не достигают необходимой степени готовности к школьному обучению.

Такие дети во время обучения в школе попадают в группу неуспевающих.

По мнению А. Н. Леонтьева и А. Р. Лурия, необходимо как можно раньше выявить причины неуспеваемости каждого ребенка с ЗПР в детском саду и принять правильные педагогические меры, которые помогут ребенку преодолеть появившиеся у него проблемы. Это является главной задачей педагогов и психологов, работающих с детьми данной категории.

Работа по коррекции ЗПР максимально продуктивна именно у детей дошкольного возраста. Это объясняется тем, что детям с ЗПР необходима наиболее интенсивная стимуляция интеллектуальной деятельности, чем детям, имеющим нормальное развитие. При отсутствии благоприятных социальных условий (низкий культурный уровень семьи), при неправильном стиле воспитания (гипоопеки или гиперопеки), при

проявлении систематических стрессовых ситуаций тормозится психическое развитие ребенка в дошкольный период и усиливаются проявления задержки психического развития.

Изучение литературы по проблеме исследования и результаты проведения констатирующего эксперимента определяют значимость проблемы формирования словаря у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Важность данного аспекта доказана, так как удачное создание коррекционно-развивающей среды и условий для воспитания и обучения таких детей в дошкольных образовательных организациях невозможно без знания особенностей речевого развития детей с ЗПР.

Работа по коррекции недостатков в речевом развитии должна осуществляться с учетом структуры деятельности детей.

Развитие словаря детей строится через их собственный вид деятельности, так как речь должна формироваться в любой деятельности, в том числе при взаимодействии ребенка с взрослыми и сверстниками.

Ведущим видом деятельности у детей старшего дошкольного возраста является игра. Такие авторы, как Е. А. Аркин, Ю. Г. Илларионова и другие, отмечают, что игровая деятельность старших дошкольников выступает как способ формирования общей и мелкой моторики, познавательной и сенсорной сферы и, самое главное, формирования знаний о языковых системах. Поэтому в коррекционной работе по формированию словаря целесообразно использовать игру как основной вид деятельности [3].

Помимо этого, во время игры необходимо учитывать и формирование неречевой сферы детей. Это наиболее важно для дошкольников с ЗПР, так как речевое развитие должно идти в комплексе с развитием сенсорной и двигательной сферы.

Наибольший интерес к обучению у дошкольников вызывает применение педагогом разнообразных игровых приемов и использование

различного дидактического инструментария. Это формирует у детей мотивацию к речевой деятельности.

Для того, чтобы увеличить уровень знаний детей о лексических операциях, следует повышать степень самостоятельности при выполнении ребенком разных упражнений. При этом лексические операции будут переходить в интеллектуальный замысел.

По словам Л. С. Выготского, увеличение словарного запаса у дошкольников с ЗПР должно идти в комплексе с формированием познавательной сферы, главным образом – с развитием мышления [9].

Овладение лексическими компонентами языковой структуры непосредственно связано с уровнем сформированности у детей мыслительных операций, а именно с умением анализировать, обобщать и сравнивать объекты окружающего мира.

Познавательная деятельность активизирует речевую деятельность и обуславливается степенью формирования средств языка. То есть, во время того, как развивается речь, у детей осуществляется мыслительные операции не только на предметах, но и на языковом уровне. С помощью этого и улучшается речемышлительная функция.

Отталкиваясь от данного аспекта, формирование словаря и понимания значений слов, которые характеризуются уровнем развития мышления, необходимо реализовывать с помощью воздействия на речевые и неречевые сферы, тем самым, повышать активизацию познавательной деятельности детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Коррекционная работа по формированию словаря у старших дошкольников с ЗПР строится с учетом принципа поэтапности.

Данный принцип заключается в том, что работа должна быть целенаправленной, специально организованной, и построенной на основе последовательного перехода от элементарных упражнений к сложным. После того, как дети научатся узнавать и классифицировать предметы и

объекты, обобщать их по особенностям и признакам, в их устной речи возникают слова, обозначающие родовые понятия.

Все это осуществляется в дошкольной образовательной организации в системе занятий "Ознакомление с окружающим миром и развитие речи", которые являются обязательными при обучении дошкольников русскому языку. На этих занятиях осуществляется накапливание и классифицирование понятий и представлений об окружающей природе, об обществе, а также вместе с этим происходит развитие мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение) [35].

Среди методических пособий по коррекционной работе с детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР выделяются несколько программ обучения и воспитания. Особого внимания достойна программа воспитания и обучения дошкольников под редакцией доктора педагогических наук Л. Б. Баряевой и кандидата педагогических наук Логиновой Е. А.

Программой предусматривается всестороннее развитие детей, коррекция недостатков развития, а также предупреждение возникновения нарушений, имеющих следственный характер. Это позволяет сформировать у дошкольников с ЗПР необходимую психологическую и социальную готовность к обучению в общеобразовательной школе или в специальной образовательной организации и достичь, таким образом, поставленных целей дошкольного образования [39].

Цель программы состоит в том, чтобы реализуемая модель коррекционной психолого-педагогической работы в полной мере обеспечивала бы гармоничное биологическое и культурное развитие дошкольников с ЗПР [39].

Коррекционно-развивающее воздействие, согласно программе, осуществляется в три этапа: младший дошкольный возраст (3 – 4 года), средний дошкольный возраст (4,5 – 5,5 лет) и старший дошкольный возраст (5,5 – 6,5 лет). Для реализации дифференцированного подхода к воспитанию

и обучению детей с ЗПР каждый этап делится на три периода, для каждого ребенка индивидуально, для его гармоничного и разностороннего развития.

Коррекционная работа с детьми дошкольного возраста с ЗПР проводится в сниженном темпе обучения, на простом материале, но при этом делается упор на развитие активности и самостоятельности детей.

Основным методом воспитания и обучения детей с ЗПР является игровой метод, так как занятия в форме игры помогают детям упорядочивать свою деятельность, выполнять свои действия в определенном алгоритме.

Каждый этап коррекционно-развивающей работы по Программе включает в себя пять разделов: сенсомоторное развитие и основы здорового образа жизни (физическое воспитание); познавательное-речевое развитие; формирование основ безопасности жизнедеятельности; художественно-эстетическое развитие; труд [39].

В раздел «Познавательное-речевое развитие» входит подраздел «Развитие речи и профилактика речевых нарушений», где поставлены основные задачи развития речи с учетом речевой активности детей с ЗПР.

Ведущей задачей при обучении детей старшего дошкольного возраста с ЗПР является развитие связной речи с использованием различных дидактических материалов (образные игрушки, литературные произведения и др.) [39]. Кроме того на данном этапе осуществляются и такие задачи как:

- стимуляция познавательной активности детей, расширение и систематизация их знаний об окружающем мире;
- стимулирование потребности детей в общении, совершенствование навыков сотрудничества в группе;
- обогащение и активизация словарного запаса;
- совершенствование представлений об антонимических и синонимических отношениях между словами;
- развитие способности самостоятельно составлять цельное и связное высказывание на основе овладения детьми пересказом, рассказом;

- автоматизация в речи правильного произношения звуков, развитие способности правильно воспроизводить звуко-слоговую структуру слова;
- обучение пониманию содержания литературных произведений;
- стимулирование речемыслительной деятельности детей [39].

Коррекционная работа по развитию речи на третьем этапе осуществляется:

- в повседневной жизни, в общении;
- в сюжетно-ролевых и театрализованных играх;
- на занятиях рисованием, лепкой, конструированием, ручным трудом;
- на игровых занятиях по развитию речи, организованных по принципу моделирования ситуаций общения;
- в индивидуальной коррекционной работе по развитию звукопроизношения, фонематического слуха [39].

В первом периоде обучения детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в рамках третьего этапа реализуется развитие импрессивного и активного словаря. У детей необходимо формировать элементарные представления о понятии «слово», пополнять словарь за счет расширения представлений об окружающих объектах, их назначении, признаках, уточнять семантику существительных, прилагательных, глаголов, расширять и актуализировать словарь антонимов, повышать уровень сформированности понимания значений слов на основе мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, различение и обобщение предметов), совершенствовать точность употребления видовых и родовых понятий в играх и упражнениях на классификацию.

Во втором периоде в ходе работы над понятием «слово» необходимо формировать представления детей о словах, обозначающих предметы, действия, признаки. В игровых упражнениях, театрализованных и сюжетно ролевых играх пополняется и актуализируется словарь синонимов.

Осуществляется знакомство детей с фразеологическими оборотами, поговорками. В различных образовательных ситуациях происходит уточнение понимания детьми слов с отвлеченным значением и актуализация их в речи детей.

Кроме этого уточняется понимание детьми и правильное использование существительных, прилагательных, глаголов, наречий, числительных.

Во время третьего периода обучения в полной мере совершенствуется представление детей о понятии «слово». В специально организованных образовательных и бытовых ситуациях осуществляется развитие способностей детей подбирать слова, характеризующие поступки людей, их эмоциональное состояние, чувства, настроение. Продолжается уточнение понимания детьми различных частей речи. Предлагая детям выполнить упражнения на подбор слов, характеризующих или уточняющих качества и назначение объекта, на подбор существительных по заданным признакам, необходимо актуализировать эти слова в словаре детей.

Таким образом, у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР необходимо пополнять и активизировать словарный запас, уточнять понятийные компоненты значений слов на основе расширения познавательного и речевого опыта и, кроме того, развивать планирующую и обобщающую функцию речи путем стимуляции детей к вербальному программированию предстоящих действий и оценке ее результатов, что реализуется в коррекционно-развивающей работе в дошкольной образовательной организации.

Существует еще методическое пособие, составленное авторами Боряковой Н. Ю. и Касициной М. А., в котором подробно описывается организация коррекционно-педагогической деятельности в дошкольной образовательной организации для детей дошкольного возраста с ЗПР.

В методическом пособии раскрывается содержание коррекционно-педагогической работы в детском саду, которое включает в себя следующие блоки и их структурные компоненты:

1. Диагностико-консультативный блок: диагностическое обследование в условиях ДОО для детей с ЗПР, осуществляющееся в три этапа в течение учебного года.

2. Физкультурно-оздоровительный блок: медицинский контроль над здоровьем детей и профилактика заболеваний; использование технологий оздоровления в процессе обучения; проведение специально организованных мероприятий по физическому развитию и формированию моторных навыков у детей.

3. Воспитательно-образовательный блок: социально-нравственное воспитание; познавательное развитие; эстетическое воспитание; развитие основных видов деятельности дошкольников.

4. Коррекционно-развивающий блок: формирование и коррекция нарушений эмоционально-волевой сферы и личности; развитие познавательной деятельности, формирование психических функций; развитие речи и коммуникации, устранение их недостатков; развитие ведущих видов деятельности.

5. Социально-педагогический блок: взаимодействие с семьей ребенка и организация психолого-педагогической помощи родителям [6].

В учебный план включаются занятия, в которых решаются коррекционно-развивающие и воспитательно-образовательные задачи, с учетом возрастных и индивидуальных особенностей развития детей дошкольного возраста с задержкой психического развития.

1. Комплексное коррекционно-развивающее занятие. В ходе занятий происходит развитие мышления и речи, развитие общей и мелкой моторики, развитие представлений об окружающей действительности.

2. Ознакомление с окружающим миром и развитие речи. На данных занятиях осуществляется разностороннее развитие детей,

закрепление знаний о предметах и явлениях окружающего мира, обществе, кроме того, обогащение словаря и уточнение значений слов.

3. Развитие речи. У детей совершенствуют лексико-грамматический строй речи и формируют связную речь.

4. Развитие речи и обучение грамоте. У детей развивают фонематический слух, слуховое внимание, память, формируют графомоторные навыки. Одной из главных задач является подготовка детей к письму [6].

5. Развитие элементарных математических представлений.

6. Обучение игре.

7. Изобразительная деятельность, конструирование.

8. Труд.

9. Социальное развитие.

10. Ознакомление с художественной литературой.

11. Музыка.

12. Физическая культура.

13. Коррекционная ритмика.

14. Занятия с психологом [6].

Таким образом, конечным результатом коррекционно-педагогической работы с детьми дошкольного возраста с задержкой психического развития в условиях дошкольной образовательной организации является устранение недостатков в развитии и формирование психологической базы для формирования личности каждого ребенка. При организации своевременной и адекватной помощи в специальном детском саду дошкольники с ЗПР оказываются подготовленными к обучению в школе.

Анализ литературы по проблеме исследования и результаты проведенного нами констатирующего эксперимента по исследованию сформированности словаря у детей с ЗПР доказывают важность изучения лексического развития у таких детей.

Актуальность этого изучения определяется тем, что без знания сведений об особенностях речи дошкольников с задержкой психического развития, компенсаторных способностей функций речи, тяжело создать специальные условия для эффективного воспитания и обучения детей дошкольного возраста с ЗПР в дошкольной образовательной организации. В связи с этим возникла необходимость проведения специальной коррекционной работы по формированию словаря у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Программа коррекционной работы разрабатывалась с учетом теоретических положений и принципов специального обучения.

1. Современные научные понятия о порождении речи.

Про активный процесс порождения речи говорил Л. С. Выготский. Он понимал данный процесс как движение от мотивации, которая порождает мысль, к формулировке мысли, к определению ее во внутренней речи, а далее во внешней речи, то есть в словах, с пониманием значений. Формулировка мысли - сложная процедура. Прежде чем мысль перейдет в речь, она должна пройти несколько этапов формирования.

Коррекционная работа предполагает взаимосвязь формирования значений слов и их синтагматических отношений.

2. Учет принципа единства языка и речи и системного характера языка.

Этот принцип подразумевает развитие словаря в единстве с другими элементами системы языка, в частности, с грамматическим строем речи.

Кроме того, принцип системности учитывает системный характер лексической системы языка. Слова включаются в парадигматические отношения, а также в синтагматические отношения и в процессе развития словаря у ребенка, объединяются в категории, группы.

В процессе овладения языком ребенок должен идти от содержания к форме. Поэтому в коррекционной работе необходимо принимать во внимание целостность парадигматических и синтагматических отношений.

3. Психолингвистические представления о формировании словаря в процессе развития детей.

В развитии ребенка в раннем возрасте имеет место связь между конкретным словом и предметом, который ему соответствует. В первую очередь у ребенка формируется денотативный компонент значения слова, затем в процессе развития мышления, формируется сигнификативный компонент. В дальнейшем ребенок овладевает коннотативным и контекстуальным компонентами.

С учетом этого аспекта коррекционная работа реализуется в виде последовательного овладения словами разных частей речи, развития структурных компонентов значения слов и формирования семантических полей.

4. Принцип деятельностного подхода.

Любая деятельность ребенка должна сопровождаться речью. У детей старшего дошкольного возраста ведущей деятельностью является игра, как способ развития моторной и сенсорной сферы, а главное, речевой функции. В связи с этим, все задания и упражнения должны предъявляться в форме игровой деятельности, в совокупности с формированием сенсорных и двигательных навыков, что актуально для дошкольников с ЗПР.

5. Учет принципа поэтапности.

Процесс формирования словаря необходимо осуществлять в следующей последовательности: от элементарного к сложному, от конкретного к отвлеченному.

Коррекционный процесс был построен в соответствии со следующими направлениями:

1. Увеличение объема словаря.

Коррекционная работа по увеличению словаря строится на основе подражания, а также на основе опоры на предметы и объекты реальной действительности и на наглядный материал. Дети распознают и называют предметы и объекты.

Ознакомление с новым словом должно начинаться тогда, когда детям показывается тот или иной предмет или объект, их признаки и действия. Кроме незнакомых детям слов, могут предъявляться и знакомые слова для уточнения и закрепления их лексического значения. Обязательно предварительно нужно узнать, какое значение дети вкладывают в данное им слово, и при необходимости дополнять его.

Развитие словаря происходит на материале имен существительных, имен прилагательных и глаголов.

Особое внимание во время работы по обогащению словаря существительных уделяется овладению обобщающими понятиями, которые обозначают части речи и детали предметов, а также словам, вызывающим сложности при усвоении их детьми с ЗПР. Можно использовать задание на определение предмета по названию его составных частей или игру «Отгадай, что это за животное?».

На начальных этапах работы по обогащению словаря уточняется связь обобщающего слова с существительными, которые входят в обобщающие понятия. Используются игры по типу «Найди лишний предмет», с объяснением, почему он лишний.

На дальнейших этапах подразумевается работа над увеличением обобщающего понятия с помощью малодейственных слов. К примеру, детям предлагается найти жилье животных, используя наглядный материал.

Увеличение объема словаря прилагательных происходит одновременно с формированием понятий о сенсорных эталонах (цвете, форме, величине), а также о свойствах предмета, на основе сравнения предметов по их признакам.

Вначале у детей формируют связь имен прилагательных с их значениями, затем объединяют эти слова в тематические группы, тем самым расширяя словарный запас.

Закрепляется употребление притяжательных прилагательных.

Расширение словаря глаголов ведется в определенной

последовательности: сначала закрепляются глаголы, обозначающие признаки движения, состояния человека, животных, затем увеличивается словарь глаголов по общим темам: "Кто как голос подает?" или "Какие звуки издает предмет?", "Кто как передвигается?", «Чем отличаются слова?». При этом уточняются названия животных и другие существительные. Необходимо обучить детей подбирать глаголы к именам существительным.

В ходе работы по обогащению словаря имен прилагательных и глаголов необходимо постоянно закреплять их в определенном контексте (в словосочетаниях, предложениях или в тексте). Можно знакомить детей со сказками, объясняя признаки тех или иных предметов и объектов, затем задавать вопросы.

2. Формирование структуры значения слов.

С учетом закономерностей развития дошкольников с ЗПР и по результатам изучения развития словарного запаса таких детей, во время работы следует уточнять денотативный компонент и формировать сигнификативный и контекстуальный компоненты значений слов.

В процессе развития понимания значений слов, дети учатся разделять эти значения, используя противопоставление, нахождение сходств и различий, проведение аналогий и т. д.

Развитие денотативного компонента значения слова совершается во время знакомства с новыми словами, соотнесения их с определенными предметами, признаками, действиями, а затем и с картинками, но при выделении значимых качеств предмета (например, арбуз красный, сладкий, вкусный), его составляющих, его назначения (например, арбуз используют в пище), местоположения предмета (например, арбуз растет в огороде, на земле) и что он делает (например, арбуз растет).

Основным этапом коррекционной работы в этом направлении является уточнение контекстуального компонента и работа над многозначностью слов.

Эта работа ведется во время закрепления контекстуальных значений имен существительных, имен прилагательных и глаголов (например, "летит время", "летит самолет"). Вначале отрабатываются общие контекстуальные значения ("летит самолет"), затем переносные значения словосочетаний ("летит время").

В самом начале работы над обобщающими словами необходимо выяснить, что дети знают об этом обобщающем слове, о предметах или объектах, которые включаются в него. Далее, с помощью наглядного материала, закрепляется обобщающее слово, называющее категорию предметов, и слова, обозначающие определенные предметы, входящие в эту категорию (например, классификация предметов или поиск лишних предметов с объяснением, почему они лишние).

3. Формирование лексической системности и семантических полей.

Формирование лексической системности подразумевает также формирование семантических полей по разным признакам. Развитие лексической системности связано с развитием закономерных мыслительных операций, а именно анализа, синтеза, сравнения, обобщения.

Использование заданий по данному направлению коррекционной работы будет эффективно, если будут соблюдаться определенные условия:

- систематическое предъявление заданий;
- распределение заданий по возрастающей трудности;
- четко поставленная цель заданий;
- чередование и разнообразие заданий;
- воспитание внимания к речевой деятельности.

Вся работа над увеличением и сужением семантических полей в большей степени зависит от мыслительной деятельности, поэтому задания, в рамках этого направления, ориентированы на развитие определенного типа отношений в наглядно-образном плане, то есть с опорой на наглядный материал. С этой целью, детям предлагается найти связь между предметами и явлениями, изображенными на иллюстрациях, вследствие чего,

формируются образы и представления о предметах и объектах, соответствующие реальной действительности (например, задание на выделение ведущих признаков предметов, игра «Чье это жилище?», задание «Сравни»). Развитие семантических полей в речевой деятельности осуществляется и без наглядной опоры. Дети устанавливают как парадигматические, так и синтагматические связи слов (например, задание «Угадай, что это за животное?»).

По итогам такого рода упражнений, у детей формируется умение вычленять существующие образы из памяти, изменять их и вербализировать точные семантические и грамматические обобщения.

Вместе с этим, для развития словарного запаса применяются упражнения на классификацию предметов или объектов по изображениям и упражнения на объединение слов в группы (с помощью задания «Найди лишний предмет»). Эти виды заданий формируют способность сопоставлять, систематизировать и обобщать некоторые значения слов, обозначающих различные предметы, явления, признаки, действия, а также сознательно употреблять обобщающие слова (например, дикие и домашние животные, птицы, насекомые и др.)

С целью уточнения и дифференциации слов и различных связей между ними необходимо проводить работу над формированием синонимических и антонимических противопоставлений. Используются задания типа: Найди слова – «приятели» (синонимы), «неприятели» (антонимы).

Синонимические и антонимические противопоставления могут помочь ребенку понять семантику многозначных слов.

Вся работа по формированию словаря обязана нести практическую направленность. Главным дидактическим принципом является легкое и понятное объяснение о сложностях языка. Этот принцип имеет место в методах и приемах словарной работы.

Все вышеперечисленные направления и этапы коррекционной работы взаимодействуют между собой и способствуют организации и систематизации компонентов лексической системы языка. Это стимулирует формирование речи дошкольников, оказывает помощь в ориентировке в речевом материале. Дошкольники быстрее осуществляют поиск нужных слов, обретают способность правильно оформлять замысел высказывания, как в виде словосочетаний и предложений, так и в контексте.

На наш взгляд, рекомендованная коррекционная работа может значительно расширить и обогатить словарь детей старшего дошкольного возраста с ЗПР названиями разных предметов, объектов, их признаков, действий, что существенно скажется на их речевом и познавательном развитии.

Таким образом, нами были представлены основные принципы, подходы, направления и методика коррекционной работы по формированию словаря у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

После проведения исследования сформированности словаря у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, на основании полученных результатов было принято решение осуществлять коррекционную работу в рамках формирующего эксперимента с теми же детьми из старшей группы для детей с ЗПР.

Цель формирующего эксперимента – обогащение и уточнение словаря существительных, прилагательных и глаголов у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Для достижения цели формирующего эксперимента были определены следующие задачи:

- 1) Изучение и анализ специальных программ обучения и воспитания детей дошкольного возраста с ЗПР, а также методических пособий, содержащих игры и упражнения для занятий с такими детьми;

- 2) Создание условий для успешной реализации коррекционной работы, подбор методики, наглядного пособия для проведения занятий;
- 3) Осуществление коррекционной работы в рамках специально организованных занятий;
- 4) Проведение общего анализа коррекционного процесса и составление вывода по результатам работы.

Коррекционная работа по формированию словаря у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в рамках формирующего эксперимента проводилась в той же образовательной организации, где ставился констатирующий эксперимент: ГККП «Ясли-сад №15» отдела образования города Костанай. Коррекционная работа по формированию словаря проводилась на специально организованных целенаправленных занятиях по развитию речи 3 раза в неделю продолжительностью от 15 до 30 минут в зависимости от направления работы и индивидуальных возможностей детей.

Для реализации успешного проведения коррекционной работы были подобраны некоторые игры и упражнения по развитию словаря, с учетом возраста детей и их возможностей. Методика взята из работ Лалаевой Р. И., Серебряковой Н. В., Лопатиной Л. В., но адаптирована нами в соответствии с направлениями работы. К заданиям предлагался лексический и наглядный материал для полноценного восприятия информации детьми. Подробное описание игр и упражнений, направленных на развитие словаря у дошкольников с ЗПР, а также наглядный материал представлены в Приложении 2.

Все задания предъявлялись детям в форме игры.

Общий эмоциональный фон детей во время коррекционной работы был положительный. Они охотно шли на контакт и выполняли предложенные упражнения.

Особые трудности наблюдались при формировании словаря имен прилагательных и глаголов, так как при обследовании данного вида

словарного запаса у детей, в результате были выявлены сложности при усвоении словаря данных частей речи. На данный аспект необходимо делать наибольший упор в процессе дальнейшей коррекционной работы.

Таким образом, во время коррекционной работы по формированию словаря у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР необходимо придерживаться правила поэтапного развития внешней речи и понимания её.

Коррекционную работу следует проводить в атмосфере доброжелательности, учитывая индивидуальные качества детей и особенности его развития.

На занятиях целесообразно использовать игровой метод, с применением наглядности и подобранного речевого и дидактического материалов, так как это способствует повышению мотивации и интереса детей к коррекционному процессу.

2.3 Анализ эффективности проведенной логопедической работы по коррекции лексической стороны речи у дошкольников с задержкой психического развития

Целью контрольного эксперимента является исследование уровня сформированности словаря у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития после проведенной нами коррекционной работы по данному направлению.

Для достижения намеченной цели контрольного эксперимента были поставлены следующие задачи:

- 1) Исследовать уровень сформированности словаря у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР с помощью той же методики, которая использовалась в констатирующем эксперименте (подробное описание дано в Приложении).

2) Произвести количественный и качественный анализ результатов контрольного эксперимента.

3) Сравнить результаты контрольного эксперимента с результатами констатирующего эксперимента и сделать общий вывод об эффективности проведенной коррекционной работы на основании полученных данных.

Для того чтобы решить поставленные задачи, использовались такие методы исследования:

1) Эмпирические – беседа, наблюдение, констатирующий эксперимент.

2) Интерпретационные – количественный и качественный анализ полученных результатов исследования.

3) Сравнительные – обнаружение сходств и различий данных, полученных в ходе констатирующего и контрольного экспериментов.

Контрольный эксперимент по исследованию уровня сформированности словаря после коррекционной работы было решено провести в три этапа.

На первом этапе создавались специальные условия для реализации намеченной цели, продуман процесс проведения, подготавливались игры и упражнения, наглядный и речевой материал.

На втором этапе осуществлялось проведение контрольного эксперимента по исследованию сформированности словаря с помощью используемой методики, на материале имен существительных, имен прилагательных и глаголов.

На третьем этапе производился количественный и качественный анализ полученных данных в ходе эксперимента, сравнение результатов двух экспериментов с последующим общим выводом об эффективности коррекционной работы.

Контрольный эксперимент проводился в тех же условиях, что и констатирующий эксперимент: в старшей группе для детей с ЗПР, в первой

половине дня, в отдельно предоставленном кабинете учителя-дефектолога, продолжительностью 25 минут с каждым ребенком.

Все задания детям предъявлялись в игровой форме, с учетом возраста детей и их индивидуальных особенностей и возможностей.

Выполнение заданий оценивалось по той же схеме, что и в констатирующем эксперименте – по четырехбалльной шкале: 2 балла – ошибки отсутствуют или допущение негрубых ошибок; 1 балл – 25-50% ошибок, требуется помощь экспериментатора; 0 баллов – более 50% ошибок, ребенок не может выполнить задание или отказывается от его выполнения.

В ходе исследования наблюдалось более уверенное выполнение детьми заданий. Весь предложенный материал дети воспринимали адекватно, охотно, с интересом. Большую часть заданий старшие дошкольники выполняли самостоятельно. Помощь педагога требовалась лишь в некоторых трудных случаях. Необходимо отметить, что большинство упражнений дети выполняли правильно, без грубых ошибок. Результаты выполнения предложенных заданий изменились в положительную сторону, что говорит об эффективности проведенной коррекционной работы. Кроме того, показателем служит количественная и качественная обработка результатов, которая далее будет представлена в данной работе.

Общее состояние детей было в норме. Во время занятий отмечались характерные для дошкольников с задержкой психического развития особенности: отвлекаемость, неустойчивое внимание, неустойчивость эмоционально-волевой сферы, незначительные отклонения в развитии мелкой моторики кистей и пальцев рук.

Это свидетельствует о том, что у дошкольников с ЗПР имеется недоразвитие некоторых психических процессов, и необходимо делать значительный упор на развитие познавательной сферы таких детей.

Для того, чтобы в полной мере оценить эффективность проведенной коррекционной работы по формированию словаря, был произведен количественный и качественный анализ результатов выполнения заданий детьми.

В таблице 4 и на рисунке 4 представлены результаты исследования уровня сформированности словаря существительных у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в сравнении с результатами констатирующего эксперимента.

Таблица 4 - Количественный анализ исследования уровня сформированности словаря существительных у дошкольников с ЗПР в сравнении с результатами констатирующего эксперимента

№	Задания	2 балла		1 балл		0 баллов	
		До кор. работы	После кор. работы	До кор. работы	После кор. работы	До кор. работы	После кор. работы
1.	Называние предметов по иллюстрациям	0 чел.	1 чел.	1 чел.	4 чел.	4 чел.	0 чел.
2.	Подбор существительных по описанию действия без опоры на изображение	0 чел.	0 чел.	2 чел.	5 чел.	3 чел.	0 чел.

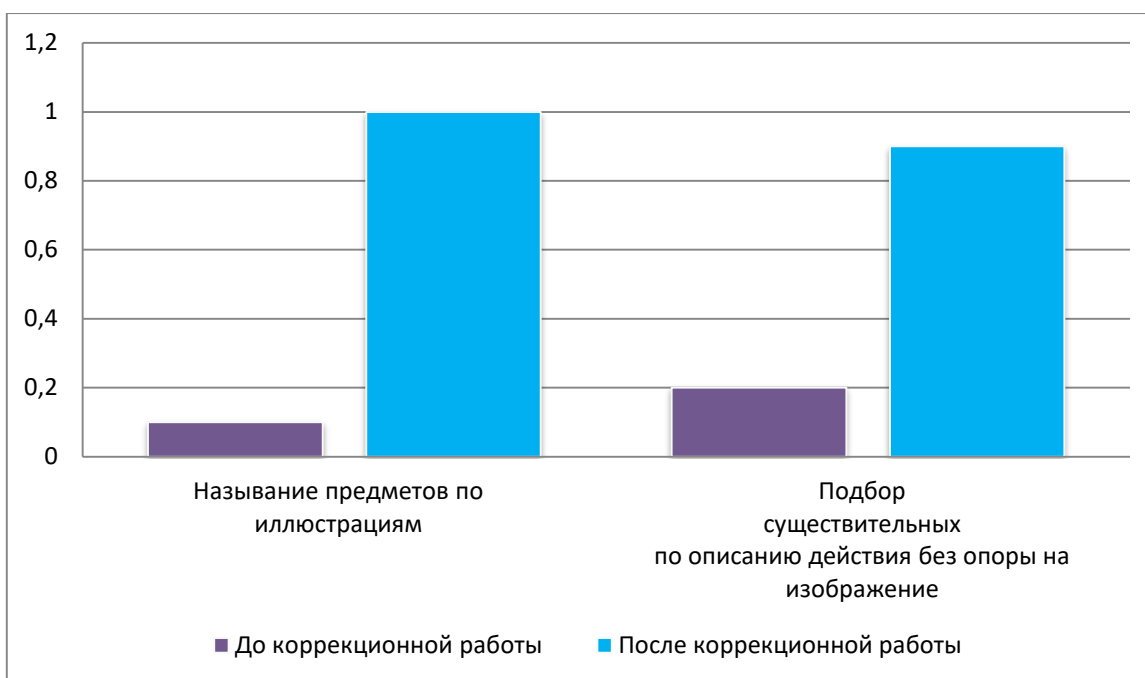


Рисунок 6 - Средние баллы количественного анализа исследования уровня сформированности словаря существительных у старших дошкольников с ЗПР в сравнении с результатами констатирующего эксперимента

Результаты исследования словаря существительных показали, что дети дошкольного возраста, выполняя первое задание, заключающееся в назывании предметов по иллюстрациям, в среднем назвали 42 слова из 55, так как до коррекционной работы дети смогли называть только 32 слова. Во время выполнения не наблюдалось замены данных слов близкими по значению словами или описанием ситуации, а также отсутствия ответа. У детей отмечалась незначительное искажение звуко-слоговой структуры некоторых слов, таких как пропуск звука, смешение звука, замена звука другим и т.д. Это говорит о том, что необходимо продолжать работу по формированию правильной слоговой структуры на логопедических занятиях и занятиях по развитию речи и обучению произношению.

Увеличение количества слов-существительных в словарном запасе детей с ЗПР обуславливается расширением знаний и представлений детей об окружающей действительности и активизацией словаря.

У одного ребенка отмечались незначительные трудности с называнием некоторых слов, но с помощью педагога он смог вспомнить слово и назвать их.

Дети гораздо лучше стали узнавать и называть малознакомые предметы, относящиеся к строительным инструментам (отвертка, резак и др.) предметам домашнего обихода (шкатулка, веревка, тачка и др.).

Задание, в котором необходимо назвать слово по описанию действия без опоры на изображение, дети с ЗПР выполнили практически успешно.

На первый вопрос «Где читают или могут бесплатно взять книги?» все дети с ЗПР назвали правильный ответ: «В библиотеке». На второй вопрос «Где показывают спектакли?» двое детей с ЗПР дали такие ответы: «В кино». Как потом выяснилось, они запутались и поспешили с ответом. Все остальные дети дали правильный ответ на вопрос – «в театре». На вопрос «Где живет скворец?» лишь четверо детей с ЗПР ответили правильно: «В скворечнике». Один ребенок ответил: «В домике». На вопрос «Как называется дом медведя, где он спит зимой?» четыре ребенка ответили правильно: «Берлога». Один ребенок дал ответ: «В снегу». На следующий вопрос «Где работает повар?» дети с ЗПР дали ответы: «На кухне», «В столовой». И на последний вопрос «Куда мы ходим за покупками?» все дети ответили правильно: «В магазин». Также прозвучал ответ «В супермаркет».

Таким образом, можно констатировать, что обогащение активного словаря существительных у дошкольников с ЗПР прошло успешно. Предметный словарь детей расширился, что проявляется в понимании детьми большинства понятий, с допущением незначительных ошибок.

В таблице 5 и на рисунке 8 представлены результаты исследования уровня сформированности словаря прилагательных у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития в сравнении с результатами констатирующего эксперимента.

Таблица 5 - Количественный анализ исследования уровня сформированности словаря прилагательных у дошкольников с ЗПР в сравнении с результатами констатирующего эксперимента

№	Задания	2 балла		1 балл		0 баллов	
		До кор. работы	После кор. работы	До кор. работы	После кор. работы	До кор. работы	После кор. работы
1.	Подбор противоположных по значению слов	0 чел.	0 чел.	4 чел.	5 чел.	1 чел.	0 чел.
2.	Умение находить похожие признаки предмета и называть их	0 чел.	0 чел.	2 чел.	3 чел.	3 чел.	2 чел.
3.	Умение группировать семантически близкие прилагательные	0 чел.	1 чел.	4 чел.	4 чел.	1 чел.	0 чел.
4.	Подбор подходящих слов-описаний	1 чел.	1 чел.	3 чел.	4 чел.	1 чел.	0 чел.

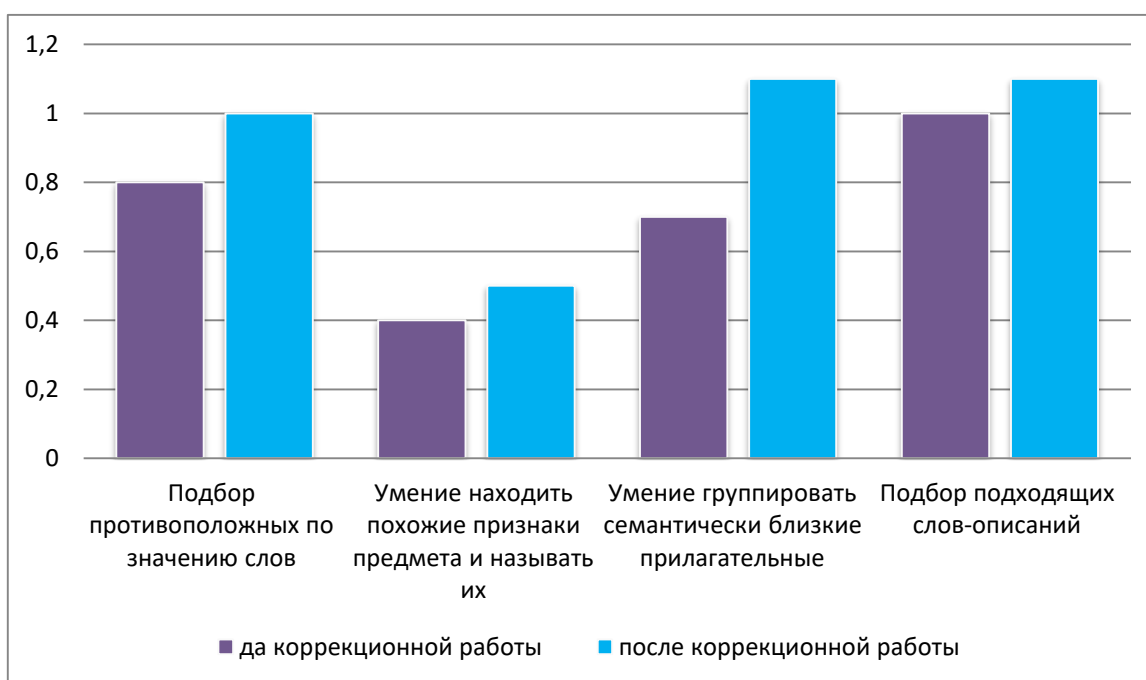


Рисунок 7 - Средние баллы количественного анализа исследования уровня сформированности словаря прилагательных у дошкольников с ЗПР в сравнении с результатами констатирующего эксперимента.

Результаты выполнения детьми заданий показывают, что дошкольники с ЗПР с трудом усваивают имена прилагательные. Они различают предметы и объекты, но часто не могут выделить их основные признаки. Поэтому значительная часть процесса коррекционной работы была отведена под формирование словаря имен прилагательных. Несмотря на это, дети всё же допускали ошибки при выполнении заданий в рамках контрольного эксперимента, но наблюдалась положительная динамика в усвоении словаря прилагательных.

Выполнение первого задания на подбор слов, противоположных по значению (антонимов), вызвало некоторые сложности. Все дети дали ответы, но не все они были точные. Один ребенок к слову «книга толстая» подобрал антоним «маленькая». Двое детей подобрали антонимы с частицей «не» ко всем предложенным словам. Остальные допускали ошибки из-за непонимания значения, но с помощью педагога исправляли неточности.

Второе задание заключалось в подборе синонимов к предложенным словам. С выполнением этого задания у дошкольников с ЗПР возникли наибольшие трудности, даже после коррекционной работы, но наблюдается положительная динамика. Все дети подбирали более одного синонима к предложенным словам. До коррекционной работы дети не только допускали ошибки, но и называли только по одному слову.

В основном дети подбирали синонимы к предложенным словам, но простые и стандартные, например, «высокий» – «большой».

Все же у детей не наблюдались замены родственными словами или измененными формами слова-стимула (например, «теплый» – «теплее»), а также замены слов объяснительными значениями.

При выполнении третьего задания на умение группировать семантически близкие прилагательные и найти лишнее слово у всех детей с ЗПР отмечаются улучшения в поиске лишнего слова из трех предложенных. Одному ребенку понадобилась направляющая помощь на протяжении всего процесса выполнения заданий. Остальные дети справились с заданием, допуская несколько негрубых ошибок. После проведения коррекционной работы дети сравнивали слова по их значению и выбирали лишнее слово. Это говорит о достаточной сформированности семантических полей.

Четвертое задание на умение подбирать подходящие слова-описания (прилагательные) дети дошкольного возраста с ЗПР выполнили на высоком уровне.

Они осуществляли поиск нужного описательного слова, обозначающего «характер» животного, быстрее, чем раньше. Кроме того, дети называли не по одному, а по нескольку прилагательных.

По полученным данным можно сделать вывод о том, что у детей с ЗПР словарь имен прилагательных необходимо развивать в дальнейшей работе со специалистами дошкольной образовательной организации. Дети понимают простые значения признаков предметов и их отношения между другими лексическими единицами, но допускают некоторые ошибки в понимании сложных значений.

В таблице 6 и на рисунке 9 представлены результаты исследования уровня сформированности словаря глаголов у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития в сравнении с результатами констатирующего эксперимента.

Таблица 6 - Количественный анализ исследования уровня сформированности словаря глаголов у старших дошкольников с ЗПР в сравнении с результатами констатирующего эксперимента

№	Задания	2 балла	1 балл	0 баллов
---	---------	---------	--------	----------

		До кор. работы	После кор. работы	До кор. работы	После кор. работы	До кор. работ ы	После кор. работы
1.	Подбор подходящих по значению слов-действий	0 чел.	2 чел.	5 чел.	3 чел.	0 чел.	0 чел.
2.	Знание основных профессий и умение самостоятельно подбирать подходящие по значению слова-действия	0 чел.	0 чел.	4 чел.	5 чел.	1 чел.	0 чел.

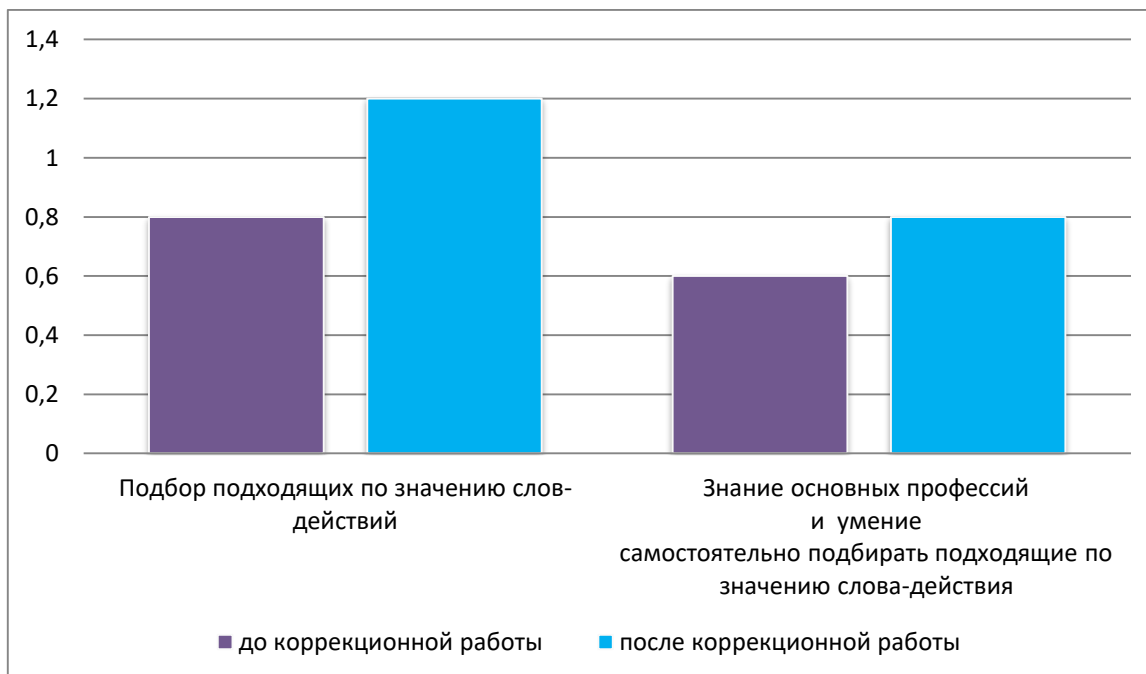


Рисунок 8 - Средние баллы количественного анализа сформированности словаря глаголов у дошкольников с ЗПР в сравнении с результатами констатирующего эксперимента.

Следует отметить, что словарь глаголов у детей дошкольного возраста расширился. В нем, кроме глаголов, обозначающих действия, которые дети часто выполняют или наблюдают в повседневной жизни, появились глаголы, обозначающие сложные действия (например, «плавает», «ползает»).

Дошкольники с ЗПР неплохо справились с первым заданием на подбор подходящих по значению слов, обозначающих действия. Поиск нужных слов осуществлялся ими гораздо быстрее, чем до проведения коррекционной работы. Это говорит о том, что дети понимают значение определенных действий объектов и предметов.

По результатам выполнения второго задания на знание основных профессий по иллюстрациям и умение самостоятельно подбирать подходящие по значению слова-действия можно отметить, что у дошкольников с ЗПР расширились знания об основных профессиях. Они стали узнавать не только знакомые профессии, с которыми они сталкивались в реальной жизни, но и те, которые прежде не знали. Ребенок, который до коррекционной работы смог назвать только две профессии и то, чем занимаются представители этих профессий, из девяти предложенных, а после коррекционной работы, узнал семь профессий из девяти и назвал то, чем занимаются работники в этой профессии. Двое детей узнали 5-6 профессий из девяти и правильно определили то, чем занимаются люди. Остальные дети справились с заданием гораздо лучше, чем до коррекционной работы, но допускали некоторые ошибки. Но после указания на них, самостоятельно исправляли их.

Итак, у дошкольников с задержкой психического развития объем глагольного словаря стал значительно больше. Кроме элементарной бытовой лексики, дети научились узнавать более сложные слова,

обозначающие действия, понимать их значение, актуализировать их в употреблении. Можно сделать вывод о том, что после коррекционной работы у дошкольников с ЗПР расширились представления об окружающей действительности.

Для того чтобы оценить эффективность проведенной коррекционной работы по формированию словаря у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития, нами был осуществлен сравнительный анализ результатов исследования уровня сформированности словаря имен существительных, прилагательных, глаголов до коррекционной работы и после неё. Наглядно это можно увидеть в ниже приведенной таблице 7.

Таблица 7 - Сравнительный анализ результатов исследования уровня сформированности словаря (в баллах)

	Общий средний балл до коррекционной работы	Общий средний балл до коррекционной работы
Сформированность словаря имен существительных	0,3 балла	1,1 балла
Сформированность словаря имен прилагательных	0,8 балла	1 балла
Сформированность словаря глаголов	0,9 балла	1,2 балла

Сводные результаты наглядно демонстрируют в таблице 7, что средние баллы, полученные детьми за выполненные задания после проведенной с ними коррекционной работы выше, чем полученные баллы до проведения коррекционной работы. Благодаря результатам, полученным в рамках контрольного эксперимента, можно констатировать, что составленная нами данная коррекционная работа является эффективной для формирования словаря на материале имен существительных, имен прилагательных и глаголов у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Анализ результатов исследования закономерностей развития лексики у дошкольников с задержкой психического развития позволил сделать следующие выводы:

- у детей с ЗПР сформирован недостаточный объем словаря по сравнению с детьми с нормой, в основном преобладает обиходная лексика;
- так как у детей сформированы недостаточные представления об окружающем мире, в их словаре отсутствуют названия многих предметов, признаков и действий;
- неравномерное развитие частей речи в словаре детей с ЗПР. В нем недостаточно существительных и глаголов, малое количество прилагательных. Дошкольники с ЗПР не выделяют основные признаки и качества предметов, таких как величина, ширина, форма, цвет и др., поэтому осуществляют различные замены прилагательных;
- дети с ЗПР допускают множество лексических ошибок (отсутствие, замена, искажение обобщающего слова) при поиске обобщающего понятия к различным группам предметов, так как имеют сложности при выделении существенных признаков предметов, различении существенных и малозначимых признаков, сравнении предметов и выделении общего для группы предметов признака.

Словарный запас детей с задержкой психического развития отстает от возрастной нормы: выявляются трудности в понимании значений различных слов. Наблюдаются серьезные ошибки при использовании слов, обозначающих предметы действия, признаки, а также общие и частные понятия. Отмечаются несформированность звуко-слоговой структуры слова и сложности при актуализации словаря.

Результаты контрольного эксперимента по исследованию уровня сформированности словаря у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития после проведенной коррекционной работы позволили сделать несколько выводов:

– объем словаря детей расширился, в нем, кроме простой бытовой лексики, присутствуют и сложные слова;

– дети с ЗПР стали понимать многие значения предметов, их признаков и действий. Это говорит о том, что у детей сформировались более четкие представления об окружающей действительности;

– обогатился активный словарь имен существительных. Дошкольники с ЗПР могут дифференцировать предметы и их назначение. Но необходима дальнейшая коррекционная работа по обогащению словаря имен прилагательных, так как дети допускают некоторые ошибки в выделении малозначимых признаков предметов и объектов. Словарный запас глаголов стал значительно больше по сравнению с предыдущими показателями. Кроме простых действий, дети стали понимать значения сложных действий с предметами и действия человека;

– Отмечаются искажения звуко-слоговой структуры слов, что необходимо устранять на дальнейших логопедических занятиях.

До коррекционного процесса дети старшего дошкольного возраста с ЗПР имели низкий уровень сформированности словаря. В процессе работы над формированием словаря у дошкольников с задержкой психического развития наблюдалась положительная динамика развития, чему способствовала эффективная коррекционная работа, в которой делался упор на расширение словаря имен существительных, прилагательных и глаголов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Нарушения речи у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития на сегодняшний день являются актуальной, теоретически и практически значимой проблемой. Речь детей с ЗПР - одна из сложноорганизованных психических функций. Отмечается замедленный темп ее развития, своеобразные проявления и большая распространенность нарушений.

Исследования таких авторов как Р. И. Лалаева, Е. В. Мальцева, Е. С. Слепович, С. Г. Шевченко свидетельствует о том, что у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития отмечается недостаточное развитие словаря, которое имеет следующие особенности: ограниченность словарного запаса, значительное расхождение между активным и пассивным словарем, преобладание обиходной лексики, часто имеющей неточные или ошибочные понятия. Кроме того дети с трудом выделяют признаки предметов, находят обобщающие слова.

Все это существенно затрудняет общение ребенка с взрослым, отрицательно влияет на формирование познавательной деятельности, что

влечет за собой сложности при обучении и воспитании в дошкольной образовательной организации.

Чтобы обогатить словарный запас детей дошкольного возраста с ЗПР нами было определено содержание и реализация специальной коррекционной работы по формированию словаря у детей дошкольного возраста с ЗПР и оценена ее эффективность, что и являлось целью нашего исследования.

Для ее осуществления были выполнены все поставленные задачи:

- проведен теоретический анализ по проблеме формирования словаря у детей дошкольного возраста с нормальным развитием и у детей с задержкой психического развития;

- изучены закономерности формирования словаря у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития в сравнении с нормально развивающимися детьми, посредством экспериментального исследования;

- проведен сравнительный анализ полученных данных о закономерностях формирования словаря у детей дошкольного возраста с задержкой психического развития в сравнении с нормально развивающимися сверстниками;

- определены направления, специфика, условия, содержание коррекционной работы по формированию словаря у детей дошкольного возраста с ЗПР;

- оценена эффективность проведенной коррекционной работы по формированию словаря с помощью контрольного эксперимента, в котором отражаются результаты сформированности словаря у детей.

Методика коррекционной работы в рамках формирующего эксперимента включала в себя задания на формирование словаря существительных, прилагательных и глаголов.

После проведения специальной коррекционной работы по формированию словаря и последующего контрольного эксперимента по

оценке сформированности словаря и эффективности коррекционной работы, можно сделать следующие выводы:

1) У дошкольников с ЗПР объем словаря расширился, что говорит о сформированности более четких представлений об окружающей действительности;

2) Кроме элементарной обиходной лексики, дети с ЗПР стали понимать более сложные слова и их значения, научились подбирать обобщающие слова;

3) Словарный запас имен существительных и глаголов стал значительно шире, но необходимо в дальнейшей коррекционной работе обогащать словарь имен прилагательных, так как дети имеют некоторые трудности в их усвоении;

4) Дети с ЗПР научились дифференцировать антонимические и синонимические отношения;

5) Было выявлено, что детям с ЗПР стало гораздо легче взаимодействовать с взрослыми и сверстниками.

Все вышеперечисленные выводы позволяют констатировать, что данная коррекционная работа по формированию словаря у детей дошкольного возраста с ЗПР является эффективной и может способствовать дальнейшему успешному воспитанию и обучению детей в дошкольной образовательной организации и во время школьного обучения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития / под ред. К. С. Лебединской. – Москва, 1982. – 325 с.
2. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М. М. Алексеева, Б. И. Яшина. – Москва, 2008. – 400 с.
3. Аркин, Е. А. Ребенок в дошкольные годы / Под ред. А. В. Запорожца, В. В. Давыдова. - Москва : Издательство «Просвещение», 1968. – 446с.
4. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – Москва : Советская энциклопедия, 1966. – 607 с.
5. Бабенко, Л. Г. Лексикология русского языка / Л.Г. Бабенко. – Екатеринбург: Уральский государственный университет имени А. М. Горького, 2008. — 126 с.
6. Борякова, Н. Ю. Коррекционно-педагогическая работа в детском саду для детей с задержкой психического развития (Организационный аспект) / Н. Ю. Борякова, М. А. Касицына. – Москва, 2007. – 78 с.
7. Валгина, Н. С. Современный русский язык: учебник / Н.С. Валгина, Д. Э. Розенталь. – Москва, 2011. – 528 с.

8. Власова, Т. А. Актуальные проблемы клинического изучения задержки психического развития у детей / Т. А. Власова, К.С.Лебединская // Дефектология. – 2022. – №6. – С. 8-17.
9. Выготский, Л. С. Мышление и речь: собрание трудов / Л.С. Выготский. – Москва, 2011. – 640 с.
10. Выготский, Л. С. Развитие устной речи / Л. С. Выготский // Детская речь. – 1996. – С. 51
11. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н.Гвоздев. – Москва, 2007. – 480 с. 93
12. Григорьян, Е. Л. Лексическое значение слова. Лексика как система / Е. Л. Григорьян. – Ростов-на-Дону, 2002. – 20 с.
13. Громова, О. Е. Методика формирования начального детского лексикона / О. Е. Громова. – Москва, 2003. – 176 с.
14. Данилова, Л. А. Особенности развития пассивного и активного словаря у детей в возрасте 5-7 лет / Л. А. Данилова, Л. М. Рябкина. – Ленинград, 1974. – 123 с.
15. Дети с задержкой психического развития / под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н. А. Цыпиной. – Москва, 1994. – 256 с.
16. Ендовицкая, Т. В. Психология детей дошкольного возраста. Развитие познавательных процессов / Т. В. Ендовицкая, А. В. Запорожец, В. П. Зинченко, М. И. Лисина, Я. З. Неверович, Г. А. Репина. – Москва : Просвещение, 1964. – 350 с.
17. Ефименкова, Л. Н. Формирование речи у дошкольников / Л. Н. Ефименкова. – Москва, 1985. – 247 с.
18. Жеребило Т. В. Словарь лингвистических терминов: Изд. 5-е, испр-е и дополн. / Т. В. Жеребило. – Назрань : Пилигрим, 2023. – 376 с.
19. Жинкин, Н. И. Интеллект, язык и речь / Н. И. Жинкин // Нарушение речи у дошкольников. / сост. Р. А. Белова-Давид. – Москва : Просвещение, 1972. – С. 9-31.

20. Жинкин, Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – Москва, 1958. – 370 с.
21. Захарова, А. В. Опыт лингвистического анализа словаря детской речи / А. В. Захарова. – Москва, 1972. – 23 с.
22. Илюхина, В. А. Диагностика нарушений в развитии детей с ЗПР / В. А. Илюхина, М. А. Кошулько, Т. Б. Иванова. – Санкт-Петербург, 2022. – 112с. 94
23. Калинин, А. В. Лексика русского языка / А. В. Калинин. – Москва, 1971. – 231 с.
24. Клименко, А. П. Лексическая системность и ее психолингвистическое изучение / А. П. Клименко. – Минск, 1974. – 108 с.
25. Кольцова, М. М. Ребенок учится говорить / М.М.Кольцова. – Москва, 2006. – 224 с.
26. Кубрякова, Е. С. Проблемы онтогенеза речевой деятельности / Е. С. Кубрякова // Человеческий фактор в языке. Язык и порождение речи. – Москва, 1991. – С. 145-180.
27. Кузнецова, Э. В. Лексикология русского языка / Э.В.Кузнецова. – Москва, 1989. – 216 с.
28. Лаврентьева, А. И. Этапы становления лексико-семантической системы в онтогенезе / А. И. Лаврентьева // Усвоение ребенком родного (русского) языка. – Санкт-Петербург, 1996. – С. 57-69.
29. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – Санкт-Петербург : СОЮЗ, 1999. – 160 с.
30. Лалаева, Р. И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, С. В. Зорина. – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 304 с.
31. Лалаева, Р. И. Нарушения речи у детей с задержкой психического развития / Р. И. Лалаева. – Санкт-Петербург, 1992. – 88 с.

32. Лалаева, Р. И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – Санкт-Петербург, 2001. – 222 с.
33. Леонтьев, А. А. Слово в речевой деятельности. Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности / А. А. Леонтьев. – Москва, 2006. – 248 с. 95
34. Мальцева, Е. В. Особенности нарушения речи у детей с задержкой психического развития / Е. В. Мальцева // Дефектология. – 2023. – №6. – С. 10-18.
35. Махичина, В. Ф. Обучение детей с задержкой психического развития в подготовительном классе / В. Ф. Махичина, Н. А. Цыпина. – Москва : Просвещение, 1987.
36. Морозова, В. В. Состояние лексического компонента речи старших дошкольников с задержкой психического развития / В. В. Морозова // Вузовская наука – образованию и промышленности. XI Вишняковские чтения : материалы междунар. науч. конф., 28.03.2008 г. – Санкт-Петербург, 2008. – С. 211-214.
37. Негневицкая, Е. И. Язык и дети / Е. И. Негневицкая, А. М. Шахнарович. – Москва, 1981. – 111 с.
38. Певзнер, М. С. Клиническая характеристика детей с задержкой психического развития / М. С. Певзнер // Дефектология. – 2022. – №3. – С. 3-9.
39. Программа воспитания и обучения дошкольников с задержкой психического развития / под. ред. Л. Б. Баряевой, Е. А. Логиновой. — Санкт-Петербург : ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2021. – 320 с.
40. Понятийно - терминологический словарь логопеда / под ред. В. И. Селиверстова. – Москва, 1997. – 400 с.
41. Пузанов, Б. П. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (Олигофренопедагогика) / Б. П. Пузанов, Н. П. Коняева, Б. Б. Горский. – Москва : Академия, 2001. – 272 с.

42. Развитие речи детей дошкольного возраста / под ред. Ф.А. Сохина. – Москва : Просвещение, 1979. – 223с. 96
43. Серебрякова, Н. В. Особенности организации семантических полей у детей с общим недоразвитием речи / Н. В. Серебрякова, Л.Г.Парамонова // Межвузовский сборник. – Ленинград, 1986. – С. 31-38.
44. Симонова, И. А. Характеристика речи детей с задержкой психического развития / И. А. Симонова // Дефектология. – 2023. – №4. – С. 18-25.
45. Слепович, Е. С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития / Е. С. Слепович. – Минск, 1989. – 64 с.
46. Сохин, Ф. А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников / Ф. А. Сохин. – Москва, 2002. – 224 с.
47. Тихеева, Е. И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) / И. Е. Тихеева. – Москва : Просвещение, 1981. – 159 с.
48. Уфимцева, А. А. Семантика слова / А. А. Уфимцева // Аспекты семантических исследований. – Москва, 1980. - С. 5-81.
49. Фадина, Г. В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста / Г. В. Фадина. – Балашов : Николаев, 2004. – 68 с.
50. Федоренко, Л. П. Закономерности усвоения родной речи / Л. П. Федоренко. – Москва, 1984. – 159 с.
51. Филичева, Т. Б. Развитие речи дошкольника / Т. Б. Филичева, А. В. Соболева. – Екатеринбург, 1997. – 78 с.
52. Шалимов, В. Ф. Клиника интеллектуальных нарушений / В. Ф. Шалимов. – М. : Академия, 2002. – 112 с.
53. Шанский, Н. М. Современный русский язык / Н. М. Шанский, В. В. Иванов. – Москва: Просвещение, 1987. – 192 с.
54. Шмелев, Д. Н. Проблемы семантического анализа лексики / Д. Н. Шмелев. – Москва, 2006. – 280 с.

55. Эльконин, Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте / Д.Б. Эльконин. – Москва, 1958. – 115 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Методика констатирующего эксперимента

1. Исследование словаря существительных

Игра «Посмотри на картинки».

Цель задания: изучить у детей знание окружающих предметов.

Материал: набор картинок, на которых изображены предметы, встречающиеся часто (кровать, диван, ложка, машина, стол, бабочка, холодильник, шкаф) и сравнительно редко (гитара, тачка, велосипед и др.).

Всего 55 картинок.

Процедура проведения: Ребенку предлагались найти картинки с изображениями предметов и назвать их.

Инструкция: «Посмотри на эту картинку, скажи мне, что на ней изображено».

Игра «Где это бывает?»

Цель задания: изучить умение детей подбирать существительное по описанию предмета, без опоры на изображение.

Материал – предложения: «Где читают или могут бесплатно взять книги?» (Библиотека), «Где показывают спектакли?» (Театр), «Где живет скворец?» (Скворечник), «Как называется дом медведя, где он спит зимой?» (Берлога), «Где работает повар?» (Столовая), «Куда мы ходим за продуктами?» (Магазин).

Процедура проведения: ребенку задаются вопросы, на которые он должен ответить одним словом.

Инструкция: «Скажи, а ты знаешь, где читают или обменивают книги? А где смотрят спектакли? Где живет скворец? Где зимой спит медведь? Где работает повар?».

2. Исследование словаря прилагательных

Игра «Наоборот»

Цель задания: изучить умение детей подбирать антонимы к прилагательным.

Материал: предметные картинки с изображениями двух различных предметов: сахар и лимон, большой и маленький мяч, белая и черная собака, кресло и стул, многоэтажный дом и маленький домик, широкое и узкое полотенце, толстая и тонкая книга, длинная и короткая лента.

Процедура проведения: Ребенку поочередно предъявлялись картинки и предлагалось подобрать слова-прилагательные противоположные по значению (антонимы).

Инструкция: «Посмотри на картинки, это собака белая, а это черная. А теперь ты скажи: сахар сладкий, а лимон... какой?» Аналогично с другими картинками (кресло мягкое, а стул...(твердый, жесткий); этот мяч большой, а этот мяч...(маленький); этот дом высокий, а этот...(низкий); эта лента короткая, а эта...(длинная); это полотенце широкое, а это...(узкое); эта книга толстая, а эта...(тонкая).

Игра «Скажи иначе»

Цель задания: изучить умение детей подбирать синонимы к прилагательным.

Материал – слова: теплый, медленный, высокий, веселый, плохой, смелый, хороший, большой.

Процедура проведения: ребенку предлагается придумать словасинонимы к словам. Приводится пример.

Инструкция: «Ты знаешь, у каждого слова есть свои «приятели», например к слову «ласковый» можно подобрать следующие слова – «приятели» - нежный, добрый, заботливый, приятный. Давай с тобой тоже подберем такие слова».

Игра «Выбери лишнее»

Цель задания: изучить умение детей группировать семантически близкие прилагательные.

Материал – серии из трех слов: короткий, длинный, маленький; высокий, маленький, низкий; большой, круглый, овальный; тяжелый, длинный, легкий; большой, низкий, маленький; кислый, вкусный, сладкий; толстый, тонкий, тяжелый.

Процедура проведения: ребенку медленно проговариваются три прилагательных, и предлагается выбрать лишнее среди них. При необходимости слова повторяются.

Инструкция: «Послушай внимательно, я тебе назову три слова, три прилагательных, подумай и скажи, какое слово здесь лишнее».

Игра «Поведение животных»

Цель задания: изучить умение детей самостоятельно подбирать подходящие слова-описания (прилагательные).

Материал: предметные картинки с изображениями животных: заяц, лиса, волк, медведь.

Процедура проведения: ребенок берет карточки и называет, какие основные «черты характера» у этих животных: волк - злой, заяц - трусливый, лиса - хитрая, медведь - сильный.

Инструкция: «Выбери любую карточку в моих руках и назови, кто это? Скажи, а какой характер у волка? Как он себя ведет?». И так аналогично с другими животными.

3. Исследование глагольного словаря

Игра: «Исправь ошибки Незнайки»

Цель задания: изучить умение детей самостоятельно подбирать подходящие по значению слова-действия (глаголы).

Материал: иллюстрация персонажа «Незнайка»; предметные картинки на словосочетания: самолет летит, лошадь скачет, дятел долбит, мальчик рисует, мальчик умывается, девочка моет посуду, рыба плавает, часы идут, птица летает, человек ходит, змея ползает, кузнечик прыгает.

Процедура проведения: «Незнайка» произносит словосочетания, подбирая слова неправильно. Ребенок исправляет ошибку, подбирая слова правильно (с точки зрения ребенка).

Инструкция: «Посмотри, к нам в гости пришел Незнайка, но он как всегда все напутал. Давай с тобой попробуем исправить его ошибки. Я тебе буду говорить словосочетания, а ты внимательно послушай и скажи мне, что же здесь не так, какую ошибку допустил Незнайка: самолет скачет (летит), лошадь рисует (скачет), дятел плавает (долбит), мальчик летит (рисует), мальчик капает (умывается), девочка долбит (моет посуду), рыба прыгает (плавает), часы умываются (идут), птица ползает (летает), человек летает (ходит), змея ходит (ползает), кузнечик льет (прыгает)». Примечание: правильная подборка слов указана в скобках.

Игра «Кто чем занимается?»

Цель задания: изучить знание детьми основных профессий и умение самостоятельно подбирать подходящие по значению слова-действия.

Материал: предметные картинки с изображениями людей разных профессий: повар, врач, учитель, строитель, художник, пианист, уборщица, фотограф, продавец.

Процедура проведения: ребенок берет одну из карточек и называет, кем человек работает и чем занимается

Инструкция: «Ты знаешь, сколько в мире всяких разных профессий. Давай с тобой посмотрим, кто чем занимается. Выбери одну карточку, скажи мне кто это? А чем он занимается?» Примерные ответы: повар варит, врач лечит, учитель учит, строитель строит, художник рисует, пианист

играет на пианино, уборщица убирает, фотограф фотографирует, продавец продает.

Игра «Посмотри на картинки».



Игра «Поведение животных»



ЗАЯЦ



ВОЛК



ЛИСА



МЕДВЕДЬ

Игра: «Исправь ошибки»



«Змея ползет»



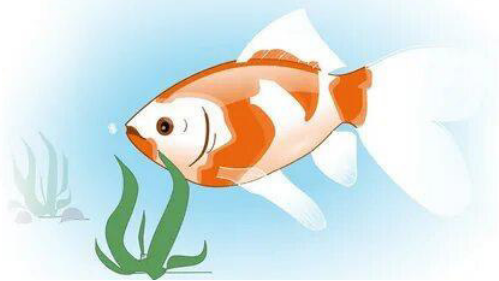
«Лошадь скачет»



«Кузнечик прыгает»



«Девочка моет посуду»



«Рыба плавает»



«Самолет летает»



«Дятел долбит»



«Люди ходят»



«Мальчик рисует»



«Мальчик умывается»



«Часы тикают»



«Птица летает»

Игра «Наоборот»



«Сладкий сахар»



«Кислый лимон»



«Собака белая»



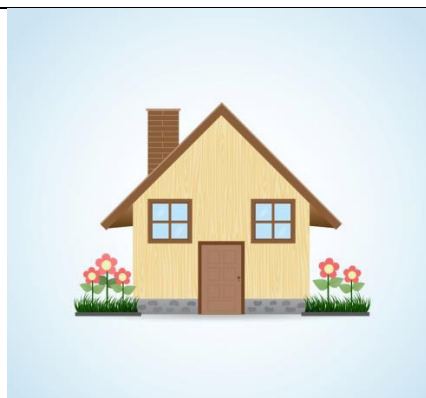
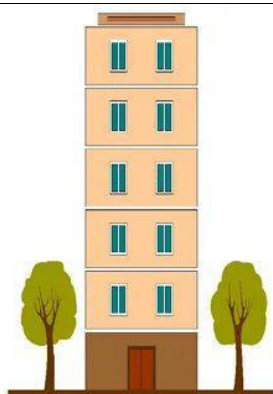
«Собака черная»



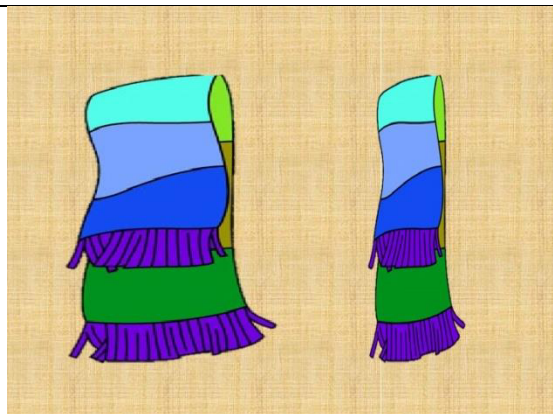
«Стул»



«Кресло»



«Высокий дом»



«Шарф широкий и узкий»

«Низкий дом»

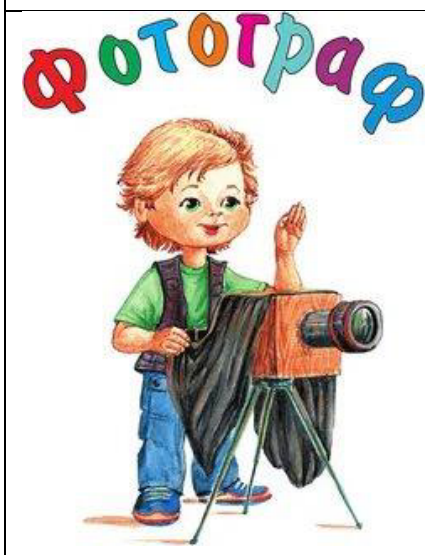


«Книга тонкая и толстая»



«Лента короткая и длинная»

Игра «Кто чем занимается?»



Методика формирующего эксперимента

I. Уточнение значения слов-существительных.

Наглядный материал: картинки (лопата, тетрадь, зонт, чайник, лейка, стул).

Процедура проведения: педагог показывает картинку с предметом, называет его и просит детей рассказать, что это за предмет (внешний вид, вес, форма, материал, структура поверхности, из каких элементов состоит, как используется). Например, ЛОПАТА – тяжелая, ручка деревянная, сама из металла, тонкая, гладкая, острая, чтобы копать землю. "Ты знаешь, что такое лопата? Я хочу, чтобы ты рассказал(а), что ты знаешь об этом предмете"

1. Уточнить знания детей об одежде, используя лексический материал:

- 1) вспомнить (перечислить, показать, назвать) виды одежды;
- 2) рассказать, как называется, из чего сшита, какая отделка, какие части одежды;
- 3) перечислить, какую одежду носят девочки, мальчики, взрослые летом (зимой, осенью, весной);
- 4) назвать, кто шьет одежду, где ее шьют и покупают, кто продает одежду, где ее хранят, как за ней ухаживают;
- 5) сравнить 2-3 вида одежды: чем отличается, что общего;
- 6) перечислить предметы одежды с последующим обобщением.

Процедура проведения: "Какие виды одежды ты знаешь? Расскажи об этой вещи".

Примерный лексический материал: юбка, кофта, сарафан, платье, брюки, куртка, гольфы, майка, трусы, шорты, купальник, пижама, рейтузы, костюм, пиджак; бретельки, вешалка, манжеты; молния, застежка, кнопка, крючок, петли, пряжка, хлястик, кружево, ремень, пояс; одежда, белье;

ткань, шелк, шерсть, ситец, мех, материал, кожа; ателье, магазин; продавец, портниха.

2. *Определить предмет по названию его составных частей.*

Лексический материал: кузов, кабина, колеса, руль, фары, дверца – грузовая машина. Ствол, ветки, сучья, почки, листья, кора, корни – дерево. Сиденье, спинка, ножки – стул. Дно, крышка, стенки, ручки – кастрюля. Палуба, каюта, якорь, нос – корабль. Подъезд, этаж, лестница, квартира, чердак – дом. Циферблат, стрелки, механизм – часы. Крылья, кабина, шасси, хвост, мотор – самолет.

Процедура проведения: "Давай поиграем. Я буду тебе называть части предмета, а ты будешь угадывать, что это за предмет и называть его"

3. *Игра «Найди лишний предмет».*

Наглядный материал: картинки по типу "Четвертый лишний" (домашние животные; птицы; дикие животные).

Процедура проведения: Детям предлагается несколько картинок, среди которых одна картинка изображает объект, не относящийся к той же тематической группе, что и другие объекты, изображенные на картинках. Дети должны показать «лишнюю» картинку и объяснить, почему она лишняя. "Посмотри на картинки. Как ты думаешь, какой предмет здесь лишний и почему?"

4. *Закрепление употребления названий детенышей домашних животных и птиц.*

Лексический материал: у кошки – котенок, у ослицы – осленок, у курицы – цыпленок, у индюшки – индюшонок, у собаки – щенок, у утки – утенок, у лошади – жеребенок, у коровы – теленок, у козы – козленок, у свиньи – поросенок, у овцы – ягненок.

Процедура проведения: "Ты уже знаешь домашних животных. Давай подумаем, как называют детей животных? У кошки – котенок, а у ослицы – ..."

5. *Закрепление названий диких животных в уменьшительно-ласкательной форме.*

Лексический материал: заяц – зайчонок, волк – ... лев – ... медведь – ... рысь – ... тигр – ... слон – ... белка – ... еж – ... мышь – ... олень – ... лиса –

Процедура проведения: "Ты знаешь, как можно ласково назвать зайца? А волка?"

6. *Игра «Чье это жилище».*

Наглядный материал: иллюстрации (еж, медведь, белка, волк, берлога, логово, нора, дупло)

Процедура проведения: педагог предлагает детям картинки животных (ёж, медведь, белка, волк) и их жилищ (берлога, логово, нора, дупло). Объясняет, что «Незнайка перепутал домики животных. Надо им помочь найти свои домики». Дети должны поместить животных около своих домиков, а затем назвать, чьи это жилища.

7. *Подбор антонимов к словам.*

Лексический материал: день – ...; друг – ...; мир – ...; вдох – ...; польза – ...; утро – ...; зима – ...; свет – ...; правда – ...; радость – ...; восход – ...; добро – ...; жара – ...; труд –

Процедура проведения: Педагог просит подобрать антонимы к предложенным словам: «Ты знаешь, что у каждого слова есть слова – «неприятели»? Давай попробуем отыскать «неприятеля» к слову «День» и т. д."

II. Обогащение словаря ребенка именами прилагательными

1. *Научить детей выделять ведущие признаки предметов.*

Наглядный материал: иллюстрации (мяч, воздушный шар, арбуз, огурец, помидор, белка, яблоко).

Процедура проведения: Педагог показывает иллюстрацию предметов и задает вопросы ребенку: "Что ты можешь сказать про мяч? Какого он цвета, какой по форме, величине, из чего сделан? Значит, он какой?; Что

можно сказать про воздушный шар? Чем он отличается от мяча? Чем они похожи?; Что можно сказать про арбуз, огурец, помидор? Какой каждый из них по форме, цвету, величине, вкусовым качествам?; Назови, про что (про кого?) можно сказать одновременно: рыжая, пушистая, ловкая, проворная; круглый, алый, вкусный, сладкий?"

2. *Игра "Сравни"*

Наглядный материал: горчица, мед; трава и небо; дерево и цветок; канат и нитка; дорога и тропинка; старик и юноша; дом и шалаш.

Процедура проведения: "Назови, что это? Горчица острая, а мед сладкий. А как ты думаешь, какие по цвету трава и небо? Сравни по высоте: дерево и цветок; по толщине: канат и нитку; по ширине: дорогу и тропинку; по возрасту: старика и юношу; по размеру: дом и шалаш.

3. *Игра "Подбери прилагательные"*

Процедура проведения: ребенок должен придумать как можно больше слов, отвечающих на вопросы: «Какой?», «Какая?», «Какое?», «Какие?».

Лексический материал: солнце (какое?)...; небо...; земля...; трава...; дождь...; ветер...; листья...; день... .

4. *Игра «Ералаш». (Закрепление употребления притяжательных прилагательных).*

Наглядный материал: разрезные картинки (заяц, медведь, лось, белка).

Процедура проведения: педагогом используются картинки с изображением животных, разрезанные на части. Детям раздаются части разрезанных картинок и образец. Они должны правильно назвать свою картинку («У меня заячья голова») и собрать общее целое изображение.

Процедуру повторить со всеми остальными картинками животных.

5. *Игра "Назови слова – "неприятели".*

Процедура проведения: педагог просит детей закончить предложение и назвать слова – «неприятели» (антонимы).

Лексический материал: слон большой, а комар... (маленький). Золушка добрая, а мачеха... (злая). Сахар сладкий, а горчица... (горькая). Дедушка старый, а внук... (молодой).

Утром дети приходят в детский сад, а вечером... (уходят). Молоко жидкое, а сметана... (густая). Камень тяжелый, а пушинка... (легкая). Дерево высокое, а трава... (низкая). Суп горячий, а компот... (холодный). Лев смелый, а заяц... (трусливый). Река широкая, а ручеек... (узкий).

6. *Игра "Назови слова – "приятели".*

Процедура проведения: педагог предлагает три слова, ребенок должен выбрать из трех слов два слова – «приятеля» (синонима).

Лексический материал: грустный, печальный, глубокий; храбрый, звонкий, смелый; веселый, крепкий, прочный; слабый, неловкий, неуклюжий; большой, красивый, огромный.

7. *Игра "Назови правильно".*

Процедура проведения: педагог говорит детям, что сейчас все будут играть в игру – «Назови правильно». Он называет предложение, где одно прилагательное заменено тем существительным, от которого оно образовано. Например: На улице льет (осень) дождь. Какой льет на улице дождь? (Осенний.) и т.д.

Лексический материал: Дует теплый (весна) ветер. У причала стоит маленький (река) трамвай. Наступил первый (зима) день. Папа купил сыну (воздух) шар. В колхозе собрали (богатство) урожай.

8. Детям читается сказка «Лиса и журавль», объясняется, что у журавля был длинный нос, и он ел из кувшина с длинным горлышком. Педагог задает детям вопросы: почему лисе было трудно есть из кувшина? Кто из зверей, птиц могли есть из кувшина? Из тарелки?

III. Обогащение словарного запаса за счет глаголов

1. Обучение детей подбирать глаголы к именам существительным.

Процедура проведения: педагог задает вопросы детям: например, "Что может делать мальчик? Мальчик читает, пишет, лепит, плачет и т. д.

Лексический материал: мальчик - читает, пишет, лепит, плачет, дерется, забивает, чинит, красит и т.д. Девочка – шьет, вяжет, вышивает, готовит, печет, жарит, штопает, провожает и т.д. Собака - живет, сторожит, лает, кусает, охраняет, бросается, ласкается, воет, бегаёт. Кошка – лакает, мяукает, царапается, мурлычет, играет, моется, облизывается. Лист – растет, распускается, зеленеет, вянет, желтеет, опадает, шелестит, шуршит. Ручей – бежит, поет, звенит, течет, журчит.

2. Игра «Кто как передвигается?».

Процедура проведения: педагог показывает картинки, изображающие животных. Дети определяют животных и называют, как они передвигаются: Рыба, дельфин, кит, морж, утка плавают, лягушка, заяц, кузнечик прыгают, змея, гусеница, ползают, птица, бабочка, муха, жук, комар, стрекоза летают, волк, собака бегают.

Наглядный материал: картинки (дельфин, кит, морж, утка, лягушка, заяц, кузнечик, змея, гусеница, птица, бабочка, муха, жук, комар, стрекоза, волк, собака).

3. Игра «Кто что умеет делать?»

Процедура проведения: педагог предлагает детям картинки с изображением людей разных профессий. Дети называют, кто что делает. Лексический материал: Учитель учит, доктор лечит, повар варит, уборщица убирает, дворник подметает, художник рисует, строитель строит, шофер водит машину, продавец продает, пианист играет на рояле.

Наглядный материал: иллюстрации: учитель, доктор, повар, уборщица, дворник художник, строитель, шофер, продавец, пианист.

4. Игра «Скажи наоборот».

Процедура проведения: дети встают в круг. Педагог бросает мяч, называет действие с одним значением. Ребенок, возвращая мяч, называет действие с противоположным значением.

Лексический материал: наливает – выливает, входит – выходит, влетает – вылетает, вносит – выносит, закрывает – открывает, приплывает – отплывает, запирает – отпирает, сгибает – разгибает, собирает – разбирает, приклеивает – отклеивает.

5. *«Кто как голос подает?»*.

Процедура проведения: "Ты же уже знаком с различными животными. Давай подумаем, какие звуки издает животные, которых я буду называть"

Лексический материал: Воробей чирикает. Петух кукарекает. Утка крякает. Ворона каркает. Лягушка квакает. Волк воет. Медведь рычит.

Собака лает. Кошка мяукает. Свинья хрюкает. Корова мычит. Лошадь ржет.

6. *Игра «Отгадай, что это за животное?»*

Процедура проведения: педагог называет действия, которые свойственны данному животному. Дети должны назвать животное.

Лексический материал: Сторожит, грызет, лает – ...? Мяукает, лакает, царапается – ...? Мычит, жует, ходит – ...? Хрюкает, роет – ...? Ржет, бегают, скачет – ...? Блеет, бодается – ...? Летает, жужжит, жалит – ...?

7. *Игра «Какие звуки издает предмет?»*.

Процедура проведения: "Вокруг нас находится много-много предметов. И все они могут издавать свои звуки. Я буду тебе называть предмет, а ты будешь называть звук, который он издает"

Лексический материал: Дверь – скрипит. Листья – шелестят. Ветер – свистит. Дождь – шумит. Ручей – журчит. Бумага – шуршит.

8. *Игра «Чем отличаются слова?»*

Процедура проведения: педагог просит детей показать на картинках, кто: умывает – умывается; купает – купается; причесывает – причесывается; обувает – обувается; одевает – одевается; вытирает – вытирается. И делается

вывод: слова с частицей – СЯ обозначают, что человек делает что-то сам с собой.

Наглядный материал: картинки (человек умывает ребенка, мальчик умывается; мама купает сына, мальчик купается; мама причесывает дочь, девочка причесывается; девочка одевает куклу, мальчик одевается; мама вытирает посуду, мальчик вытирается полотенцем.

9. *Придумать слова – «приятели» (синонимы) к данным словам:*

Процедура проведения: "У слов есть приятели. Давай подберем слова – "приятели" к действиям, которые я буду называть"

Лексический материал: литься – (течет), бояться – (пугаться), думать – (мыслить), бросать – (кидать), идти – (шагать), беречь – (охранять), глядеть – (смотреть), торопиться – (спешить), ругать – (бранить).

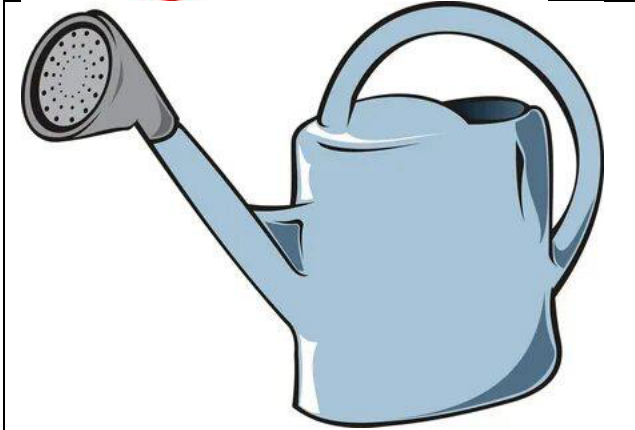
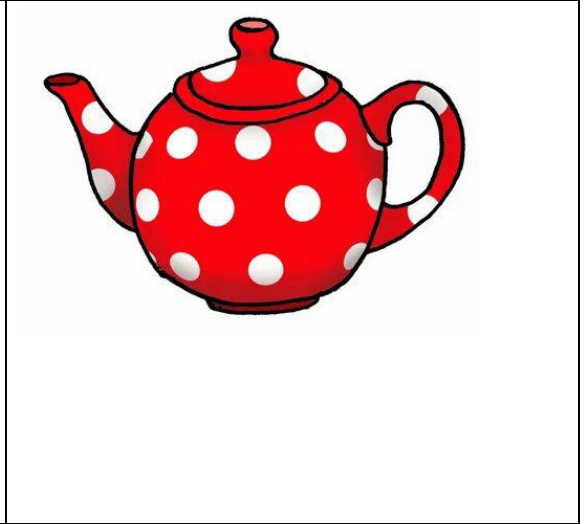
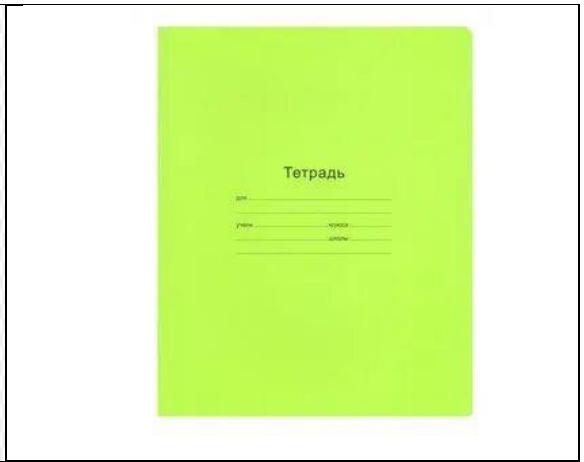
10. *Закончить предложение и назвать слова – «неприятели» (антонимы).*

Процедура проведения: "Кроме слов – "приятелей", у слов есть еще и "неприятели". Найди слова – "неприятели" к действиям, которые я буду называть"

Лексический материал: Продавец продает, а покупатель... (покупает). Друзья часто ссорятся, но быстро... (мирятся). Легко заболеть, но трудно... (выздороветь). При встрече здороваются, а при расставании... (прощаются).

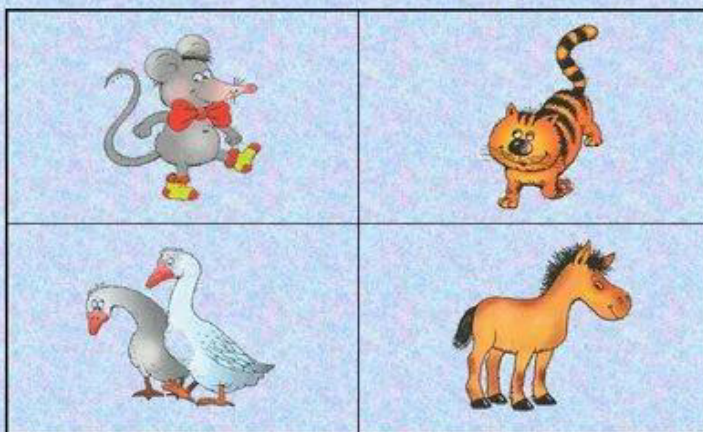
Учитель спрашивает, а дети... (отвечают). Вечером ложатся спать, а утром... (встают).

Уточнение значения слов-существительных

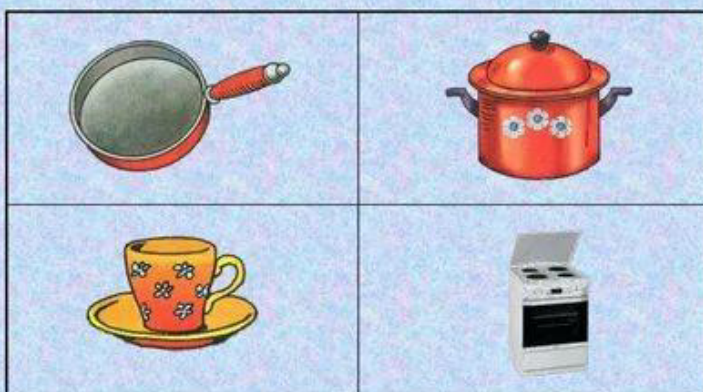


Игра «Найди лишний предмет»

Найди лишний предмет



Найди лишний предмет



Найди лишний предмет



Игра «Чье это жилище»



«Медведь»



«Берлога»



«Белка»



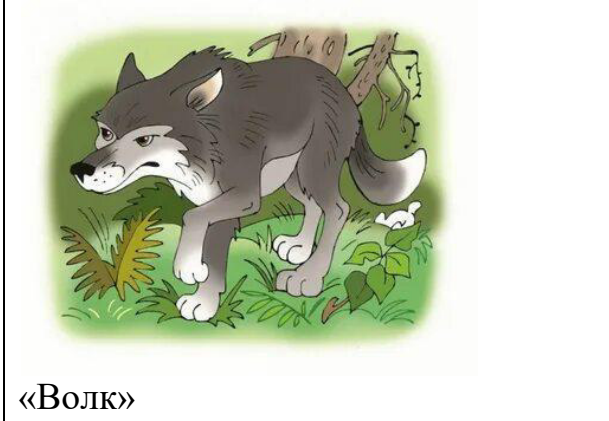
«Дупло»



«Ёж»



«Нора»



«Волк»



«Логово»

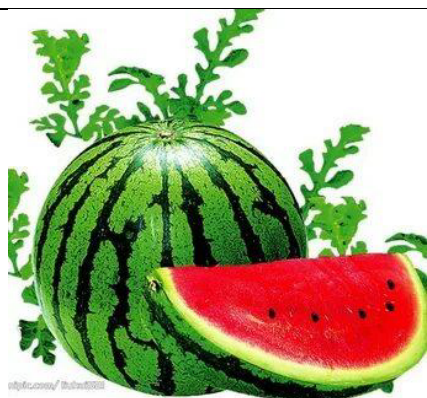
Выделение ведущих признаков предметов



«Мяч»



«Воздушный шарик»



«Арбуз»



«Огурец»



«Помидор»



«Яблоко»



«Белка»

Игра «Сравни»



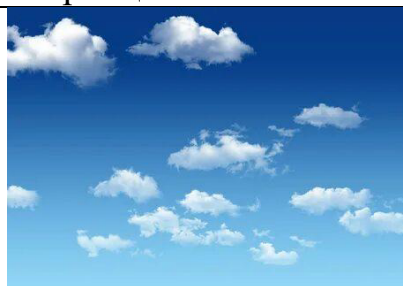
«Мед»



«Горчица»



«Трава»



«Небо»



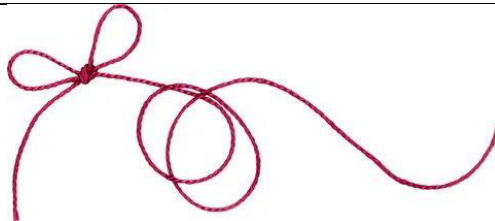
«Дерево»



«Цветок»



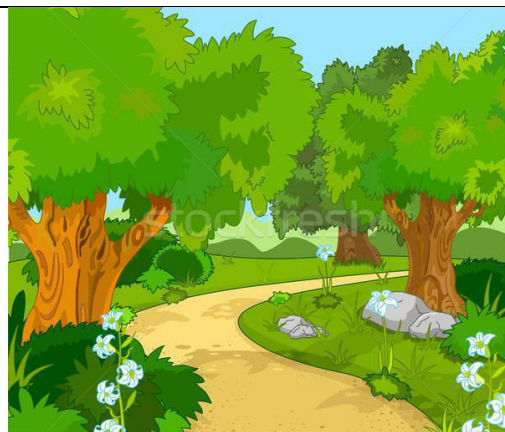
«Канат»



«Нитка»



«Дорога»



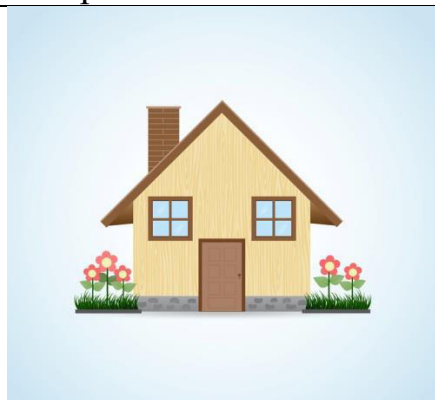
«Тропинка»



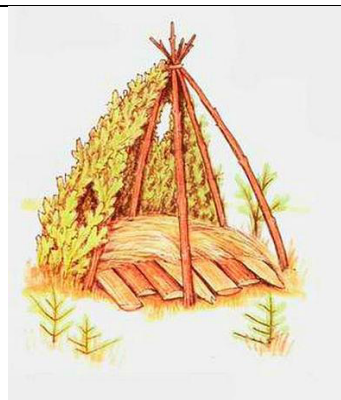
«Старый человек»



«Молодой человек»

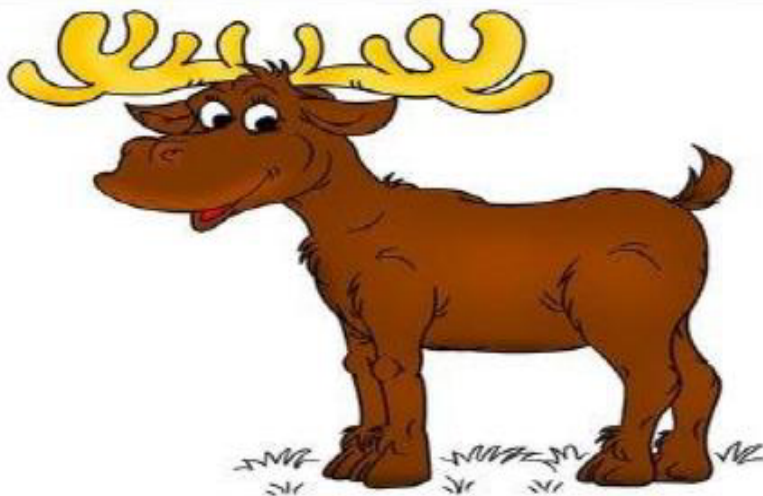
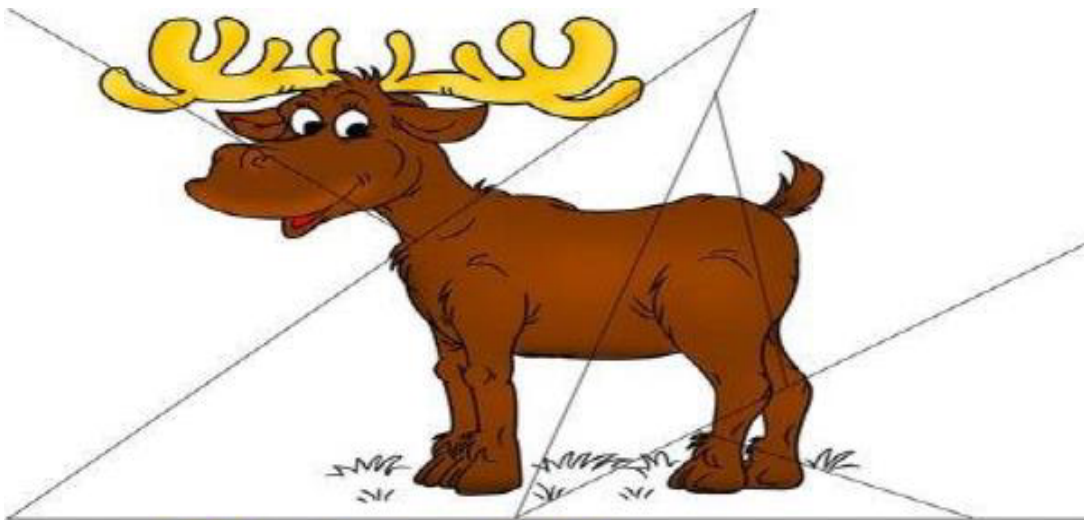
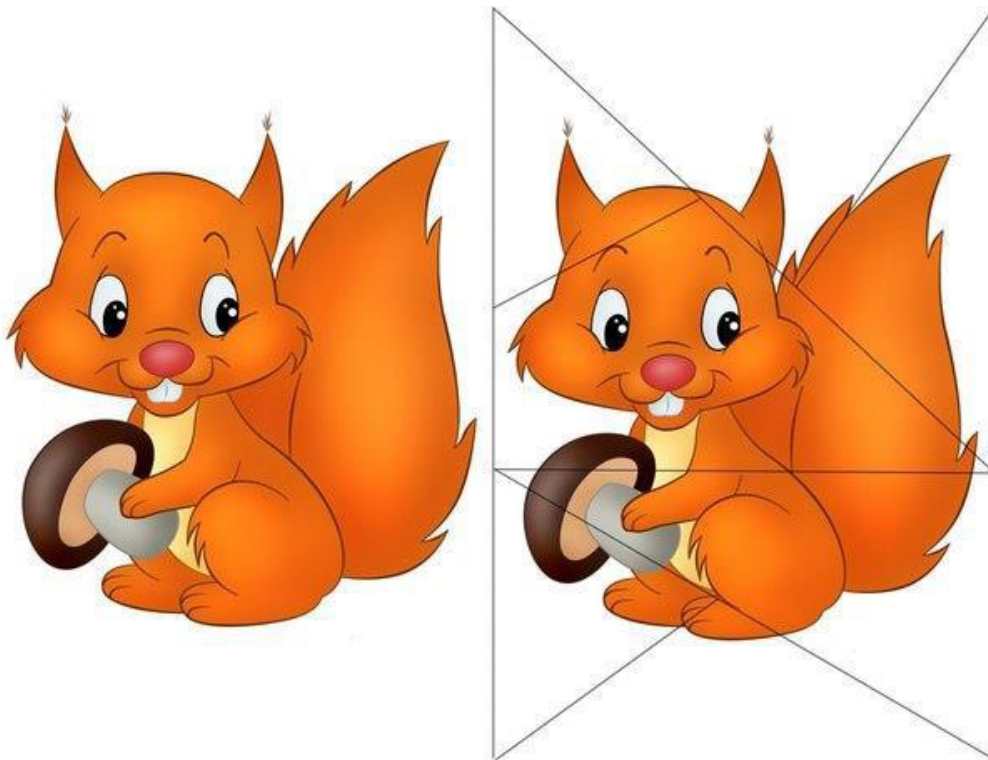


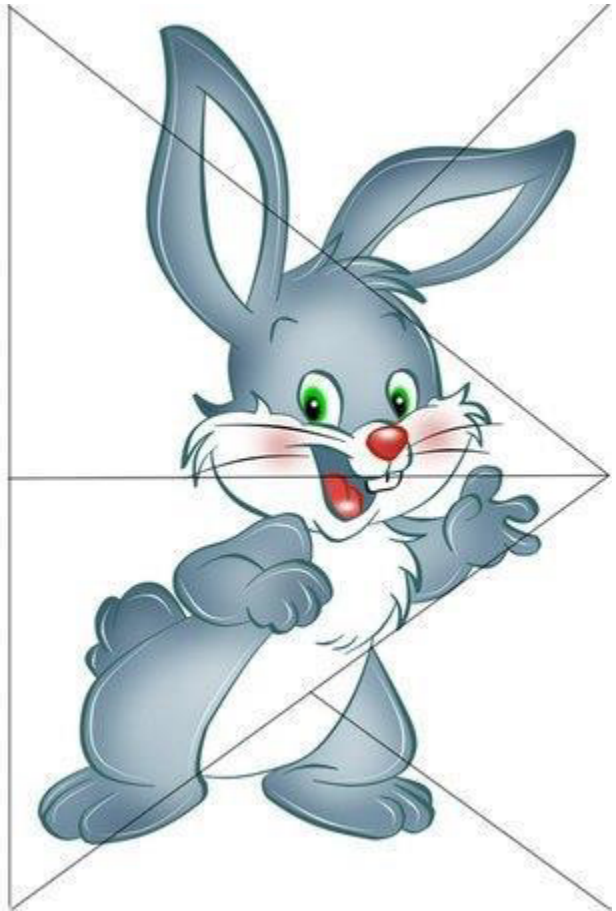
«Дом»



«Шалаш»

Игра «Ералаш»





Игра «Кто как передвигается»



«Змея»



«Птица»



«Утка»



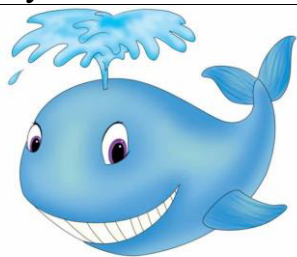
«Стрекоза»



«Лягушка»



«Кузнечик»



«Дельфин»



«Гусеница»



«Морж»

«Собака»

Игра «Чем отличаются слова»



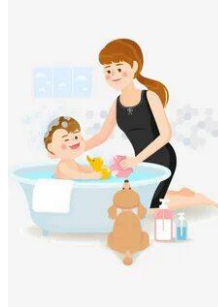
«Мальчик вытирается полотенцем»



«Девочка одевает куклу»



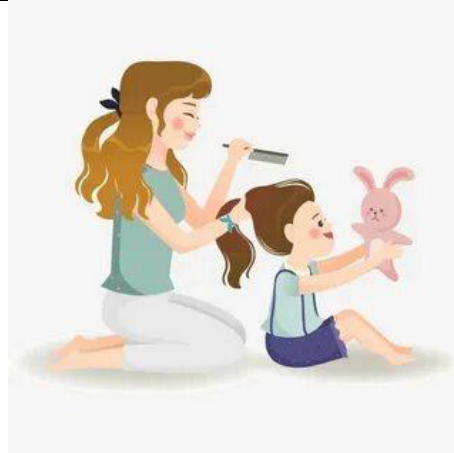
«Мальчик умывается»



«Мама купает сына»



«Мальчик одевается»



«Мама причесывает дочь»



«Девочка причесывается»

«Мама вытирает посуду»