



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГТТУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

РАЗВИТИЕ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО
ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С МИНИМАЛЬНЫМИ ДИЗАРТРИЧЕСКИМИ
РАССТРОЙСТВАМИ НА ЛОГОПЕДИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ.

Выпускная квалификационная работа

по направлению 44.03.03

Специальное (дефектологическое) образование

Направленность (профиль) «Логопедия»

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

60,09 % авторского текста

Работа пересыл к защите

рекомендована/не рекомендована

«16» 12 2020 г. стр. 4

зав. кафедрой специальной педагогики,
психологии и предметных методик

к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-406/101-3-3

Вахитова Кристина Вячеславовна

Научный руководитель

К.п.н., доцент кафедры СПиПМ

Щербак Светлана Геннадьевна

Челябинск

2021

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	2
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ	5
1.1 Лексический строй речи в психого-педагогической литературе.....	5
1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников с минимальными дизартрическими расстройствами	15
1.3 Характеристика нарушений лексической стороны речи у детей младшего школьного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами	22
Выводы по первой главе	28
2 ГЛАВА ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ЛЕКСИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С МИНИМАЛЬНЫМИ ДИЗАРТРИЧЕСКИМИ РАССТРОЙСТВАМИ.....	30
2.1 Организация и методы исследования.....	30
2.2 Состояние лексического строя речи у младших школьников с минимальными дизартрическими расстройствами	32
2.3 Коррекционная работа по развитию лексического строя младших школьников с минимальными дизартрическими расстройствами	40
Выводы по второй главе	44
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	45
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	48
ПРИЛОЖЕНИЕ	52

ВВЕДЕНИЕ

Лексический строй речи играет важную роль в становлении правильной связной устной, а в дальнейшем, и письменной речи детей. Неполноценность оформления речевого сообщения затрудняет его понимание слушателем. Наиболее часто встречающимся речевым нарушением у детей младшего школьного возраста, по данным Е. М. Мастюковой, Е. Н. Винарской, О. В. Правдиной является минимальные дизартрические расстройства.

У детей с минимальными дизартрическими расстройствами ведущим нарушением является расстройство фонетической стороны речи вследствие нарушения иннервации мышц речевого аппарата. Но при дизартрии отмечается не только нарушение звукопроизношения и просодики, но и недостаточность в формировании лексического запаса. Известно, что дизартрия обусловлена органической недостаточностью иннервации речевого аппарата и ее причинами являются органические поражение ЦНС в результате воздействия различных неблагоприятных факторов на развивающийся мозг ребенка во внутриутробном и раннем периодах развития.

В результате дефицитности фонематических процессов страдает не только фонематический, но и морфемный анализ и синтез, а следовательно дети не могут правильно понимать и использовать в собственной речи различные формы слов. Это позволяет предположить, что в основе нарушения лексического строя речи лежит недоразвитие базовых функций фонематического слуха и навыков фонематического восприятия.

Особенности нарушений речевых и неречевых функций при дизартрии, в том числе, при ее легкой степени, изучали Е. Н. Винарская, О. В. Правдина, Е. М. Мастюкова.

Актуальность темы выпускной квалификационной работы обусловлена необходимостью изучения состояния лексического строя речи у младших школьников с минимальными дизартрическими расстройствами, и подбором

на основе индивидуального и дифференцированного подхода обоснованных приемов и способов его развития.

Цель исследования: теоретически изучить и экспериментально определить особенности логопедической работы по развитию лексической стороны речи у детей младшего школьного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами.

Объект исследования: процесс развития лексической стороны речи у детей младшего школьного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами.

Предмет исследования: особенности методов и приёмов развития лексической стороны речи у детей младшего школьного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами на логопедических занятиях

В соответствии с целью исследования нами были поставлены следующие задачи:

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.
2. Выявить особенности лексической стороны речи у младших школьников с дизартрией.
3. Составить комплекс упражнений, направленных на развитие лексической стороны речи младших школьников с минимальными дизартрическими расстройствами.

Экспериментальное исследование проводилось на базе МБОУ «С(К)ОШ №11» города Челябинска. В эксперименте принимали участие 5 обучающихся младшего школьного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами (2 класс).

Структура работы: введение, две главы, выводы по главам, заключение, список использованной литературы, приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ДИЗАРТРИЕЙ

1.1 Лексический строй речи в психолого-педагогической литературе

Лексический строй речи – это компонент языка, который включает в себя активный и пассивный словарный запас, умение пользоваться им в конкретной ситуации. В структуру лексического строя речи входит: номинативный, предикативный и атрибутивный словари, а также словари служебных частей речи (наречия, местоимения и т. д).

Под пассивным словарем понимают часть словарного состава языка, понятную ребенку, она зависит от возраста, психического развития, социальной среды;

Под активным словарем понимают часть словарного состава языка, которая свободно употребляется в повседневной жизни конкретным ребенком. Н. В. Серебрякова считают, что развитие словаря ребенка тесно связано, с одной стороны, с развитием мышления и других психических процессов, а с другой стороны, с развитием всех компонентов речи: фонетико-фонематического и грамматического строя речи. С помощью речи, слов ребенок обозначает лишь то, что доступно его пониманию. В связи с этим в словаре ребенка рано появляются слова конкретного значения, позднее - слова обобщающего характера. Развитие лексики обусловлено также развитием представлений ребенка об окружающей действительности.

По мере того как ребенок знакомится с новыми предметами, явлениями, признаками предметов и действий, обогащается его словарь. Освоение окружающего мира ребенком происходит в процессе неречевой и речевой деятельности при непосредственном взаимодействии с реальными объектами и явлениями, а также через общение со взрослыми. Первоначальной функцией речи ребенка является установление контакта с окружающим миром, функция сообщения. Деятельность ребенка раннего

возраста осуществляется совместно со взрослым, и в связи с этим общение носит ситуативный характер.

Е. М. Хватцев Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова подчеркивают, что предпосылки развития речи определяются двумя процессами. Одним из этих процессов является неречевая предметная деятельность самого ребенка, то есть расширение связей с окружающим миром через конкретное, чувственное восприятие мира. Вторым важнейшим фактором развития речи, в том числе и обогащения словаря, выступает речевая деятельность взрослых и их общение с ребенком. Анализируя словарный состав разговорной речи детей в возрасте от 7 до 9 лет, выделяются наиболее употребительные знаменательные слова в речи детей: существительные (мама, люди, мальчишка), прилагательные (маленький, большой, детский, плохой), глаголы (пойти, говорить, сказать). Среди существительных в словаре детей преобладают слова, обозначающие людей.

Таким образом, по мере развития психических процессов (мышления, восприятия, представлений, памяти), расширения контактов с окружающим миром, обогащения сенсорного опыта школьника, качественного изменения его деятельности формируется и словарь ребенка в количественном и качественном аспектах. Слова в лексиконе школьников не являются изолированными единицами, а соединяются друг с другом разнообразными смысловыми связями. По мере развития мышления ребенка, его речи лексика ребенка не только обогащается, но и систематизируется.

Дети к 7 годам владеют бытовым словарем на уровне разговорного языка взрослого человека, применяют в своей речи не только слова с обобщающим значением, но и слова с отвлеченным значением. К примеру, дети пользуются такими словами как - веселье, грусть, смелость.

Отмечается повышенный интерес к словам, их значениям. Дети часто применяют словотворчество, когда не могут найти подходящего слова, либо попросту не называют сам предмет. В развитии словаря детей дошкольного возраста выделяют две стороны: количественный рост словарного запаса.,

подразумевающий под собой расширение объёма словаря, а также увеличение словарного запаса при помощи работы по ознакомлению детей с окружающим миром и его качественное развитие, характеризующееся овладением значениями слов. Качественный рост словаря обусловлен тем, как именно ребёнок овладел содержанием слова и применил его на практике при помощи общения [27].

В тоже время, количественный рост словаря определяется обогащением жизненного опыта ребенка, усложнением ведущего вида деятельности, а также изменением формы и содержания общения с окружающими людьми.

Лексическая сторона речи обеспечивает успешное усвоение основ всех видов речевой деятельности.

Под лексической стороной речи понимается не только набор лингвистической информации о слове, но также знание программ действий со словом.

Анализ лексических умений разных видов речевой деятельности показывает, что они обладают определенной структурой. В этих структурных образованиях можно выделить общие и конкретные операции, лежащие в основе лексических навыков. Набор таких операций зависит от типа лексических умений, от вида речевой деятельности, где они функционируют как смысловые компоненты.

Одна из важнейших проблем в освоении речи – словарный запас. Эта проблема по-прежнему актуальна и требует исследования.

Словарь – это главный строительный материал нашей речи; следовательно, роль словаря для владения языком так же важно, как и фонетика и грамматика. Действительно, это словарь, который передает непосредственный предмет мысли в силу своей номинативной функции, потому что проникает во все сферы жизни, помогая отражать не только реальную жизнь, но и воображаемую.

Для успешного обучения в школе ученики должны выучить значение и формы лексических единиц и уметь использовать их в различных ситуациях

устного и письменного общения, т.е. овладевать навыками общения как при устной, так письменной речи.

При разговоре и письме младших школьников необходимы следующие навыки, умения и знания:

- выбрать правильные слова / фразы в соответствии с коммуникативным намерением;

- правильно сочетать слова в словосочетаниях и предложениях:

- сочетать новые слова с ранее выученными;

- выбрать правильное слово из синонимических и антонимических противопоставлений;

- производить эквивалентные замены;

- владеть механизмом распространения и сокращения предложений;

- подстраиваться под индивидуальные особенности говорящего, иметь быструю реакцию и др.;

- соотнести звуковой / визуальный образ слова с семантикой;

- распознавать и понимать выученные слова / фразы в речевом потоке / графическом тексте;

- раскрывать значение слов с помощью контекста;

- понимать значение слов на основе звуковых / графических характеристик;

- различать похожие по звучанию и написанию слова;

- владеть механизмом рецептивного сочетания;

- широко использовать рекомендации по прогнозированию и восприятию для формирования отношения к выполнению определенных занятий с новым (или ранее приобретенным) лексическим материалом и др.

- умение выстраивать речевое поведение в соответствии с нормами общения.

Развитию лексической стороны речи также способствует обогащение представлений об окружающем мире, ознакомлении с неизвестными ранее предметами, явлениями, признаками и действия предметов.

К предпосылкам развития речи относятся два процесса: неречевая предметная деятельность ребенка, где он учится воспринимать мир конкретно, с помощью чувств, и речевая деятельность взрослых, определяющая то, как они общаются со своим ребёнком [15].

Рассмотрим закономерности становления лексической стороны речи у детей в норме. Речевая деятельность с позиций психолингвистики рассматривается как одна из форм знаковой деятельности, а процесс усвоения языка представляет собой овладение ребенком различными языковыми знаками (И. А. Зимняя, А.А. Леонтьев, Е. Ф. Соболев и др.). Языковой знак имеет две стороны: внешнюю, материальную, звуковую и внутреннюю, семантическую, а овладение языковыми знаками предполагает усвоение этих сторон (А. А. Леонтьев, Е. Ф. Соболев, А. М. Шахнарович и др.). Ряд исследователей подчеркивают, что основной движущей силой развития речи ребенка является семантика языка, и придают большое значение расширению границ смысловой стороны слова как важной задаче словарной работы. Усвоение ребенком лексической семантики является одним из наисложнейших психологических процессов. Так, по данным Е. А. Аркина, количественный показатель словаря в онтогенезе составляет:

- 1г. - 9 слов,
- 1г. 5м. - 39 - 100 слов,
- 2 г. - 200 - 400 слов,
- 3 г. 6м. - 1000 - 1110 слов,
- 4г. - 1600 - 1926 слов,
- 5 л. - 2200 слов.

Такое развитие в четыре года обеспечивает ребенку практически полное понимание речи взрослых, а также возможность словесно оформить и выразить свои мысли. В научно-теоретической литературе выделяются такие факторы, обуславливающие процесс развития лексической стороны вещания дошкольника с нормальным развитием, и являются ориентировочными 10 критериями оценки словаря (Д. Н. Богоявленский, Л. С. Выготский, В. К.

Воробьева, Д. Б. Эльконин, С. М. Карпова, Г. И. Лалаева, А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия, А. В. Ревуцкая, Н. В. Серебрякова, Е. Ф. Собонович, Ф. А. Сохин, А. М. Шахнарович и др.)

1. Завершение формирования фонологических обобщений, константность слухового восприятия.
2. Овладение ребенком различными уровнями лексических обобщений.
3. Усвоение системы морфологического словообразования.
4. Сформированность различных типов смысловых связей между словами.

Рассмотрим каждый фактор и его влияние на развитие словаря детей с нормальной речью.

Первый фактор развития словаря – завершение развития фонологических обобщений, результатом чего является формирование константности слухового восприятия. Как известно, речь детей формируется под влиянием речи взрослых. Ребенок изымает языковые единицы из речи окружающих его людей с помощью слухового восприятия. Со второго-третьего к пятым-шестым месяцам жизни (период агукания) ребенок выдает звуковые комплексы, состоящих из заметно расчлененных, но недостаточно четких протяжных звуков. Сначала а-гу, а-гы, бу-у, затем мам, дальше произносятся уже хорошо заметные отдельные звуки: ма, ба, па, а затем они повторяются: ма-ма-ма, дя-дя-дя. В стадии лепета (6-8 мес.) появляются различные согласные звуки, их комбинации с гласными, ребенок начинает расчленять и переставлять их между собой.

В этот период начинает формироваться сенсорный уровень восприятия речи. Во время агукания и лепета у ребенка упражняются еще слабые органы речи, в результате чего развивается рече-двигательная координация, дифференцируются слуховые, тактильные и кинестетические раздражители, образуются новые звуковые связи. К концу первого года жизни ребенок произносит уже отдельные слова – названия 11 предметов, которые ему чаще всего встречаются. В это время ребенок воспринимает слово как

неотъемлемое свойство предмета. По данным М. Е. Хватцева, в возрасте до 11 месяцев у ребенка насчитывается 5-10 слов. Экспрессивный словарь в этот период развивается медленно и резко отстает от пассивного. На этом этапе развития словаря использование слов в речи предполагает сохранность речедвигательного анализатора, первичных специфических механизмов. В процессе овладения произношением ребенок сначала опирается на ритм и интонацию слова без различения его звукового состава. Иногда ребенок дополняет интонацию мимикой и жестом, следуя интонации и ритму взрослых. Различение фонем формируется медленно. Только во второй половине второго года жизни ребенок начинает дифференцировать слова по семантике и ориентироваться на смысло-развивающую функцию звуков, то есть выделять фонемы.

Итак, у детей с 10 мес. в 1 г. 8мес. – 2 лет формируется фонематическое разрешение (перцептивный уровень слухового восприятия), и на этой основе происходит стабилизация звукового образа слов. Сформированность перцептивного уровня слухового восприятия обуславливает овладение обобщенными звуко-типами (фонемами) и развитие константности восприятия звуковой структуры слова. Поэтому слова легче запоминаются детьми и происходит установление связи между звуко-комплексом и значением. Этот фактор является главным в развитии словаря ребенка. Как показывают исследования, до двух лет экспрессивный словарь ребенка с нормальной речью резко увеличивается до 300 слов. Этому способствует завершение процесса усвоения фонологических обобщений и формирование константности восприятия.

Таким образом, сформированность слухового восприятия (прежде всего, его перцептивного уровня) является движущей силой развития словаря ребенка в указанный период. После двух лет рост как активного, так и пассивного словаря ребенка связано с развитием мышления, игровой деятельности.

Второй фактор развития словаря - овладение ребенком различными уровнями лексических обобщений. Л. С. Выготский подчеркивал, что значение слова в речи взрослых (при условии нормального речевого развития) и в речи ребенка – не одно и то же; значение слова развивается. На разных этапах развития слово ребенка имеет разное значение, различную семантическую структуру.

В развитии речи ребенка автор выделяет основные стадии: когда слова приобретают четкую предметную отнесенность, и когда слова приобретают сложный высоко дифференцированный характер. Доказано, что детские слова лишь постепенно приобретают статус полноценных словесных знаков. Значения, закрепляются за ними, постоянно меняются и развиваются. На начальной стадии развития речи ребенок опирается на представление, а не на понятие, овладевает предметной отнесенностью слова, словом-наименованием. Поэтому в раннем возрасте еще нельзя говорить об овладении собственно значением слова (шире - значением знака языка). В процессе развития ребенка слова все больше отрываются от той ситуации, с которым они были первоначально связаны. Полным значением слова, слова-понятия ребенок овладевает сравнительно поздно. Первые слова ребенка многозначные, их значение аморфное, расплывчатое. Одно и то же слово может обозначать и предмет, и признак, цель, и действие с предметом. Например, словом киса ребенок называет всех кошек: и пушистых, и гладкошерстных, разного цвета и тому подобное. А также этим словом называет и маленьких существ, похожих на кошку, в том числе как игрушечных, так и живых. Когда ребенок, осуществляет такие обобщения, переходит установленные для него границы, возникает гипергенерализация . В таком случае он может назвать кошкой собаку или вообще всех животных. При переносе наименований с одного явления на другое в один класс могут быть объединены предметы, сходные по размеру, форме, цвету, функциями тому подобное. Гипергенерализация может касаться не только предметов, но и действий и признаков. Однако уже в 1г. 5 мес. – 1 г. 8 мес. наблюдается

распад ситуационных обобщений у ребенка. Постепенно формируются обобщения на основе функционального использования знаков или категориального значения слова. Число гипергенерализаций уменьшается. В результате к двум годам у ребенка начинают формироваться устойчивые значения слов, а сами слова начинают использоваться для обозначения классов однородных. Овладение обобщающей функцией слова (наиболее простой уровень лексических обобщений) является прорывом в развитии лексической семантики и своего рода начальным звеном для формирования обобщений более высокого уровня.

Ребенок в четырехлетнем возрасте на основе обобщения (генерализации) некоторых несложных контекстуально обусловленных прямых смыслов одного и того же слова способен к правильному переносу усвоенного значения для обозначения другой близкой ситуации, хотя ее содержание вербально объяснить еще не может. Ребенок постепенно овладевает обобщенным значением слова, независимо от отдельных ситуаций употребления слова. Оно осознается, с одной стороны, благодаря уточнению предметной соотнесенности слова в результате его использования в различных ситуациях, а с другой стороны – благодаря непосредственному пониманию обобщенного значения слова, которое ребенок усваивает в процессе обучения.

Для детей младшего и среднего дошкольного возраста само содержание слова имеет еще конкретный характер, однако они овладевают более доступными им словами, имеющими обобщенный смысл. По данным исследований речевой деятельности детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи определены особенности классификаций слов на основе семантических признаков. Так, группировки семантически далеких слов вызывают определенные трудности. Выполнение заданий на группировку семантически близких слов сопровождается еще большим количеством ошибок (сорока, бабочка, скворец - лишнее слово - сорока, потому что сорока не летает, а сидит на кустике). В некоторых группировках

дети часто не выделяют общий понятийный признак, а осуществляют классификацию на основе общности ситуации, функционального значения, что характерно для детей более младшего возраста.

Долгое время продолжается период, когда ребенок усваивает морфологию слов и их ближайшее значение. На данном этапе ребенок усваивает морфологическую форму слова, конкретные значения, предметную отнесенность, но не усваивает абстрактного значения. Только в конце дошкольного возраста ребенок подходит к усвоению абстрактного значения слова. Усвоение системы морфологического словообразования начинается с двух лет. А уже к четырем годам дети в полной мере (за исключением атипичных случаев) овладевают морфологической системой родного языка.

Исследователи отмечают, что, овладев практическим способом анализ морфемы, усвоения слов однотипного морфологического ряда, ребенок начинает образовывать новые слова и словоформы по законам аналогии, неосознанно используя для этого части слова: основы, суффиксы, приставки и тому подобное. К концу дошкольного возраста ребенок овладевает образованием слов по аналогии на достаточном уровне. Так, дети с нормальным речевым развитием могут образовывать по аналогии слова, которые выражают сложные, в том числе и абстрактные, значения в соответствии с речевой нормой.

В процессе развития мышления и речи ребенка его лексика не только обогащается, но и систематизируется, упорядочивается. Слова будто группируются в семантические поля.

Е. А. Лаврентьева, наблюдая становление лексико-семантической системы у детей от 1г. 4 мес. до 4 лет, выделяет 4 этапа развития системной организации детского словаря.

На первом этапе словарь ребенка представляет собой набор отдельных слов (от 20 до 50). При этом набор лексем является неупорядоченным.

На втором этапе словарный запас ребенка начинает быстро увеличиваться. Названия одного слова с определенной группы вызывает у

ребенка названия других элементов этой группы. Автор определяет этот этап ситуационным, а группы слов - ситуационными полями.

Третий этап формирования лексической системы (тематический) характеризуется осознанием ребенком сходства определенных элементов ситуации и объединением лексем в тематические группы. Организация тематических групп слов вызывает развитие лексической антонимии (великий-маленький, хороший-плохой).

Особенностью четвертого этапа развития лексической системы в онтогенезе является возникновение синонимии. Системная организация словаря ребенка приближается по своей структуре к лексико-семантической системе взрослых. Развитие лексической системности и организации семантических полей находит свое отражение в изменении характера ассоциативных реакций. На основании анализа характера вербальных ассоциаций у дошкольников 5-8 лет Н. В. Серебряковой выделены три этапа организации семантических полей.

1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников с минимальными дизартрическими расстройствами

Дизартрия – расстройство звуко-произносительной и просодической стороны речи, обусловленные нарушением иннервации речевого аппарата [31].

Минимальные дизартрические расстройства (далее МДР) занимают промежуточное положение между дислалией и дизартрией.

Все симптомы при МДР проявляются в не резко выраженной форме.

Основной симптом МДР - стойкое нарушение произношения, которое с трудом поддается коррекции и отрицательно влияет на формирование других сторон речи.

Для всех детей с МДР характерно полиморфное нарушение звукопроизношения и формирование интонационной структуры предложения.

Голосовые нарушения у детей с МДР обусловлены нечеткой артикуляцией и легкими порезами мышц гортани, в результате чего нарушены все характеристики музыкальности речи.

У детей с МДР отмечается недоразвитие фонематического восприятия, проявляющееся в нарушении слуховой дифференциации звуков и фонематического анализа.

Отклонения в развитии лексики и грамматического строя оказываются производными и носят характер вторичных нарушений.

В основе звукопроизносительных расстройств, при МДР, лежат органические нарушения центральной нервной системы, проявляющиеся в форме легких парезов, изменениях тонуса мышц, гиперкинезов и патологических рефлексов: моторная недостаточность артикуляционного аппарата и общей двигательной сферы, обусловленная диспрактическими расстройствами.

Дифференцированная коррекция двигательной сферы и артикуляционной моторики детей позволяет устранить нарушение звукопроизношения, просодической стороны речи, способствует нормализации лексико-грамматической стороны речи.

Дети этой категории представляют собой неоднородную группу, как по проявлению неврологической симптоматики, так и по уровню речевого развития.

В зависимости от проявления неврологических симптомов и состояния нервно-мышечного аппарата органов артикуляции можно выделить 3 группы детей с МДФ:

- 1 - с правосторонним гемипарезом;
- 2 - с левосторонним гемипарезом;
- 3 - с легким двухсторонним парезом.

По уровню развития лексико-грамматического строя и связности речи детей можно условно разделить на две группы:

- 1 - МДР, сочетающиеся с фонетико-фонематическим недоразвитием;
- 2 - МДР, сочетающиеся с общим недоразвитием речи.

Выделение различной структуры дефекта при МДР является важным фактором в реализации дифференцированного подхода в процессе логопедической работы с данной категорией детей.

В специальной, отечественной литературе коррекционно-педагогической направленности для обозначения этого нарушения используется термин «стертая дизартрия», предложенный О. А. Токаревой в 1969 году, которая характеризует проявления «стертой дизартрии» как легкие (стертые) проявления «псевдобульбарной дизартрии», которые отличаются особой трудностью преодоления [21].

По ее мнению, обычно эти дети с данной речевой патологией большинство изолированных звуков могут произносить правильно, но в речевом потоке слабо автоматизируют их и недостаточно дифференцируют на слух. Однако, в трудах отечественных исследователей в области дефектологии, излагаются учеными и другие научные взгляды на понятие «стертая дизартрия». Л. В. Лопатина определяет стертую дизартрию или минимальные дизартрические расстройства как речевую патологию, проявляющуюся в расстройствах фонетического и просодического компонентов речевой функциональной системы и возникающую вследствие невыраженного микроорганического поражения головного мозга [30]. В диагнозе до года у ребенка стоит ПЭП (перинатальная энцефалопатия). К двум годам диагноз при комплексной и своевременной реабилитации и положительном прогнозе снимается или переходит в ММД (минимальную мозговую дисфункцию) невыраженного характера. Иное определение подобного нарушения речи предложено А.Н. Корневым. Ученый определяет это расстройство как избирательные, негрубые, но довольно стойкие нарушения звукопроизношения, которые сопровождаются легкими,

своеобразными нарушениями иннервационной недостаточности артикуляционных органов. При них нет тотальных полиморфных нарушений звукопроизношения (как при дизартрии у детей с ДЦП), нет выраженных нарушений тонуса и гиперсократительной способности артикуляционных мышц. Корнев считает, что эта категория нарушений произносительной стороны речи занимает промежуточное положение между дислалией и дизартрией.

Для подобного типа нарушения речи Корневым предложен термин «вербальная диспраксия» [20]. И.Б. Карелиной и Г.В. Чиркиной введена новая терминология, где стертая дизартрия трактуется как минимальные дизартрические расстройства – МДР [14]. Однако, терминологическое обозначение данного речевого нарушения не раскрывает клиниконозологическую самостоятельность данной группы речевых расстройств, поэтому выбор термина остается дискуссионной проблемой среди отечественных логопедов.

Для понимания и объяснения природы механизма нарушения при стертой дизартрии необходимо обратиться к основным положениям учения о речевых механизмах А. Р. Лурии, П. К. Анохина и других авторов [5].

Первым компонентом механизма речевой функциональной системы являются рецепторы слуха, зрения, чувствительности, которые перцепируют определенную информацию, а также кинестетические ощущения, которые сигнализируют о положении артикуляционных органов и всего тела.

Второй компонент – это сложные корковые системы, осуществляющие переработку, хранение информации, выработку программы ответного действия и трансляции смыслового значения мысли в схему развернутого высказывания речи.

Третий сенсомоторный компонент речевой функциональной системы реализует передачу речевых сообщений. При поражении этого компонента нарушается иннервация речевой мускулатуры, т.е. дисфункционалирует двигательный механизм речи. Наблюдаются стертые парезы

артикуляционных мышц с нарастанием патологических безусловных рефлексов, повышение мышечного тонуса, появление моторных расстройств речи по типу диспраксии.

В работе Е. Ф. Архиповой «Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей» приводятся статистические данные о сочетанности стертой дизартрии с другими расстройствами речи. Так в группах для детей с общим недоразвитием речи до 50% детей, а в группах с фонетико-фонематическим недоразвитием - до 35% детей имеют стертую дизартрию [5].

При рассмотрении многими авторами симптоматики дизартрических расстройств речи отмечается «смытость», «стертость» артикуляции (Г. Г. Гутцман, О. В. Правдина, Л. В. Мелехова, О. А. Токарева, И. И. Данченко, Р. И. Мартынова) [35].

Минимальные дизартрические расстройства характеризуются следующими симптомами не резко выраженной формы: моторная неловкость, несоответствие темпа, ритма движений на уроках музыки и физической культуры, ограничение объема активных, динамичных движений, утомление мышц лицевой части и мышц артикуляционного аппарата при нагрузках. Дети со стертой дизартрией поздно и с трудом овладевают навыками самообслуживания: не могут застегнуть пуговицу, развязать шарф и т.д. Артикуляционный аппарат детей с минимальными дизартрическими расстройствами характеризуется наличием следующих особенностей: паретичность мышц органов артикуляции. Лицо ребенка гипомимично, мышцы лица вялые. Многие дети не удерживают позу закрытого рта, вследствие вялости жевательных мышц лицевой мускулатуры. Дети затрудняются в выполнении движений по подражанию с сопровождением словесной инструкции. Может наблюдаться и спастичность мышц органов артикуляции, которая проявляется в амимичности лица, мышцы лица твердые, напряженные. Губы у ребенка постоянно находятся в полуулыбке. У таких детей отмечаются трудности в

выполнении определенных артикуляционных поз из-за ригидности лицевой мускулатуры. Гиперкинез ыпри стертой дизартрии проявляются в виде экстрапирамидных расстройств, связанных с временной задержкой афферентной импульсации по типу: дрожания, тремора, языка и голосовых связок. Афферентная импульсация является ориентиром речевой мускулатуры, контролирующая проприоцептивные сигналы вовлеченных в работу мышц, а связи, формирующиеся в коре головного мозга облегчают процесс моторного программирования [3]. Апраксия проявляется в невозможности выполнения определенных движений или при переключении от одного движения к другому. При речевых нагрузках может отмечаться девиация, т.е. отклонение языка от средней линии. В процессе речевого высказывания может появляться обильное слюноотечение (гиперсаливация). Праксис органов речевого аппарата сопровождается нечеткостью артикуляции, слабостью напряжения мышц, аритмичностью, снижением амплитуды движений. При обследовании звукопроизношения выявляются: смешение, искажение звуков, замена и отсутствие звуков, т.е. те же варианты, что и при сложной дислалии. Но, в отличие от дислалии, речь при минимальных дизартрических расстройствах имеет нарушения в просодике речевого акта. Интонационно-выразительная окраска речи детей со стертой дизартрией резко снижена. Может наблюдаться назальный оттенок в речи. У некоторых детей ослаблен речевой выдох, и они говорят на вдохе. Речь приобретает захлебывающий характер.

Наиболее распространенным нарушением является дефект произношения свистящих и шипящих [7].

Ведущим в структуре речевого дефекта при дизартрии является нарушение звуко-произносительной и просодической стороны речи. Неярко выраженные мозговые нарушения могут привести к возникновению стертой дизартрии, которую следует рассматривать как неосложненную степень проявления дизартрии. Отклонения в развитии лексики и грамматического строя носят характер вторичных нарушений.

Неяркие, стертые нарушения со стороны черепно-мозговых нервов могут быть установлены в процессе длительного, динамического наблюдения, при выполнении усложняющихся двигательных заданий. М. Б. Эйдинова, Е. Н. Правдина-Винарская описывают встречавшиеся при всестороннем обследовании случаи легких остаточных расстройств иннервации, которые лежат в основе нарушений полноценной артикуляции, что приводит к неточности произношения [8].

Среди причин, вызывающих минимальные дизартрические расстройства, выделены следующие:

1. Нарушение иннервации артикуляционного аппарата, при которой отмечается недостаточность функционирования отдельных мышечных групп (губ, языка, мягкого неба); неточность движений, их быстрая истощаемость вследствие поражения структурных отделов нервной системы.

2. Двигательные расстройства: трудность нахождения определенного положения губ и языка, долговременный поиск речевого уклада органов артикуляции, необходимого для произнесения звуков.

3. Оральная апраксия. Утрата способности исполнять простые позы, в которые принимают участие органы артикуляционного аппарата. Возникает вследствие поражения нижних отделов постцентральной извилины гемисферы.

4. Минимальная мозговая дисфункция представляет синдром расстройств неврологического характера, проявляющийся в виде двигательных, речевых, эмоциональных расстройств (рассеянность, гиперактивность, диспраксия, синдром дефицитарности внимания и др.).

Легкие формы дизартрии могут наблюдаться у детей без явных двигательных расстройств, перенесших легкую асфиксию или родовую травму, а также имеющих в анамнезе другие нерезко выраженные неблагоприятные воздействия в период внутриутробного развития или родов.

Лёгкие степени дизартрии (МДР - минимальные дизартрические расстройства) встречаются очень часто у детей с ОНР (50-80%); у детей с

ФФН (30-40%); у некоторых детей с первоначальным диагнозом «сложная дислалия» в результате комплексного обследования выявляется стертая дизартрия (10%) [14].

Таким образом, минимальные дизартрические расстройства являются сложным видом речевого дизонтогенеза. Главным этиологическим звеном в структуре дефекта речи при стертой дизартрии являются поражения структур головного мозга микроорганического характера, приводящие к расстройству функций со стороны речевых нервов. Основой симптоматики минимальных дизартрических расстройств является стойкое нарушение звукопроизношения, которое с трудом поддается коррекции и отрицательно влияет на формирование других сторон речи и личности ребенка в целом, а также нарушение просодического компонента речевого акта. Лабильность вегетативной нервной системы, наличие патологических рефлексов, недостатки в моторной сфере, минимальное снижение познавательной активности влияют на уровень дальнейшего процесса обучения дошкольника в образовательном учреждении и указывают на необходимость своевременной коррекции и устранения расстройств речи дизартрического характера на ранних этапах диагностики.

1.3 Характеристика нарушений лексической стороны речи у детей младшего школьного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами

Токарева О. А. отмечает, что в практике логопедической работы с детьми часто встречаются лёгкие (стёртые) формы дизартрии, которые в отличие от дислалий, имеют более грубые проявления нарушений звукопроизношения и требуют более длительного логопедического воздействия, направленного на их устранение. Даже при правильном произношении детьми большинства звуков, в спонтанной речи эти звуки не автоматизированы и недостаточно дифференцируются. Автор обращает

внимание на своеобразии нарушений артикуляторных движений, когда при отсутствии ограничения в движениях языка и губ часто наблюдается неточность движений и недостаточность их силы».

В статье «Проявление стёртых дизартрии и методы их диагностики» Собонович С. Ф. и Чернопольская А. Ф. выявили некоторые особенности проявления стёртой формы дизартрии: «недостатки произношения у детей носили различный характер [16]. Они могли проявляться только в произношении звуков, причём в одних случаях это не вызывало задержки фонематического развития, в других такая задержка имела место. Произношение детей той группы характеризовалось смазанностью, размытостью, нечёткостью артикуляции звуков, что особенно резко проявлялось в потоке речи...»

Стертая дизартрия – речевая патология, проявляющаяся в расстройствах фонетического и просодического компонентов речевой функциональной системы и возникающая вследствие невыраженного микроорганического поражения головного мозга (Л. В. Лопатина).

Глубина и сложность проблемы дизартрии заключается в том, что ребенок имеющий нарушение речи, может сталкиваться с серьезными сложностями в овладении грамотой и письмом, проблемы с развитием внимания и мышления, а также воображения, памяти и восприятия в школьном периоде.

Отклонение от нормы (отставание) в речевом развитии ребенка может проявляться бедностью его словарного запаса, несформированностью грамматического строя речи, несовершенством звукопроизношения. Хотя все эти три стороны речи представляют собой неразрывное единство и развиваются одновременно, особенности формирования каждой из них требуют отдельного рассмотрения. Это поможет родителям и педагогам дошкольных учреждений своевременно заметить возможные отклонения от нормы, а значит, и принять соответствующие меры.

Диагностика стертой дизартрии и методики коррекционной работы разработаны пока недостаточно. В работах Г. Г. Гутцмана, О. В. Правдиной, Л. В. Мелеховой, О. А. Токаревой, И. И. Данченко, Р. И. Мартыновой рассматриваются вопросы симптоматики дизартрических расстройств речи, при которых наблюдается «смытость», «стертость» артикуляции [4]. Авторы отмечают, что стертая дизартрия по своим проявлениям очень похожа на сложную дислалию. В трудах Л. В. Лопатиной, Н. В. Серебряковой, Э. Я. Сизовой, Э. К. Макаровой и Е. Ф. Собонович поднимаются вопросы диагностики, дифференциации обучения и логопедической работы в группах дошкольников со стертой дизартрией. Проблемы дифференциальной диагностики стертой дизартрии, организации логопедической помощи этим детям остаются актуальными, учитывая распространенность этого дефекта.

Основные проявления дизартрии: нарушения артикуляции звуков; речевого дыхания; нарушение голосообразования и, как следствие, нарушение качества голоса; нарушения темпа, ритма и интонации речи. Все нарушения могут проявляться в различной степени [2].

Выделяют 4 степени дизартрии по G.Tardier (1968).

1. Легкая (стёртая дизартрия) – минимальные дизартрические расстройства (МДР).

2. Средняя – речь понятна всем, но выражено нарушение звуков и просодики.

3. Выраженная – когда речь понятна только матери .

4. Тяжелая – анартрия - отсутствие членораздельной речи.

Термин «стертая» дизартрия впервые был предложен О. А. Токаревой, которая характеризует проявления «стертой дизартрии» как легкие (стертые) проявления «псевдобульбарной дизартрии», которые отличаются особой трудностью преодоления. По ее мнению, обычно эти дети большинство изолированных звуков могут произносить правильно, но в речевом потоке слабо автоматизируют их и недостаточно дифференцируют. Было отмечено, что артикуляционные движения у этих детей могут нарушаться своеобразно:

при ограничении движений языка и губ наблюдается неточность движений и недостаточность их силы. Вялость и приблизительность движений характерны для одних случаев, а в других - неточность движений объясняется гиперкинезами языка.

Стертая дизартрия (минимальные дизартрические расстройства - МДР) встречается часто в логопедической практике. Основные симптомы при стертой дизартрии: невнятная невыразительная речь, плохая дикция, искажение и замена звуков в словах сложной структуры [15].

Проблема выявления и коррекции стертой дизартрии продолжает оставаться актуальной до настоящего времени. В литературе имеются многочисленные указания на то, что в логопедической практике у детей наблюдаются недостатки произношения, которые по симптоматике напоминают дислалию, но имеют более длительную и сложную динамику устранения. Изучение стертой дизартрии является предметом исследования медицинских, педагогических и лингвистических дисциплин.

При изучении особенностей лексики у детей с речевой патологией перспективным и значимым является психолингвистический подход, современные представления о процессе развития лексики и о различных аспектах ее изучения, о развитии лексики в онтогенезе, о структуре значения слова, о семантических полях, об особенностях формирования семантических полей в онтогенезе[5].

В исследованиях Р. И. Лалаевой отмечается ряд особенностей лексики детей. Выявлена ограниченность словарного запаса, расхождение объема активного и пассивного словаря, неточное употребление слов, вербальные парафазии, несформированность семантических полей, трудности актуализации словаря. Ассоциации у детей с речевой патологией в большей степени, чем у детей с нормальным речевым развитием, носят немотивированный, случайный характер, так же они испытывают значительные трудности в овладении первичными словообразовательными операциями.

Несформированность словообразовательных операций приводит, с одной стороны, к неполноценной речевой коммуникации, а с другой – ограничивает когнитивные возможности детей.

Таким образом, теоретическое обоснование по проблемам формирования лексического строя речи у детей со стертой дизартрией – одно из самых распространенных речевых нарушений, встречающихся в логопедической практике. Вопросы диагностики и содержания коррекционной работы с детьми со стертой дизартрией остаются недостаточно разработанными как в теоретическом, так и в практическом плане. Сложная структура речевого нарушения при стертой дизартрии требует комплексного подхода в организации и проведении коррекционных мероприятий. Изучение стертой дизартрии является предметом исследования медицинских, педагогических и лингвистических дисциплин. Вместе с тем вопрос терминологии данного нарушения в разных направлениях исследований трактуется по-разному.

В исследованиях ряда авторов (Р. А. Белова-Давид, Г. В. Гуровец, С. И. Маевская, Р. И. Мартынова, Л. В. Мелехова, Л. В. Лопатина и др.) отмечается, что у детей со стертой формой дизартрии, наряду с ведущими расстройствами фонетической стороны речи, часто наблюдается и недоразвитие лексико-грамматического строя речи.

Полученные данные исследований показали, что дети со стертой формой дизартрии даже к 7 годам недостаточно подготовлены к школьному обучению, к усвоению программы по русскому языку, предпосылками овладения которой является осознание элементов языка, речи и прежде всего слова. Поэтому в младшем школьном возрасте наблюдаются значительные трудности в овладении лексическим строем речи.

Таким образом, очевидна необходимость логопедической работы в младшем школьном возрасте, у детей с МДР по формированию лексики путем целенаправленного действия на уточнение значения слова, его

семантической структуры, осознание слова как элемента языка и речи, как совокупности лексического и грамматического значения.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Нами была изучена психолого-педагогическая литература по теме исследования.

1. Лексический строй языка – сторона языка, представленная лексическими единицами, словами и фразеологизмами в их лексическом значении [30].

С точки зрения психолингвистики слово рассматривается не как единица абстрактной языковой системы, а как единица речевой (языковой) способности человека – его индивидуального лексикона [24, с. 10].

Слово имеет сложное по своей структуре значение. С одной стороны, оно обозначает определенный предмет, а с другой стороны, обобщает совокупность предметов, признаков, действий [10, с.18].

Качественный рост словаря обусловлен тем, как именно ребёнок овладел содержанием слова и применил его на практике при помощи общения [27]. В тоже время, количественный рост словаря определяется обогащением жизненного опыта ребенка, усложнением ведущего вида деятельности, а также изменением формы и содержания общения с окружающими людьми.

2. МДР – это сложный вид речевого дизонтогенеза (стертая дизартрия). Главным этиологическим звеном в структуре дефекта речи при стертой дизартрии являются поражения структур головного мозга микро-органического характера, приводящие к расстройству функций со стороны речедвигательных нервов. Основой симптоматики минимальных дизартрических расстройств является стойкое нарушение звукопроизношения, которое с трудом поддается коррекции и отрицательно влияет на формирование других сторон речи и личности ребенка в целом, а также нарушение просодического компонента речевого акта. Доказана необходимость своевременной коррекции и устранения расстройств речи

дизартрического характера на ранних этапах диагностики, для успешного обучения в школе.

3. Первостепенной задачей при осуществлении работы над лексической стороны речи, является словарная работа. В младшем школьном возрасте – активизация словаря, выработка навыков осознанного и уместного использования слов в соответствии с контекстом высказывания.

ГЛАВА 2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ЛЕКСИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С МИНИМАЛЬНЫМИ ДИЗАРТРИЧЕСКИМИ РАССТРОЙСТВАМИ

2.1 Организация и методы исследования

Экспериментальная работа по изучению развития лексической стороны речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией проводилась на базе МБОУ «С(К)ОШ №11 города Челябинска».

Цель экспериментального исследования: экспериментальным путем исследовать специфику лексического строя речевой деятельности у детей младшего школьного возраста с дизартрией.

Задачи:

1. Реализация исследования уровня сформированности активного и пассивного словаря у детей младшего школьного возраста.

2. Анализировать и обработать полученные данные.

Разработать комплекс упражнений по развитию лексической стороны речи у детей младшего школьного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами.

Методическим инструментом исследования выступала диагностика, для изучения особенностей лексики младших школьников, Р. И Лалаевой, И. В. Прищеповой, которая представлена в Приложении 1.

Методы обследования особенностей лексики младших школьников с минимальными дизартрическими расстройствами включали следующие разделы:

1. Исследование объема и качества номинативного словаря в процессе беседы по предметам окружающей обстановки и по основным лексическим темам.

2. Исследование умения называть действия по предъявленному предмету.

3. Исследование умения подбирать определения к слову, обозначающему предмет.

4. Называние слов-синонимов.

5. Называние слов-антонимов.

6. Исследование умения объяснять значения слова.

7. Исследование умения объяснять переносное значение слов в словосочетаниях и предложениях.

Интерпретация результатов:

Высокий уровень (В.) – 23-28 баллов.

Выше среднего уровень (ВС.) – 17-22 балл.

Средний уровень (СР.) – 11-16 баллов.

Ниже среднего уровень (Н.СР.) – 6-10 баллов.

Низкий уровень (Н.) – 0-5 баллов.

Рассмотрим задания методики подробнее:

Исследование объема и качества номинативного словаря в процессе беседы по предметам окружающей обстановки по темам: «Дни недели», «Времена года», «Месяцы», «Части тела», «Фрукты», «Овощи», «Ягоды», «Звери», «Домашние животные», «Птицы», «Школьные принадлежности», «Одежда», «Обувь», «Мебель», «Посуда», «Транспорт», «Профессия», «Армия», «Грибы», «Инструменты».

Исследование умения называть действия по предъявленному предмету.

Экспериментатор поочередно предъявляет испытуемому картинки, просит внимательно их рассмотреть, сказать, кто как передвигается, а также назвать действия людей.

Исследование умения подбирать определения к слову, обозначающему предмет. Испытуемому предлагается внимательно рассмотреть картинку, назвать ее и подобрать к названию предмета нужное слово, соответствующее вопросу «Какой?», «Какая?», «Какое?».

Называние слов-синонимов/антонимов. Учащийся получает инструкцию: внимательно прочесть напечатанные на карточке слова,

подобрать, а затем написать к каждому из них, в первом случае, близкое по смыслу слово, во втором случае – противоположное по смыслу слово, в 1 классе назвать устно.

Исследование умения объяснять значения слова.

1. Имена существительные.
2. Имена прилагательные.
3. Глаголы.

Исследование умения объяснять переносное значение слов в словосочетаниях, и предложениях. Экспериментатор дает испытуемому следующую инструкцию: «Я буду произносить сочетания слов и предложения. Внимательно послушай и скажи, что они обозначают».

Таким образом, с помощью данных методик мы сможем исследовать особенностей лексики младших школьников, а именно уровень развития словаря младших школьников с минимальными дизартрическими расстройствами.

2.2 Состояние лексического строя речи у младших школьников с минимальными дизартрическими расстройствами

Изучение особенностей лексики младших школьников происходило с помощью методики Р. И Лалаевой, И. В Прищеповой. Результаты обследования особенностей лексики младших школьников с минимальными дизартрическими расстройствами представлены в таблице 1 и на рисунке 1.

В экспериментальном исследовании приняли участие 5 детей с МДР и ОНР 3 уровня, по заключению ПМПК.

Таблица 1 – Результаты исследования уровня сформированности лексики у младших школьников с минимальными дизартрическими расстройствами

Имена детей	Задания							Общий балл	Уровень
	№1	№2	№3	№4	№5	№6	№7		
Екатерина	1	1	1	1	1	0	0	5	Низкий
Андрей	3	1	2	2	2	1	1	12	Средний

Анастасия	2	1	1	1	1	1	0	7	Ниже среднего
Алексей	2	1	1	2	1	1	0	8	Ниже среднего
Мирон	1	1	1	0	1	0	0	4	Низкий

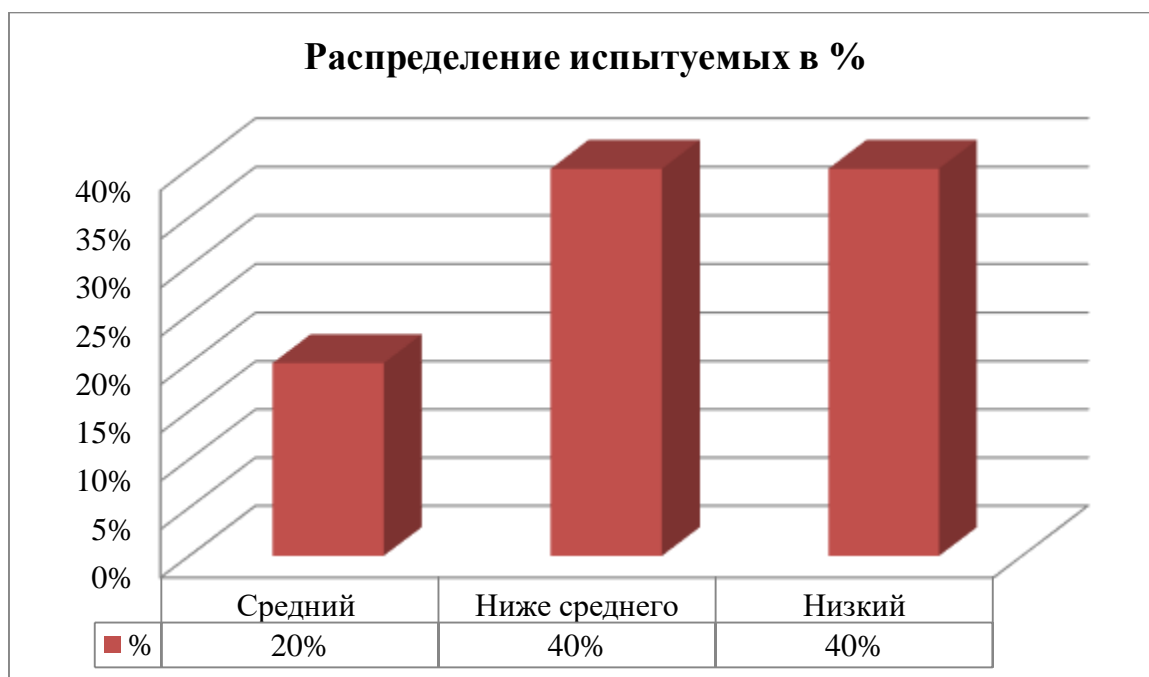


Рисунок 1 – Результаты исследования уровня сформированности лексики у младших школьников с минимальными дизартрическими расстройствами

Исследование объема и качества номинативного словаря в процессе беседы по предметам окружающей обстановки по темам показало, что

- высокий уровень не диагностирован у детей данной группы.
- уровень выше среднего диагностирован у 20 % испытуемых (Андрей), у данного ребенка словарный запас соответствует возрасту, неточности понимания лексических значений слов, обозначающих различные родовидовые признаки, отмечается диссоциация между объемом активного и пассивного словаря, темп работы медленный.
- средний уровень диагностирован у 40 % детей (Анастасия, Алексей), у таких детей недостаточно развиты процессы классификации, обобщения, трудности актуализации нужных слов, работа выполняется самостоятельно.

- уровень ниже среднего диагностирован у 40 % детей (Екатерина, Мирон) у таких детей низкий и бедный уровень обобщения, сформированы отдельные родовидовые понятия, медленный темп работы.

У Андрея выявлены неточности понимания лексических значений слов, обозначающих различные родовидовые признаки в следующих темах: «Части тела», «Посуда», «Транспорт», «Профессия», «Армия», «Грибы», «Инструменты».

У Анастасии возникли трудности в процессе классификации, обобщения, а так же трудности актуализации нужных слов, больше затруднений вызвали такие темы, как: «Транспорт», «Части тела», «Профессия», «Армия», «Грибы», «Инструменты».

У Алексея возникли трудности в процессе классификации, обобщения, а так же трудности актуализации нужных слов, больше затруднений вызвали такие темы, как: «Месяцы», «Части тела», «Птицы», «Школьные принадлежности».

У Екатерины диагностирован бедный уровень обобщения, сформированы отдельные родовидовые понятия по следующим темам: «Части тела», «Звери», «Домашние животные», «Птицы», «Посуда», «Транспорт», «Профессия», «Армия», «Грибы», «Инструменты».

У Мирона выявлен бедный уровень обобщения, сформированы отдельные родовидовые понятия по следующим темам: «Дни недели», «Месяцы», «Части тела», «Звери», «Птицы», «Школьные принадлежности», «Профессия», «Армия», «Грибы».

Исследование умения называть действия по предъявленному предмету, показало что у всех детей (100 %) экспериментальной группы выявлен уровень ниже среднего, у таких детей имеются лишь отдельные слова, точно отражающие лексическое значение заданных словоформ, задание выполняется лишь с помощью логопеда.

Екатерина не смогла подобрать слова-действия, отражающие лексическое значение заданных словоформ, к таким словам как: скалолаз,

каменщик, столяр, учитель, скульптор. К некоторым картинкам были подобраны слова, которые не очень точно характеризуют лексическую окраску.

Андрей не смог подобрать слова-действия, отражающие лексическое значение заданных словоформ, к таким словам как: кузнечик, маляр, повар, каменщик, швея, столяр, врач, скульптора. К остальным картинкам были названы слова-действия, но не во всех случаях они точно характеризовали заданное слово.

Анастасия не смогла подобрать слова-действия, отражающие лексическое значение заданных словоформ к таким словам как: змея, велосипедист, скалолаз, бегун, каменщик, певец, столяр, скульптора. К некоторым картинкам были подобраны слова, которые не очень точно характеризуют лексическую окраску.

Алексей не смог подобрать слова-действия, отражающие лексическое значение заданных словоформ, к таким словам как: кузнечик, скалолаз, каменщик, столяр, скульптор. К некоторым картинкам были подобраны слова, которые не очень точно характеризуют лексическую окраску.

Миرون не смог подобрать слова-действия, отражающие лексическое значение заданных словоформ к таким словам как: велосипедист, скалолаза, маляр, каменщик, швея, учитель, скульптор. К некоторым картинкам были подобраны слова, которые не очень точно характеризуют лексическую окраску.

Высокий, выше среднего, средний, низкий уровни не были выявлены в экспериментальной группе.

Исследование умения подбирать определения к слову, обозначающему предмет, показало, что высокий уровень низкий уровень и уровень выше среднего не выявлены в данной группе.

- средний уровень выявлен у 20 % детей (Андрей), у такого ребенка подобранные слова не очень точно характеризуют лексическую окраску данных слов, задание выполняется самостоятельно.

- уровень ниже среднего был диагностирован у 80 % детей (Екатерина, Анастасия, Алексей, Мирон) - имеются лишь отдельные слова, точно отражающие лексическое значение заданных словоформ, задание выполняется лишь с помощью логопеда.

Андрей смог подобрать к названию предмета нужное слово, соответствующее вопросу «Какой?», «Какая?», «Какое?», но подобранные слова не очень точно характеризуют лексическую окраску данных слов. Так к слову море он подобрал слово темное, пирожное – розовое.

Мирон смог подобрать несколько слов, отражающие лексическое значение, к названию предмета, соответствующее вопросу «Какой?», «Какая?», «Какое?» Не удалось подобрать слово к таким картинкам, как: цветок дом.

Екатерина смогла подобрать несколько слов, отражающие лексическое значение, к названию предмета, соответствующее вопросу «Какой?», «Какая?», «Какое?» Не удалось подобрать слово к таким картинкам, как: море, дом. Остальные слова-признаки не очень точно характеризовали лексическую окраску данных слов.

Анастасия смогла подобрать несколько слов, отражающие лексическое значение, к названию предмета, соответствующее вопросу «Какой?», «Какая?», «Какое?» Не удалось подобрать слово к таким картинкам, как: пирожное, море. Остальные слова-признаки не очень точно характеризовали лексическую окраску данных слов.

Алексей смог подобрать несколько слов, отражающие лексическое значение, к названию предмета, соответствующее вопросу «Какой?», «Какая?», «Какое?» Не удалось подобрать слово к таким картинкам, как: пирожное, море, цветок. Остальные слова-признаки не очень точно характеризовали лексическую окраску данных слов.

При исследовании умения подбирать слова синонимы мы получили следующие результаты: высокий уровень и уровень выше среднего не выявлены в экспериментальной группе.

- средний уровень выявлен у 40 % детей (Андрей, Алексей), у таких детей систематически допускаются ошибки по содержанию задания, лишь интенсивная помощь логопеда позволяет выполнить его до конца;

- уровень ниже среднего был выявлен у 40 % детей (Екатерина, Анастасия), у таких детей неправильное выполнение задания в большинстве случаев, медленный темп работы, работа ведется с помощью экспериментатора;

- низкий уровень был выявлен у 20 % детей (Мирон), у ребенка наблюдались ошибки во всех заданиях, помощь неэффективна.

Екатерина допустила неправильный подбор синонимов в большинстве случаев, в таких словах как сердечный, навредить, капризный, хвалить колючий, рыбачить. Андрей систематически допускал ошибки по содержанию задания, неправильно подобрал синонимы в таких словах как сердечный, примчался колючий. Анастасия допустила неправильный подбор синонимов в большинстве случаев, в таких словах как сердечный, примчался, навредить, капризный, колючий, рыбачить. Алексей систематически допускал ошибки по содержанию задания, неправильно подобрал синонимы в таких словах как грубый, капризный, колючий. Мирон допустил ошибки во всех заданиях, не подобрал ни одного верного синонима.

При исследовании умения подбирать слова антонимы мы получили следующие результаты: высокий уровень, низкий уровень и уровень выше среднего не выявлены в экспериментальной группе.

- средний уровень выявлен у 20 % детей (Андрей), у ребенка систематически допускаются ошибки по содержанию задания, лишь интенсивная помощь логопеда позволяет выполнить его до конца.

- уровень ниже среднего выявлен у 80 % детей (Мирон, Алексей, Екатерина, Анастасия), у испытуемых наблюдается неправильное выполнение задания в большинстве случаев, медленный темп работы, работа ведется с помощью экспериментатора.

Екатерина допустила неправильный подбор антонимов в большинстве случаев, в таких словах как добрый, выбегать, далеко, щедрый, впереди, давать. Андрей систематически допускал ошибки по содержанию задания, и не смог подобрать антонимы к таким словам, как: выбегать, щедрый. Анастасия допустила неправильный подбор антонимов в большинстве случаев, в таких словах как: добрый, высокий, выбегать, далеко, щедрый впереди. Алексей допустил неправильный подбор антонимов в большинстве случаев, в таких словах как: длинный, добрый, выбегать, далеко, щедрый. Мирон допустил неправильный подбор антонимов в большинстве случаев, в таких словах как: добрый, выбегать, далеко, щедрый, впереди.

При исследовании умения объяснять значения слова были получены следующие результаты: трудности выполнения задания, были при объяснении слов, не зависимо от части речи.

- высокий уровень, уровень выше среднего, средний уровень, не были выявлены в экспериментальной группе.

- уровень ниже среднего был выявлен у 60 % детей (Андрей, Алексей, Анастасия), у испытуемых наблюдалось выделение лишь отдельных черт лексического значения слов, причем нахождение среди них основных возможно лишь при интенсивной помощи экспериментатора.

- низкий уровень выявлен у 40 % детей (Екатерина, Мирон), у детей наблюдается низкий уровень обобщений, описание лексического значения сводится к описанию предмета, его признака или действия с точки зрения их полезности.

Екатерина показала низкий уровень описания лексического значения, оно сводилось к описанию предмета, его признака или действия с точки зрения их полезности, например, слово коробка, Катя, объяснила, как «можно положить в нее вещь», а слово читать объяснила как «быть умным».

Андрей выделял отдельные черты лексического значения слов, так в слово быстрый он писал как «который бегаёт», слово книга он объяснил, как «можно читать».

Анастасия смогла при объяснении слов выделять только отдельные черты лексического значения слов, например, слово вскопать она объяснила как «лопатой копать», слово рогатый – «страшный».

Алексей так же выделял лишь отдельные черты лексического значения слов, например, в слове игла «можно шить», старый □ «который испортился»,

Мирон показал низкий уровень описания лексического значения, оно сводится к описанию предмета, его признака или действия с точки зрения их полезности, например, слово корзина, он объяснил как «можно носить ягоды», полезный «хороший», а к слову определить он даже не смог подобрать объяснения.

Исследование умения объяснять переносное значение слов в словосочетаниях, и предложениях.

- высокий уровень, уровень выше среднего, средний уровень диагностированы в экспериментальной группе не были.

- уровень ниже среднего выявлен у 20 % детей (Андрей), данному уровню присуще выделение лишь отдельных черт лексического значения слов, смешение лексического и грамматического значения слов, значительные затруднения при их абстрагировании в словосочетаниях и предложениях, выполнение задания только с помощью логопеда;

- низкий уровень выявлен у 80 % детей (Екатерина, Анастасия, Алексей, Мирон), у детей понимание переносного значения слов в словосочетаниях и предложениях недоступно.

Екатерина не имеет понимание переносного значения слов в словосочетаниях и предложениях, так словосочетание «золотое сердце» она нашла объяснение – очень дорогое. А предложение «Девочка не бежала, а летела к дому» Катя нашла такое объяснение – «она умела летать». К другим словосочетаниям не было попыток подобрать объяснение.

Андрей испытывал значительные затруднения при их абстрагировании в словосочетаниях и предложениях, выполнял только с помощью логопеда.

Например, словосочетание «тяжелый характер» он объяснял так – «злой», а предложение «На его лице была написана радость», трактовал так – «Он был радостный».

У Анастасии диагностировано не понимание переносного значения слов в словосочетаниях и предложениях, при выполнении заданий она не смогла справиться даже путем помощи логопеда, только в одном словосочетании была попытка объяснения словосочетания «добрые дела» – «хорошие дела». Алексей показал низкий уровень понимания переносного значения слов в словосочетаниях и предложениях, так как не смог объяснять их, даже при помощи логопеда, отвечал на все задания □ «не знаю».

Мирон показал низкий уровень понимания переносного значения слов в словосочетаниях и предложениях, понимание переносного значения слов в словосочетаниях и предложениях ему недоступно, при попытках помочь ему ребенок молчал.

Результаты методики показали, что уровень развития лексической стороны речи находится на низком уровне, испытуемые испытывали трудности при выполнении всех заданий диагностики, в некоторых заданиях методики, не помогала помощь логопеда. Сложнее всего детям было при выполнении заданий на подбор синонимов, антонимов и понимание переносного значения слов.

Таким образом, результаты диагностики показали необходимость разработки комплекса упражнений по развитию лексической стороны речи младших школьников с минимальными дизартрическими расстройствами.

2.3 Коррекционная работа по развитию лексического строя младших школьников с минимальными дизартрическими расстройствами

Логопедическая работа по развитию лексического строя младших школьников с минимальными дизартрическими расстройствами опирается на общедидактические и специальные принципы.

Принцип развития – предполагает выявление в процессе логопедической работы тех задач, трудностей, этапов, которые находятся в зоне ближайшего развития, то есть определение с какого класса структурной сложности (по А. К. Марковой) необходимо начинать работу с ребенком.

Онтогенетический принцип – предполагает, что методика коррекционно-логопедической работы воздействия будет разрабатываться с учетом формирования номинативного словаря в процессе онтогенеза.

Принцип деятельностного подхода – организация логопедической работы с детьми осуществляется с учетом ведущей деятельности ребенка. Для рассматриваемого возраста ведущей деятельностью является игра.

Принцип системности – процесс развития номинативного словаря рассматривается в тесной связи с другими компонентами речи и неречевыми процессами. Следовательно, работа должна охватить развитие фонетико-фонематической стороны речи, лексико-грамматических категорий, развитие способности к последовательной обработке информации.

Принцип комплексности – для логопедического заключения необходим корреляционный анализ речевых и неречевых симптомов, данных медицинского, психологического, логопедического обследования.

Принцип обходного пути – коррекционно-логопедическую работу необходимо выстраивать с учетом всех сохранных анализаторов: зрительного, слухового, тактильного, кинестетического.

Этиопатогенетический принцип учитывает этиологию механизмов речевого нарушения. Следовательно, методические рекомендации по проведению коррекционно-логопедической работы должны разрабатываться в соответствии с принципом дифференцированного подхода.

Направления коррекционной работы по развитию лексического строя младших школьников с минимальными дизартрическими расстройствами:

1. Логопедическая работа по развитию и обогащению словаря:

Цель: Формирование номинативного словаря. Развитие номинативного словаря развивалось в процессе беседы по предметам окружающей обстановки и по таким лексическим темам, как:

Осень. Осенние месяцы. Овощи. Труд взрослых на полях и в огородах. Фрукты. Труд взрослых в садах. Грибы и ягоды. Осенний лес. Домашние животные и их детеныши. Дикие животные наших лесов и их детеныши. Праздники. Одежда, обувь, головные уборы. Мебель. Посуда. Продукты питания. Зима. Зимующие птицы. Зимние месяцы. Зимние развлечения. Животные Севера. Животные Африки. Наше тело. Транспорт. Профессии. Народная культура и традиции. Семья. Весна. Весенние птицы. Перелетные птицы. Космос. Бытовые приборы. Инструменты. Музыкальные инструменты. Цветы. Скоро лето! Насекомые. Школьные принадлежности, Обувь, Армия.

Далее мы использовали упражнения по:

- формированию пассивного словаря;
- формированию активного словаря.

Формирование номинативного словаря происходило посредством следующих упражнений: «Переезжаем на новую квартиру», «Вершки-корешки», «Фрукты – овощи», «Фрукты-ягоды», «Новоселье», Лото «В мире растений», «Летает, а не птица», «Четвёртый лишний», Игра «Назови три предмета», Игра «Аналогии», Игра «Что лишнее», «Классификация предметов по картинкам», «Выделить обобщающее понятие из серии слов», «Назови одним словом», «Что общего?» и т.д.

2. Следующим этапом работы было формирование умения называть действия по предъявленному предмету, для этой цели мы использовали следующие упражнения: «Покажи, кто купает, кто купается; кто моет, а кто моется». «Покажи, кто вяжет, а кто шьёт; кто несёт, а кто везет». Игра «Кто что делает?». «Кто летает?», «Кто спит?». Игра «Кто как голос подает?». Игра «Кто как передвигается?».

3. Далее мы формировали умение подбирать определения к слову, обозначающему предмет, для этой цели мы использовали следующие упражнения: Выделение «лишнего» предмета. Отбор предметов, имеющих одинаковый признак, из ряда других. Узнавание предметов по описанию их признаков. Игра «Что лишнее?». Игра «Разложи по группам». Игра «Какой? Какая? Какое?».

4. Формирования словаря синонимов/антонимов. Для этой цели мы использовали следующие упражнения:

Игра «Найди пару». Игра с мячом «Скажи наоборот». Игра «Назови лишнее слово». Игра «Подбери слова – «приятели». Игра «3-ий лишний».

Игра «Закончи высказывания».

Далее мы формировали умения объяснять переносное значение слов в словосочетаниях, и предложениях.

Для этой цели мы использовали следующие упражнения:

Определите прямое значение слов. Укажите, в каких предложениях слова употреблены в переносном значении. В каких словосочетаниях слова употреблены в переносном значении.

И заключительным этапом логопедической работы было закрепление знаний. Цель работы заключается в том, чтобы закрепить полученные навыки правильного воспроизведения слов в устной и письменной речи младших школьников. Для этого предлагаются следующие задания:

Проговаривание трудных слов, словосочетаний, предложений и терминологических оборотов из учебной лексики, заучивание рифмовок и стихов, скороговорок, фразеологических оборотов, орфографических правил, включающих слова сложной слоговой структуры; чтение вслух рассказов и текстов, сложных по семантике и слоговой структуре.

Описание комплекса упражнений и игр по развитию лексического строя речи представлено в Приложении 2.

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

Экспериментальное исследование было направлено на выявление специфики лексического строя речевой деятельности у детей младшего школьного возраста с дизартрией.

Методическим инструментом исследования выступала диагностика, для изучения особенностей лексики младших школьников, Р. И Лалаевой, И. В. Прищеповой.

Обследование лексики младших школьников с минимальными дизартрическими расстройствами включало изучение объема и качества номинативного словаря, умения называть действия по предъявленному предмету, подбирать определения к слову, обозначающему предмет, слов-синонимов, слов-антонимов, умения объяснять значения слова, объяснять переносное значение слов в словосочетаниях и предложениях.

Анализ результатов обследования лексики младших школьников с минимальными дизартрическими расстройствами показал различный уровень развития лексической стороны речи.

Таким образом, результаты диагностики показали необходимость реализации комплекса упражнений по развитию лексической стороны речи младших школьников с минимальными дизартрическими расстройствами.

Логопедическая работа по развитию лексического строя младших школьников с минимальными дизартрическими расстройствами опирается на общедидактические и специальные принципы.

Коррекционная работа по развитию лексического строя младших школьников с минимальными дизартрическими расстройствами направлена на формирование номинативного словаря; пассивного словаря; активного словаря; умения называть действия по предъявленному предмету; умения подбирать определения к слову, обозначающему предмет; словаря синонимов/антонимов; умения объяснять переносное значение слов в словосочетаниях, и предложениях.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Нами была изучена психолого-педагогическая литература по теме исследования.

Лексический строй языка – сторона языка, представленная лексическими единицами, словами и фразеологизмами в их лексическом значении [30].

Полноценное усвоение лексического строя речи зависит от активизации словаря, выработка навыков осознанного и уместного использования слов в соответствии с контекстом высказывания. Работу по развитию лексики в младшем школьном возрасте целесообразно проводить с помощью упражнений и игр.

Минимальные дизартрические расстройства являются сложным видом речевого дизонтогенеза. Главным этиологическим звеном в структуре дефекта речи при стертой дизартрии являются поражения структур головного мозга микроорганического характера, приводящие к расстройству функций со стороны речевых нервов. Основой симптоматики минимальных дизартрических расстройств является стойкое нарушение звукопроизношения, которое с трудом поддается коррекции и отрицательно влияет на формирование других сторон речи. Лабильность вегетативной нервной системы, наличие патологических рефлексов, недостатки в моторной сфере, минимальное снижение познавательной активности влияют на уровень дальнейшего процесса обучения в образовательном учреждении и указывают на необходимость своевременной коррекции и устранения расстройств речи дизартрического характера на ранних этапах диагностики.

Вторично страдает лексическая сторона речи, при минимальных дизартрических расстройствах, так как у таких детей наблюдается бедность словаря, отставание лексического запаса, от возрастной нормы, по количеству и качеству.

Экспериментальная работа по изучению развития лексической стороны речи у детей младшего школьного возраста с дизартрией проводилась на базе МБОУ «С(К)ОШ №11 города Челябинска».

Цель экспериментального исследования: экспериментальным путем исследовать специфику лексического строя речевой деятельности у детей младшего школьного возраста с дизартрией.

Методическим инструментом исследования выступала диагностика, для изучения особенностей лексики младших школьников, Р. И Лалаевой, И. В. Прищеповой, которая представлена в Приложении 1.

Результаты обследования о лексики младших школьников с минимальными дизартрическими расстройствами: низкий уровень лексического строя речевой деятельности диагностирован у 40 % испытуемых. Средний уровень лексического строя речевой деятельности диагностирован у 20 % испытуемых. Ниже среднего уровень лексического строя речевой деятельности диагностирован у 40 % испытуемых.

Выявлено, что уровень развития лексической стороны речи находится на низком уровне, испытуемые испытывали трудности при выполнении всех заданий диагностики.

Таким образом, результаты диагностики показали необходимость реализации комплекса упражнений по развитию лексической стороны речи младших школьников с минимальными дизартрическими расстройствами.

Коррекционная работа направлена на развитие словаря младших школьников при минимальных дизартрических расстройствах.

Коррекционная работа развитию лексического строя младших школьников с минимальными дизартрическими расстройствами, направлена на :

- формирование номинативного словаря;
- формированию пассивного словаря;
- формированию активного словаря;

- формирование умения называть действия по предъявленному предмету;
- формирование умения подбирать определения к слову, обозначающему предмет;
- формирования словаря синонимов/антонимов;
- формирование умения объяснять переносное значение слов в словосочетаниях, и предложениях;
- закрепление знаний.

Коррекционная работа имеет практическую направленность.

Таким образом, цель нашей работы достигнута, задачи решены

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Архипова, Е. Ф. Стертая дизартрия у детей [Текст] : учебное пособие для студентов вузов / А. Ф. Архипова. – Москва : АСТ, 2008. – 319 с.
2. Бессонова, Т. П. Дидактический материал по обследованию речи детей [Текст] / Т. П. Бессонова, О. Е. Грибова. – Москва : АРКТИ, 2008. – 40 с.
3. Булыкина Е. А. Развитие звукопроизношения у детей дошкольного возраста с дизартрией при помощи дидактических игр // Молодой ученый. - Москва : Гуманитар. издат. центр Владос, 2016. – №9. – С. 176-178.
4. Бурлакова, М. К. Коррекция сложных речевых расстройств : сборник упражнений / М. К. Бурлакова. - Москва : Секачев, 2007. - 348 с.
5. Власенко, И. Т. Методы обследования речи у детей [Текст] / И. Т. Власенко, Г. В. Чиркина – Москва : ВЛАДОС, 2006. – 160 с.
6. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика [Текст]: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений- М: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 272 с.
7. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А. Н. Гвоздев. - Санкт-Петербург : Детство-Пресс ; Москва : Творческий центр Сфера, 2007. – 470 с.
8. Ермакова, И. И. Коррекция речи и голоса у детей и подростков [Текст] : книга для логопеда / И. И. Ермакова. - 2-е изд., перераб. – Москва : Просвещение, 2016. – 141 с.
9. Ивановская, О. Г. Логопедические занятия с детьми 6-7 лет [Текст] : методические рекомендации / О. Г. Ивановская, Л. Я. Гадасина. – Санкт-Петербург : КАРО, 2007. - 167 с.
10. Игры в логопедической работе с детьми [Текст] : книга для логопедов / [В. И. Селиверстов и др.]; ред.-сост. В. И. Селиверстов. – Москва: Просвещение, 2017. - 142 с.
11. Иншакова, О. Б. Альбом для логопеда [Текст] / О. Б. Иншакова. – 2-е изд., испр. и доп. - Москва: ВЛАДОС, 2010. - 279 с.

12. Карелина, И. Б. Логопедическая работа с детьми с минимальными дизартрическими расстройствами [Текст] : автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.03 / И. Б. Карелина. – Москва, 2000. – 23 с.
13. Киселёва, В. А. Комплексное исследование детей со стёртой дизартрией [Текст] / В. А. Киселева // Логопедия: методические традиции и новаторство / В. А. Киселёва. – Москва – Воронеж , 2003. – С. 39-50.
14. Ковшиков, В. А. Исправление нарушений различных звуков [Текст] : методы и дидактические материалы / В. А. Ковшиков. – СанктПетербург : САТИС, 1995. – 71 с.
15. Копытова, С. В. Коррекционная работа с детьми с дизартрическими расстройствами речи [Текст] / С. В. Копытова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2006. - № 3. – С. 64-69.
16. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии у детей [Текст] / Е. Ф. Архипова. - Москва : АСТ : Астрель, 2008. – 254 с.
17. Лалаева, Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах [Текст] : методическое пособие для учителя-логопеда / Р. И. Лалаева. – Москва : ВЛАДОС, 2004. – 220 С.
18. Левчук, Е. А. Музыка звуков [Текст] : автоматизация и дифференциация звуков в стихах, пословицах, поговорках, загадках, рассказах и былинах / Е. А. Левчук – Санкт-Петербург : ДЕТСТВО–ПРЕСС, 2004. – 64 с.
19. Леонтьев, А. Н. Воспитание ребёнка в игре [Текст] / А. Н. Леонтьев – Москва: Международный Образовательный и Психологический Колледж, 2005. – 144 с.
20. Логопедия [Текст] : [учеб. для дефектол. фак. пед. вузов / Л. С. Волкова, Р. И. Лалаева, Е. М. Мастюкова и др.]; под ред. Л. С. Волковой, С.Н. Шаховской. - 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : ВЛАДОС, 2018.– 677 с.

21. Лопатина, Л. В. Дифференциальная диагностика стёртой дизартрии и функциональных расстройств звукопроизношения [Текст] / Л. В. Лопатина // Логопедия : методическое наследие : пособие для логопедов и студентов дефектологических факультетов педагогических вузов : в 5 кн. Кн. 1, ч. 2: Нарушения голоса и звуко-произносительной стороны речи : Ч. 2 : Ринолалия. Дизартрия : в 2 ч. / [авт.-сост.: С. Н. Шаховская, Т. В. Волосовец, Л. Г. Парамонова] / [авт.-сост.: В. И. Селиверстов, Л. Г. Парамонова] ; под ред. Л. С. Волковой. - Москва : ВЛАДОС, 2006. – 303 с.

22. Лопатина, Л. В. Индивидуальные особенности детей со стертой дизартрией по состоянию неречевых и речевых функций [Текст] / Л. В. Лопатина // Логопедия : методические традиции и новаторство / под ред. С.Н. Шаховской, Т. В. Волосовец. – Москва; Воронеж, 2003. - С. 108 - 112.

23. Лопухина, И. С. 550 упражнений для развития речи / И. С. Лопухина. - Санкт-Петербург : Каро Дельта+, 2004 (ГПП Печ. Двор). –334 с.

24. Методы обследования речи детей [Текст] : пособие по диагностике речевых нарушений / Г. В. Чиркина и др. ; под общ. ред. проф. Г. В. Чиркиной. – 3-е изд., доп. – Москва : АРКТИ, 2003. – 239 С.

25. Поваляева, М. А. Справочник логопеда [Текст] / М. А. Поваляева. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. – 445 С.

26. Правдина, О.В. Логопедия. [Текст]: / О. В. Правдина – Москва: 2008. – 384 с.

27. Собонович, Е. Ф. Проявление стертых дизартрий и методы их диагностики [Текст] / Е. Ф. Собонович, А. Ф. Чернопольская // Дефектология.– 2004. – №4. – С. 50-52.

28. Специальная педагогика [Текст] : учебное пособие для студентов пед. вузов / [Л. И. Аксенова и др.]; Под ред. Н. М. Назаровой. - 3. изд., испр. – Москва : Academia, 2004. – 395 с.

29. Трошин О.В., Логопсихология: учебное пособие. / Жулина Е.В. – Москва: ТЦ Сфера, 2005. – 256 с.

30. Трубникова, Н. М. Логопедические технологии обследования речи [Текст] : учебно-методическое пособие / Н. М. Трубникова – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2005. – 48 с.

31. Фомичева, М. Ф. Воспитание у детей правильного произношения [Текст] : пособие для логопеда и воспитателя дет. сада / М. Ф. Фомичева; Москва: Акад. пед. и соц. наук., Моск. психол.-соц. ин-т., 1997. – 304 с.

32. Фомичева, М.Ф. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению [Текст]: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутепова и др.; Под ред. Т. В. Волосовец. – Москва: Академия, 2002. – 200 с.

33. Фотекова, Т. А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов [Текст] : методическое пособие / Т. А. Фотекова, Т. В. Ахутина. - 2-е изд., испр. и доп. - Москва : Айрис-Пресс : Айрис-Дидактика, 2007. – 172 с.

34. Ханьшева, Г. В. Практикум по логопедии. Коррекция звукопроизношения [Текст] / Г. В. Ханьшева. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2005. - 93 с.

35. Швайко, Г. С. Игры и игровые упражнения по развитию речи [Текст] : пособие для практических работников ДОУ / Г. С. Швайко. - 5-е изд. - Москва : Айрис-пресс : Айрис дидактика, 2008. - 165 с.

36. Эльконин, Д. Б. Детская психология [Текст] : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению и специальностям психологии / Д. Б. Эльконин; ред.-сост. Б. Д. Эльконин. – 5-е изд., стер. – Москва : Академия, 2008. – 383 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Методика Р. И. Лалаевой, И. В. Прищеповой.

1. Исследование объема и качества номинативного словаря в процессе беседы по предметам окружающей обстановки по темам: «Дни недели», «Времена года», «Месяцы», «Части тела», «Фрукты», «Овощи», «Ягоды», «Звери», «Домашние животные», «Птицы», «Школьные принадлежности», «Одежда», «Обувь», «Мебель», «Посуда», «Транспорт», «Профессия», «Армия», «Грибы», «Инструменты».

Оценка результатов:

- высокий уровень (4 балла) - объем экспрессивного и импрессивного словаря соответствуют возрасту, высокий уровень обобщения, словарный запас богат родовидовыми понятиями, энграммы автоматизированы;

- уровень выше среднего (3 балла) - словарный запас соответствует возрасту, неточности понимания лексических значений слов, обозначающих различные родовидовые признаки, отмечается диссоциация между объемом активного и пассивного словаря, темп работы медленный;

- средний уровень (2 балла) - недостаточно развиты процессы классификации, обобщения, трудности актуализации нужных слов, работа выполняется самостоятельно;

- уровень ниже среднего (1 балл) - низкий и бедный уровень обобщения, сформированы отдельные родовидовые понятия, медленный темп работы;

- низкий уровень (0 баллов) - объем активного словаря в пределах обихода, не сформированы процессы классификации, обобщения, имеются

лишь, отдельные правильные ответы, задания выполняются при организующей помощи экспериментатора.

2. Исследование умения называть действия по предъявленному предмету.

Материал - картинки с изображением: а) рыбы, кузнечика, птицы, змеи, велосипедиста, скалолаза, бегуна; б) мальчика, читающего книгу, маляра, повара, каменщика, швеи, певца, столяра, пианиста, врача, учителя, художника, скульптора.

Процедура и инструкция. Экспериментатор поочередно предъявляет испытуемому вышеуказанные картинки, просит внимательно их рассмотреть, сказать, кто как передвигается, а также назвать действия людей.

3. Исследование умения подбирать определения к слову, обозначающему предмет.

Материал - картинки с изображением моря, цветка, дома, пирожного, лимона и т.д.

Процедура и инструкция. Испытуемому предлагается внимательно рассмотреть картинку, назвать ее и подобрать к названию предмета нужное слово, соответствующее вопросу «Какой?», «Какая?», «Какое?».

Оценка результатов заданий 2 и 3:

- высокий уровень (4 балла) - правильный и быстрый подбор слов во всех заданиях;

- уровень выше среднего (3 балла) - допущены отдельные ошибки в виде не совсем точно подобранных слов, которые заменяются на более подходящие после указания экспериментатора;

- средний уровень (2 балла) - подобранные слова не очень точно характеризуют лексическую окраску данных слов, задание выполняется самостоятельно;

- уровень ниже среднего (1 балл) - имеются лишь отдельные слова, точно отражающие лексическое значение заданных словоформ, задание выполняется лишь с помощью логопеда;

- низкий уровень (0 баллов) - подбор слов ученик проводит путем словоизменения данных словоформ или характеризует предметы только по одному признаку.

4. Называние слов-синонимов.

Речевой материал - напечатанные на карточках слова:

сердечный -	примчался -
грубый -	навредить -
капризный -	хвалить -
колючий -	рыбачить -

Процедура и инструкция. Учащийся получает инструкцию: внимательно прочесть напечатанные на карточке слова, подобрать, а затем написать к каждому из них близкое по смыслу слово, в 1 классе назвать устно.

5. Называние слов-антонимов

Речевой материал - напечатанные на карточках слова:

длинный -	добрый -
высокий -	выбегать -
далеко -	щедрый -
впереди -	давать -

Процедура и инструкция. Экспериментатор дает испытуемому карточку с напечатанными на ней словами и просит его подобрать, а затем записать к каждому из них противоположное по смыслу слово, в 1 классе назвать устно.

Оценка результатов заданий 4 и 5:

- высокий уровень (4 балла) - задание не вызывает затруднений;
- уровень выше среднего (3 балла) - отдельные недочеты выражаются в недостаточно точно подобранных словах, отражающих лишь

второстепенные признаки словоформ, уточнение экспериментатора позволяют их исправить;

- средний уровень (2 балла) - систематически допускаются ошибки по содержанию задания, лишь интенсивная помощь логопеда позволяет выполнить его до конца;

- уровень ниже среднего (1 балл) - неправильное выполнение задания в большинстве случаев, медленный темп работы, работа ведется с помощью экспериментатора;

- низкий уровень (0 баллов) - ошибки во всех заданиях, помощь неэффективна.

б. Исследование умения объяснять значения слова.

А. Имена существительные (по вопросу «Что такое...?»).

Речевой материал - слова: пила, коробка, игла, книга, труба, корзина.

Процедура и инструкция. Учащемуся предлагается внимательно прочесть напечатанные на карточке слова и объяснить их значения, ответив на вопрос «Что такое...?».

Б. Имена прилагательные (по вопросу «Это какой?»).

Речевой материал - напечатанные на карточках слова: нарисованный, чайный, быстрый, рогатый, старый, полезный.

Процедура и инструкция. Учащемуся предлагается внимательно прочесть слова и объяснить их значение с помощью вопроса «Это какой?».

В. Глаголы (по вопросу «Что значит...?»).

Материал - напечатанные на карточках слова: читать, вскопать, шутить, определить, распугать, оглядеться.

Процедура и инструкция. Учащийся получает карточки со словами, внимательно их прочитывает и объясняет значение, ответив на вопрос «Что значит...?».

7. Исследование умения объяснять переносное значение слов в словосочетаниях, и предложениях.

Речевой материал - словосочетания: золотое сердце, колючий взгляд, тяжелый характер, добрые дела; предложения: На его лице была написана радость. Девочка не бежала, а летела к дому.

Процедура и инструкция. Экспериментатор дает испытуемому следующую инструкцию: «Я буду произносить сочетания слов и предложения. Внимательно послушай и скажи, что они обозначают».

Оценка результатов заданий 6 и 7:

- высокий уровень (4 балла) - высокий уровень обобщения, абстракции, характеристика слов, словосочетаний и предложений точно передает их лексическое значение;

- уровень выше среднего (3 балла) - правильное и полное описание лексического значения слов, отдельные трудности выделения основных и второстепенных качеств предметов, а также их признаков и действий;

- средний уровень (2 балла) - характеристика лексического значения слов не в полной мере отражает его свойство и качество, трудности выделения основных и второстепенных признаков словоформ, помощь экспериментатора выражена в значительной степени;

- уровень ниже среднего (1 балл) - выделение лишь отдельных черт лексического значения слов, причем нахождение среди них основных возможно лишь при интенсивной помощи экспериментатора, смешение лексического и грамматического значения слов, значительные затруднения при их абстрагировании в словосочетаниях и предложениях;

- низкий уровень (0 баллов) - низкий уровень обобщений, описание лексического значения сводится к описанию предмета, его признака или действия с точки зрения их полезности, понимание переносного значения слов в словосочетаниях и предложениях недоступно.

Методы обследования особенностей лексики младших школьников с минимальными дизартрическими расстройствами включали следующие разделы:

1. Исследование объема и качества номинативного словаря в процессе беседы по предметам окружающей обстановки и по основным лексическим темам.

2. Исследование умения называть действия по предъявленному предмету.

3. Исследование умения подбирать определения к слову, обозначающему предмет.

4. Называние слов-синонимов.

5. Называние слов-антонимов.

8. Исследование умения объяснять значения слова.

9. Исследование умения объяснять переносное значение слов в словосочетаниях и предложениях.

Высокий уровень (В.) – 23-28 баллов.

Выше среднего уровень (ВС.) – 17-22 балл.

Средний уровень (СР.) – 11-16 баллов.

Ниже среднего уровень (Н.СР.) – 6-10 баллов.

Низкий уровень (Н.) – 0-5 баллов.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Упражнения и игры направленные на развитие лексического строя младших школьников с минимальными дизартрическими расстройствами

Цель: Формирование номинативного словаря.

Формирование номинативного словаря происходило посредством следующих упражнений:

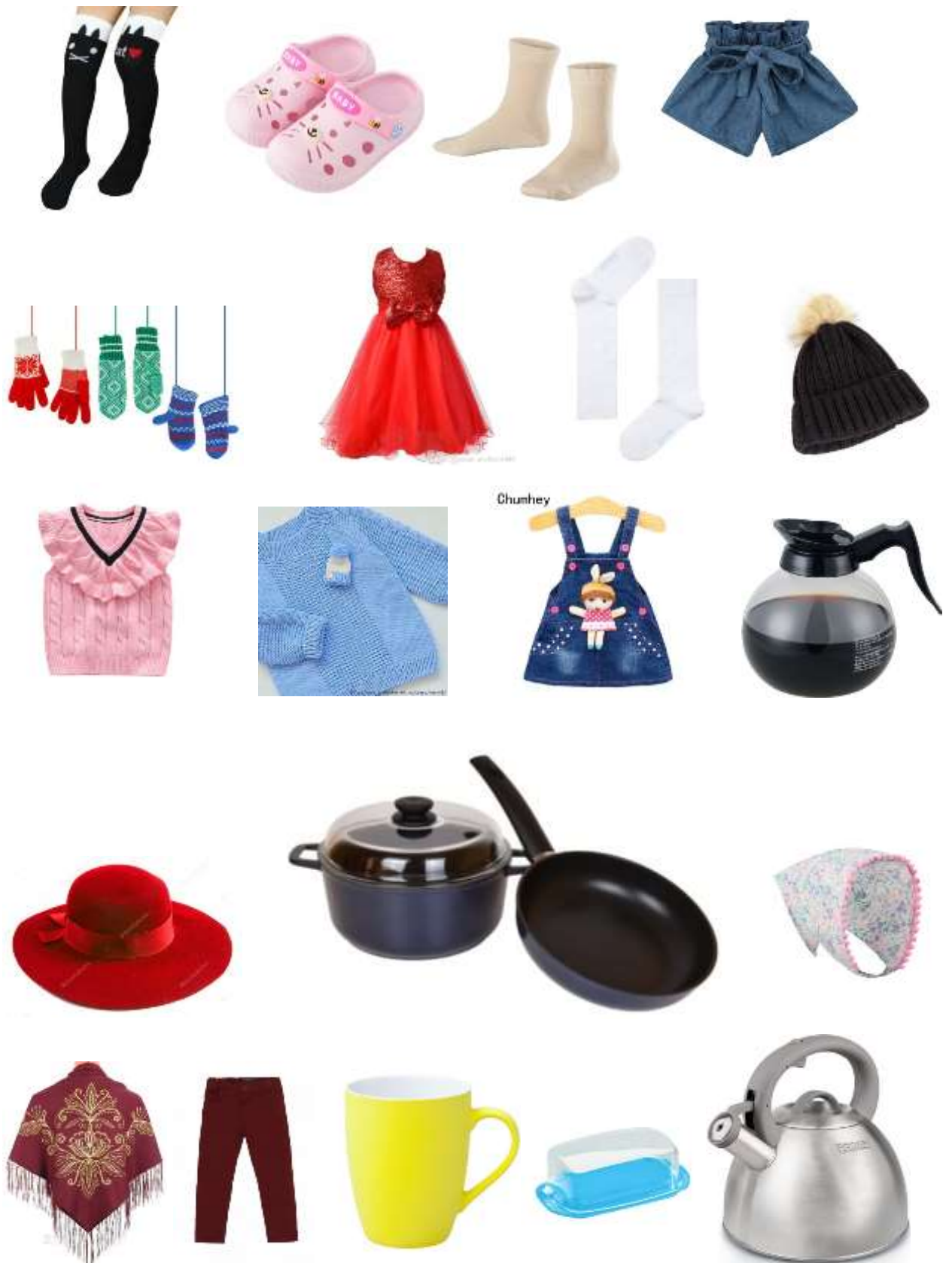
«Переезжаем на новую квартиру»

Цель: научить детей различать предметы, сходные по назначению и похожие внешне, помочь запомнить их названия; активизировать в речи детей соответствующий словарь.

Игровой материал:

1. Предметные картинки (парные): чашка-стакан, кружка-чашка, масленка-сахарница, чайник-кофейник, кастрюля-сковородка, платок-косынка, шапка-шляпа, платье-сарафан, свитер-безрукавка, брюки-шорты, носки-гольфы, чулки-носки, перчатки-варежки, туфли-босоножки, тапочки-сандалии, ранец- портфель, люстра-настольная лампа.





Коробочки для складывания картинок.

Ход игры: играют 6 детей. Педагог вручает каждому ребёнку 2-3 пары картинок, например: чашка-стакан, платок-косынка, ранец-портфель. Рассказывает: «Дети, мы получили новую квартиру. Надо собрать все вещи и упаковать их для переезда. Сначала я буду упаковывать посуду. Вы мне будете помогать. Передавайте мне только ту вещь, которую я назову. Будьте внимательны – многие вещи внешне похожи. Не спутайте, например кружку с чашкой, чайник с кофейником. Собранную посуду я сложу в синюю коробку».

Педагог называет по одному предмету из каждой пары, например кофейник. Если ребёнок ошибается (предъявляет чайник), картинка остается у него. К концу игры у детей не должно остаться ни одной картинке. Проигравшим считается тот, у кого остались картинки. Затем для активизации в речи детей соответствующего словаря педагог предлагает одному ребёнку вынимать из коробки собранные картинки и говорить, что он достал, а остальным – называть предмет, объединенный в пару с предъявляемым.

«Вершки-корешки»

Дидактическая задача: Упражнять детей в классификации овощей (по принципу: что у них съедобно – корень или плоды на стебле).

Игровые правила. Отвечать можно только двумя словами: вершки и корешки. Кто ошибся, платит фант.

Игровое действие. Разыгрывание фантов.

Ход игры. Педагог уточняет с детьми, что они будут называть вершками, а что – корешками: «Съедобный корень овоща будем называть корешками, а съедобный плод на стебле – вершками».

Педагог называет какой-нибудь овощ, а дети быстро отвечают, что в нем съедобно: вершки или корешки. Тот, кто ошибается, платит фант, который в конце игры выкупается.

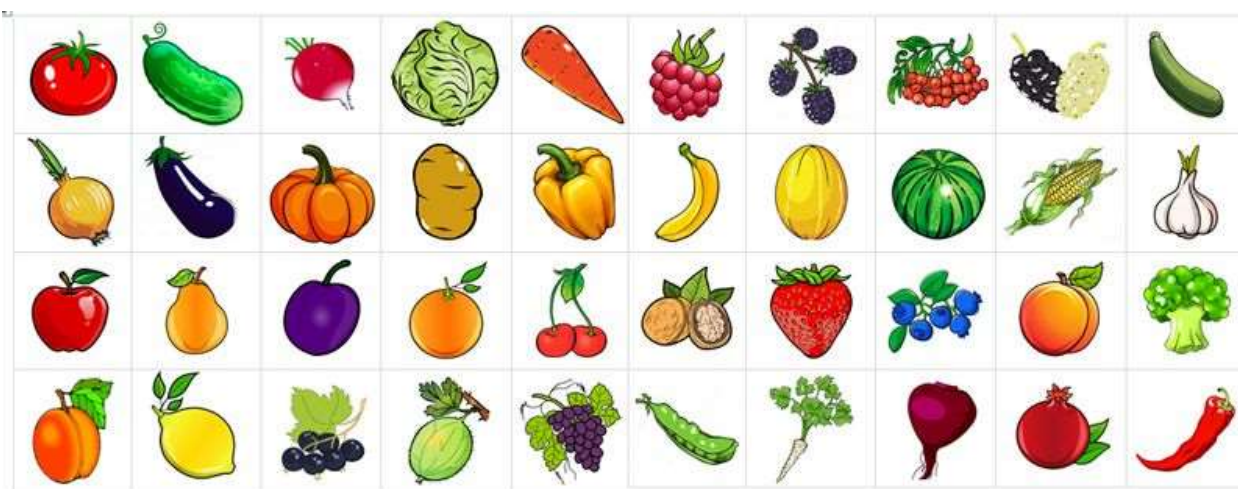
Педагог может предложить иной вариант; он говорит: «Вершки – а дети вспоминают овощи, у которых съедобны вершки».

«Фрукты – овощи»

Цель игры: дифференциация сходных понятий.

Ход игры. В начале игры ведущий напоминает детям, какие растения мы называем фруктами, какие - овощами. Для фруктов выбирается картинка «Сад», а для овощей – «Огород». Эти картинки выкладываются на разных краях стола. Предметные картинки, изображающие фрукты и овощи, лежат на столе стопкой изображенными вниз. По очереди дети берут из стопки по одной картинке, называют её, а также объясняют, к какой группе она относится. Объяснение должно быть полным: «Помидор – это овощ, потому что он растёт на огороде». Если ребёнок дал неправильный ответ, картинка возвращается на место, а если ребёнок верно назвал картинку и отнёс её к нужному понятию, он забирает её себе. Игра заканчивается после того, как все картинки будут находиться у детей. Выигрывает тот, у кого окажется больше картинок.

Игра «Фрукты-ягоды» проводится так же, только перед игрой уточняются данные понятия и выбираются другие картинки-символы: кустик для ягод и дерево для фруктов.





«Новоселье»

Цель: дифференциация понятий «одежда» и «обувь».

Ход игры. Создаётся следующая игровая ситуация: «У куклы Кати новоселье. Ей надо собрать свои вещи для переезда на новую квартиру. Помогите уложить вещи правильно, чтобы на новом месте ей было легко отыскать все свои платья и туфли. Одежду будем складывать в одну коробку, а обувь – в другую». Затем ребёнку дается два набора предметных картинок и две коробочки, на каждой помещён свой символ: для одежды платье, для обуви – сапожки.



Лото «В мире растений»

Цель игры: Закрепление слов-обобщений: цветы, деревья, овощи, фрукты, ягоды; активизация словаря по данным темам.

Описание игры. Лото состоит из шести больших карт, в середине которых дана сюжетная картинка, изображающая данную группу растений в природе. По краям расположены предметные картинки, относящиеся к какому-нибудь одному родовому понятию, например, цветы или деревья. Кроме больших карт есть маленькие карточки с такими же предметными картинками.

Ход игры. Игра проходит по общему правилу игры в лото. Когда все маленькие карточки будут розданы, каждый играющий должен назвать одним словом всю группу своих слов - названий растений.



«Летает, а не птица»

Цель: дифференциация понятий «птицы» и «насекомые».

Ход игры. Ведущий загадывает загадки про птиц и насекомых, Дети разгадывают загадки и объясняют, к какой тематической группе относится данное животное. Если ответ правильный, ведущий дает ребенку фишку или символ данного животного. Выигрывает тот, кто наберёт больше фишек. Перед игрой ведущий напоминает детям опознавательные признаки птиц: имеют перья, клюв, когти, крылья, вьют гнёзда и высиживают птенцов, умеют петь, они большие. Насекомые же маленькие, имеют шесть ног, не высиживают птенцов, у них нет перьев.

В тёмной темнице

Красны девицы.

Без нитки, без спицы

Вяжут вязеницы.

(Пчёлы в улье)

Явился в жёлтой шубке

Прощайте, две скорлупки.

(Цыплёнок)

Красные лапки

Щиплют за пятки

(Гусь)

Чёрный, проворный,

Кричит «крэк»,

Червякам враг. (Грач)

Летела птица,
Не перната, не крылата,
Носик долгий,
Голос тонкий.

Кто её убьёт,
Человечью кровь
Прольёт.
(Комар)

Много мастеров

Срубили избу без углов.
(Муравьи)

Маленький мальчишка
В серомярмачишке
По дворам шныряет,
Крохи собирает,
В поле ночует,
Коноплю ворует.
(Воробей)

На полянке возле ёлок,
Дом построен из иголок.
За травой не виден он,
А жильцов в нём миллион. (Муравейник.)

«Четвёртый лишний»

Цель: учить устанавливать сходство и различие предметов по существенным признакам, закрепление слов-обобщений.

Ход игры. На столе выкладывается по четыре картинки, три из них относятся к одной тематической группе, а четвёртая к какой-нибудь другой

Не зверь, не птица,
А нос, как спица.

(Комар)

Спал цветок и вдруг проснулся:
Больше спать не захотел.
Шевельнулся, встрепенулся,
Взвился вверх и улетел. (Бабочка)
Верещанья, белобока.

А зовут её (сорока).

Жу-жу, жу-жу,
Я на ветке сижу,
Букву Ж все твержу,
Зная твердо букву эту,
Я жужжу весной и летом.
(Жук)

На шесте дворец,
Во дворце певец,
А зовут его... (скворец).

группе. Детям дается задание: рассмотрите картинки и определите, какая из них лишняя. Неподходящую картинку переверните, а оставшиеся назовите одним словом». Каждый участник исключает лишнюю картинку по очереди. Если он ошибается или не выполняет задание, его вариант предлагают выполнить следующему игроку. За каждое правильное выполнение дают фишку. Выигрывает тот, кто наберёт больше фишек. Ряд картинок для игры:

1. Рубашка, туфли, брюки, пиджак.



2. Яблоко, крыжовник, смородина, малина.



3. Телевизор, Шкаф, стул, кровать.

4. Кукушка, сова бабочка, сорока.

5. Тарелка, хлеб, кастрюля, ложка.

6. Ромашка, береза, ель, тополь.

7. Помидор, огурец, морковь, слива.

8. Шапка, берет, шляпа, носок.

9. Топор, пила, ручка, рубанок.

10. Медведь, лиса, мишка плюшевый, заяц.

Игра «Назови три предмета»

Цели:

1. Активизировать словарь детей;
2. Упражнять детей в классификации предметов.

Ход игры.

В игре могут участвовать от 2 до 4 детей. Педагог объясняет цель игры - нужно назвать три слова по заданной теме. Тот, кто затрудняется назвать три слова - из игры выбывает. Побеждает то, кто выполнит правильно все задания.

1 вариант. «Кто больше увидит и назовет?» (назови игрушки в группе, назови чайную посуду, назови столовую посуду, назови верхнюю одежду, назови наземный, воздушный, водный транспорт, назови духовые музыкальные инструменты и т.д.)

2 вариант. «Кто больше назовет предметов круглой (овальной, прямоугольной) формы?»

Игра «Аналогии»

Цели: Активизация существительных с обобщающим значением, развитие понимания родовидовых отношений между словами (развитие понятийного компонента лексического значения слова)

Ход игры.

Взрослый предлагает детям дополнить слово по образцу: лиса – зверь, журавль – птица или наоборот. Взрослый называет слово обобщающего значения, ребенок придумывает слово конкретного значения (или наоборот): посуда – сковорода, цветы – одуванчик, транспорт – грузовик, рыбы – сом, насекомые – кузнечик. Выигрывает тот, кто ни разу не собьется.

Игра «Что лишнее»

Цель: Формировать способность детей классифицировать предметы, обобщать их по определенным признакам.

Материал: 10 карточек, на каждой изображено по 4 предмета. Три предмета относятся к одной обобщающей группе, четвертый – к другой. Например: на 1-й карточке – машина, автобус, мотоцикл, дом;



на второй – береза, ель, дуб, роза; на 3-й карточке – тетрадь, альбом, кукла и т.д.

Ход игры.

Ребенку последовательно показывают карточку и просят назвать, какой предмет лишний и почему.

«Классификация предметов по картинкам».

Цель: развитие пассивного словаря обобщающих слов.

Процедура и инструкция: Логопед раскладывает наглядный материал.

Задание: «Разложи картинки на две группы (при этом критерий классификации не называется)». Рекомендуются следующие группы слов:

Помидор, яблоко, груша, репа, огурцы, апельсин.

Стол, чашка, диван, тарелка, стул, блюдце.

Лиса, кошка, собака, медведь, заяц, корова.

Синица, бабочка, снегирь, воробей, стрекоза, пчела.

«Выделить обобщающее понятие из серии слов».

Цель: развитие пассивного словаря обобщающих слов.

Процедура и инструкция: Детям дается задание выделить из серии слов только названия домашних животных, обозначая свой выбор ударом в ладоши.

Слова:

Лиса, волк, собака, заяц.

Лошадь, теленок, лось, медведь.

Белка, кошка, петух.

В случае успешного выполнения, предлагается усложненный вариант задания.

Процедура и инструкция: Детям дается задание выделить из серии слов только названия транспорта, обозначая свой выбор ударом в ладоши.

Слова:

Грузовик, метро, самолет, скамейка.

Автобус, дорога, вертолет, пассажир.

Поезд, купе, пароход, якорь.

Трамвай, водитель, троллейбус.

Примерные виды заданий:

Назови одним словом».

Цель: обогащение словаря обобщающих слов

Процедура и инструкция: Назвать обобщающее слово по функциональным признакам, по ситуации, в которой чаще всего находится предмет, обозначаемый этим словом.

Например:

Как назвать одним словом то, что растет на грядке в огороде, используется в пище? (Овощи)

Как назвать одним словом то, что растет на деревьях в саду, очень вкусные и сладкие? (Фрукты)

Как назвать одним словом то, что мы надеваем на тело, на голову, на ноги? (Одежда)

«Что общего?»

Цель: обогащение словами, обозначающими родовидовые понятия.

Процедура и инструкция: Объяснить, что общего у предметов.

Слова: а) огурец, помидор (овощи), ромашка, тюльпан (цветы), слон, пингвин (животные), комар, жук (насекомые), чайка, голубь (птицы).

б) дрель, молоток (инструмент), метро, трамвай (транспорт), продавец, швея (профессии), кресло, комод (мебель).

Следующим этапом работы было формирование умения называть действия по предъявленному предмету, для этой цели мы использовали следующие упражнения: «Покажи, кто купает, кто купается; кто моет, а кто моется». «Покажи, кто вяжет, а кто шьёт; кто несет, а кто везет». Игра «Кто что делает?». «Кто летает?», «Кто спит?». Игра «Кто как голос подает?». Игра «Кто как передвигается?».

Показ на сюжетной картинке того или иного действия, называемого логопедом. Дифференциация возвратных и невозвратных глаголов: «Покажи, кто купает, кто купается; кто моет, а кто моется». Дифференциация глаголов, близких по семантике: Покажи, кто вяжет, а кто шьёт; кто несет, а кто везет».



Игра «Кто что делает?». На карточках лото изображены люди и животные, выполняющие различные действия. Логопед называет действие и просит ребенка найти соответствующую картинку. Если картинка показана правильно, она закрывается фишкой. Логопед задает вопросы: «Кто летает?», «Кто спит?» и т.д.



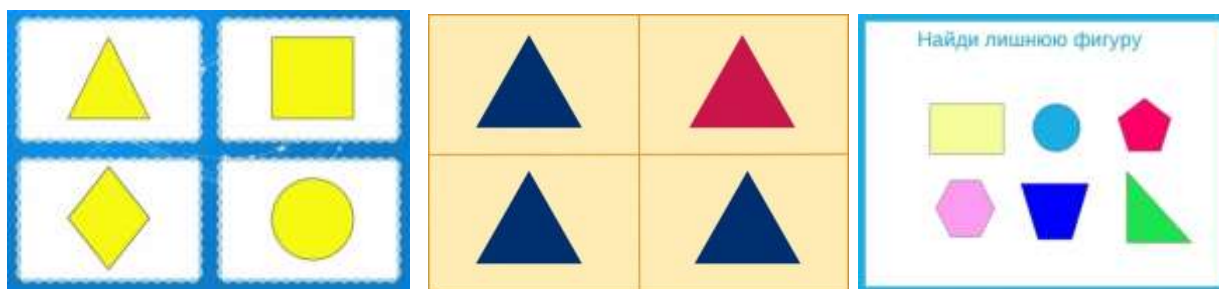
Игра «Кто как голос подает?». На картинках, предлагаемых детям, изображены различные животные и птицы (кошка, собака, коза, корова и т.д.). Логопед просит ребенка назвать животных и птиц, а потом задает вопросы: «Покажи, кто мычит», «Кто лает?», «Кто мяукает?» и т. д.



Игра «Кто как передвигается?». Ребенку предлагаются картинки с изображением рыбы, птицы, лягушки, зайца, змеи. Логопед задает вопрос: «Кто летает?», «Кто плавает?». Ребенок показывает нужную картинку.

Далее мы формировали умение подбирать определения к слову, обозначающему предмет, для этой цели мы использовали следующие

упражнения: Выделение «лишнего» предмета. Отбор предметов, имеющих одинаковый признак, из ряда других. Узнавание предметов по описанию их признаков. Игра «Что лишнее?». Игра «Разложи по группам». Игра «Какой? Какая? Какое?». Выделение «лишнего» предмета. Ребёнку предлагается выбрать из ряда предметов один, отличающийся от прочих по какому-либо признаку (форме, цвету, величине).



Узнавание предметов по описанию их признаков. Ребенок должен показать среди расположенных на столе предметов тот, которому свойственны качества, указанные взрослым:

- жёлтый, кислый – лимон;
- зелёная, колючая – ёлка;

С целью усложнения задания ребенку дают предметные картинки. Логопед произносит описательные прилагательные, а ребенок показывает соответствующие картинки: «рыжая, хитрая» - лиса. Игра «Что лишнее?». Детям предлагается найти среди предметов один, отличающийся от остальных, и объяснить, почему он «лишний». В качестве игрового материала детям предлагаются кубики двух цветов: один красный, остальные сини. После определения «лишнего» кубика детей спрашивают: «Что ещё бывает красного цвета?».

Игра «Разложи по группам». Детям предъявляются предметы (картинки), отличающиеся одним признаком (цветом, шириной, длиной и т.д.). После участников игру просят разложить предметы (картинки) в две коробочки по указанному признаку. Затем детей спрашивают: «Что в этой коробке? Какие они?».

Игра «Какой? Какая? Какое?». Детям предлагается подобрать определения к предъявленным натуральным предметам (лимон, огурец, мяч). В дальнейшем в качестве игрового материала детям предлагаются игрушечные предметы, а затем и предметные картинки. После этого дети учатся подбирать прилагательные к словам без опоры на зрительное восприятие, то есть по предъявлению.

Игра «Чей хвост?»

Ход игры: Однажды утром лесные звери проснулись и видят, что у всех хвосты перепутаны: у зайца – хвост волка, у волка – хвост лисы, у лисы – хвост медведя... . Расстроились звери. Разве подходит зайцу хвост волка? Помогите зверям найти свои хвосты, ответив на вопрос «Чей это хвост?»» вот хвост волка. Какой он? (серый, длинный). Чей это хвост? – волчий. А это чей такой хвост – маленький, пушистый, белый? – зайца... и т. д. Теперь все звери нашли свои хвосты.

Игра «Чей, чья, чьё?»

1. След (чей?) – лисий, волчий и т. д.

Уши (чьи?) – лисьи, волчьи и т. д.

Голова (чья?) – лисья, волчья и т.д.

2. Шарф (чей?) – мамин, папин, и т. д.

Шапка (чья?) – тёткина, дядина и т.д.

Пальто (чьё?) – бабушкино, дедушкино и т.д.

Перчатки (чьи?) – мамыны, бабушкины и т.д.

Игра «Подскажи словечко»

Ежу вылечил лапку. Чью лапку вылечил доктор? ... (Ежиную.)

Волку вылечил хвост. Чей хвост вылечил доктор?

Лосю вылечил ногу. Чью ногу вылечил доктор?

Медведю вылечил зубы. Чьи зубы вылечил доктор?

Лисе вылечил голову. Чью голову вылечил доктор?

Белке вылечил ухо. Чьё ухо вылечил доктор?

Зайцу вылечил глаз. Чей глаз вылечил доктор?

Игра «Какое это блюдо?»

Какой суп из ... (фасоли, гороха, рыбы, курицы, свеклы, грибов, овощей)?

Какая каша из ... (пшеница, геркулес, манка, гречка ...)?

Какое варенье из ... (яблоко, слива, абрикос, малина ...)?

Какой сок из ... (моркови, груши, апельсин ...)?

Какая посуда бывает ... (стеклянная, металлическая, керамическая, фарфоровая, глиняная, пластмассовая)? Привести примеры. Почему она так называется? (стеклянная – сделана из стекла.)

Игра «Какой сок? Какая Запеканка? Какое пюре?»

Скажи, как называется сок (запеканка, пюре) из моркови? (Морковный сок, морковная запеканка, морковное пюре.) И т. д.

Формирования словаря синонимов/антонимов. Для этой цели мы использовали следующие упражнения:

Игра «Найди пару». Игра с мячом «Скажи наоборот». Игра «Назови лишнее слово». Игра «Подбери слова – «приятели». Игра «3-ий лишний»
Игра «Закончи высказывания».

Игра «Найди пару». Рассмотреть картинки, найди среди них парные, обозначающие противоположные предметы, явления, признаки, соедини их линиями. Например: высокая кастрюля – низкая кастрюля полная чашка – пустая чашка глубокая тарелка – мелкая тарелка.

Найди слова – «неприятели» в тексте стихотворений: Ручейку говорила река:

– Ты узок, а я широка, Ты мелок, а я глубока. Об одном позабыла река
– Что она началась с ручейка. В. Данько

У прохожих на виду

Висело яблоко в саду.

Ну кому какое дело?

Просто яблоко висело.

Только конь сказал, что низко,

А мышонок - высоко.

Воробей сказал, что близко,

А улитка - далеко.

А теленок озабочен

Тем, что яблоко мало.

А цыпленок - тем, что очень

Велико и тяжело.

А котенку все равно:

Кислое - зачем оно?

Что вы! – Шепчет червячок.

– Сладкий у него бочок.

Г. Сапгир

Скажу я слово: «Высоко!»

А ты ответишь: «Низко!»

Скажу я слово: «Далеко!»

А ты ответишь: «Близко!»

Скажу тебе я слово: «Трус!»

Ответишь ты: «Храбрец!»

Теперь «Начало» я скажу,

Ну, отвечай: «Конец!»

Д. Чиарди

Игра с мячом «Скажи наоборот» Логопед называет слово и бросает мяч ребенку. Ребенок должен придумать и сказать слово, противоположенное по значению и бросить мяч обратно. Например: Грязь – чистота, Скука – веселье, Добро – зло, Радость – грусть Трудный – легкий, Аккуратный – неряшливый. Робкий – смелый, Полезный – вредный Одеть – раздеть, Смеяться – плакать, Поднять – опустить, Помогать – мешать.

Игра «Назови лишнее слово» Выбрать из трех слов два слова «неприятеля». Друг – печаль – враг. Ночь – сутки – день. Радость – радостный – печаль. Тяжелый – длинный – легкий. Высокий – большой – низкий. Поднимать – опускать – брать. Давать – продавать – отдавать.

Игра «Закончи предложение»

Слон большой, а комар

Дерево высокое, а куст

Камень тяжелый, а пух

Дедушка старый, а внук

Буратино веселый, а Пьеро

Работать тяжело, а отдыхать

Днем светло, а ночью

Игра «Подбери слова - «приятели». Детям предлагается рассмотреть картинки и подобрать к ним слова-синонимы: Собака (пес)



Птичка (птаха, пичужка, пичуга)



Метель (вьюга, пурга, буран, ураган)



Солдат (воин, боец)



Врач (доктор, лекарь)



Дети (детвора, ребята, малыши)



По аналогии проводится игра без наглядной опоры. Например: Придумать слова – «приятели» к данным словам Хворостина – (прут) Родина – (отечество, отчизна) Холод – (мороз, стужа) Страшный – (ужасный, чудовищный) Печальный – (грустный, унылый, тоскливый) Блестеть – (сиять, сверкать) Сказать – (молвить, произнести) Игра «3-ий лишний» Выбрать из трёх слов два слова - «приятеля». Например: Дом – улица – здание. Конь – собака – лошадь. Грустный – печальный – глубокий. Веселый – крепкий – прочный. Думать – ехать – соображать. Торопиться – спешить – ползти.

Игра «Найди слова - «приятели» в стихах»

Вьюга снежная, пурга,
Напряди нам пряжи,
Взбей пушистые снега,
Словно пух лебяжий.

С. Маршак

Зябнет осинка,
Дрожит на ветру,
Стынет на солнышке,
Мёрзнет в жару.

И. Токмакова

Бураны, вьюги и метели –
Как много снимки канители,
Как много шума, толкотни,
Как надоели мне они.

В. Берестов

Игра «Закончи высказывания» - детям предлагается закончить предложения, используя слова-синонимы. Например: Слон сильный и ... (мощный) Песня весёлая и ... (радостная) Урожай обильный и ... (богатый) Туфелька маленькая и ... (крохотная)

Игра «Скажи по-другому»

Цель: учит детей подбирать синоним – слово, близкое по значению.

Ход игры. Педагог говорит, что в игре дети должны будут вспомнить слова, похожие по смыслу на то слово, которое он назовёт.

«Большой», - предлагает педагог. Дети называют слова: «Огромный, крупный, громадный, гигантский».

«Красивый». – «Пригожий, хороший, прекрасный, прелестный, чудесный»,

«Мокрый», - «Сырой, влажный». И т. д.

Готовясь к игре, педагог заранее подбирает слова, имеющие ряд синонимов.

Может по аналогии с этой игрой разработать другие игры, например педагог называет какое-нибудь существительное, а дети подбирают подходящие эпитеты. Так, к слову море дети подбирают эпитеты «спокойное, бурное, тихое, штормовое, красивое, южное».

Игра «Скажи наоборот»

Цель: расширение словаря антонимов.

Летом солнце яркое, а осенью ...

Летом небо светлое, а ...

Летом день длинный, а ...

Летом тучки ходят высоко, а ...

Летом птицы учат птенцов летать, а ...

Летом люди одеваются легко, а ...

Летом люди растяг урожай, а ...

Летом деревья стоят одетые в зелёную листву, а ...

Летом дни жаркие, а зимой – холодные.

Летом небо светлое, а зимой ...

Летом день длинный, а зимой ...

Летом солнце яркое, а ...

Весной лёд на реке тонкий, а зимой - ...

Снег мягкий, а лёд - ...

Одни сосульки длинные, а другие - ...

Зимой снег чистый, а весной - ...

Зимой солнце тусклое, а весной - ...

Зимой погода часто пасмурная, а весной - ...

Далее мы формировали умения объяснять переносное значение слов и понимать значения слов в словосочетаниях, и предложениях.

для этой цели мы использовали следующие упражнения:

Определите прямое значение слов. Укажите, в каких предложениях слова употреблены в переносном значении. В каких словосочетаниях слова употреблены в переносном значении. Определите прямое значение слова корпус в следующих словосочетаниях:

Корпус судна, учебный корпус, корпус басен Крылова и др.

Укажите, в каких предложениях слова употреблены в переносном значении:

Костер горит ярким пламенем.

Горит восток зарею новой.

Круглое, разожженное морозом лицо горело, словно его натерли свеклой.

В каких словосочетаниях слова употреблены в переносном значении?

Объясните, как вы его понимаете:

Ослепительный свет - ослепительная красота;

Блеск молнии - блеск остроумия;

Ледяная глыба - ледяной взгляд;

Сердечные мышцы - сердечный друг;

Море пшеницы - голубое море и т.д.

(обучение ребенка пониманию). Важно установить связь, что у одного и того же слова, в зависимости от контекста, может быть разное значение.

Игра «Найди картинку».

Цель: развитие понимания многозначных слов.

Процедура и инструкция: Логопед раскладывает парные картинки. «Покажи, где шляпка гриба, а где шляпка (панамка), ножка стула-ножка ребёнка... и т.д».

Материалом служат слова и картинки:

Шляпка гриба, а где шляпка (панамка)

Ножка стула-ножка ребёнка

Ручка двери – ручка ребёнка

Коса (косить траву)-коса (у девочки)

Нос самолёт-нос человека

2.Игра «Что общего?»

Цель: развитие понимания и употребления многозначных слов

Процедура и инструкция: С помощью наглядного материала необходимо назвать общее слово для группы предметов.

Дверная ручка, ручка для письма, ручка ребёнка, ручка зонта, ручка кастрюли;

Иголки для шитья, иголки сосны, иголки ежа;

Ножка стола, ножка стула, ножка гриба, ножка ребёнка.