



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО
ОБРАЗОВАНИЯ

Кафедра специальной педагогики, психологии и предметных методик

Развитие словарного запаса у детей младшего школьного возраста с задержкой
психического развития в процессе психолого – педагогического сопровождения

Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.04.03. Специальное (дефектологическое) образование

Направленность программы магистратуры
«Психолого – педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями
здоровья»

Проверка на объем заимствований:

67,88 % авторского текста

Работа рекомендована к защите

рекомендована/не рекомендована

«21.06» 2017 г. И. И. И.

зав. кафедрой

(название кафедры)

ФИО

И. И. И.

Выполнил (а):

Студент (ка) группы ЗФ – 306\188-2-1

Гопкало Тамара Владимировна

Научный руководитель:

к.п.н., доцент

Сошникова Наталья Григорьевна

Челябинск

2017

Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические аспекты проблемы исследования	8
1.1 Понятие «словарный запас» в психолого-педагогической и специальной литературе	8
1.2. Развитие словарного запаса детей в онтогенезе	17
1.3. Психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития	24
1.4. Особенности развития словарного запаса у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития	33
Выводы по 1 главе.....	43
Глава 2. Экспериментальная работа по развитию словарного запаса у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития....	45
2.1. Методики определения уровня словарного запаса у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития	45
2.2. Изучение уровня развития словарного запаса у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития	51
2.3. Содержание коррекционной работы по изучению словарного запаса у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в процессе психолого-педагогического сопровождения	68
2.4. Анализ результатов экспериментальной работы.....	75
Выводы по 2 главе.....	84
Заключение	87
Список литературы	90
Приложения	98

Введение

В настоящее время увеличивается количество младших школьников, которые с трудом усваивают школьную программу.

Одним из показателей умственного и речевого развития школьников служит богатство их словарного запаса. Словарный запас необходим языку как строительный материал. Обогащению словарного запаса, а, следовательно, и речевому развитию способствует организация учебной деятельности. Нам следует изучить уровень словарного запаса у детей с ЗПР.

Дети с задержкой психического развития испытывают сложности в социальной адаптации и учебной деятельности вследствие особенностей развития различных психических функций. Им присущи характерные особенности психофизического развития, в число которых входят быстрая истощаемость, утомляемость, нарушенная работоспособность.

Изучением детей данной категории с конца 50-х годов нашего века занимались Т.А.Власова, М.С.Певзнер, К.С.Лебединская, В.И. Лубовский и другие. Ими были выявлены среди неуспевающих младших школьников учащиеся, неуспеваемость и особенности поведения которых часто давали основание считать их умственно отсталыми. Эти ученики были объединены в особую категорию. В ходе дальнейших исследований Т.А. Власова и М.С. Певзнер выделили две наиболее многочисленные группы и охарактеризовали их как детей с психофизическим и психическим инфантилизмом. В дальнейшем этот подход получил свое развитие в также ставших классическими работах В. И. Лубовского и В. В. Лебединского, У. В. Ульенковой и др..

У большинства детей с задержкой психического развития обнаруживается бедность словарного запаса, своеобразие лексики, проявляющаяся в неточности употребления слов, в несформированности обобщающих понятий и родовидовых соотношений, в недоразвитии антонимических и синонимических средств языка. Особенности словарного

запаса детей с задержкой психического развития отражают своеобразие познавательной деятельности, ограниченность их представлений об окружающем мире, трудности осознания явлений, свойств и закономерностей окружающей действительности. Это ведет к недоразвитию речи в целом и проблемам усвоения ими знаний. Школьнику с задержкой психического развития в процессе обучения требуется много усилий, чтобы пополнить свой активный и пассивный словарь. Проблему развития речи детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития занимались такие известные ученые как Л.С. Выготский, Е.Р. Мальцева, И.А. Симонова, Р.Е. Левина и другие.

Проблема обогащения словарного запаса детей была определена крупнейшими методистами: Буслаевым Ф.И., Срезневским И.И., Тихомировым Д.И., Ушинским К.Д., которые обращали внимание на необходимость обогащения словарного запаса учащихся на уроках русского языка не только с целью обучения грамотному письму, но и для более точного понимания учащимися лексического значения слов. Именно это понимание гарантирует точный и осознанный выбор слов в условиях естественной речи. Важность словарной работы на начальной ступени обучения русскому языку, ее развивающий характер отмечал и К.Д. Ушинский. Он считал, что творческие упражнения во время словарной работы интересны детям, «представляя для них нечто вроде игры в слова».

Несмотря на то, что данная проблема уже освещалась в работах вышеуказанных авторов, мы считаем, что на сегодняшний день недостаточно изучены теоретические основы и практические способы совершенствования словарного запаса младших школьников с задержкой психического развития.

На научно-теоретическом уровне актуальность исследования связана с несоответствием между необходимостью поиска эффективных источников и средств развития словарного запаса младших школьников с задержкой психического развития и небольшим количеством теоретических разработок в данном направлении.

На научно-методическом уровне актуальность исследования определяется несоответствием между необходимостью предупредить отрицательное влияние недоразвития словарного запаса и отсутствием технологий их коррекции, адекватным особенностям детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития и адаптированным под данную категорию детей.

Выявленные несоответствия определили актуальность проблемы нашего исследования, которая заключается в поиске оптимальных путей и средств, направленных на развитие словарного запаса детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Учитывая актуальность данной проблемы, мы определили **тему исследования:** «Развитие словарного запаса у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в процессе психолого-педагогического сопровождения».

Цель исследования: теоретически изучить, разработать и практически оценить эффективность коррекционной работы по развитию словарного запаса младших школьников в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Объект исследования: процесс развития словарного запаса у детей младшего школьного возраста.

Предмет исследования: специфика содержания коррекционной работы по развитию словарного запаса у детей младшего школьного возраста с ЗПР в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Достижение выдвинутой цели обусловило необходимость решения следующих **задач:**

1. Изучить психолого-педагогическую, научную и специальную литературу по проблеме исследования.
2. Определить особенности развития словарного запаса у детей экспериментальной группы.

3. Определить содержание коррекционной работы по развитию словарного запаса для детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в процессе психолого-педагогического сопровождения и проверить эффективность проведенных мероприятий.

Исходя из актуальности, цели, объекта и предмета исследования, мы выдвинули **гипотезу исследования:**

Эффективному развитию словарного запаса у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития будет способствовать следующие условия:

- будет реализовано содержание коррекционной работы;
- на занятиях учитель-дефектолог будет использовать методы и приемы, учитывающие особенности развития младших школьников с задержкой психического развития;
- работа по развитию словарного запаса будет проходить в процессе психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Научная новизна исследования заключается в разработке и апробации содержания коррекционной работы по развитию словарного запаса детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в условиях общеобразовательного учреждения в процессе психолого-педагогического сопровождения.

Методологической основой исследования являются базовые принципы психологии: детерминизма (С.Л. Рубинштейн), системного подхода (Б.Г. Ананьев, В.Ф. Ломов, К.К. Платонов), развития (Л.С. Выготский, А.А.Запорожец); учение о закономерностях, движущих силах и сензитивных периодах развития ребенка (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, Е.В. Субботский, Д.Б. Эльконин, Д.И. Фельдштейн); основные теоретические положения исследований, посвященных психолого-педагогической коррекции (Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, У.В. Ульенкова, С.Д. Забрамная);

идеи организации реабилитации детей с нарушениями речи (Р.Е. Левина, О.Е. Грибова, И.Т. Власенко).

Методы исследования: теоретические (анализ литературы, обобщение и систематизация материала), практические (тестирование, наблюдение, беседа, коррекция), экспериментальные (проведение констатирующего, обучающего и контрольного экспериментов).

База исследования: КГУ «Средняя школа №11» акимата города Рудного, Костанаская область, Казахстан. В исследовании приняли участие 6 детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Теоретическая значимость нашей работы заключается в обобщении теоретических и экспериментальных данных по проблеме развития словарного запаса детей младшего школьного возраста с ЗПР.

Практическая значимость состоит в том, что материалы данного исследования могут быть использованы учителями начальной школы при работе с детьми с ЗПР для развития и обогащения их словаря, а также родителями, имеющими детей данной категории.

Структура исследования: диссертация состоит из введения, 2-х глав, выводов по главам, заключения, списка литературы, включающего 71 наименование, приложений. Общий объем диссертации составляет 97 страниц.

Глава 1. Теоретические аспекты проблемы исследования

1.1 Понятие «словарный запас» в психолого-педагогической и специальной литературе

Язык и речь традиционно рассматривались в психологии, философии и педагогике как «узел», в котором сходятся различные линии психического развития – мышление, воображение, память, эмоции. Являясь важнейшим средством человеческого общения, познания действительности, язык служит основным каналом приобщения к ценностям духовной культуры от поколения к поколению, а также необходимым условием воспитания и обучения [4].

Овладение языком - процесс творческий. Человек всю жизнь совершенствует свою речь, овладевая богатствами родного языка. Каждый возрастной этап вносит что-то новое в своё речевое развитие.

В современном обществе ценятся люди, которые умеют хорошо и интересно говорить, с развитыми ораторскими навыками. Развитая речь поможет ребёнку в учёбе, в общении со сверстниками, и на протяжении всей взрослой жизни. Также увеличение словарного запаса влечёт за собой развитие интеллекта, памяти, внимания, воображения и восприятия.

Словарный запас – это совокупность слов естественного языка, значение которых данное лицо понимает и может объяснить [8].

Словарным запасом является любой специально ограниченный список слов или полный список слов какого-либо языка. Число таких слов, а также динамика словарного запаса являются важным показателем развития культуры нации, её творческого потенциала. Некоторые лингвисты (русисты) отмечают, что процесс словообразования в русском языке в последние

десятилетия замедляется, говорят также о наметившейся тенденции к его деградации, особенно о заполнении пространства языка сленговыми выражениями различных субкультур.

Словарный запас – это совокупность слов, как обозначение предметов, явлений и понятий, которыми владеет человек, образующие его словарный состав, или лексику. Лексика является предметом изучения соответствующего раздела языкознания – лексикологии [17].

Для слов характерна определенная специфика: они имеют различное происхождение, степень активности, сферу употребления, а также стилистическую принадлежность. При учете данных особенностей языковых единиц возможным становится обоснование общих принципов классификации словарного запаса.

1. В соответствии с происхождением лексику можно разделить на исконно русскую и заимствованную, где заимствования делались из старославянского и других языков. В словарном составе современного русского литературного языка исконно русских слов более 90%. С точки зрения формирования исконно русской лексики, в ней можно обнаружить несколько исторических пластов. Самый древний пласт составляют слова общего индоевропейского фонда. Это те слова, которые перешли из общеиндоевропейского языка в праславянский, из праславянского в древнерусский, а из древнерусского – в русский язык в современном его понимании. К ним относятся такие слова: «мать», «дочь», «сестра», «сын», «брат» (термины родства); «корова», «волк», «коза» (названия животных); берег, «луна», «вода», «болото» (названия рельефа, явлений природы) [9].

Второй по времени формирования пласт исконно русской лексики составляют слова праславянского языка (до VI века нашей эры), известные ныне всем или многим славянским народам. В русском языке эта лексика охватывает разные сферы жизни человека. Сюда относятся такие слова: «голова», «борода», «лоб», «желудок», «палец», «ладонь» (названия частей тела человека); «день», «ночь», «вчера», «завтра», «лето», «зима», «месяц»,

«час» (названия времени суток и года); «липа», «ель», «орех», «жёлудь», «тыква» (названия растений).

Значительную часть праславянской лексики составляют абстрактные слова: «вера», «надежда», «грех», «вина», «рай», «бог», «свобода», «смерть», «сила» и т.п. [54].

Третий пласт исконной лексики образуют древнерусские слова (с VI века до XIV-XV веков), то есть слова, известные русским, украинцам и белорусам, но не известные южным и западным славянам. Например, такие слова, как: «совсем», «снегирь», «ледяной».

Наконец, к исконно русским относятся собственно русские слова, специфичные для русского языка и известные у других славян лишь как русские заимствования. Некоторые из собственно русских слов могут содержать иноязычный корень, но образованные по русским словообразовательным моделям. Это такие слова как: «шнурок», «кокотничать», «стартовать» и т.д. [54].

Заимствованные слова. Во время больших социальных изменений происходит активное обогащение словарного состава языка. Это связано с необходимостью обозначить много новых понятий в разных сферах жизни: политике, экономике, шоу-бизнесе, вычислительной технике. Часто для этого используются слова из других языков. Термин «заимствование» имеет два значения. Во-первых, под ним понимают «процесс, в результате которого один язык усваивает элемент другого языка». Во-вторых, заимствованием может являться сам заимствованный элемент. Чаще всего заимствуются слова, реже – морфемы и конструкции [54].

В нашей речи много заимствованных слов, которые так прочно вошли в русскую речь, что не воспринимаются как иноязычные. Например: «халат», «диван», «свёкла», «пельмени», «кукла» и многие другие. Однако значительное число слов из других языков осознаются носителями языка как нечто чужеродное.

Очень активным был процесс проникновения иностранных слов в язык в петровскую эпоху. Начало XVIII века характерно для русской культуры общей европеизацией, что привело к интенсивному пополнению словарного состава из немецкого и голландских языков. Именно тогда вошли в нашу речь такие слова как: «солдат», «гауптвахта», «мундир», «стамеска», «лобзик», «кнопка», «галстук», «штопор», «картофель», «кухня», «лазарет», «бинт», «штраф», «штат» (нем.); «рупор», «вымпел», «яхта», «штурман», «матрос», «юнга», «каюта», «контора», «магазин», «ситец», «пробка», «брюки» (гол.) и др. [53].

С XIX века в русский язык проникают технические, спортивные, общественно-политические, сельскохозяйственные термины, а так же бытовые слова из английского языка. Например: «вокзал», «экспресс», «трамвай», «трактор», «комбайн», «спорт», «теннис», «старт», «финиш», «бокс», «лидер», «клуб», «коттедж», «веранда», «сквер» и т.д.

В XIX веке также проникают и французские слова, охватывающие разнообразные сферы жизни: «костюм», «жакет», «пальто», «мебель», «табуретка», «кабинет», «салон», «суп», «котлета», «компот», «команда», «флот», «парламент», «пьеса», «актёр», «сюжет», «бюст» и др. [53].

Изменения, произошедшие в русском языке в конце XX века, огромны. Заимствования – американизмы стали ярчайшей чертой языкового развития. Открытая ориентация на запад в области экономики, политики, культуры, структуры государства, спорта, торговли, моды послужила важным стимулом, облегчающим активизацию употребления иноязычной лексики. Сравнительно недавно в нашей речи стали активно использоваться такие слова как: «импичмент», «парламент», «электорат», «инаугурация», «бартер», «дилер», «лизинг», «монетаризм», «менеджер», «тендер», «холдинг», «диск-жокей», «промоутер», «бестселлер», «андеграунд».

Иноязычные слова в речи использовать можно и нужно, но не стоит ими злоупотреблять, а главное, используя заимствованное слово, нужно быть

уверенным в том, что значение его понятно. В противном случае неизбежны коммуникативные неудачи [53].

2. В соответствии со степенью употребления лексику можно разделить на активный и пассивный словарный запас, где к активному словарному запасу относят единицы, которые воспроизводятся часто и регулярно, а к пассивному – устаревшую и новую лексику (историзмы, архаизмы и неологизмы) [60].

Устаревшие слова делятся на две группы: историзмы и архаизмы. К историзмам относятся те устаревшие слова, которые вышли из употребления, в связи с тем, что из жизни ушли обозначаемые ими предметы или явления: «армяк», «кафтан», «камзол», «кольчуга», «крепостной», «князь», «доспехи» и т.п. Синонимов историзмы в современном русском языке не имеют. В русском языке особую группу составляют историзмы советского периода, это: «продналог», «НЭП», «нэпман», «батрачком», «рабфак», «кулак», «комбед», «буденовка» и др. [60].

В отличие от историзмов, архаизмы – это устаревшие названия современных предметов, явлений, вытесненные синонимами из состава активной лексики: «сей – этот», «уста – губы», «чело – лоб», «выя – шея», «зело – очень», «вежды – веки», «зерцало – зеркало» и т.п.

Лексический состав языка постоянно пополняется новыми словами, неологизмами, создаваемыми для обозначения новых предметов, явлений, для выражения новых понятий. В момент своего появления они входят в пассивный словарь и остаются неологизмами до тех пор, пока не утрачивают оттенок новизны и свежести. Когда же подобные слова становятся общеупотребительными и входят в активную лексику, они перестают быть неологизмами [62].

3. В соответствии со сферой употребления можно выделить общеупотребительную лексику и лексику, ограниченную территориально (диалектизмы), профессионально (термины и профессионализмы) и социально (жаргонизмы) [54].

Диалектизмы – это слова, свойственные какому-нибудь говору или нескольким говорам: «сусАлы – скулы» (смол.), «похлеЯ – путь» (владим.), «боршАть – ворчать» (волог.), «Отька – отец» (ряз .), «трОпкать – есть» (пск.) [54].

Профессионализмы – это слова или выражения, свойственные речи коллектива, объединённого какой либо одной профессией. Если термин – это научное обозначение понятия, принятое и узаконенное в науке, то профессионализм – полуофициальное слово, распространённое в разговорной речи людей определённой профессии: «баранка – рулевое колесо», «подвал – нижняя часть газетного листа», «шапка – общий заголовок для нескольких статей», «ябедники – самозаписывающие приборы», «кипелка – негашёная известь», «кастрюля – синхрофазотрон» [54].

Жаргонизмы – слова, употребляющиеся определенной социальной группой. Всем жаргонным словам присуща яркая экспрессивно-стилистическая окраска, они легко могут переходить в разговорно-бытовую речь. Жаргонизмы отличаются неустойчивостью во времени – одни быстро выходят из употребления, другие появляются. Например: «хвост – несданный в срок зачёт или экзамен», «липа – подделка», «молоток – молодец», «телек – телевизор» [54].

4. В соответствии со стилистической характеристикой выделяют нейтральную (межстилевую) лексику, стилистически маркированную высокую, официальную, научную лексику книжной речи, а также разговорную и просторечную лексику устной речи [22].

Русский язык насчитывает около 500 тысяч слов. Наиболее употребительными словами, согласно «Частотному словарю русского языка» под редакцией Л.Н. Засориной, являются около 30 тысяч слов, а наибольшую частоту имеют чуть более 6 тысяч слов, покрывающих более 90% обработанных при составлении словаря текстов [21].

Проблемой обогащения, расширения словаря занимались видные отечественные психологи, педагоги, методисты: Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, Н.Г. Морозова, К.Д. Ушинский, Е.В. Водовозова, Е.И. Тихеева, В.В. Гербова, М.М. Кониная, Ю.С. Ляховская, В.И. Яшина и другие [15, 25, 28, 63].

Обогащение словарного запаса является важнейшей задачей педагогов. Необходимость в специальной работе по обогащению словарного запаса определяется, во-первых, исключительно важной ролью слова в языке (являясь центральной единицей языка, оно несет разнообразную семантическую информацию - понятийную, эмотивную, функционально-стилистическую и грамматическую; заполняя определенные позиции в коммуникативных единицах - предложениях, слово обеспечивает акты речевого общения людей), во-вторых, потребностью в постоянном пополнении запаса слов (чем большим количеством слов владеет человек, тем точнее реализуется коммуникация между людьми, как в устной, так и в письменной форме) [23].

Каждый человек – взрослый и ребенок – владеет незначительной частью лексики своего национального языка, которая является его личным словарным запасом. В психологии и в методике преподавания языка (родного и неродного) в словарном запасе носителя языка выделяются две части: активная и пассивная.

Есть ряд причин, в силу которых личный словарный запас человека делится на активный и пассивный: социальные, психологические и методические. Социальными являются табу, запрет на употребление отдельных слов. Он касается вульгаризмов, жаргонных слов, хотя в ситуациях общения друг с другом люди довольно активно ими пользуются. К психологическим причинам относятся стеснительность людей употреблять те или иные хорошо знакомые слова (особенно слова с качественно-оценочным значением) и подсознательное стремление к экономии языковых усилий. Методическими причинами являются необученность детей сочетаемости

слов, выбору слов в зависимости от сферы коммуникации. Все эти причины в той или иной мере либо увеличивают, либо снижают вероятность употребления слов в речи [42].

Отличие активной части личного словарного запаса от пассивной его части заключается в уровне владения словом. Владеть словом - это значит соотносить его с реальией или понятием, знать его семантику, сочетаемость и сферу употребления. Если в сознании человека слово обладает всеми указанными признаками, то оно входит в активную часть его личного словарного запаса. Если слово в его сознании соотносится с реальией или понятием, и он понимает его хотя бы в самом общем виде (знает родовую характеристику реалии или понятия), то такое слово входит в пассивную часть его личного словарного запаса. Вероятность употребления его в речи невелика. Функция этих слов в личном словарном запасе - обеспечение понимания читаемого или слышимого [70].

Словарный запас – один из компонентов речевого развития ребенка. Овладение словарным запасом является важным условием умственного развития, поскольку содержание исторического опыта, присваиваемого ребенком в онтогенезе, обобщено и отражено в речевой форме и прежде всего в значениях слов. Усвоение словарного запаса решает задачу накопления и уточнения представлений, формирования понятий, развития содержательной стороны мышления. Одновременно с этим происходит развитие операциональной стороны мышления, поскольку овладение лексическим значением происходит на основе операций анализа, синтеза, обобщения. Бедность словаря мешает полноценному общению, а следовательно, и общему развитию ребенка. И напротив, богатство словаря является признаком хорошо развитой речи и показателем высокого уровня умственного развития. Своевременное развитие словаря – один из важнейших факторов подготовки к школьному обучению [9].

Существует несколько источников обогащения словарного запаса. Их выявление в методике русского языка произошло уже в XIX в., когда были

выделены учебная речь учителя, чтение книг, постижение учебных предметов, общение со сверстниками и взрослыми, экскурсии. В XX в. к ним прибавились радио, кино, видео, телевидение, детские и юношеские газеты и журналы, посещение театров и других зрелищных учреждений, в том числе музеев, выставок.

Все указанные источники пополнения словарного запаса детей в зависимости от способа восприятия (зрительно или на слух), можно разделить на следующие группы:

- воспринимаемые зрительно (чтение книг, учебников, газет и журналов);
- воспринимаемые на слух (речь учителя, сверстников, взрослых, слушание радио, просмотр телепередач, кинофильмов, театральных представлений);
- воспринимаемые одновременно зрительно и на слух (просмотр диафильмов, специальных кинофрагментов с титрами, посещение музеев, выставок) [8].

Одним из способов увеличения словарного запаса является изучение паремий, что обуславливается значительным их тематическим разнообразием: о Родине, о доме и семье, о труде, о дружбе, об уме и глупости, о счастье и несчастье, о еде и питье, о книге и грамоте, о здоровье и болезни, о душевных свойствах людей и их поведении и многое другое.

Таким образом, понятие «словарный запас» включает в себя некоторое количество слов, которыми владеет человек. Чем больше количество слов, которые понимает и может объяснить каждый конкретный человек, тем выше его уровень речевого развития и культура речи в целом. Увеличение словарного запаса положительно влияет и на развитие психических процессов, а значит и на успехи в учебе у школьников.

1.2. Развитие словарного запаса детей в онтогенезе

Развитие словаря 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 ребёнок осознает лишь то, что доступно его пониманию. В связи с этим в словаре ребенка рано появляются слова конкретного значения, позднее – слова обобщающего характера.

Развитие словарного запаса в онтогенезе обусловлено также развитием представлений ребенка об окружающей действительности. По мере того как ребёнок знакомится с новыми предметами, явлениями, признаками предметов и действий, обогащается его словарь. Освоение окружающего мира ребёнком происходит в процессе неречевой и речевой деятельности при непосредственном взаимодействии с реальными объектами и явлениями, а также через общение с взрослыми [46].

В настоящее время в психологической и психолингвистической литературе подчёркивается, что предпосылки развития речи определяются двумя процессами. Одним из них является неречевая предметная деятельность самого ребёнка, т.е. 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 ребёнком [18].

Первоначальное общение взрослых с ребёнком носит односторонний, эмоциональный характер, вызывает желание ребёнка вступить в контакт и выразить свои потребности. Затем общение взрослых переходит на приобщение ребёнка к знаковой системе языка с помощью звуковой символики. Ребёнок подключается к речевой деятельности, сознательно приобщается к общению с помощью языка.

Возрастные нормы словарного запаса детей одного и того же возраста значительно колеблются в зависимости от социально-культурного уровня семьи, так как словарь усваивается ребёнком в процессе общения [3].

В конце первого и начале второго года жизни ребёнка постепенно всё большую силу начинает приобретать словесный раздражитель. Однако в этот период развития слова не ограничиваются друг от друга, реакция происходит на весь комплекс слов со всей предметной ситуацией.

На начальной стадии реакция на словесный раздражитель проявляется в виде ориентировочного рефлекса. В дальнейшем на основе ориентировочного рефлекса формируется так называемый рефлекс второго порядка на словесный раздражитель. У ребёнка развивается подражательность, многократное повторение нового слова, что способствует усилению слова как компонента в общем комплексе раздражителей. В этот период развития речи ребёнка появляются первые нерасчленённые слова, так называемые лепетные слова, представляющие собой фрагмент услышанного ребёнком слова, состоящие в основном из ударных слогов.

Этот этап развития детской речи большинство исследователей называют стадией «слово-предложение». В таком слове-предложении происходит сочетания слов по грамматическим правилам данного языка, звукосочетания не имеют грамматически оформленного характера. Слово не обладает еще грамматическим значением. Слова-предложения на этом этапе выражают либо повеление, либо указания, либо называют предмет или действие [57].

В дальнейшем, в возрасте от 1,5 до 2 лет, у ребёнка происходит расчленение комплексов на части, которые вступают между собой в различные комбинации. В это период у ребёнка начинает быстро расти запас слов, который к концу второго года жизни составляет около 300 слов различных частей речи.

Развитие словаря у ребёнка происходит как в направлении предметной соотнесенности слова, так и в направлении развития значения.

Первоначально новое слово возникает у ребёнка как непосредственная связь между конкретным словом и соответствующим ему предметом. Воспринимая новое слово, ребёнок связывает его с предметом, а в дальнейшем и воспроизводит его [57].

В возрасте 1,5–2 года ребёнок переходит от пассивного приобретения слов от окружающих его людей к активному расширению своего словаря в период использования вопросов типа «что это?», «как называется?». Несмотря на то, что к 3,5–4 годам предметная отнесенность слова у ребёнка приобретает достаточно устойчивый характер, процесс формирования предметной отнесенности слова на этом не заканчивается [57].

В процессе формирования лексики происходит и уточнение значения слова. Вначале значение слова полисеманлично. Одно и то же слово может обозначать и предмет, и признак, и действие с предметом. Слово сопровождается определённой интонацией, жестами, которые уточняют его значение.

Параллельно с уточнением значения слова происходит и развитие структуры значения слова. Известно, что слово имеет сложное по своей структуре значение. С одной стороны, слово является обозначением определенного предмета, соотносится с конкретным образом предмета. С другой стороны, слово обобщает совокупность предметов, признаков действий. На значение слова оказывает влияние и связь с другими словами: унылая пора, веселая пора, короткая пора. Слово приобретает различные оттенки значения в зависимости от контекста и в зависимости от интонации [56].

В качестве основных выделяются следующие компоненты значения слова:

1. Денотативный компонент, т.е. отражение в значении слова особенностей денотата.

2. Понятийный, или концептуальный, или лексико-семантический компонент, отражающий формирование понятий, отражение связей слов по семантике.

3. Коннотативный компонент – отражение эмоционального отношения говорящего к слову.

4. Контекстуальный компонент значения слова [66].

Не все компоненты значения слова появляются у ребёнка сразу. В процессе онтогенеза значение слова не остается неизменным, оно развивается. Исследования показывают, что ребёнок, прежде всего, овладевает денотативным компонентом значения слова, т.е. устанавливает связь между конкретным предметом и его обозначением [50].

Понятийный, концептуальный компонент значения слова усваивается ребёнком позднее по мере развития операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения. Например, объясняя значение слова СТОЛ, ребёнок сначала говорит: «На нём едят». Позднее он по-другому объясняет то же слово: «Это вид мебели», т.е. соотносит это слово на основе связей между словами в языковой системе.

Постепенно ребёнок овладевает и контекстуальным значением слова. Так ребёнок дошкольного возраста с большим трудом овладевает переносным значением слова, афоризмами [50].

В процессе развития значения слова, в основном у детей от 1,5 до 2,5 лет, отмечаются явления сдвинутой референции, или «растяжения» значений слов. При этом отмечается перенесение названия одного предмета и распространяет его название на другой предмет, обладающий тем же признаком. Ребёнок использует слово для называния целого ряда предметов, которые имеют один или несколько общих признаков, а также общее функциональное назначение предметов. При этом обращает на себя внимание то, что ребёнок объединяет одним словом признаки, которые являются психологически более значимыми для него на данном этапе психического развития [57].

По мере развития словаря «растяжение» значения слова постепенно сужается, так как при общении с взрослыми дети усваивают новые слова, уточняя их значение и корректируя употребление старых.

Т.Н. Ушакова выделяет несколько степеней обобщения слов по смыслу. Нулевой степенью обобщения являются имена собственные и названия единичного предмета. В возрасте от 1 года до 2 лет дети усваивают слова, соотнося их только с конкретным предметом. Названия предметов, таким образом, являются для них такими же именами собственными, как и имена людей [23].

К концу второго года жизни ребёнок усваивает слова первой степени обобщения, обобщающее значение наименований однородных предметов, действий, качеств – имен нарицательных.

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

Примерно к 5–6 годам дети усваивают слова, обозначающие родовые понятия, т.е. слова третьей степени обобщения, которые являются более высоким уровнем обобщения для слов второй степени обобщения [23].

Обогащение жизненного опыта ребёнка, усложнение его деятельности и развитие общения приводят к постепенному количественному росту словаря.

Относительно объёма словаря у детей того или иного возраста до сих пор не существует достаточно обоснованных данных. Объём живого индивидуального словаря - объект, трудно поддающийся измерению. Границы его подвижны, фиксировать его почти невозможно по причине большой неопределенности расстояния между тем, что ребенок знает, понимает и тем, что и как он употребляет в разных речевых ситуациях [27].

Д.Б. Эльконин указывал, что расширение жизненных отношений ребенка, усложнение его деятельности и общения со взрослыми на протяжении дошкольного возраста приводят к постепенному росту словаря

[13]. Он отмечал, что установление средних количественных показателей в отношении абсолютного состава словаря и его прироста чрезвычайно затруднено ввиду того, что условия жизни оказывают на развитие словаря большое влияние.

В литературе отмечаются некоторые расхождения в отношении абсолютного состава словаря и его прироста.

С.Н. Цейтлин приводит такие средние цифры для словаря детей в возрасте от 1,6 до 6 лет: к полутора годам у ребенка насчитывается около 100 слов, к 2 годам - 300-400, к 3 годам -1000-1100, к 4 годам - 1600, к 5 годам - 2200 слов [65].

М.Р. Львов, сопоставляя данные изучения словаря 30 детей в возрасте от 1 года до 4 лет, указывает для каждого возраста минимальный и максимальный словарь и показывает существующие в этом отношении индивидуальные различия: в возрасте 1 года минимальный словарь составляет 3 слова, максимальный словарь - 58 слов; в полтора года - 44 и 383 слов соответственно; в 2 года - 45 и 1227 слов; в 2 года 6 месяцев - 171 и 1509 слов [29].

По данным Логиновой В.И. в 1 год ребенок активно владеет 10-12 словами, а к 6 годам его активный словарь увеличивается до 3-3,5 тысяч слов [35].

Бутон Ш. приводит такие данные о росте словаря: 1 год - 9 слов, полтора года - 39 слов, 2 года - 300 слов, 3 года 6 месяцев - 1110 слов, 4 года - 1926 слов [7].

Волосец Т.В. выявила, что у детей в возрасте от 4-х до 8-ми лет существительные занимают 23% всех слов, глаголы - 23,8%, а прилагательные - лишь 4,3%. По мнению автора в словаре 5-7-летних детей преобладают имена существительные с конкретным значением (89% существительных), глаголы прошедшего (50%) и настоящего (44,6%) времени, обозначающие различные виды движения (175 с.) [10].

А.В.Захарова приводит данные о соотношении частей речи в словаре 6-ти летнего ребёнка: имя существительное - 42,3%, глагол - 30%, наречие - 10,3%, имя прилагательное - 8,4%, частицы - 3,9%, местоимение - 2,4%, числительное - 1,2%, союз - 0,3% [11].

По данным А.Н. Гвоздева, в словаре четырёхлетнего ребёнка наблюдается 50,2% существительных, 27,4% глаголов, 11,8% прилагательных, 5,8% наречий, 1,9% числительных, 1,2% союзов, 0,9% предлогов, 0,9% междометий и частиц [5].

Анализируя количественные данные, мы видим своеобразие формирования словаря у детей с нормальным речевым развитием. Одна из особенностей, интересующая нас, - это медленное обогащение словаря прилагательными.

Вопрос адъективного пласта детского словаря раскрыт в работе А.В.Захаровой. Опираясь на данные различных авторов и на свои исследования, автор говорит о том, что слов предметных всегда больше, чем слов, обозначающих действия, а последних больше, чем лексических единиц, обозначающих признаки и отношения. Активное вхождение прилагательных в детскую речь и осознанное пользование ими характеризует лишь старший дошкольный возраст [5].

Рассматривая этот факт с психологической точки зрения и опираясь на выводы многих психологов, А.В.Захарова объясняет это тем, что у маленьких детей еще нет потребности в словах, выражающих признаки, поскольку у них еще не сформировано само ощущение признака. Чтобы это ощущение возникло, ребёнок должен осознать неоднородность однородных предметов, ему необходимо научиться сравнивать и делать выводы из сравнения. Через сравнения постигаются размеры и форма, цвета и свойства предмета, а сама потребность в сравнении есть результат немалого опыта - и жизненного и языкового [5].

Важное место среди прилагательных детского словаря занимают местоименные адъективы («такой», «который», «этот», «свой», «всякий»),

«наш», «весь», «каждый», «мой», «самый»). Высокая частотность местоименных прилагательных доказывает большую коммуникативную значимость данных частей речи у детей.

При анализе словаря А.В. Захарова отмечает также преобладание у детей отрицательной оценки над положительной и активное употребление сравнительной степени прилагательных [5].

Таким образом, анализ литературы по вопросу развития словарного запаса детей в онтогенезе показал следующее.

1. Развитие словарного запаса связано с развитием психических процессов, всех компонентов речи, а также с развитием представлений ребенка об окружающем мире.

2. Основными факторами развития словарного запаса ребенка являются неречевая предметная деятельность ребенка и общение ребенка со взрослым.

3. Развитие словарного запаса детей в онтогенезе проходит несколько стадий от появления лепетных слов до понятийного овладения словом.

1.3. Психолого-педагогическая характеристика детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Среди различных форм психических нарушений одной из наиболее распространенных является задержка психического развития (ЗПР). Свыше половины легких отклонений в умственном развитии квалифицируются педагогами и психологами как «задержка психического развития» [16].

ЗПР - синдром временного отставания развития психики в целом или отдельных ее функций, замедление темпа реализации потенциальных возможностей организма, часто обнаруживается при поступлении в школу и выражается в недостаточности общего запаса знаний, ограниченности представлений, незрелости мышления, малой интеллектуальной

целенаправленностью, преобладании игровых интересов, быстрой перенасыщаемости в интеллектуальной деятельности. Это особый тип психического развития, характеризующийся незрелостью отдельных психических и психомоторных функций или психики в целом, формирующийся под влиянием наследственных, социально-средовых и психологических факторов [1].

Понятие ЗПР у детей утверждает наличие отставания в развитии психической деятельности ребенка. Термин «задержка» подчеркивает временной (несоответствие уровня психического развития возрасту) и одновременно в значительном количестве случаев временный характер отставания, которое с возрастом тем успешнее преодолевается, чем раньше дети с данной патологией попадают в адекватные для них условия воспитания и обучения [19].

Основной причиной ЗПР являются слабовыраженные (минимальные) органические повреждения мозга ребенка или врожденные, или полученные во внутриутробном, природовом, а также в раннем периодах его жизни. Задержка психического развития возникает и в результате ослабления центральной нервной системы инфекциями, хроническими соматическими состояниями, интоксикацией, травмами головного мозга, нарушениями эндокринной системы. В появлении синдрома ЗПР существенную роль играют конституциональные факторы, органическая недостаточность нервной системы генетического происхождения, длительные неблагоприятные условия воспитания. Неблагоприятные социальные факторы усугубляют отставание в развитии, но не представляют единственную или главную причину ЗПР [19].

Выделяют специфические особенности детей с ЗПР, отличающие их с одной стороны, от детей с нормальным психическим развитием, а с другой стороны - от умственно отсталых детей. Одной из характерных особенностей ЗПР является неравномерность формирования разных сторон психической деятельности ребенка [20].

Различные исследователи отмечают у детей с ЗПР дефицитность основных свойств внимания (концентрации, объема, распределения), недостаточную сформированность произвольного внимания, снижение продуктивности произвольного запоминания, недостаточно высокий уровень сформированности всех основных мыслительных операций (анализа, обобщения, абстракции, переноса), отчетливые дефекты речи на фоне недостаточной сформированности познавательной деятельности [33].

Детям с ЗПР присущи симптомы органического инфантилизма: отсутствие ярких эмоций, низкий уровень аффективно-потребностной сферы, повышенная утомляемость, слабость волевых процессов, гиперактивность. Отмечают свойственные им проявления гиперактивности, импульсивности, повышение уровня тревожности и агрессивности, эмоциональную неустойчивость, склонность к подражанию, недостаточную дифференцированность и неадекватность эмоциональных реакций на воздействия окружающей среды [30].

Всем детям с ЗПР свойственно снижение внимания и работоспособности. Причем у некоторых детей максимальное напряжение внимания наблюдается в начале какой-либо деятельности, а потом оно неуклонно снижается. У других детей сосредоточение внимания отмечается лишь после того, как они выполнили некоторую часть задания [33].

Также встречаются дети с ЗПР, которым свойственна нестойкость, периодичность в сосредоточении внимания. Для этой категории детей характерно снижение долговременной и кратковременной памяти, произвольного и произвольного запоминания, низкая продуктивность и недостаточная устойчивость запоминания (особенно при большой нагрузке); слабое развитие опосредованного запоминания, снижение при его осуществлении интеллектуальной активности [40].

Было выявлено, что детям с ЗПР необходимо больше времени, чем их нормально развивающимся сверстникам, для приема и переработки сенсорной информации.

Значительное отставание и своеобразие обнаруживается в развитии мыслительной деятельности младших школьников с задержкой психического развития. Это выражается в несформированности таких операций, как анализ, синтез, в неумении выделять существенные признаки предметов и делать обобщение, в низком уровне развития абстрактного мышления [61].

Анализ объектов у учащихся с задержкой психического развития отличается меньшей полнотой и недостаточной тонкостью, они выделяют в изображении почти вдвое меньше признаков, чем их нормально развивающиеся сверстники. Деятельность детей при анализе признаков ведется чаще всего хаотично, без плана. Подобная картина обнаруживается при изучении процесса обобщения. Недостаточный уровень сформированности операции обобщения у младших школьников с задержкой психического развития отчетливо проявляется при выполнении заданий на группировку предметов по родовой принадлежности. Иногда это бывает связано с недостаточным личным опытом ученика и бедностью его представлений о предметах и явлениях окружающей действительности [61].

Для очень многих детей с особыми образовательными потребностями характерны недостаточная гибкость мышления, склонность к стереотипным, шаблонным способам решения. Такие школьники в начале обучения недостаточно владеют операцией абстрагирования. Задания, решение которых требует абстрактного мышления, особенно трудны для детей с задержкой психического развития.

Процесс решения интеллектуальных задач определяется эмоционально-волевыми особенностями младших школьников. Они стремятся избежать усилий, связанных с умственным напряжением при решении интеллектуальных задач. Часто детей с задержкой психического развития нередко подменяют трудную для них задачу более легкой, называют первый пришедший на ум ответ, и задача оказывается нерешенной даже в тех случаях, когда потенциально они в состоянии справиться с нею.

Наибольшие затруднения возникают у детей с ЗПР при выполнении заданий, требующих словесно-логического мышления. Наглядно-действенное мышление оказывается нарушенным в значительно меньшей степени. В наибольшей степени страдает наглядно-образное мышление. Их наглядно-образному мышлению присуща недостаточная подвижность образов-представлений. Как правило, словесно сформулированные задачи, относящиеся к ситуациям, близким детям с ЗПР, решаются ими на достаточно высоком уровне. Простые же задачи, основанные даже на наглядном материале, но отсутствующем в жизненном опыте ребенка, вызывают большие трудности [61].

Речь детей с ЗПР также имеет ряд особенностей. Изучение речи детей с ЗПР обнаруживает недостаточность их словаря (особенно активного); неотдифференцированность грамматических понятий; примитивность грамматических конструкций, слабую ориентацию в звуковом и слоговом составе слов; по уровню речевого развития эти дети соответствуют нормально развитым детям более младшего возраста. Например, изучая особенности младших школьников с ЗПР в овладении грамматическим строем речи, Р.Д.Триггер отмечала сложности в усвоении ими грамматической категории рода; при экспериментальных исследованиях Г.Н. Рахмаковой наблюдались нарушения согласования в падеже («Воздушные гимнасты выступали под купол цирка»); согласования определения с определяемым словом («Первое сентября дети идет в школу с цветами»); сказуемого с подлежащим; нарушения порядка в предложениях, составленных учащимися с ЗПР; неумение синтаксически правильно оформить предложение (например, отсутствие точки в конце предложения и заглавной буквы в его начале) [38].

Практика работы с детьми подтверждает правоту исследователей С.Г. Шевченко, Т.А. Власовой, М.С. Певзнер, В.И. Лубовского, Т.В. Егоровой, Г.И. Жаренковой, А.С. Цымбалюк и др., отмечающих характерные для детей с ЗПР «снижение познавательной активности, слабое развитие

наблюдательности...»; «...неустойчивость эмоциональной сферы..., преобладание интересов, свойственных более раннему периоду» [14, 36, 68, 69].

При исследовании мыслительной деятельности отмечено отсутствие способности этих детей к планомерному анализируванию объекта, ошибки при операциях сравнения, обобщение по несущественным признакам. Особенное внимание следует обратить на то, что такими детьми охотно принимается помощь при выполнении заданий, после чего результативность значительно улучшается.

Психолого-педагогические исследования показывают, что среди неуспевающих учеников массовой школы основной контингент составляют дети с задержкой психического развития. Этим детям свойственны импульсивность в поведении, замедленное выполнение школьных заданий, неустойчивость внимания [61].

Большая часть детей по структуре выполнения задания стоит ближе к нормально развивающимся детям. И лишь некоторые дети с диагнозом «ЗПР» по структуре ответов стали ближе к детям-олигофренам.

Для них, как и для умственно-отсталых, характерно глубокое нарушение в осмыслении наборов слов, что свидетельствует о недоразвитии обобщающей функции слова. Это может быть основанием для ограничения этих детей и уточнения диагноза.

Отмечающиеся у детей с ЗПР снижение познавательной активности, слабое развитие наблюдательности, недостаточная сформированность интеллектуальных процессов позволили предположить ряду исследователей, что дети указанной категории в дошкольные годы получили недостаточный запас представлений и элементарных понятий о предметах и явлениях окружающей действительности, недостаточно подготовлены к школьному обучению [58].

Среди ошибок, наиболее характерных для детей с ЗПР, наиболее частыми являются следующие:

1.неправильное включение видовых понятий в объем родового понятия;

2.недостаточная дифференциация понятий

При этом у нормально развивающихся первоклассников подобные ошибки отмечаются значительно реже [44].

Таким образом, в отличие от нормально развивающихся сверстников дети с ЗПР характеризуются недостаточным освоением смыслового значения обобщающих слов, они не в полной мере владеют умением соотносить известные конкретные предметы со словами, обозначающими родовые понятия.

При выполнении индивидуальных заданий дети с ЗПР часто проявляют неумение планомерно рассмотреть объект, выделить и назвать его части, определить их цвет, форму и пространственное соотношение; часто не умеют соотнести форму реальных предметов с геометрическими фигурами, хотя хорошо знакомы с названиями последних [52].

Наибольший объем исследований психологических особенностей детей с ЗПР сосредоточен на познавательной деятельности этих детей.

Всем детям с ЗПР свойственны снижение внимания и работоспособности, снижение продуктивности и устойчивости памяти, характерные для этих детей особенности мыслительной деятельности.

Так, установлено, что детям с ЗПР по сравнению с их хорошо успевающими в школе сверстниками необходим более длительный период времени для приема и переработки сенсорной информации [47].

Исследуя особенности памяти детей с ЗПР, ученые отмечают значительное снижение возможностей произвольного запоминания у детей описываемой группы. При изучении произвольного запоминания обнаруживается снижение продуктивности и устойчивости памяти (особенно при значительных нагрузках), слабое развитие опосредованного запоминания, снижение интеллектуальной активности как при запоминании так и при воспроизведении.

Исследования мыслительной деятельности детей с ЗПР показывают: дети данной категории анализируют объект непланомерно, опускают многие детали. Но при оказании помощи дают большой относительный сдвиг в результатах. Обнаружено значительное расхождение между уровнем интуитивно-практического мышления и словесно-логического (практически правильно решая задачу, дети не могут обосновать свои действия) [50].

Деятельность детей с ЗПР характеризуется рядом общих особенностей. При выполнении заданий они делают большое количество ошибок, многие из которых имеют характер импульсивных действий. Отмечается недостаточная целенаправленность деятельности, при выполнении инструкций проявляются трудности в осуществлении сразу нескольких требований. Этим детям свойственен низкий уровень самоконтроля, недостаточное умение правильно оценить результаты своей деятельности [2].

Необходимо указать на низкий уровень мотивации учебной деятельности у большинства из них, а нередко и негативное отношение к учебе, что может являться следствием их неудач в школе [71].

Знание психологических особенностей детей с задержкой психического развития чрезвычайно важно как для учителей младших классов так и для родителей. Те и другие зачастую бывают весьма далеки от истины, считая их либо лентяями, упрямыми и не желающими учиться, либо умственно отсталыми.

Результаты проведенных исследований позволяют сделать вывод о необходимости специальной работы, способствующей расширению кругозора детей и повышению уровня их умственного развития. При организации процесса обучения следует учитывать психофизиологические особенности детей с ЗПР [68].

Психологи и педагоги отмечают характерные для младших школьников с ЗПР импульсивность действий, недостаточную выраженность ориентировочного этапа, целенаправленности, низкую продуктивность деятельности. Отмечаются недостатки в мотивационно-целевой основе

организации деятельности, несформированность способов самоконтроля, планирования.

Особенности проявляются в ведущей игровой деятельности, которая сформирована у них не полностью и характеризует бедность воображения и творчества, определенные монотонность и однообразие, преобладание компонента двигательной расторможенности. Само стремление к игре нередко выглядит скорее как способ ухода от затруднений в заданиях, чем первичная потребность: желание играть часто возникает именно в ситуациях необходимости целенаправленной интеллектуальной деятельности, приготовления уроков [59].

Выявлены особенности нравственной сферы личности детей с ЗПР. Они слабо ориентируются в нравственно-этических нормах поведения, социальные эмоции формируются с трудом. В отношениях со сверстниками, как и с близкими взрослыми, эмоционально «теплых» отношений часто не бывает, эмоции поверхностны и неустойчивы [59].

Эмоциональный мир данной категории детей недостаточно богат, в палитре их чувств преобладают мрачные тона, количество реакций даже на стандартные ситуации очень ограничено. Чаще всего это защитные реакции. К тому же дети не могут посмотреть на себя со стороны и адекватно оценить свое поведение [59].

Такие дети часто не могут сами оценить свою агрессивность. Они не замечают, что вселяют в окружающих страх и беспокойство. Им, напротив кажется, что весь мир хочет обидеть именно их.

Дети с ЗПР и какой-либо степенью выраженности агрессивного поведения очень часто подозрительны и насторожены, любят перекладывать вину за затеянную им ссору на других.

Этого драчливого, грубого ребенка очень трудно принять таким, какой он есть, а еще трудней понять.

Однако агрессивный ребенок, как и любой другой, нуждается в ласке и помощи взрослых, потому что его агрессия - это, прежде всего, отражение

внутреннего дискомфорта, неумения адекватно реагировать на происходящие вокруг него события [58].

1.4. Особенности развития словарного запаса у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Для детей младшего школьного возраста с ЗПР характерно очень резко выраженное расхождение между объемом активного и пассивного словаря, особенно в отношении прилагательных, отсутствие в их речи многих слов, обозначающих свойства предметов и явлений окружающего мира, неточное употребление слов, часто с расширенным значением, крайняя ограниченность слов, обозначающих общие понятия, трудности активизации словарного запаса [65].

А.Р. Лурия выделил в развитии значения слова у ребенка три этапа: этап диффузного значения слова, когда ребенок усваивает от взрослого известные слова, но они имеют у него совершенно другую структуру; этап конкретного значения слова, когда слово приобретает четкую предметную отнесенность, и этап отвлеченного или категориального значения слова, где слово отражает не только определенный предмет, но и систему отвлеченных категорий, оно приобретает особые, специфические для языка функции. Ребенок с ЗПР устанавливает эмпирические связи между предметами и явлениями окружающей действительности, но не систематизирует их [32].

Недостаточность процессов восприятия, аналитической деятельности, познавательной активности приводит к тому, что даже слова обиходно-бытового минимума не встраиваются у ребенка с ЗПР в систему семантических отношений, а соотносятся друг с другом по принципу комплекса или «фамильного сходства». Именно поэтому ребенок с

задержкой психического развития не поднимается на уровень категориального значения.

Недостатки словаря детей с задержкой психического развития, его бедность проявляются как в малочисленности употребляемых ими слов (особенно узок активный словарь), так и в том, что слова, которыми пользуются дети, имеют или слишком ограниченное значение, или, напротив, чрезмерно широкое и не дифференцированное. Иногда слова употребляются вообще в неадекватном значении.

Особенно ограниченным оказывается запас слов, обозначающих свойства и признаки предметов. В речи детей встречаются главным образом прилагательные, обозначающие цвет, величину и форму предметов, реже - материал, из которого они сделаны.

Содержание понятий, обозначаемых имеющимися словами, также значительно отличается от тех, которые используют нормально развивающиеся дети. Часто оно включает несущественные признаки при отсутствии определяющих [35].

Наблюдаются аналогичные недостатки и в употреблении и понимании глаголов. Некоторые исследователи отмечают, что дети могут испытывать затруднения в понимании встречающихся в контексте таких часто употребляемых слов, как «класть», «прыгать», «сидеть», «бежать», «заглядывать» (А. Науёп и др., 1978). Это наблюдение авторы относят к детям, определяемым как имеющим трудности в обучении, однако известно, что это принятое на Западе понятие включает, прежде всего, детей с задержкой психического развития [35].

Значительные трудности отмечаются в употреблении и понимании предлогов, особенно обозначающих пространственные и временные отношения — «из-за», «через», «из-под», «позади», «между», «до», «после» и т.д. В большой мере это связано с недостатками познавательной деятельности и ограниченностью опыта детей, следствием чего является недоразвитие или крайняя ограниченность их пространственных и

временных понятий и представлений. В спонтанной речи детей многие из этих предлогов вообще отсутствуют [38].

При изучении словообразования у школьников с задержкой психического развития выявилось довольно значительное число слов, которые не встречаются при выполнении таких заданий нормально развивающимися детьми. Особо следует рассмотреть случаи образования неологизмов - слов, не применяющихся обычно в речи, созданных самими детьми. В одних случаях такие слова образуются, когда ребенок, преобразуя слово, выделяет корневую морфему (прыгать - прыг, красить - крас), в других - неологизмы возникают в результате необычного соединения морфем. Например, правильно образовав уменьшительно-ласкательную форму «мостик» от слова «мост», ребенок использует затем этот же суффикс, неправоммерно образуя от слов «гроза» и «соль» производные «грозик», «солик». Корни слов легко соединяются детьми с другими, обычно не сочетаемыми с ними суффиксами, в результате чего возникают такие неологизмы, как «грозаки», «грозилка», «грозник» (от слова "гроза"), «красник» (от слова «красить») и др. Период словотворчества (включающий образование неологизмов) является нормальным явлением в процессе развития речи в дошкольном детстве («от двух до пяти») и заканчивается обычно уже в старшем дошкольном возрасте. У детей с задержкой психического развития это явление наблюдается даже и на втором году школьного обучения [34].

Недостаточная сформированность грамматического строя речи детей с задержкой психического развития может не обнаруживаться в спонтанной речи и поэтому замечается нередко, только когда ребенок приступает к школьному обучению. Она проявляется в трудностях при овладении новыми формами речи ~ повествованием и рассуждением и выступает в ситуациях, требующих развернутых речевых высказываний.

Формирование словаря ребенка тесно связано с его психическим развитием и во многом определяется уровнем развития познавательной

деятельности и сформированностью основных мыслительных процессов. Исследования многих авторов свидетельствуют о том, что для детей данной категории характерны ограниченный словарный запас, преобладание в словаре бытовой лексики, значительное расхождение между активным и пассивным словарем, речевая инактивность, затруднения в употреблении многих частей речи, особенно прилагательных, наречий, сложных предлогов, трудности актуализации словаря (И.А. Симонова, Л.В. Яссман, Н.Ю. Борякова, Е.В. Мальцева, Р.И. Лалаева, С.В. Зорина, и др.) [12, 28, 29, 38, 52].

По данным Е. В. Мальцевой (1990), у детей с ЗПР отмечается разной степени выраженности недоразвитие лексической стороны речи: грубое недоразвитие лексики имеет место у 8,8% младших школьников, что составляет 22,5% от количества детей с ЗПР, имеющих дефекты речи [38].

Сниженный по сравнению с возрастной нормой объем словаря детей с ЗПР в какой-то степени обусловлен недостаточностью их представлений о предметах и явлениях окружающего мира. Данный факт подтвержден исследованиями С.Г. Шевченко (1974) знаний первоклассников с ЗПР об окружающем мире [68].

Так, большинство детей с ЗПР имеют очень приблизительное, неточное представление о профессии своих родителей. Во многих случаях на вопрос «Кем работает (мама или папа)?» дети с ЗПР прежде, чем дать верные ответы, вспоминали несущественные, второстепенные сведения: «Она пишет...», «Рядом с ней строят дом, а она заказывает рамы или плиты...», «На работе работает, инженер». Большое количество детей с ЗПР давали неправильные ответы. Хотя их ответы были многословными, все же в них наблюдались несущественные, не имеющие отношения к данному вопросу подробности: «Где раньше магазин строили, где трамваи ходили».

Лишь немногие дети с ЗПР (15%) точно знали свою фамилию, имя, отчество, имя и отчество родителей, различали понятия «полное имя» и «отчество», осознавали их связи. У большинства же учеников с ЗПР (85%)

отмечалась недостаточная сформированность конкретных знаний по этой теме. Так, многие дети с ЗПР (50%) плохо дифференцировали имя и отчество, воспринимали их как единое целое, не знали своего полного имени и отчества, не могли от полного имени образовать краткое имя и наоборот [68].

Дети с ЗПР затруднялись перечислить и определить последовательность времен года, назвать их наиболее характерные признаки. Они смешивали понятия «время года» и «месяц». Так, выполняя задание назвать месяцы, один из детей с ЗПР назвал как месяцы, так и времена года: «Октябрь, ноябрь, сентябрь, лето...». Часто смешиваются детьми понятия «весна» и «осень»: «Осенью листочки распускаются, а весной – падают».

В связи с ограниченностью представлений и знаний об окружающем мире, в словаре детей с ЗПР отсутствуют многие обозначения хорошо известных детям предметов, действий и качеств. Так, по данным Е.В. Мальцевой, только половина детей с ЗПР смогла правильно назвать 71-80% предъявленных картинок. Часто наблюдалась неточность употребления слов, их замены по семантическим признакам (вместо «рама» – «окно», «конверт» – «письмо», «клевать» – «есть», «платье» – «одежда», «платье» – «воротник», «поливает» – «выливает», «вышивает» – «шьет»). Слова-наименования часто заменяют описанием ситуации или действия («конура» – «тут собака спит», «почтальон» – «газеты приносит») [38].

Наиболее значимым признаком лексического развития ребенка является уровень овладения обобщающими понятиями. Процесс овладения словами обобщающего характера тесно связан с развитием способности к анализу и синтезу, с умением обобщать на основе выделения существенных признаков предметов. Уровень овладения обобщающими понятиями характеризует процесс формирования семантических полей, лексической системности.

Н.Ю. Борякова (1983) отмечает, что слова дети с ЗПР нередко употребляют в узком значении, уровень словесного обобщения очень низкий.

Одним и тем же словом могут быть названы многие предметы, имеющие сходство по форме, назначению или другим признакам (муравей, муха, паук, жук - в одной ситуации - одним из этих слов, в другой - другим) [14].

Ограниченность словарного запаса подтверждается незнанием многих слов, обозначающих части предмета («ветки», «ствол», «корни дерева»), а также посуды («блюдо», «поднос», «кружка»), транспортных средств («вертолет», «моторная лодка»), детенышей животных («ежата», «лисенок») и др. Отмечается отставание в использовании слов-признаков предметов, обозначающих форму, цвет, материал. Часто появляются замены названий слов, обусловленные общностью ситуаций («режет» - «рвет», «точит» - «режет»).

Специальное изучение уровня овладения обобщающими понятиями было проведено С.Г. Шевченко. Детям предлагались три серии заданий. В первой серии детей просили подобрать конкретные названия предметов к данному обобщающему понятию. Во второй серии заданий детям предлагалось назвать группу предметов, изображенных на картинках, одним обобщающим понятием. В третьей серии ставилась задача определить те признаки, на основании которых дети узнают отдельные предметы (например, узнают ту или иную птицу) [68].

Результаты выполнения первой серии заданий на подбор конкретных слов к обобщающему понятию показали бедность словаря, ограниченность связей обобщающего слова со словами конкретного значения. Так, большинство детей с ЗПР (83,4%) подобрали к 27 родовым понятиям лишь от 101 до 170 названий конкретных предметов. В то же время ученики младших классов массовой школы (80%) назвали от 170 до 350 конкретных предметов [68].

Исследование С.Г. Шевченко показало, что степень конкретизации обобщающих понятий определяется во многом характером этих понятий. Так, более широкое поле конкретных слов отмечалось на такие понятия, как «игрушки», «посуда», «одежда». Наиболее существенные различия между

нормой и ЗПР обнаружались при подборе конкретных слов к следующим родовым понятиям: «продукты питания», «птицы», «цветы», «грибы», «учебные вещи», «насекомые», «деревья», «рыбы», «животные», «овощи» [68].

Детей с ЗПР характеризовали и определенные особенности выполнения этих заданий, так называемая «толчкообразность», т.е. неравномерность деятельности. Дети с ЗПР сначала правильно и быстро называли 3-4 слова, затем останавливались и после паузы называли правильно еще 2-3 слова. В конце выполнения задания дети с ЗПР начинали называть слова, не относящиеся к данному обобщающему понятию. В то же время ученики массовой школы почти сразу, без паузы, называли 6-9 слов, относящихся к заданному обобщающему понятию, затем, после недлительной паузы, припоминали еще 3-4 слова. Это свидетельствует об относительной сформированности у учеников массовой школы структуры семантического поля [37].

Ученики массовой школы тоже иногда допускали ошибки на соотнесение родовых и видовых понятий, но количество этих ошибок было в 5 раз меньше, чем у детей с ЗПР.

При выполнении заданий первой серии основными видами ошибочных ответов были следующие (по С. Г. Шевченко, 1974):

1) расширение родового понятия за счет неправильного включения видовых понятий. Так, дети с ЗПР часто относят к мебели бытовую технику и такие предметы домашней обстановки, как зеркало, телевизор, картины, окна, шторы, чемодан, дверь, гитару. К инструментам дети относят гвозди, шурупы, винты;

2) смешение понятий. Так, при выполнении заданий первой серии дети подбирали к родовым понятиям овощи, фрукты, ягоды и изготовленные из них продукты (фрукты, яблоко, апельсин, морковка, винегрет, суп). Часто дети с ЗПР смешивают понятия ягоды и фрукты, овощи и фрукты;

3) сужение родового понятия. Так, к родовому понятию животные многие дети с ЗПР относили только домашних и диких млекопитающих. В продукты питания часто не включались обработанные продукты, молочные и мясные продукты, хлебобулочные изделия [68].

При выполнении второй серии заданий на обозначение родовым понятием группы конкретных предметов выявлено следующее. Только в 50% случаев дети с ЗПР правильно подобрали родовое понятие. В то же время 83% учеников массовой школы дали правильные ответы. Если дети с нормальным психическим развитием подобрали от 18 до 27 родовых понятий, то дети с ЗПР - от 6 до 18 обобщающих слов. Чаще всего детьми с ЗПР правильно употреблялись такие обобщающие понятия, как «растения», «животные». Наибольшие затруднения вызывали у них родовые понятия, относящиеся к предметам деятельности человека.

С.Г. Шевченко (1974) были выделены следующие виды ошибочных ответов:

1) отсутствие обобщающего понятия. При ответе на вопрос дети говорят: «Не знаю» или «Забыл, как называется». Большие затруднения вызвала и актуализация таких обобщающих понятий, как насекомые, мебель, музыкальные инструменты, оружие;

2) замена обобщающего слова функциональным определением. Вместо названия родового понятия дети воспринимают название действия, которое осуществляется со всеми данными предметами или только с их частью. Например, к изображениям предметов «топор», «пила», «грабли», «рубанок», «лопата», «молоток» дети подбирают не обобщающее слово «инструменты», а словосочетание «которыми чинят»; а к изображениям предметов «тарелка», «чашка», «вилка», «ложка» и т. д. – словосочетание «которое... ими едят или вещи для еды».

3) замена обобщающего понятия словом конкретного значения (видовым понятием во множественном числе). Так, например, предметы «пенал», «портфель», «ручка», «книга», «краски», «тетрадь» дети называют

словом «учебники»; «ботинки», «туфли», «тапки» и т. д. – словом «ботинки»; «насекомых» – словом «бабочки»;

4) неадекватность использования обобщающих слов. Так, часто смешиваются такие обобщающие слова, как «овощи-фрукты», «ягоды-овощи», «ягоды-фрукты». Иногда дети используют более широкое обобщающее понятие, например, вместо «цветы» называют термин «растение», вместо «насекомое» – «животное»;

5) замена обобщающего слова названием ситуации, в которой могут находиться изображенные предметы; в этом случае объединение предметов происходит не на основе существенных понятийных признаков, а на основе ситуативных, наглядно-воспринимаемых признаков. Так, например, вместо обобщающего слова «деревья» дети используют слово «лес», вместо мебель – «комната», вместо «елочные игрушки» – «Новый год» [69].

Результаты выполнения третьей серии заданий на определение опознавательных признаков предметов также выявили существенные различия между учениками массовой школы и детьми с ЗПР. Дети с ЗПР воспроизводили лишь 2-3 опознавательных признака, в то время как ученики массовой школы указывали на 4-7 опознавательных признаков предмета.

Большинство детей с ЗПР вместо значимых характерных признаков предмета воспринимали несущественные детали, различные сведения, не являющиеся опознавательными. Так, например, на вопрос «Как ты узнал, что это сорока?» ребенок с ЗПР ответил: «Потому что сорока Она все первая узнает, кто что делает в лесу, и потом болтает всем зверям и птицам, что узнала» (из описания С. Г. Шевченко, 1974).

Дети с ЗПР выделяют признаки предметов, но не дифференцируют существенные, опознавательные для данного предмета, и несущественные, незначимые для данного опознания признаки. В этих заданиях выявляется и неумение детей с ЗПР выделять части предметов, их цвет, величину, форму, пространственные отношения. В речи этих детей редко употребляются слова,

обозначающие пространственные соотношения. Вместо них дети используют наречия типа «там», «здесь», «сюда», «оттуда».

Особенности лексики детей с ЗПР проявляются и в недостаточной сформированности антонимических и синонимических средств языка. По данным Е.В. Мальцевой (1990), детей с ЗПР в большей мере затрудняет подбор синонимов, чем антонимов. Так, слова-синонимы были правильно названы лишь в 63,3% случаев, в то время как слова-антонимы – в 71,7% случаев. В заданиях на подбор синонимов дети часто обнаруживают непонимание инструкции: вместо синонимов они называют слова с противоположным значением («радостный» - «печальный»), заменяют синоним словом с частицей «не» («сторожить» - «не сторожить»), употребляют в качестве синонимов слова, объединенные одной ситуацией («учительница-ученик, врач-больной»), используют неправильное слово («пришивать – зашивать»). Дети с ЗПР хорошо подбирают антонимы к знакомым словам: «большой» – «маленький», «холодный» – «горячий». Большие трудности выявляются при подборе антонимов к малознакомым, редко употребляемым словам, прилагательным, глаголам [38].

Таким образом, изучение литературы позволяет сделать вывод о том, что у детей с ЗПР отмечается недостаточное развитие лексической стороны речи. У большинства детей данной категории обнаруживается бедность словарного запаса, своеобразие лексики, проявляющееся в неточности употребления слов, в несформированности обобщающих понятий и родовидовых соотношений, в недоразвитии антонимических и синонимических средств языка. Особенности словарного запаса детей с ЗПР отражают своеобразие познавательной деятельности этих детей, ограниченность их представлений об окружающем мире, трудности осознания явлений, свойств и закономерностей окружающей действительности. Это ведет к недоразвитию речи в целом и проблемам усвоения ими знаний.

Выводы по 1 главе

В данной главе мы изучили теоретические аспекты проблемы развития словарного запаса детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в процессе психолого-педагогического сопровождения.

В первую очередь мы рассмотрели понятие «словарный запас» и изучили соответствующую психолого-педагогическую и специальную литературу по данному вопросу. Мы выяснили, что словарный запас – это список или совокупность слов, которыми овладевает человек в течение жизни. Некоторые лингвисты отмечают, что процесс словообразования в русском языке в последние десятилетия замедляется, говорят также о наметившейся тенденции к его деградации, особенно о заполнении пространства языка сленговыми выражениями различных субкультур.

Словарный запас является важным компонентом речевого развития ребенка, развития мыслительных процессов, а так же развития представлений об окружающем. Развитие словаря у ребёнка происходит как в направлении предметной соотнесенности слова, так и в направлении развития значения.

Формирование словаря ребенка тесно связано с его психическим развитием и во многом определяется уровнем развития познавательной деятельности и сформированностью основных мыслительных процессов.

Понятие ЗПР у детей утверждает наличие отставания в развитии психической деятельности. Речь детей с ЗПР также имеет ряд особенностей. Изучение речи детей с ЗПР обнаруживает недостаточность их словаря (особенно активного); неотдифференцированность грамматических понятий; примитивность грамматических конструкций, слабую ориентацию в звуковом и слоговом составе слов; по уровню речевого развития эти дети соответствуют нормально развитым детям более младшего возраста. Все это

ведет к недоразвитию речи в целом и проблемам усвоения детьми с ЗПР знаний.

Таким образом, мы провели теоретический анализ научной литературы по вопросу исследования, что нам поможет в проведении экспериментальной работы.

Глава 2. Экспериментальная работа по развитию словарного запаса у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития

2.1. Методики определения уровня словарного запаса у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Для проведения экспериментальной работы мы отобрали диагностический инструментарий, который позволил бы нам определить уровень развития словарного запаса у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. С этой целью мы выделили параметры и критерии исследования.

Параметры исследования: уровень развития словарного запаса у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Критерии исследования:

- состояние активного словарного запаса;
- состояние пассивного словарного запаса;
- умение давать определения понятиям.

Далее мы выбрали соответствующие методики для изучения выделенных критериев исследования: «Определение активного словарного запаса», «Выяснение пассивного словарного запаса», «Определение понятий». Автором этих методик является известный ученый Р.С. Немов [41, 45].

Опишем подробнее представленные методики.

Методика 1. «Определение активного словарного запаса».

Цель – изучить объем активного словарного запаса младших школьников с задержкой психического развития и его качественное своеобразие.

Инструкция к проведению. Исследование проводится индивидуально. Для проведения диагностического исследования по данной методике нужно использовать картинку, на которой изображены люди, выполняющие различные действия, ситуации из жизни этих людей, предметы, с которыми совершают какие-либо действия. Картинка, используемая нами во время диагностики, представлена в приложении (см. Приложение 1). Ребенку предлагается следующая инструкция: «Перед тобой лежит картинка, на которой изображены различные люди. Тебе нужно как можно подробнее в течение 5 минут рассказать о том, что здесь изображено и что происходит на этой картинке».

Речь ребенка фиксируется. Затем данные заносятся в специальный протокол, в котором отмечается частота употребления ребенком различных частей речи, сложных предложений с союзами и вводных конструкций, что свидетельствует об уровне развития его речи.

Также с помощью этой методики можно определить, насколько развито умение ребенка выстраивать лексико-грамматические конструкции и правильность употребления каких-либо слов в речи.

Обработка результатов. Подсчитывается количество признаков, перечисленных в протоколе, которые ребенок использовал (всего таких признаков 14). Каждому количеству перечисленных ребенком признаков соответствует какой-либо балл. Если в речи (рассказе по картинке) ребенка встречается 5 признаков, значит, его речь оценивается в 5 баллов, 6 признаков – в 6 баллов и т.д.

Набранному количеству баллов соответствует определенный уровень развития активного словаря:

8 баллов и более – высокий уровень;

6-7 баллов – средний уровень;

3-5 баллов – низкий уровень;

0-2 балла – очень низкий уровень.

Методика 2. «Выяснение пассивного словарного запаса».

Цель – изучить объем и качество пассивного словарного запаса младших школьников с задержкой психического развития.

Инструкция к проведению. В этой методике в качестве стимульного материала ребенку предлагаются пять наборов слов по десять слов в каждом.

1. Велосипед, гвоздь, газета, зонтик, мех, герой, качаться, соединять, кусать, острый.
2. Самолет, кнопка, книжка, плащ, перья, друг, двигаться, объединять, бить, тупой.
3. Автомобиль, шуруп, журнал, сапоги, чешуя, трус, бежать, связывать, щипать, колючий.
4. Автобус, скрепка, письмо, шляпа, пух, ябеда, вертеться, складывать, толкать, режущий.
5. Мотоцикл, прищепка, афиша, ботинки, шкура, враг, спотыкаться, собирать, ударять, шершавый.

Процедура проведения обследования по данной методике состоит в следующем. Ребенку зачитывается первое слово из первого ряда — «велосипед» и предлагается из следующих рядов выбрать слова, подходящие к нему по смыслу, составляющие с данным словом единую группу, определяемую одним понятием. Каждый последующий набор слов медленно зачитывается ребенку с интервалом между каждым произносимым словом в 1 сек. Во время прослушивания ряда ребенок должен указать то слово из этого ряда, которое по смыслу подходит к уже услышанному. Например, если он ранее услышал слово «велосипед», то из второго ряда должен будет выбрать слово «самолет», составляющее с первым понятие «виды транспорта» или «средства передвижения». Далее последовательно из следующих наборов он должен будет выбрать слова «автомобиль», «автобус» и «мотоцикл». Если с первого раза, т.е. после первого прочтения очередного ряда ребенок не сумел отыскать нужное слово, то разрешается прочесть ему этот ряд еще раз, но в более быстром темпе. Если же после первого прослушивания ребенок сделал свой выбор, но этот выбор оказался

неправильным, экспериментатор фиксирует ошибку и читает следующий ряд.

Как только для поиска нужных слов ребенку прочитаны все четыре ряда, экспериментатор переходит ко второму слову первого ряда и повторяет эту процедуру до тех пор, пока ребенок не предпримет попыток отыскать все слова из последующих рядов, подходящие ко всем словам из первого ряда.

Важно отметить то, что перед прочтением второго и последующих рядов слов экспериментатор должен напомнить ребенку найденные слова, чтобы он не забывал смысл искомых слов. Например, если к началу прочтения четвертого ряда в ответ на слово-стимул из первого ряда «велосипед» ребенок уже сумел отыскать во втором и в третьем рядах слова «самолет» и «автомобиль», то перед началом чтения ему четвертого ряда экспериментатор должен сказать ребенку примерно следующее: «Итак, мы с тобой уже нашли слова «велосипед», «самолет» и «автомобиль», которые имеют общий смысл. Помни о нем, когда я буду читать тебе следующий ряд слов, и как только ты в нем услышишь такое же по смыслу слово, сразу же скажи об этом».

Обработка результатов. Результаты школьника оцениваются следующим образом.

Высокий уровень – ребенок узнал значение 35-50 слов (8-10 баллов);

Средний уровень – 20-34 слова (5-7 баллов);

Низкий уровень – 10-19 слов (3-4 балла);

Очень низкий уровень – 9 слов и менее (0-2 балла).

Методика 3. «Определение понятий».

Цель – изучить умение младших школьников с задержкой психического развития отражать в обобщенной форме предметы и явления действительности и связи между ними.

Инструкция к проведению. В этой методике ребенку предлагают те же наборы слов, что и в предыдущей методике. Перед началом диагностики ребенку предлагается следующая инструкция: «Перед тобой несколько

разных наборов слов. Представь себе, что ты встретился с человеком, который не знает значения ни одного из этих слов. Ты должен постараться объяснить этому человеку, что означает каждое слово, например слово «велосипед». Как бы ты объяснил это?».

Далее ребенку предлагается дать определения последовательности слов, выбранной наугад из пяти предложенных наборов, к примеру, такой: автомобиль, гвоздь, газета, зонтик, чешуя, герой, связывать, щипать, шершавый, вертеться. За каждое правильно данное определение слова ребенок получает по 1 баллу. На то, чтобы дать определение каждого слова, отводится по 30 сек. Если в течение этого времени ребенок не смог дать определение предложенного слова, то экспериментатор оставляет его и зачитывает следующее по порядку слово.

Перед тем как ребенок попытается дать определение слову, необходимо убедиться в том, что он понимает его. Это можно сделать с помощью следующего вопроса: «Знаешь ли ты это слово?» или «Понимаешь ли ты смысл этого слова?» Если получен со стороны ребенка утвердительный ответ, то после этого экспериментатор предлагает ребенку самостоятельно дать определение этого слова и засекает отводимое на это время.

Если предложенное ребенком определение слова оказалось не вполне точным, то за данное определение ребенок получает промежуточную оценку — 0,5 балла. При совершенно неточном определении — 0 баллов.

Обработка результатов. Максимальное количество баллов, которое может ребенок получить за выполнение этого задания, равно 10, минимальное — 0. В итоге проведения эксперимента подсчитывается сумма баллов, полученных ребенком за определения всех 10 слов из выбранного набора.

Высокий уровень – 8-10 баллов;

Средний уровень – 5-7 баллов;

Низкий уровень – 3-4 балла;

Очень низкий уровень – 0-2 балла.

На основе отобранных критериев исследования и подобранных методик мы выделили четыре уровня развития словарного запаса детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, которые соответствуют балльной системе: высокий, средний, низкий, очень низкий. Данная система была определена нами путем арифметических подсчетов и выведения предела баллов каждого из четырех состояний словарного запаса.

Высокий уровень (24-30 баллов) – характеризуется большим объемом активного и пассивного словарного запаса, хорошим качеством словаря, а также умением отражать в обобщающей форме предметы и явления действительности и связи между ними.

Средний уровень (15-23 балла) – характеризуется недостаточно большим объемом активного и пассивного словарного запаса. К этому уровню относятся дети, которые не всегда уместно и правильно употребляют слова, но в большинстве случаев делают это правильно. Также эти дети затрудняются в формулировке определений понятий, хотя понимают смысл слова.

Низкий уровень (9-14 баллов) – характеризуется малым объемом как активного, так и пассивного словаря. Эти дети неправильно выстраивают лексико-грамматические конструкции в большинстве случаев. Дают определение понятиям по функциональному признаку.

Очень низкий (0-8 баллов) – характеризуется бедностью активного и пассивного словарного запаса, нарушением лексико-грамматической стороны речи, использованием в речевом контексте слов «собственного сочинения», изменением слов. При составлении рассказа эти дети используют в большинстве случаев такие части речи как имя существительное, глагол, предлог и союз и, причем, чаще всего имена существительные заменяются местоимениями.

Таким образом, мы выделили критерии исследования и, исходя из этого, отобрали методики для диагностики уровня развития словарного

запаса младших школьников с задержкой психического развития, что поможет нам всесторонне изучить параметры исследования.

2.2. Изучение уровня развития словарного запаса у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Экспериментальная работа проводилась на базе КГУ «Средняя школа №11» акимата г. Рудного в период с сентября 2016 г. по май 2017 г. Экспериментальную группу (ЭГ) составили 6 детей младшего школьного возраста, имеющих в анамнезе диагноз «задержка психического развития». Возраст детей, участвующих в эксперименте, варьировался от 9 до 11 лет.

Для того чтобы узнать насколько процесс развития словарного запаса младших школьников с ЗПР отстает относительно аналогичного процесса у детей той же возрастной категории с нормальным развитием, мы отобрали детей в контрольную группу (КГ). КГ составили 6 детей младшего школьного возраста с нормой психофизического развития. Тем самым мы хотели проследить, в какой степени намеченная нами работа на этапе следующего – формирующего – эксперимента повлияет на развитие лексической стороны речи младших школьников с ЗПР и приблизит их процесс развития словарного запаса к уже имеющимся результатам констатирующего эксперимента детей контрольной группы. Также нам представились интересными для изучения качественные показатели обеих групп экспериментальной работы и их сравнительный анализ, т.к. мы считаем, что эта работа будет вносить значительный вклад в изучение закономерностей развития словарного запаса у детей младшего школьного возраста в норме и при ЗПР.

Эксперимент проходил в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Констатирующий этап проходил в сентябре 2016 года.

Цель констатирующего эксперимента – выявить исходное состояние уровня развития словарного запаса у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Диагностика состояния активного словарного запаса.

Для фиксирования результатов детей мы использовали специальные протоколы исследования к данной методике. Результаты по каждому ребенку ЭГ представлены в приложении (см. приложение 2). Для того чтобы представить полученные данные, мы свели все результаты в одну таблицу (см. таблица 1).

Таблица 1.

Результаты обследования детей ЭГ на этапе констатирующего эксперимента по методике «Определение активного словарного запаса»

Фиксируемые признаки речи	Частота употребления этих признаков испытуемыми ЭГ					
	Оксана Д.	Алмас К.	Евгений М.	Иван А.	Мадьяр М.	Равиль И.
Существительные	22	15	14	16	20	9
Глаголы	18	28	12	11	14	10
Причастия						
Деепричастия						
Прилагательные в начальной форме						
Прилагательные в сравнительной степени						
Прилагательные в превосходной степени						
Союзы	6	9	4	3	3	
Предлоги	2	3	4	4	4	5
Частицы			2			
Однородные члены предложения						
Сложные предложения с союзами	3			2		
Сложные предложения, соединенные подчинительными союзами						
Вводные конструкции						

БАЛЛ	5 баллов	4 балла	5 баллов	5 баллов	4 балла	3 балла
УРОВЕНЬ АКТИВНОГО СЛОВАРНОГО ЗАПАСА	низкий уровень	низкий уровень	низкий уровень	низкий уровень	низкий уровень	низкий уровень

Как мы видим из предложенной таблицы, у всех детей ЭГ показатели развития активного словарного запаса довольно низкие. Об этом говорит, во-первых, то, что зафиксировано употребление данной группой детей малого количества признаков речи. В основном это существительные, глаголы, союзы, предлоги, иногда сложные предложения с союзами и в одном случае – частицы. Больше половины всех слов младших школьников с ЗП составляют существительные и глаголы. Эти дети чаще всего используют простые нераспространенные предложения. Понимание сюжета некоторых картинок для учащихся ЭГ затруднено. Также отмечается нарушение построения лексико-грамматических конструкций, неправильное или неуместное употребление предлогов. Очень важной особенностью речи этих детей является бедность активного словарного запаса.

Проанализируем результаты исследования активного словарного запаса каждого ребенка ЭГ.

Оксана Д. – в своей речи использовала 5 различных признаков: существительные (мальчик, кактус, школа, урок, снеговик и т.д.), глаголы (посадил, закончил, пришел, поставили, получил и т.д.), союзы (и, что), предлоги (на) и сложные предложения с союзами (Мальчик посадил кактус и он вырос. Вася закончил школу и пришел домой делать уроки. Вася увидел, что уроки уже начались). Девочка часто заменяет имена нарицательные именами собственными. Не всегда правильно употребляет конструкции из слов (захотели лепили, закончил школу и пришел домой). Чаще всего в речи использует простые нераспространенные предложения. Уровень развития ее активного словаря соответствует низкому.

Алмас К. – в речи использовал 4 различных признака: существительные (мальчик, дяденька, двойка, мама, уроки и т.д.), глаголы

(плачет, поставили, думал, пришла, делали и т.д.), союзы (и, потому что, чтобы) и предлоги (со, на). Интересно то, что этот испытуемый один из тех, кто чаще применяет в своей речи глаголы (почти в 2 раза), чем существительные. Мальчик очень часто заменяет существительные местоимениями он, она, они, неправильно выстраивает лексико-грамматические конструкции (думал, чтобы его мама наругает; он затронулся на кактус; когда из-за школы пришел), так же использует в речи так называемые «исковерканные» слова (затронулся, повешать, наругает). Хочется отметить, что мальчик часто использовал один и тот же сюжет, он часто просто описывал некоторые детали картинки, не придавая им ни какого смысла. Поэтому развитие активного словаря Алмаса соответствует низкому уровню.

Евгений М. – в своей речи использовал 5 различных признаков: существительные (мальчик, кактус, диктант, урок, снеговик, девочки и т.д.), глаголы (удивился, получилось, заплакал, случилось, смотрели, строили и т.д.), союзы (а, и, что, как), предлоги (у, с), частицы (то, не). В большинстве случаев предложения использует нераспространенные. Некоторые события на картинках оказались не понятны для него (У мальчика что-то случилось). Формулировка некоторых предложений не верная (Мальчик удивился кактусу.). В целом, мальчик использовал мало слов для описания событий, происходящих на картинках. Его уровень развития активного словарного запаса соответствует низкому.

Иван А. – в своей речи использовал 5 различных признаков: существительные (мальчик, кактус, палец, девочки, лебеди, велосипед и т.д.), глаголы (рисует, смотрит, сидит, плачет, задумался и т.д.), союзы (а, и), предлоги (об, на, из-за, с) и сложные предложения с союзами (Мальчик рисует, а другой мальчик на него смотрит. Мальчик упал с велосипеда, а мальчик ему помог подняться.). В речи не правильно употребляются некоторые слова (околил). Все события, происходящие на картинках, описаны примитивно (Мальчик сидит и ничего не делает. Мальчик

задумался). Это говорит о скудности словарного запаса и непонимания смысла картинок. Уровень развития активного словарного запаса этого испытуемого мы оценили как низкий.

Мадьяр М. – в речи использовал 4 различных признака: существительные (мальчик, корабль, хулиган, девочки, парк, снеговик, тормоза, дети и т.д.), глаголы (укололся, плачет, рисует, подглядывает, поставили, лепят и т.д.), союзы (и, а) и предлоги (на, в). Предложения в основном применяет нераспространенные, или распространенные с 1-2-мя второстепенными членами. Так как количество примененных для описания сюжета картинок признаков мало, мы определили его уровень развития активного словарного запаса как низкий.

Равиль И. – в речи использовал всего 3 различных признака: существительные (клякса, девочка, урок, ток, утки, велосипед, цветы, крыжовник), глаголы (спать, получилась, учиться, балуется, кормят и т.д.) и предлоги (на, в, с). Речь этого мальчика очень скудна, неразнообразна. Хочется отметить, что он даже не понял, что нарисовано на некоторых картинках. Испытуемый смотря на картинку, где мальчик удивленно смотрит на кактус, сказал: «Садит цветы – крыжовник». Лебедей он назвал утками. Для составления предложений по всем восьми картинкам использовал лишь 30 слов. Его уровень развития активного словарного запаса соответствует низкому.

Представим наглядно полученные результаты (см. рисунок 1).

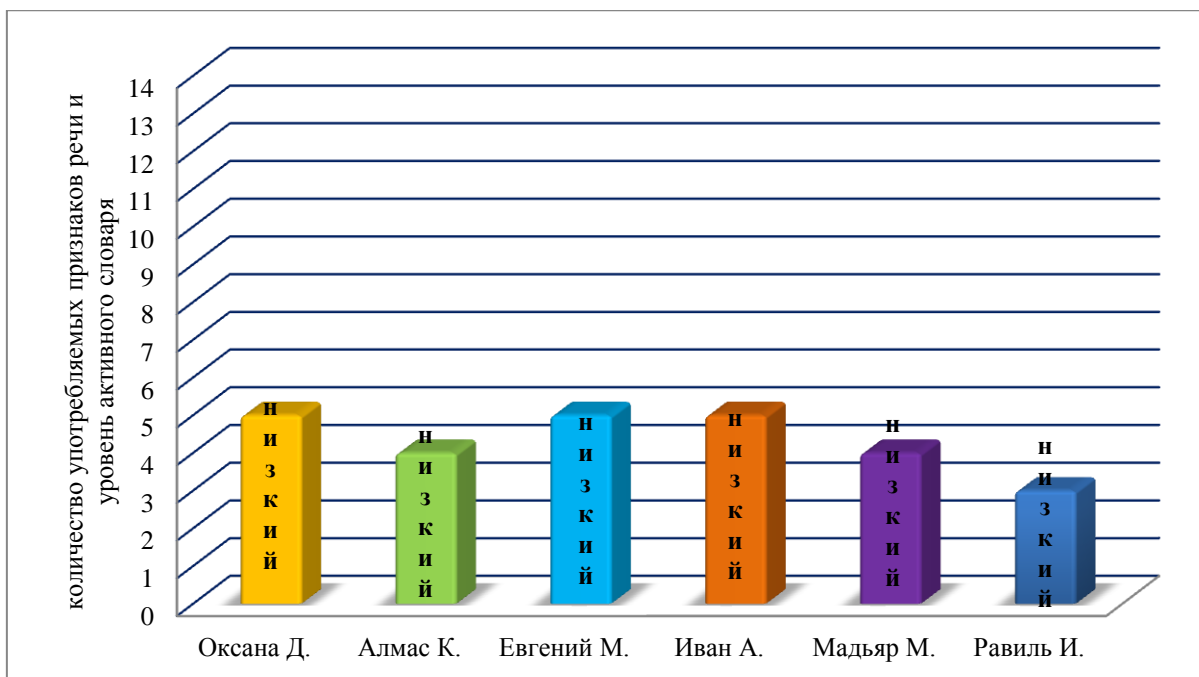


Рис. 1. Результаты исследования ЭГ детей на этапе констатирующего эксперимента по методике «Определение активного словарного запаса»

Таким образом, мы выявили, что у 100% обследуемой группы младших школьников с ЗПР состояние активного словаря находится на низком уровне.

Далее мы провели диагностику детей КГ по той же самой методике.

Дети младшего школьного возраста с нормой, составляя предложения по тем же самым картинкам, использовали в своей речи практически все фиксируемые нами признаки речи, кроме деепричастий и прилагательных в превосходной степени. Дети КГ применяли для формулировок распространенные предложения, причем, по каждой картинке они составляли не по одному предложению. Они старались составить целый рассказ по каждой картинке. Их предложения были логично выстроены. Практически все дети правильно выстраивали лексико-грамматические конструкции. У детей этой группы отмечается более точное употребление слов и меньше трудностей актуализации словаря. Объем словарного запаса значительно шире, чем у детей ЭГ. Результаты двоих младших школьников (33,3%) соответствуют среднему уровню, а результаты остальных четырех (66,7%) – высокому.

Представим сравнительные результаты экспериментальной и контрольной групп (см. рисунок 2).

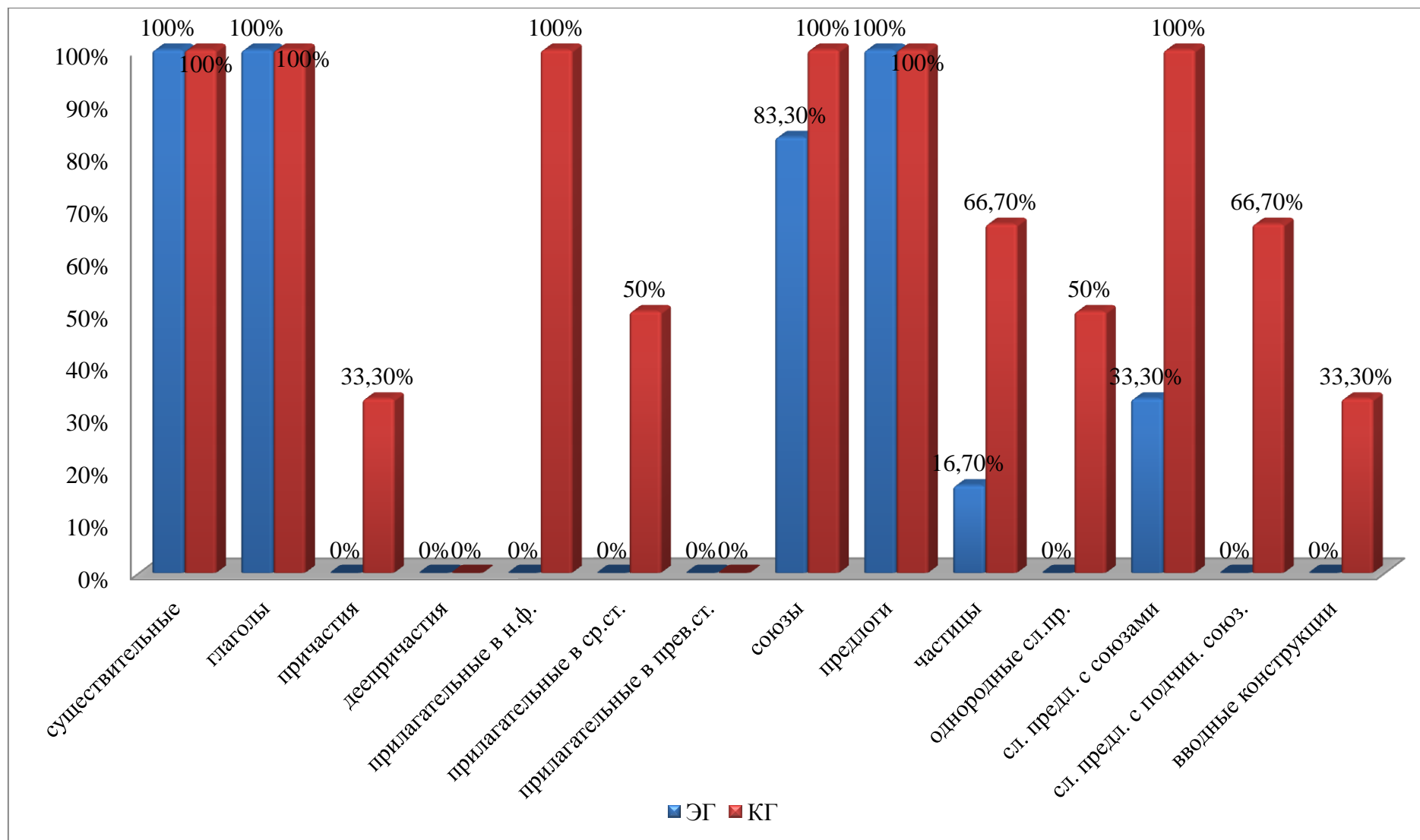


Рис. 2. Сравнительные результаты ЭГ и КГ на этапе констатирующего эксперимента.
% соотношение употребляемых признаков речи.

Количественный анализ данных показывает, что младшие школьники с ЗПР на 33,3% меньше, чем дети с нормой, употребляют в речи причастия, на 100% меньше прилагательных в начальной форме, на 50% меньше прилагательных в сравнительной степени, на 16,7% меньше союзов, на 50% меньше частиц, на 50% меньше однородных членов предложений, на 66,7% сложных предложений с союзами, на 66,7% сложных предложений, соединенных подчинительными союзами и на 33,3% меньше вводных конструкций.

Представим сравнительные результаты уровня развития активного словарного запаса ЭГ и КГ детей младшего школьного возраста (см. рисунок 3).

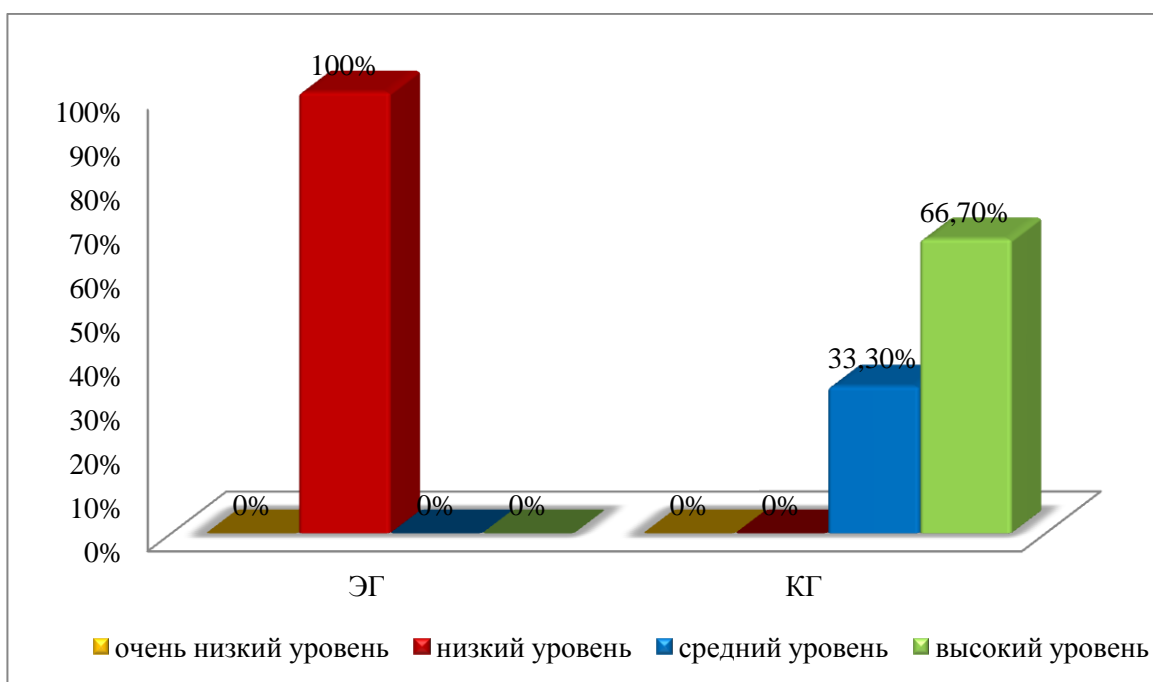


Рис. 3. Сравнительные результаты уровня развития активного словарного запаса ЭГ и КГ детей на этапе констатирующего эксперимента

Таким образом, мы провели диагностику активного словаря двух групп детей (экспериментальной и контрольной) по методике Р.С. Немова «Определение активного словарного запаса». Мы выяснили, что у детей ЭГ данный критерий исследования развит на низком уровне. Как качественные, так и количественные данные говорят нам о том, что у нормально

развивающихся сверстников, в отличие от младших школьников с ЗПР процесс развития активного словаря происходит активнее и легче.

Диагностика состояния пассивного словарного запаса

Проводя диагностику по методике «Выяснение пассивного словарного запаса» мы фиксировали количество слов, которые ребенок смог правильно соотнести между других.

Результаты представлены ниже (см. рисунок 4).

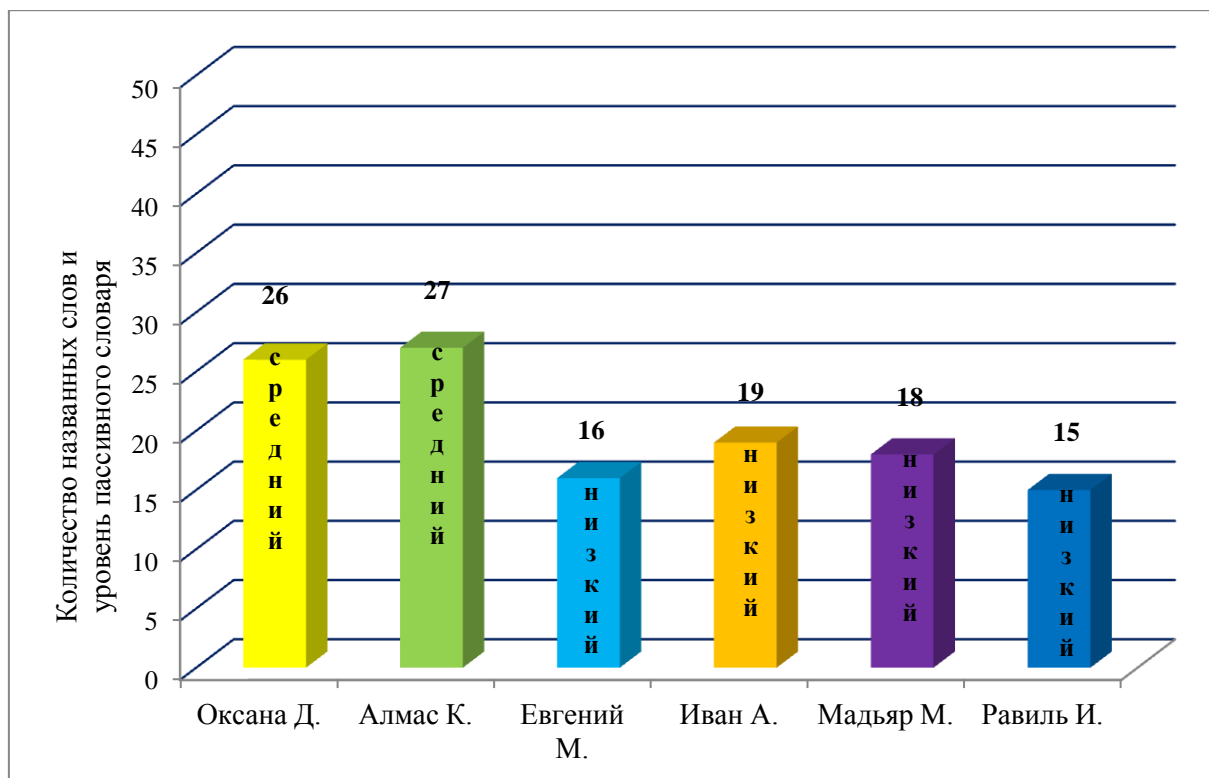


Рис. 4. Результаты исследования детей ЭГ на этапе констатирующего эксперимента по методике «Выяснение пассивного словарного запаса»

Проводя анализ полученных данных, мы отмечаем, что объем пассивного словарного запаса Евгения, Ивана, Мадьяра, Равиля недостаточный, поэтому он соответствует низкому уровню. Объем пассивного словаря Оксаны и Алмаса достаточный для того, чтобы соответствовать среднему уровню. Хочется отметить, что результаты некоторых детей ЭГ получились плохими из-за нарушения внимания. Например, Равиль постоянно отвлекался, даже в момент проговаривания экспериментатором слов он мог задать любой вопрос, его интересующий. У

Евгения результаты стали хуже с середины обследования, а вначале он давал правильные ответы.

Труднее всего детям было объединять в группы слова, обозначающие действия предметов. Так же мы выяснили, что многие из детей ЭГ не знают что такое «афиша», «ябеда», «шершавый», поэтому они не знали к какой группе слов их отнести.

Результаты же детей КГ были значительно лучше. Здесь только один ребенок нашел значения чуть меньше 40 слов, поэтому мы определили его уровень развития пассивного словаря как средний. Результаты остальных детей были высокими.

Представим сравнительные результаты диагностики по данной методике детей обеих групп (см. рисунок 5).

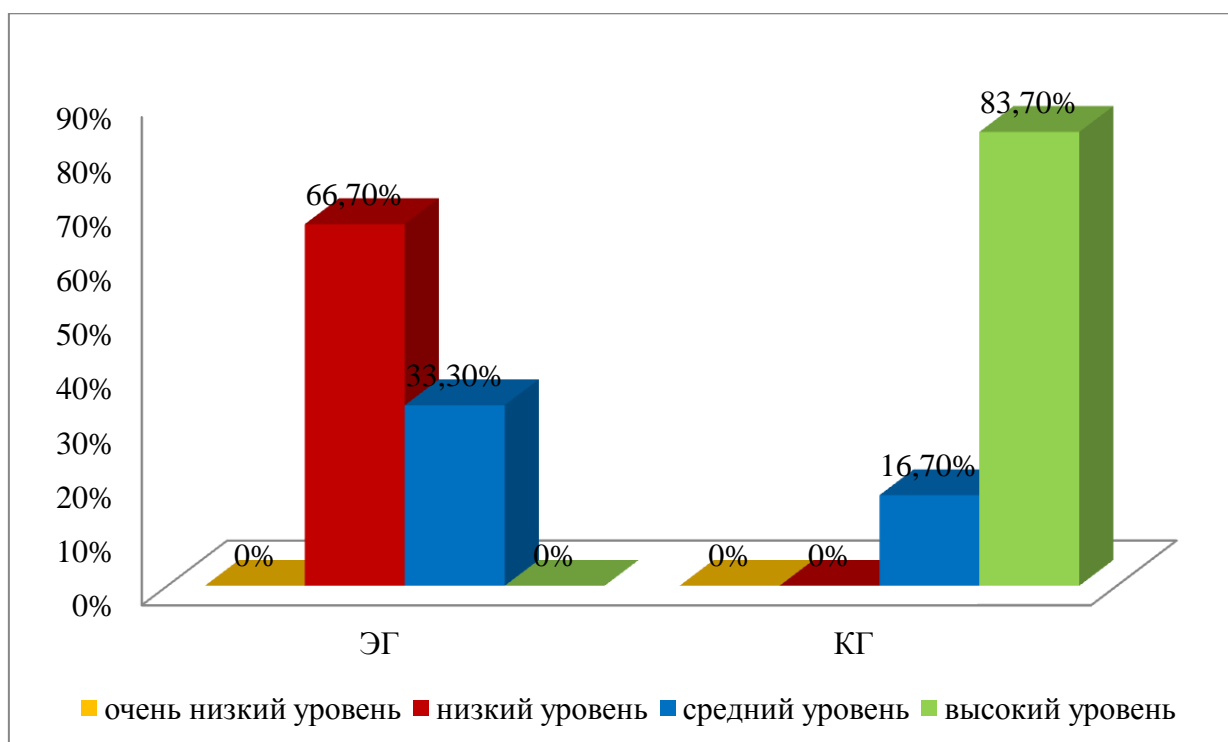


Рис. 5. Сравнительные результаты уровня развития пассивного словарного запаса ЭГ и КГ детей на этапе констатирующего эксперимента

Таким образом, мы видим, что 66,7% школьников ЭГ имеют низкий уровень развития пассивного словаря, 33,3% - средний уровень. В КГ 16,7% младших школьников имеют средний уровень и 83,7% - высокий. Это

говорит о том, что состояние пассивного и активного словаря у детей с ЗПР хуже, чем у нормально развивающихся сверстников.

Диагностика умения давать определение понятиям

Для исследования данного критерия мы использовали методику «Определение понятий» Р.С. Немова и тот же набор слов, что и в предыдущей методике. Каждый ребенок сам выбирал из предложенных 5-ти рядов один ряд, состоящий из 10 слов.

Результаты обследования по каждому ребенку представлены ниже (см. таблицы 2 – 7).

Таблица 2.

Результаты обследования Оксаны Д. по методике «Определение понятий» на этапе констатирующего эксперимента

Понятие	Определение	Балл
Автомобиль	то, на чем ездят	0,5
Шуроп	предмет для стройки	1
Журнал	книга, которую тебе дают каждый день	0
Сапоги	обувь	1
Чешуя	что покрывает рыбу	0,5
Трус	кто плохой	0
Бежать	идти быстро	0,5
Связывать	в узел	0
Щипать	дотрагиваться	0
Колючий	остренький	0
низкий уровень		Общий балл: 3,5

Таблица 3.

Результаты обследования Алмаса К. по методике «Определение понятий» на этапе констатирующего эксперимента

Понятие	Определение	Балл
Мотоцикл	машина. Он ездит	0,5
Прищепка	это чтобы когда вешаешь зажимать	0,5
Афиша	-	0
Ботинки	чтобы их одевать и идти	0
Шуба	чтобы не замерзнуть.	0
Враг	плохой, который бьет всех	0
Спотыкаться	если гвоздь торчит, ты запнешься и упадешь	0
Собирать	можно в саду собирать ягоды	0
Ударять	это плохо. Это потом будет возвращаться	0
Шершавый	если ты его окунешь в воду, потом он заржавеет	0
очень низкий уровень		Общий балл: 1

Таблица 4.

Результаты обследования Евгения М. по методике
«Определение понятий» на этапе констатирующего эксперимента

Понятие	Определение	Балл
Автобус	где ездят люди	0
Скрепка	это чтобы скреплять	0,5
Письмо	это то, что мы пишем и кладем в конверт	0,5
Шляпа	головной убор	1
Пух	это то, чем покрыты птицы	0,5
Ябеда	это тот, кто постоянно рассказывает про всех	1
Вертеться	это, например, на уроке	0
Складывать	это перекладывать что-то	0
Толкать	это двигать	0,5
Режущий	это когда что-то острое режет	0
низкий уровень		Общий балл: 3

Таблица 5.

Результаты обследования Ивана А. по методике
«Определение понятий» на этапе констатирующего эксперимента

Понятие	Определение	Балл
Самолет	это люди летают в какую-либо страну	0,5
Кнопка	люди нажимают на кнопку, чтобы включить свет	0,5
Книжка	люди читают книжки	0
Плащ	носят на спине	0
Перья	с помощью них птицы летают	0
Друг	который может помочь в беде	1
Двигаться	например, люди ездят на машине	0
Объединять	например, провод закреплять с проводом	0
Бить	грушу	0
Тупой	который ничего не знает	0
низкий уровень		Общий балл: 2

Таблица 6.

Результаты обследования Мадьяра М. по методике
«Определение понятий» на этапе констатирующего эксперимента

Понятие	Определение	Балл
Самолет	это то, что летает по воздуху	0,5
Кнопка	это чтобы прикреплять что-нибудь	0,5
Книжка	чтобы читать и смотреть картинки	0,5
Плащ	он нужен, чтобы одевать в дождь	0
Перья	они есть у птиц	0,5
Друг	это с кем ты дружишь	0
Двигаться	это ходить	0
Объединять	это собирать вместе	0,5
Бить	это делают плохие люди	0
Тупой	это который плохо наточенный	1
низкий уровень		Общий балл: 3,5

Таблица 7.

Результаты обследования Равиля И. по методике
«Определение понятий» на этапе констатирующего эксперимента

Понятие	Определение	Балл
Автомобиль	машина, это едет, может сбить	0,5
Шуроп	это закручивать к полу например	0,5
Журнал	это читать как книжку	0
Сапоги	в них ходят	0
Чешуя	это бывает у рыбы	0,5
Трус	кто боится	0,5
Бежать	бегать быстро очень	0
Связывать	коню связывать копыта	0
Щипать	трогать, кожу немного приподнимать	0,5
Колючий	можно уколотся об него	0
низкий уровень		Общий балл: 2,5

Таким образом, мы видим, что все дети ЭГ плохо справились с заданием. Им было очень трудно подбирать нужные слова для формулировки определения. Они очень часто называли функциональные признаки. Лишь в единичных случаях ребенок мог дать определение понятию по обобщающему признаку. Некоторые слова были трудны для понимания, поэтому дать им определение дети не смогли. Когда дети ЭГ подбирали определения к словам, обозначающим действия, они чаще всего заменяли их другим глаголом. Так же младшие школьники с ЗПР часто использовали такие слова, как «который», «это когда», «например», «это чтобы» и другие. Хуже всего справился с этим заданием Алмас К. Он набрал всего 1 балл, поэтому уровень его умения давать определение понятиям соответствует очень низкому. Остальные дети получили от 2-х до 3,5 баллов, что соответствует низкому уровню.

Представим ниже сводную таблицу (см. таблица 8).

Таблица 8.

Результаты обследования детей ЭГ по методике
«Определение понятий» на этапе констатирующего эксперимента

№ п/п	ФИ ребенка	Общий балл	Уровень умения давать определения понятиям
1	Оксана Д.	3,5 балла	низкий уровень
2	Алмас К.	1 балл	очень низкий уровень
3	Евгений М.	3 балла	низкий уровень
4	Иван А.	2 балла	низкий уровень

5	Мадьяр М.	3,5 балла	низкий уровень
6	Равиль И.	2,5 балла	низкий уровень

Для сравнения мы провели диагностику по той же самой методике с детьми КГ. Обследование показало, что младшим школьникам с нормой также было трудно выполнять такое задание, но результаты их по сравнению с детьми с ЗПР все же лучше. Труднее всего детям было давать определения глаголам и прилагательным. С остальными словами они справились. Результаты двоих младших школьников соответствовали высокому уровню, четверых – среднему.

Представим сравнительные результаты уровня развития умения давать определения понятиям детей ЭГ и КГ (см. рисунок 6).

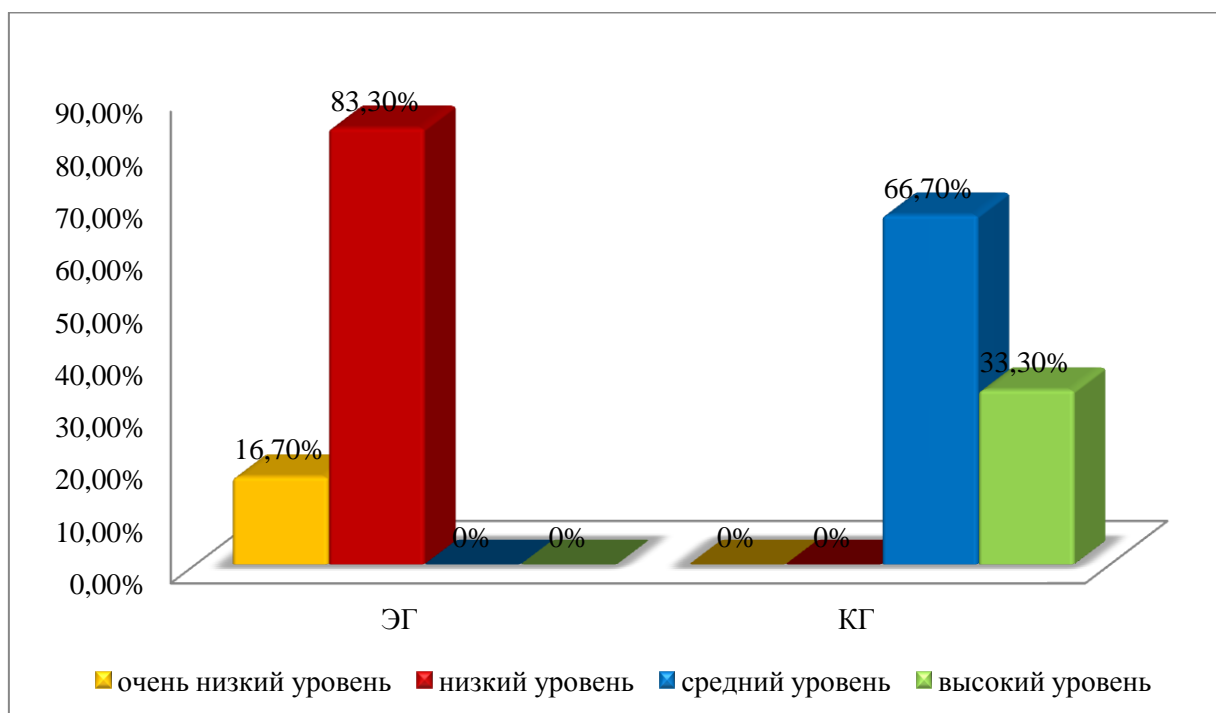


Рис. 6. Сравнительные результаты уровня развития умения давать определение понятиям ЭГ и КГ детей на этапе констатирующего эксперимента

Таким образом, мы видим, что в ЭГ 16,7% младших школьников имеют очень низкий уровень умения давать определения понятиям, 83,3% - низкий уровень. В КГ 66,7% - средний уровень, 33,3% - высокий уровень. Полученные результаты еще раз подтверждают нам, что процесс

формирования словарного запаса у детей с ЗПР проходит гораздо сложнее и дольше, чем у нормально развивающихся сверстников.

Для представления полной картины развития словарного запаса младших школьников с ЗПР, результаты данной категории детей по всем методикам мы занесли в таблицу (см. таблица 9).

Таблица 9.

Результаты ЭГ детей на этапе констатирующего эксперимента

№ п/п	ФИ ребенка	Уровень развития словарного запаса (в баллах)			Общий балл
		Методика 1	Методика 2	Методика 3	
1	Оксана Д.	5	6	3,5	14,5
2	Алмас К.	4	6	1	11
3	Евгений М.	5	3,5	3	11,5
4	Иван А.	5	4	2	11
5	Мадьяр М.	4	5	3,5	11,5
6	Равиль И.	3	3,5	2,5	9

Результаты констатирующего эксперимента для более наглядного представления мы изобразили в виде рисунка (см. рисунок 7).

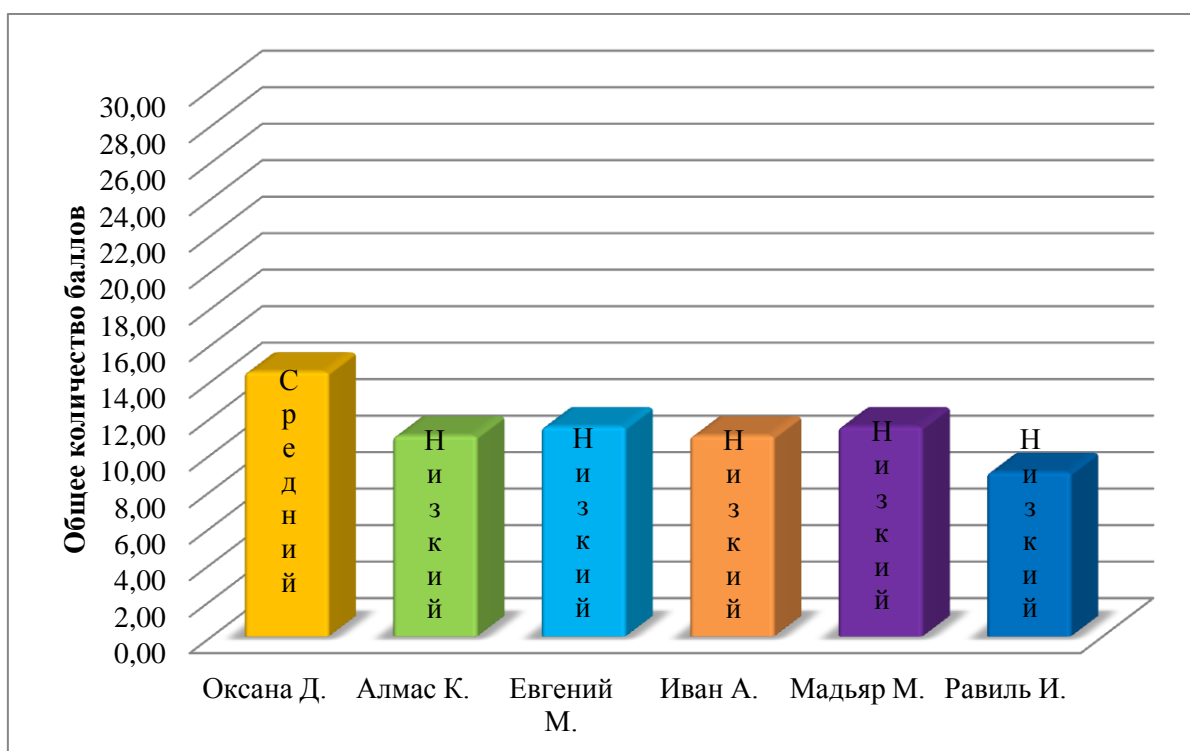


Рис. 7. Результаты ЭГ детей на этапе констатирующего эксперимента

Результаты ЭГ детей нам показывают, что практически у всех детей преобладает низкий уровень (кроме Оксаны Д.).

Подведем итоги сравнения словарного запаса младших школьников с ЗПР и с нормой.

1. Объем словарного запаса детей с ЗПР значительно меньше, чем у детей с нормой.

2. Младшие школьники с ЗПР затрудняются в употреблении многих частей речи, а словарный запас детей с нормой включает в себя все части речи.

3. У детей с ЗПР возникают трудности актуализации словаря, хотя у их нормально развивающихся сверстников отмечается осмысленное (спонтанное) использование слов.

4. У детей младшего школьного возраста с ЗПР в отличие от детей с нормой отмечается значительное расхождение между активным и пассивным словарем.

5. Дети с ЗПР не могут в отличие от нормально развивающихся сверстников подняться на уровень категориального значения слов.

Таким образом, словарный запас детей младшего школьного возраста с ЗПР отражает своеобразие познавательной деятельности этих детей, ограниченность их представлений об окружающем мире, трудности осознания явлений, свойств и закономерностей окружающей действительности. Такие показатели процесса развития словарного запаса младших школьников с ЗПР не могут остаться без внимания, так как речь является важной составляющей развития личности и формирования будущего ребенка.

2.3. Содержание коррекционной работы по изучению словарного запаса у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в процессе психолого-педагогического сопровождения

Формирующий эксперимент проводился с экспериментальной группой детей, в состав которой входили 6 детей младшего школьного возраста с ЗПР в период с сентября 2016 г. по апрель 2017 г. на протяжении 29 недель.

Цель формирующего эксперимента – коррекция словарного запаса детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в условиях общеобразовательного учреждения.

Для реализации цели формирующего этапа исследовательской работы мы разработали коррекционную программу по развитию словарного запаса для детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития (см. Приложение 3).

Данная программа разработана в соответствии с Примерной адаптированной основной образовательной программы начального общего образования на основе Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) для обучающихся с задержкой психического развития, которая применима к этой категории детей. Также при создании нашей программы мы опирались на Программы коррекционно-развивающего обучения (начальные классы) авторов С.Г. Шевченко, Т.Г. Рамзаевой, Л.А. Вохмяниной [48, 49, 69].

Для наполнения содержания коррекционной работы по программе мы опирались на методические материалы таких авторов как Н.П. Деревянко, Е.А. Лапп, А.К. Бондаренко, Л.Б. Халилова, Ж.В. Антипова, Е.В. Крылова, П.Д. Лебедева, Г.С. Щдайко, О.Ю. Шаропова, А.Г. Зикеев, Г.В. Бобровская, М.Т. Баранов [24, 26, 39, 51, 67].

Мы наметили проведение 29 занятий по развитию словарного запаса (согласно программе) 1 раз в неделю. Занятия по развитию словарного запаса

могут выступать как отдельное звено, а также возможно их комбинирование с коррекцией других нарушенных функций младших школьников с ЗПР.

Форма работы зависит от степени нарушенной функции ребенка, а также от индивидуальных особенностей каждого школьника. Эти занятия ориентированы для индивидуальной работы учителя-дефектолога с младшими школьниками с ЗПР.

Коррекционная программа реализовывалась в процессе психолого-педагогического сопровождения данной категории детей. Психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ЗПР подразумевает психолого-педагогическую поддержку и помощь ребёнку и родителям в решении задач развития, обучения, воспитания, социализации со стороны специалистов образовательного учреждения. В процессе психолого-педагогического сопровождения мы выявляем особые образовательные потребности детей с ЗПР, осуществляем психолого-педагогическую помощь, а так же помощь в освоении образовательной программы начального общего образования и интеграции в образовательном учреждении, оказываем методическую помощь родителям и педагогам, осуществляющим учебно-воспитательную функцию с детьми с ЗПР.

По итогам прохождения программы ребенок должен уметь:

- точно, согласно значению использовать слова;
- использовать систему обобщающих слов-понятий;
- использовать в речи слова-антонимы и слова-синонимы;
- точно, согласно грамматическому значению использовать слова;
- пользоваться навыками словоизменения на уровне словосочетания, предложения и в связной речи;
- пользоваться навыками словообразования;
- правильно выстраивать предложения;
- пересказывать текст;
- составлять рассказы по картинкам.

Задачи психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с ЗПР:

- развивать предметные представления;
- развивать семантический признак частей речи;
- развивать активный и пассивный словарь.

Психолого-педагогическое сопровождение осуществлялось как комплексная работа учителя-логопеда, учителя-дефектолога и классных руководителей.

Основные направления коррекционной работы педагогов психолого-педагогического сопровождения:

Дефектолог: расширение и обогащение словарного запаса обучающихся (в рамках коррекционной программы).

Логопед: коррекция нарушения в развитии устной и письменной речи детей.

Классный руководитель: применение методов и приемов, рекомендуемых специалистами на уроках.

Опишем подробнее работу дефектолога по расширению словарного запаса учащихся с ЗПР.

Каждое занятие имеет свою лексическую тему: «Родной город», «Родная страна», «Времена года», «Осень. Явления природы», «Грибы – ягоды», «Овощи – фрукты», «Деревья. Кустарники», «Перелетные птицы», «Одежда», «Обувь. Головные уборы», «Животные готовятся к зиме», «Зима. Явления природы», «Зимующие птицы», «Животные холодных стран», «Животные жарких стран», «Домашние животные», «Домашние птицы», «Части тела или как устроен человек», «Семья», «Посуда», «Продукты питания», «Весна. Явления природы», «Профессии», «Транспорт», «Мебель», «Бытовые приборы», «Инструменты», «Спорт», «Весенние цветы».

В программе составлен перспективный план работы по развитию словарного запаса, где представлены все вышеназванные темы, сроки проведения, используемые методы и приемы на каждом занятии в

соответствии с лексической темой, словарная работа на каждом занятии, а также программные задачи, решаемые при помощи выбранных нами методов и приемов.

Важной задачей, которая прослеживается на протяжении всех занятий, является расширение объема словаря, развитие умения точного, согласно значению, использованию слов.

Рассмотрим на примере занятия по лексической теме «Профессии», как проводилась работа по развитию словарного запаса.

Как и во время проведения всех остальных занятий, основными методами коррекции словарного запаса в этом занятии были различные игры и упражнения.

Для введения ребенка в тему занятия целесообразно использовать загадки.

С огнем бороться мы должны —
С водою мы напарники.
С нами будут не страшны
Газы вам угарные.
Мы очень людям всем нужны,
Так кто же мы? — ... (Пожарные).

Скажи-ка, кто так вкусно
Готовит щи капустные,
Пахучие котлеты, салаты, винегреты,
Все завтраки, обеды? (Повар.)

Мы учим детишек читать и писать,
Природу любить, стариков уважать. (Учитель.)

Южных рыбок нам привёз,
Юнга будущий... (матрос).

Каждый день газету в дом
Нам приносит... (почтальон).

Красить комнаты пора.
Пригласили... (маляра).

Далее можно использовать игру «Кто чем занимается?». Данная игра направлена на развитие умения подбирать глагольные слова-синонимы.

Учитель — учит читать, писать, считать.

Пожарный — тушит пожар.

Строитель — строит и ремонтирует дома.

Маляр-штукатур — красит, белит, штукатурит.

Фотограф — фотографирует.

Повар —

Портной —

Парикмахер —

Библиотекарь —

Врач —

Писатель —

Водитель —

Тракторист —

Доярка —

Птичница —

После того, как ребенок познакомился (если не знал) с тем, что делает каждый рабочий, можно провести игру «Кому что нужно для работы?». Эта игра способствует расширению и актуализации словаря, развивает умение точного, согласно значению, использованию слов. Также педагог знакомит ребенка с новыми словами, значение которых он может посмотреть в словаре.

Парикмахеру — ножницы, расческа, фен, бигуди.

Врачу — лекарство, белый халат, градусник.

Художнику —

Учителю —

Портному —

Маляру —

Рыболову —

Продавцу —

Садовнику —

Плотнику —

Доярке —

Трактористу —

Упражнение «Один много» способствует развитию умения изменять существительные по числам и падежам.

Учитель — учителя — учителей.

Врач — врачи — врачей.

Продавец — продавцы — продавцов.

Пекарь — пекари — пекарей.

Фотограф — фотографы — фотографов.

Портной — портные — портных.

Доярка — доярки — доярок.

Почтальон — почтальоны — почтальонов.

Игра «Профессии» способствует развитию умения образовывать существительные, обозначающие профессии с помощью суффиксов.

У меня растут года,

Будет и семнадцать.

Где работать мне тогда?

Чем мне заниматься?

Плавает на кораблях — моряк (рыбачит, убирает двор, работает в саду, кладёт печи, показывает фокусы, летает, плотничает, печёт булки, охраняет лес, собирает грибы, охотится, стреляет, защищает, работает на огороде,

организует затеи, учится, учится на отлично, учится в школе, владеет волшебством и т.д.)

Для расширения словарного запаса учащихся также можно использовать упражнение «Назови...». Это довольно непростое упражнение и применять его к каждому ребенку нецелесообразно. То есть при выборе игр и упражнений важно учесть индивидуальные особенности каждого ребенка.

Назови детского врача — ... (педиатр).

Зубного врача — ... (стоматолог).

Глазного врача — ... (окулист).

Врача, делающего операции, — ... (хирург).

Врача, лечащего нервы, — ... (невропатолог).

Помощник врача — ... (медицинская сестра).

Игра «Он – она» способствует расширению объема словарного запаса ребенка, а также учит его образовывать существительные, обозначающие профессии при помощи суффиксов.

Артист - артистка (хорист, пианист, гитарист, баянист, флейтист, горнист, органист, виолончелист, юморист, спортсмен, шахматист, гимнаст, футболист, волейболист, баскетболист, телефонист, каратист, пенсионер и т.д.).

В конце занятия можно предложить ребенку составить рассказ по картинке о какой либо профессии.

Применительно к этой лексической теме можно использовать и другие игры и упражнения; мы описали лишь несколько. Важно, чтобы все эти методы и приемы решали как можно больше задач, и чтобы эти задачи касались всех трех блоков (разделов) программы.

После каждого занятия мы задавали домашнее задание, с помощью которого ребенок повторяет самостоятельно пройденную тему, а на следующем занятии пройденный материал проверяется.

В программе встречаются одинаковые упражнения и игры (например, «Один – много», «Подбери действия», «Подбери признаки», «Назови

ласково» и другие), не смотря на разные лексические темы. Конечно, наполнение этих игр и упражнений должно быть разное в зависимости от темы. В результате такой работы ребенок многократно упражняется на одних и тех же заданиях, что для детей с задержкой психического развития является очень важным элементом в их развитии.

Таким образом, мы считаем, что предложенной нами содержание коррекционной работы в рамках психолого-педагогического сопровождения учащихся с ЗПР с применение коррекционной программы по развитию словарного запаса является важным.

2.4. Анализ результатов экспериментальной работы

Для того чтобы проверить эффективность проведенных мероприятий мы провели контрольный эксперимент с детьми ЭГ. Для проведения контрольного этапа эксперимента мы использовали тот же диагностический инструментарий, что и на констатирующем этапе.

Представим полученные результаты по каждой из методик.

По методике «Определение активного словарного запаса» мы получили следующие результаты (см. рисунок 8).

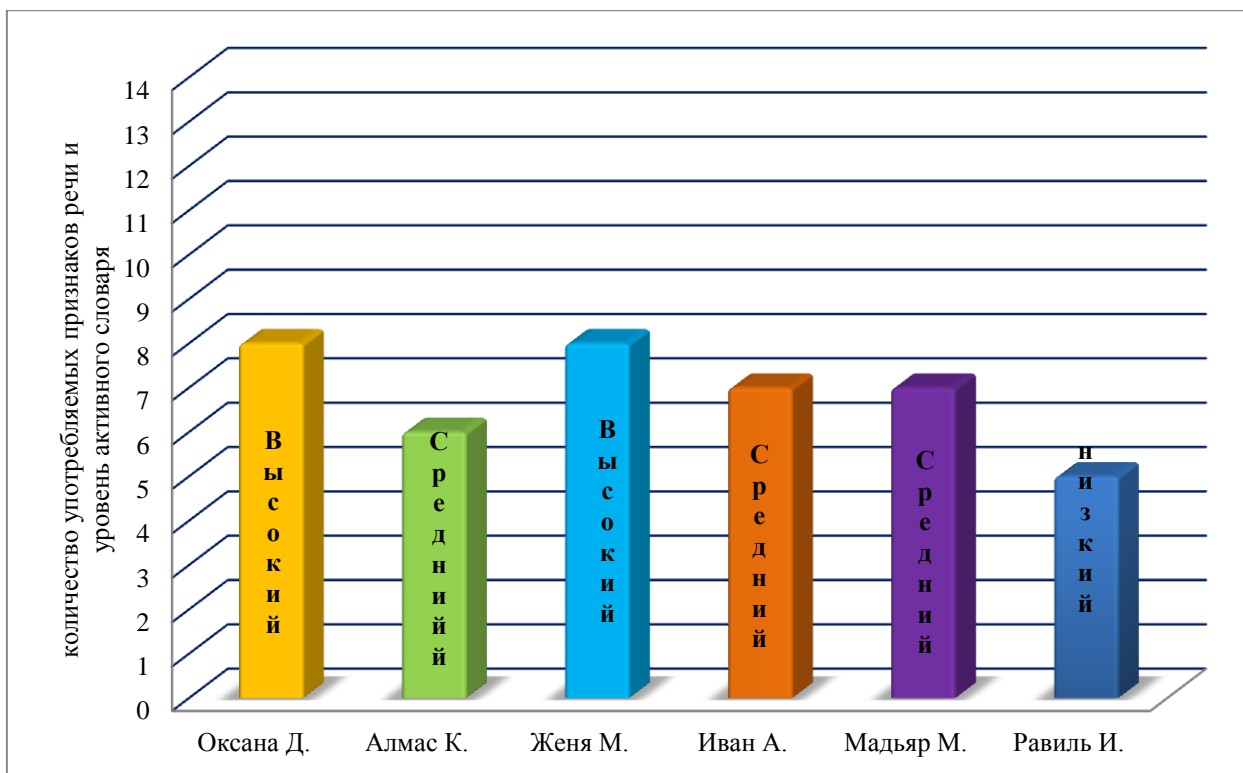


Рис. 8. Результаты исследования ЭГ детей на этапе контрольного эксперимента по методике «Определение активного словарного запаса»

Проводя качественный анализ данных, мы отмечаем, что дети в своей речи стали больше употреблять различных частей речи. Если ранее дети в большей степени употребляли имена существительные, глаголы, предлоги, союзы и некоторые сложные предложения с союзами, то теперь у детей экспериментальной группы можно заметить употребление имен прилагательных в начальной и сравнительной степени (Оксана, Евгений, Иван, Мадьяр), деепричастий (Евгений), причастий (Равиль). Некоторые дети (Оксана, Мадьяр, Иван) используют при построении предложений однородные члены. В речи Евгения также встречаются предложения с вводными конструкциями. Равиль и Мадьяр стали использовать сложные предложения с союзами «и», «а». В целом, хочется отметить, что предложения составленные детьми были выстроены более грамотно и логично. Объем словарного запаса всех детей увеличился по сравнению с первоначальными результатами. Как мы видим из рисунка 8, уровень развития словарного запаса детей стал выше. Только у Равиля уровень

остался низким. Но, несмотря на это, нужно отметить, что качество его активного словарного запаса стало выше.

Сравнительные результаты констатирующего и контрольного экспериментов по методике «Определение активного словарного запаса» представлены ниже (см. рисунок 9).

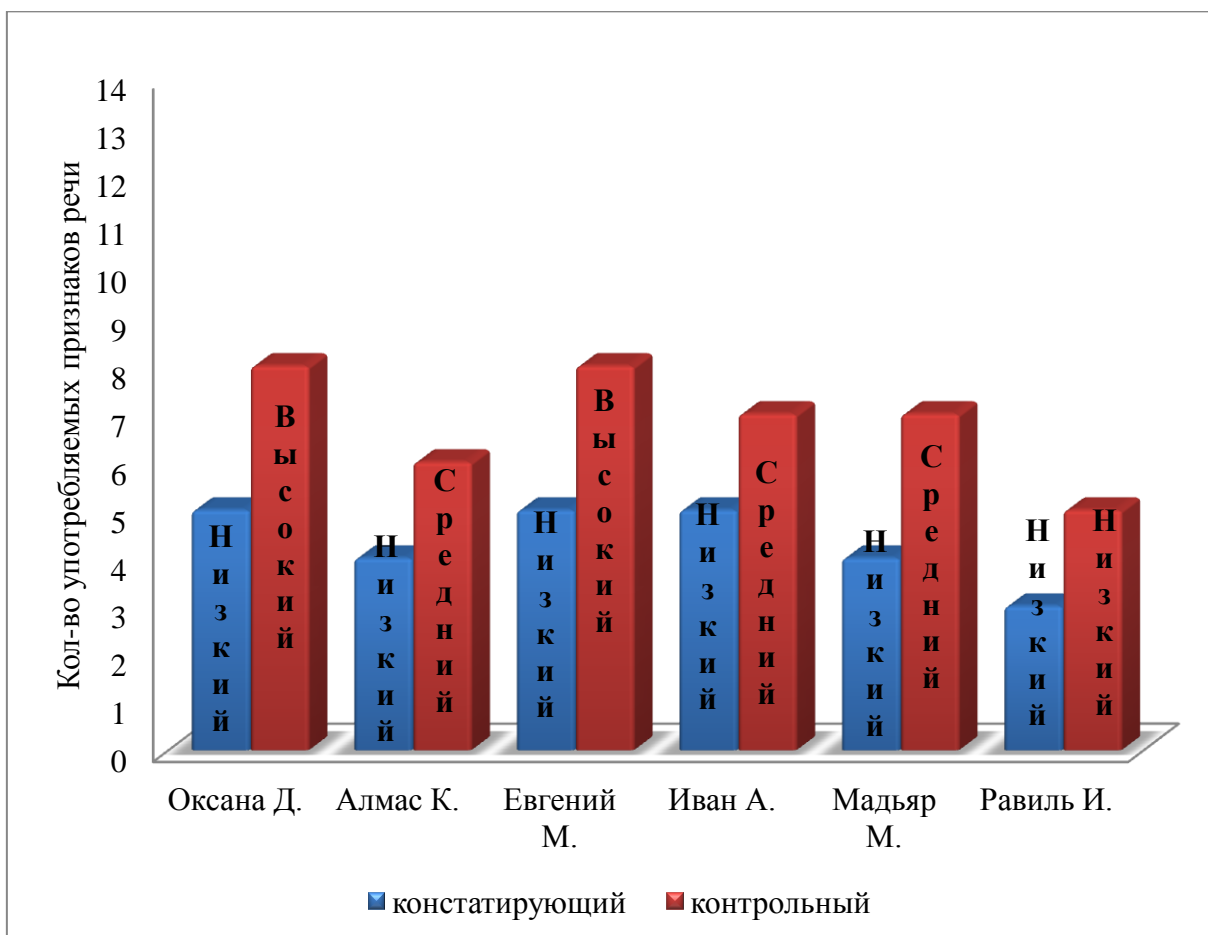


Рис. 9. Сравнительные результаты уровня развития словарного запаса по методике «Определение активного словарного запаса»

Количественный анализ данных показывает нам положительную динамику развития активного словарного запаса. На этапе констатирующего эксперимента все дети показали низкий уровень развития данного параметра. На этапе контрольного эксперимента количество детей с низким уровнем снизилось на 83,3%. Теперь мы наблюдаем 3-х детей (Алмас, Иван, Мадьяр), у которых уровень активного словарного запаса средний, что составляет 50

% и 2-х детей (Оксана и Евгений), что составляет 33,3%, уровень развития активного словарного запаса мы определили как высокий.

Результаты исследования младших школьников с ЗПР по методике «Выявление пассивного словарного запаса» на этапе контрольного эксперимента представлены на рисунке (см. рисунок 10).

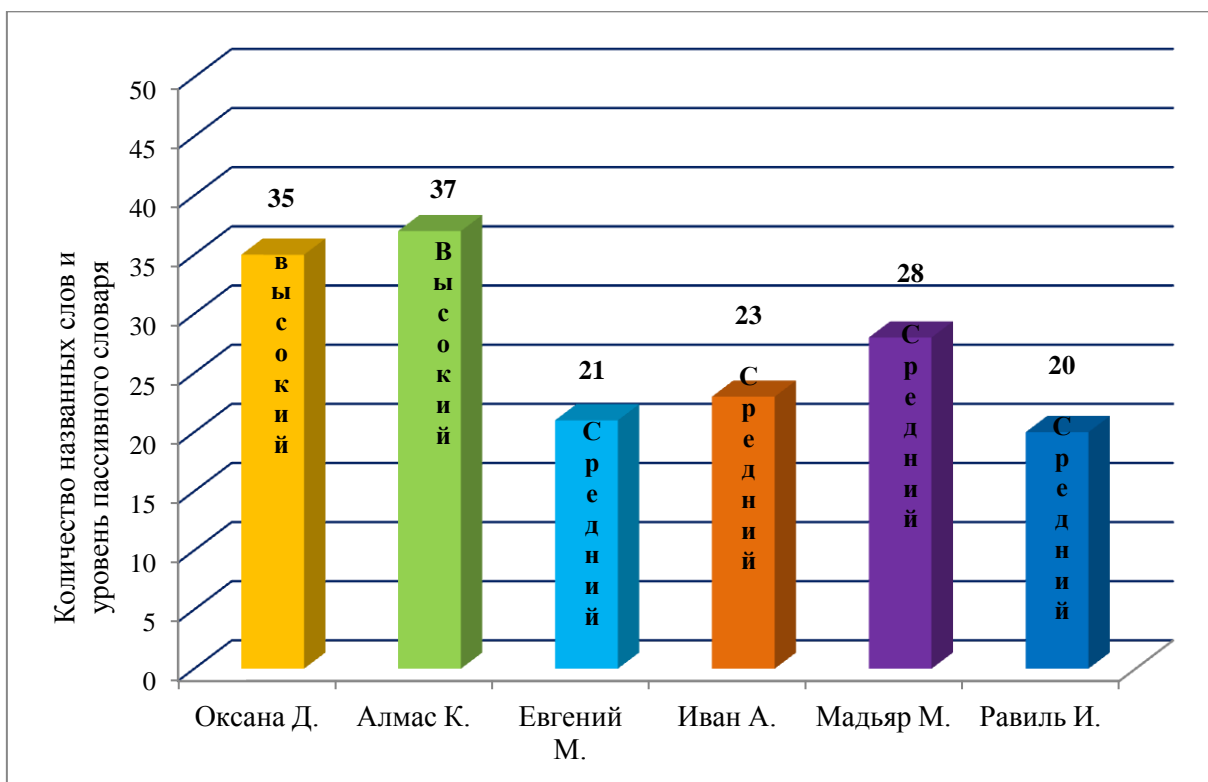


Рис. 10. Результаты исследования детей ЭГ на этапе контрольного эксперимента по методике «Выяснение пассивного словарного запаса»

Качественный анализ данных показал, что объем пассивного словарного запаса детей младшего школьного возраста с ЗПР увеличился. Значительные улучшения мы наблюдаем у Оксаны, Алмаса и Мадьяра. У остальных детей этот критерий не показал большого качественного прироста. Средний уровень некоторых детей (Евгений, Иван, Равиль) находился на границе с низким, в отличие от результатов Мадьяра.

Хочется отметить, что детям экспериментальной группы как на констатирующем, так и на контрольном эксперименте было трудно

справляться с этим заданием из-за пониженной концентрации и объема внимания.

Сравнительные результаты констатирующего и контрольного экспериментов по методике «Выявление пассивного словарного запаса» представлены ниже (см. рисунок 11).

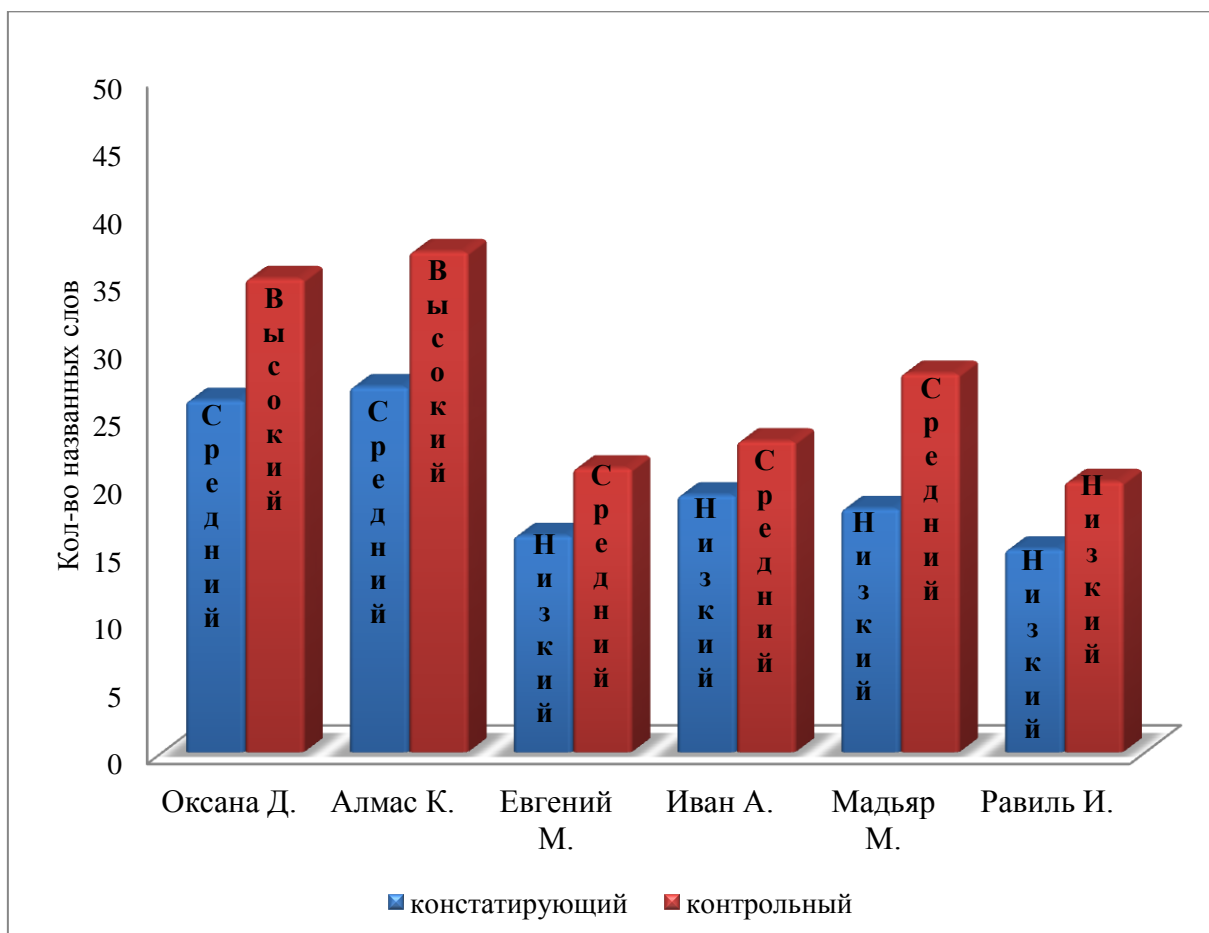


Рис. 11. Сравнительные результаты уровня развития словарного запаса по методике «Выявление пассивного словарного запаса»

Как показывает количественный анализ данных, положительная динамика все же наблюдается, несмотря на незначительные изменения пассивного словаря учащихся. На этапе констатирующего эксперимента детей с низким уровнем развития пассивного словарного запаса было четверо (Евгений, Иван, Мадьяр, Равиль), что составляло 66,7% от общего количества детей. Теперь детей с низким уровнем развития пассивного словарного запаса уменьшилось на 50%. Если раньше детей со средним уровнем развития пассивного словарного запаса было 33,3% (2 ребенка), то теперь их количество

увеличилось до 50%. На начало эксперимента нами не было выявлено детей с высоким уровнем развития данного критерия исследования, но теперь их количество увеличилось до 33,3%.

Проведя обследование детей младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Определение понятий» на этапе контрольного эксперимента мы получили следующие результаты (см. рисунок 12).

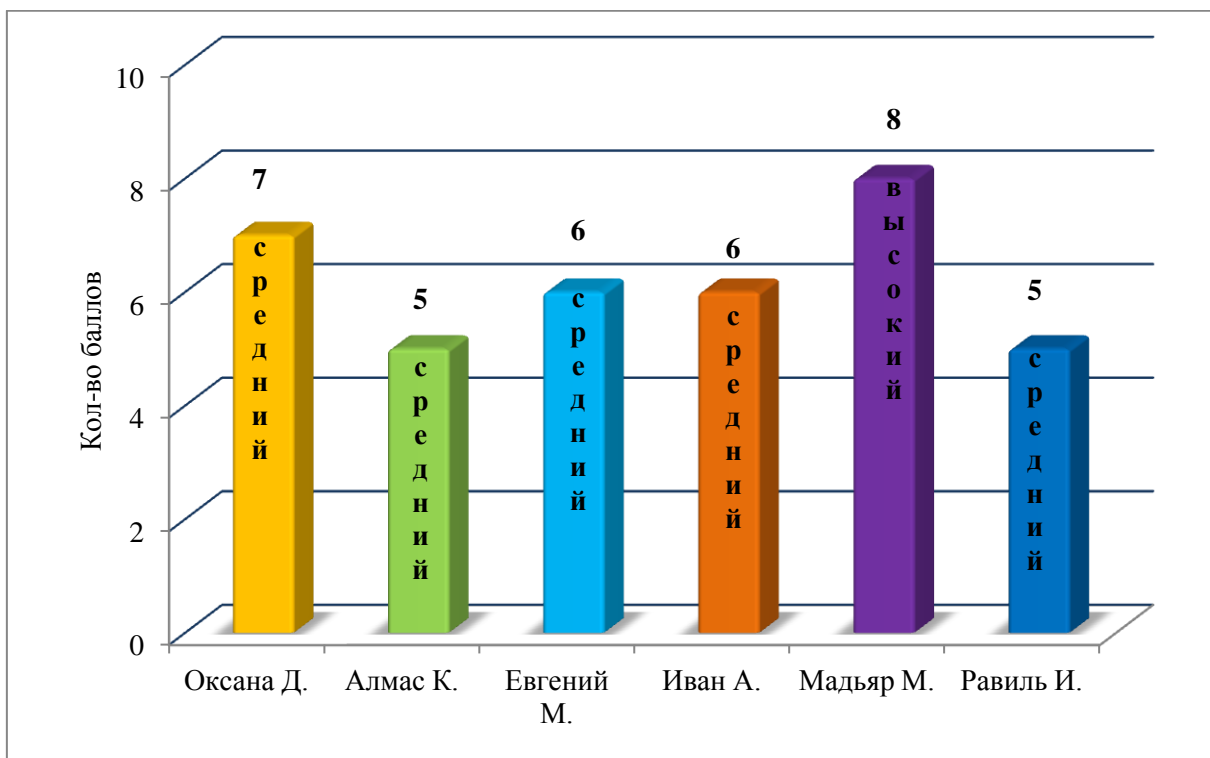


Рис. 12. Результаты исследования детей ЭГ на этапе контрольного эксперимента по методике «Определение понятий»

Качественный анализ указывает на то, что этот критерий исследования значительно улучшился у детей экспериментальной группы. Хочется отметить, что при проведении повторной диагностики дети стали значительно лучше и точнее давать определения понятиям. Они научились правильно это делать. Даже те дети, которые выполнили только половину из предложенных заданий правильно, сделали это очень хорошо. Многие дети давали определение по обобщающему признаку, а не по функциональному.

Сравнительные результаты констатирующего и контрольного экспериментов по методике «Определение понятий» представлены ниже (см. рисунок 13).

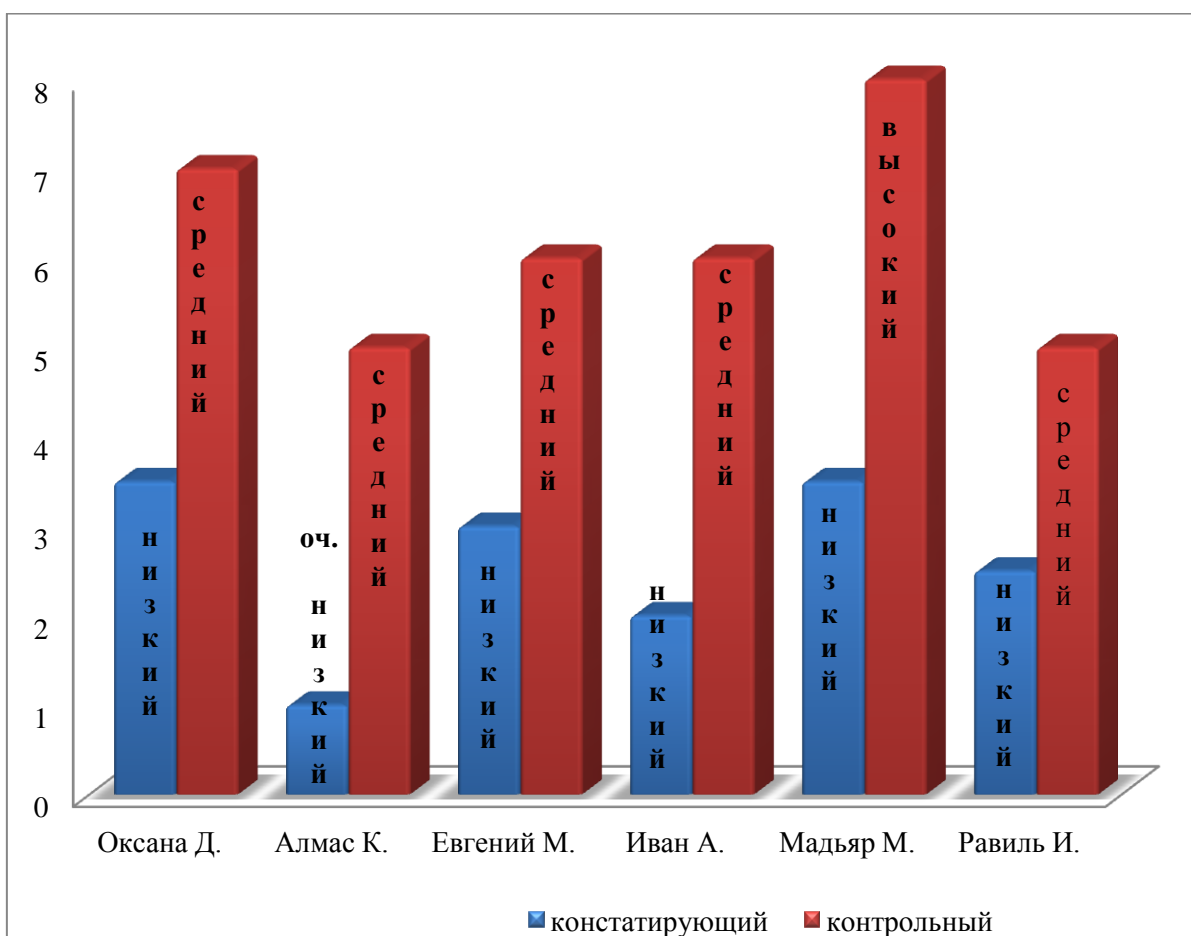


Рис. 13. Сравнительные результаты уровня развития словарного запаса младших школьников с ЗПР по методике «Определение понятий»

Качественный анализ результатов показывает на тенденцию к развитию данного критерия исследования у младших школьников экспериментальной группы. Об этом говорят следующие показатели: количество детей со средним уровнем развития умения давать определение понятиям увеличилось на 83,3%, с высоким – на 16,7%; уменьшилось количество детей с низким уровнем на 83,3%, с очень низким уровнем на 16,7%. Теперь мы наблюдаем у младших школьников с ЗПР только средний и высокий уровень развития умения давать определения понятиям.

Итак, мы подсчитали общее количество баллов, полученное каждым ребенком по результатам обследования по трем методикам, для того чтобы

увидеть целостную картину и определить уровень развития словарного запаса каждого испытуемого (см. таблица 10).

Таблица 10.

Результаты ЭГ детей на этапе контрольного эксперимента

№ п/п	ФИ ребенка	Уровень развития словарного запаса (в баллах)			Общий балл	Уровень развития словарного запаса
		Методика 1	Методика 2	Методика 3		
1	Оксана Д.	8	8	7	23	Средний
2	Алмас К.	6	8	5	19	Средний
3	Евгений М.	8	5	6	19	Средний
4	Иван А.	7	5	6	18	Средний
5	Мадьяр М.	7	6	8	21	Средний
6	Равиль И.	5	5	5	15	Средний

Представим итоговые сравнительные результаты уровня развития словарного запаса младших школьников с ЗПР (см. рисунок 14).

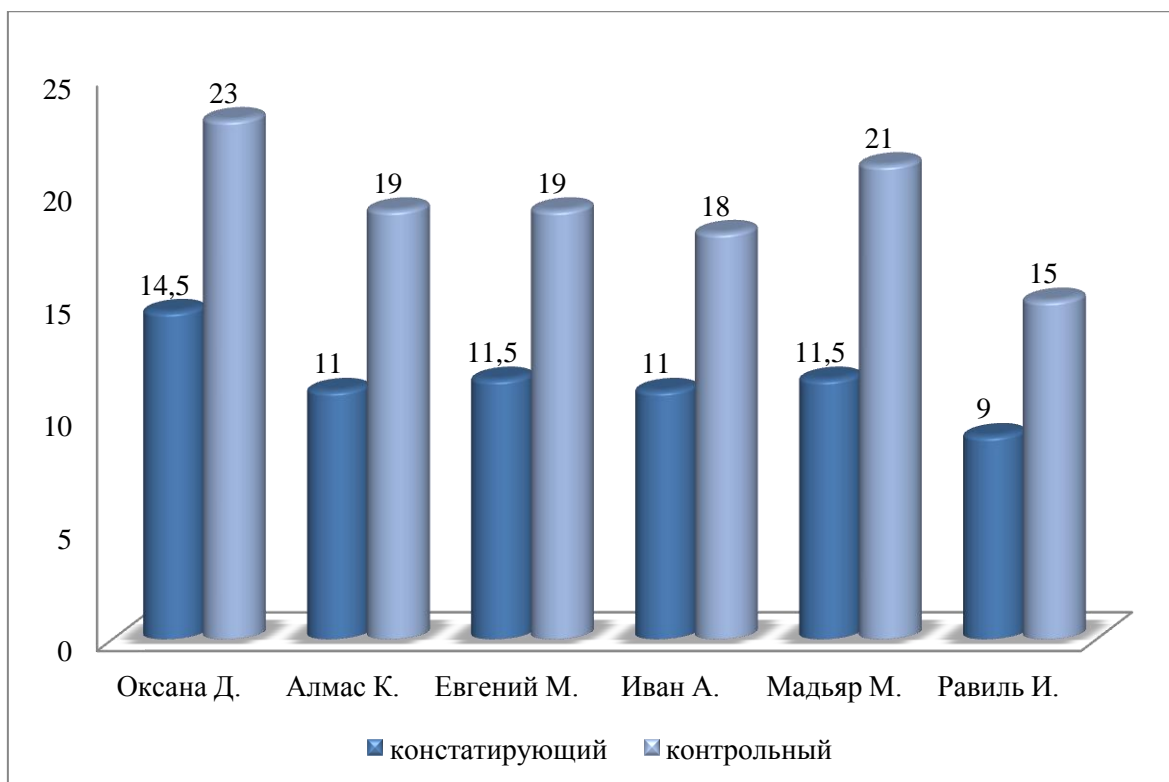


Рис. 14. Сравнительные результаты уровня развития словарного запаса младших школьников с ЗПР

Как показывают сравнительные результаты, уровень развития словарного запаса каждого ребенка экспериментальной группы стал выше.

Если в начале эксперимента только один ребенок (Оксана) имел средний уровень развития словарного запаса, а все остальные - низкий, то теперь абсолютно все дети младшего школьного возраста с ЗПР имеют средний уровень.

Таким образом, проведя качественный и количественный анализ полученных данных во время контрольного эксперимента, сравнив данные констатирующего и контрольного эксперимента, мы можем утверждать, что общая динамика развития словарного запаса детей младшего школьного возраста с ЗПР положительная. Это говорит о том, что проведенная нами работа на формирующем этапе эксперимента действительно является эффективной.

Выводы по 2 главе

Экспериментальная работа проводилась на базе КГУ «Средняя школа №11» акимата г. Рудного в период с сентября 2016 г. по май 2017 г. В исследовании приняло участие 6 детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития, которые составили экспериментальную группу и 6 младших школьников с нормальных психофизическим развитием, которые составили контрольную группу. Эксперимент проводился в 3 этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Констатирующий этап проходил с 5 по 16 сентября 2016 года.

Цель констатирующего эксперимента – выявить исходное состояние уровня развития словарного запаса у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Для того чтобы узнать насколько процесс развития словарного запаса младших школьников с ЗПР отстает относительно аналогичного процесса у детей той же возрастной категории с нормальным развитием, мы отобрали детей в контрольную группу (КГ). Тем самым мы хотели проследить, в какой степени намеченная нами работа на этапе следующего – формирующего – эксперимента повлияет на развитие лексической стороны речи младших школьников с ЗПР и приблизит их процесс развития словарного запаса к уже имеющимся результатам констатирующего эксперимента детей контрольной группы. Также нам представились интересными для изучения качественные показатели обеих групп экспериментальной работы и их сравнительный анализ, т.к. мы считаем, что эта работа будет вносить значительный вклад в изучение закономерностей развития словарного запаса у детей младшего школьного возраста в норме и при ЗПР.

Далее мы подобрали соответствующие методики для изучения выделенных критериев исследования: «Определение активного словарного запаса», «Выяснение пассивного словарного запаса», «Определение

понятий». Автором этих методик является отечественный психолог Р.С. Немов.

Результаты ЭГ детей нам показывают, что у большинства детей преобладает низкий уровень.

Сравнительный анализ результатов развития словарного запаса младших школьников с ЗПР и с нормой показал значительное отставание в развитии этого параметра у детей с ЗПР. Чтобы скорректировать имеющиеся пробелы у детей младшего школьного возраста с ЗПР, мы провели формирующий эксперимент в период с сентября 2016 г. по апрель 2017 г. на протяжении 29 недель.

Целью формирующего эксперимента была коррекция словарного запаса детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития в условиях общеобразовательного учреждения. Для реализации цели формирующего этапа исследовательской работы мы разработали коррекционную программу по развитию словарного запаса, реализуемую учителем-дефектологом, ориентированную для детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Вся коррекционная работа проходила в рамках психолого-педагогического сопровождения учащихся логопедом, дефектологом и классными руководителями.

В соответствии с программой мы проводили занятия (общее количество – 29; 1 раз в неделю). Каждое занятие имело свою лексическую тему. В программе составлен перспективный план работы по развитию словарного запаса, где представлены все вышеназванные темы, сроки проведения, используемые методы и приемы на каждом занятии в соответствии с лексической темой, словарная работа на каждом занятии, а также программные задачи, решаемые при помощи выбранных нами методов и приемов.

Для того чтобы проверить эффективность проведенных мероприятий, мы провели контрольный эксперимент с детьми ЭГ. Для проведения

контрольного этапа эксперимента мы использовали тот же диагностический инструментарий, что и на констатирующем этапе.

Таким образом, проведя качественный и количественный анализ полученных данных во время контрольного эксперимента, проведя сравнительный анализ данных констатирующего и контрольного эксперимента, мы можем утверждать то, что общая динамика развития словарного запаса детей младшего школьного возраста с ЗПР положительная. Это говорит о том, что проведенная нами работа на формирующем этапе эксперимента действительно является эффективным средством развития словарного запаса, что разработанная и апробированная на экспериментальной группе детей коррекционная программа, реализуемая учителем-дефектологом в рамках психолого-педагогического сопровождения учащихся, имеет практическую значимость для педагогов, работающих с детьми с ЗПР.

Заключение

Вопрос развития словарного запаса значим в наше время, так как от уровня его развития зависит и целостность познания находящегося вокруг общества, и формирование сознания, успешность обучения в школе, полнота познания окружающего мира. Базисом речевой организации человека является лексический состав, недостатки которого значительно затрудняют процесс социальной адаптации. Особенно важной является эта проблема по отношению к детям с задержкой психического развития. Данная категория детей составляет приблизительно 50% из числа абсолютно всех неуспевающих учащихся. Особенности интеллектуального и речевого развития учащихся с ЗПР ограничивают возможности этих детей в понимании речи окружающих, адекватном изложении собственных мыслей и приводит к неполноценности социально-бытовой ориентировки.

К числу важных задач педагогической работы с младшими школьниками с задержкой психического развития относится развитие у них словарного запаса. Данное направление должно включать работу по активизации словаря ребенка, развитие лексического состава, характеризующегося достаточностью и полноценностью с точки зрения его объема, семантики и синтагматических характеристик. Благополучность обучения в школе зависит от степени развития речи в целом и от уровня развития словарного запаса в частности.

Результаты анализа, полученные при проведении эксперимента, дали возможность нам выявить характерные черты развития словарного запаса младших школьников с ЗПР, что нам позволило сделать вывод о том, что только при оказании коррекционно-педагогической помощи ребенку возможно приблизить процесс становления словарного запаса у учащихся с ЗПР к аналогичному процессу у детей с нормой.

Слово – это строительный материал для возникновения речи, ключ к пониманию речи, поэтому важная задача – сделать слово, объектом наблюдения, анализа, учитывая его этимологию. Систематическая словообразовательная работа позволяет учащимся увидеть и понять, как образуются слова, вникнуть в тайну их рождения.

Среди разнообразных упражнений, направленных на расширение словарного запаса учащихся, особое место занимает работа с синонимами и антонимами. Это нужно для того, чтобы достичь большей выразительности высказывания. Сказать о чём-то выразительно – это значит, в какой-то мере усилить впечатление от своей речи, воздействовать на чувства слушателей, заставить обратить внимание на ту или иную деталь в разговоре или повествовании.

Хочется отметить, что обучение видам речевой деятельности – это условие успешной учебной деятельности школьника внутри любой образовательной области. Таким образом, трудно переоценить значение овладения видами речевой деятельности в начальной школе для всего последующего обучения в школе. Это – орудие его саморазвития, то, что делает возможным его самообразование, социализацию, его дальнейшее познавательное и личностное развитие.

Слово – основная единица речи, от богатства и мобильности словаря личности зависит качество речи и успешность общения. С точки зрения механизмов речи перед школьником стоят две задачи:

- 1) Количественное накопление в памяти слов с пониманием всех его оттенков значения, их экспрессивных окрасок.
- 2) Задача активности, готовности словаря к речевой деятельности, то есть быстрого и точного выбора слов, включения их в предложения и текст в прямом и переносном значении.

Источниками обогащения словаря младшего школьника по степени влияния на речь детей являются:

1. Речевая среда в семье, среди друзей.

2. Речевая среда: книги, газеты, радио, телевидение.
3. Учебная работа в школе (учебники, речь учителя).
4. Словари, справочники.

Наилучший источник обогащения словаря – живое общение, речь устная и письменная.

Как мы выяснили, речь младших школьников с задержкой психического развития имеет свои особенности. Недоразвитие речи и особенности психической деятельности у детей с ЗПР являются серьезным препятствием в овладении грамотой, это требует особого дифференцированного подхода в пропедевтической и коррекционной работе с данной категорией детей. У детей с задержкой психического развития, в отличие от нормально развивающихся сверстников, чаще наблюдаются недостаточность фонетико-фонематического восприятия, снижение слуховой памяти, нарушения звукопроизносительной стороны речи, снижение словарного запаса, у них затруднены процессы словообразования.

Таким образом, рассмотрев теоретические аспекты проблемы развития лексической стороны речи и проведя экспериментальное исследование, направленное на совершенствование словарного запаса младших школьников с задержкой психического развития, мы пришли к выводу, что успешное развитие лексической стороны речи детей с ЗПР напрямую связано с проводимой работой по его коррекции и развитию.

Список литературы

1. Агавелян, О. К. Современные теоретические и прикладные аспекты специальной психологии и коррекционной педагогики: монография [Текст] / О. К. Агавелян, Р. О. Агавелян ; Новосиб. ин-т повышения квалификации и переподготовки работников образования. - Новосибирск : НИП-КиПРО, 2004. - 412 с.
2. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей [Текст]/ под ред. К. С. Лебединской. - М.: Педагогика, 1982.
3. Антипина, А. Н. Из опыта работы с детьми, имеющими задержку психического развития /[Текст]// Начальная школа. - 1993. - № 2. - с. 60-64.
4. Антипова, Ж.В. Формирование связной речи младших школьников с ЗПР в условиях инклюзивного обучения [Текст] / Ж.В. Антипова, Е. В. Крылова // Школьный логопед.- 2009.- № 1.- С. 31-33.
5. Бабкина, Н. В. Психологическое сопровождение детей с ЗПР в общеобразовательной школе [Текст]/ Н. В. Бабкина // Дефектология. - 2006. - N 4. - С. 38-45.
6. Баранов, М. Т. Обогащение словарного запаса учащихся [Текст]// Методика преподавания русского языка / под ред. М. Т. Баранова. – М :Просвещение, 1990.
7. Блинова, Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития : учебное пособие для пед. вузов : рек. УМО вузов РФ [Текст]/ Л. Н. Блинова ; М-во образования РФ, Упр. спец. образования. - Москва : НЦ ЭНАС, 2004. - 136 с.
8. Бобровская, Г. В. Активизация словаря младших школьников [Текст] / Г. В. Бобровская // Начальная школа. – 2013. - № 4. – С. 47-52.
9. Бобровская, Г. В. Обогащение словаря младших школьников [Текст] / Г. В. Бобровская // Начальная школа. – 2002. № 6. – С. 76-80.

10. Васильева, И. Г. Особенности коррекционно-педагогической работы с младшими школьниками с задержкой психического развития [Текст]/ И. Г. Васильева // Коррекционная педагогика. - 2007. - N 5 (23). - С. 75-78.
11. Вильшанская, А. Д. Дефектологическое сопровождение учащихся с задержкой психического развития в общеобразовательной школе : практические материалы[Текст]/ А. Д. Вильшанская // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2008. - N 1. - С. 47-54
12. Власова. Т.А. Дети с задержкой психического развития[Текст] / Т. А. Власова. - Москва. 1985.
13. Власова, Т.А. Каждому ребёнку – надлежащие условия воспитания и обучения [Текст]/ Т. А. Власова //Хрестоматия. Дети с нарушениями развития / сост. Астапов В.М. - Москва. Международная педагогическая академия, 1995. – с. 73-81
14. Власова, Т.А. О детях с отклонениями в развитии [Текст] / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – М.: ПРОСВЕЩЕНИЕ, 1973
15. Выготский. Л. С. Развитие высших психических функций [Текст] / Л. С. Выготский. - М.Изд-во АПН РСФСР, 1960.Грабчикова. Е.С.
16. Гудкова, Т.В. Основы специальной педагогики и психологии : учебное пособие [Текст] / Т. В. Гудкова ; Но-восиб. гос. пед. ун-т. - Новосибирск : НГПУ, 2007. - 188 с.
17. Деревянко, Н.П. Формирование словарного запаса у младших школьников с ЗПР[Текст]/ Н.П. Деревянко, Е.А. Лапп // Практическая психология и логопедия.- 2006.-№ 4.- С. 57-60.
18. Детская патопсихология : учебное пособие : хрестоматия [Текст] / сост., [авт. вступ. ст. и введ. замечаний к главам] Н. Л. Белопольская. - 3-е изд., стер. - Москва : Когито-Центр, 2004. - 350 с.
19. Диагностика и коррекция ЗПР у детей: пособие для учителей и специалистов коррекционно-развивающего обучения [Текст]. – М.: «Аркти», 2004 г.

20. Дробинская. Н.Ю. Школьные трудности “нестандартных” детей[Текст]/ Н. Ю. Дробинская. – Москва. Школа – Пресс, 2001.
21. Зикеев. А. Г. Работа над лексикой в начальных классах специальных (коррекционных) школ [Текст] / А. Г. Зикеев. – М. : Академия, 2004.
22. Канакина, В. П. Особенности лексики младших школьников [Текст] / В. П. Канакина // Начальная школа. – 2012. - № 6. – С. 80-83.
23. Качерга, У. В. О проблеме обогащения лексического запаса младших школьников [Текст] / У. В. Качерга, Е. В. Ушакова // Образование и культура в развитии современного общества: материалы международной научно-практической конференции. Часть 1. – Новосибирск: ООО «БАК», 2009. – 680 с.
24. Кобзарева, Л. Г. Система упражнений по коррекции письма и чтения детей с ОНР[Текст]/ Л. Г. Кобзарева, М. П. Резунова, Г. Н. Юшина.- Воронеж: Издательство «Учитель».-2003.
25. Козырева. Л.М. Программно-методические материалы для логопедических занятий с младшими школьниками [Текст]/ Л. М. Козырева. – Ярославль, Академия развития, 2006.
26. Козырева. Л.М. Слова-друзья и слова-неприятели [Текст]/ Л. М. Козырева. – Ярославль, 2001.
27. Коррекционная педагогика: учебное пособие для пед. специальностей вузов [Текст] / И. А. Зайцева, В. С. Кукушин, Г. Г. Ларин [и др.]. – Ростов-на-Дону : МарТ, 2002. – 304 с.
28. Лалаева, Р. И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: учеб.пособие для студ. высш. учеб. заведений[Текст] / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, С. В. Зорина.- М., 2003.
29. Лалаева. Р.И. Нарушение речи у детей с задержкой психического развития[Текст] / Р. И. Лалаева. – Спб., 1992

30. Лапшин, В. А. Основы дефектологии: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов [Текст] / В. А. Лапшин, Б. П. Пузанов. — М.: Просвещение, 1991. — 143 с.
31. Лебедева, П. Д. Коррекционная логопедическая работа со школьниками с задержкой психического развития : пособие для учителей и логопедов [Текст] / П. Д. Лебедева. — Санкт-Петербург : КАРО, 2004. — 176 с.
32. Лебединская, К. С. Задержка психического развития у детей [Текст] / К. С. Лебединская // Причины аномалий развития у детей. М.: Изд-во АПН СССР, 1984.
33. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития у детей: учебное пособие [Текст] / В. В. Лебединский. — М.: Издательство Московского университета, 1985.
34. Лексические минимумы русского языка [Текст] / под ред. П. Н. Денисова. — М. : 2012. — 36 с.
35. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений [Текст] / под ред. Л.С. Волковой. — 5-е изд., перераб. и доп. — М. Владос, 2007. — 703 с.: ил. — (коррекционная педагогика).
36. Лубовский, В. И. Высшая нервная деятельность и психологические особенности детей с ЗПР [Текст] / В. И. Лубовский // Дефектология. — 1972. — № 4
37. Малофеев, Н.Н. Характеристика лексического запаса у учащихся с задержкой психического развития [Текст] / Н. Н. Малофеев // Дефектология. — 1999. — № 1. — С. 29-33.
38. Мальцева, Е. Р. Недостатки речи у детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста : Автореф. дис. канд. пед. наук [Текст] / Е. Р. Мальцева . — М., 1991.
39. Мандель. Игра в процессе изучения лексики [Текст] / Мандель // РЯШ, 2001, №4 — с.38.(14)
40. Матюхина, М.В. Психология младшего школьника [Текст] / М. В. Матюхина и др. — Москва. Просвещение, 1970. — 254. с.

41. Методы обследования речи детей: пособие по диагностики речевых нарушений [Текст] / под общ.ред. проф. Г.В. Чиркиной.- М., 2005.
42. Мальцева, Е.В. Недостатки речи у детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук[Текст] / Е. В. Мальцева.- М.,2004.
43. На берегах Лингвистики. Занимательный задачник по русскому языку [Текст]/ под редакцией Чесноковой Л.Д. М.- Просвещение, 1996.
44. Настольная книга педагога-дефектолога [Текст]/ Т. Б. Епифанцева и др. – 3-е изд. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2007. – 576 с.
45. Немов, Р.С. Психология. Книга 3. Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики: учеб.для студ. высш. пед. учеб. заведений[Текст] / Р. С. Немов:— 4-е изд. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.— 640 с.
46. Неретина, Т. Г. Специальная педагогика и коррекционная психология : учебно-методический комплекс [Текст] / Т. Г. Неретина ; Моск. психолого-социальный ин-т. – Москва : Флинта : МПСИ, 2008. – 376 с.
47. Обучение детей с задержкой психического развития в подготовительном классе [Текст]/ под ред. В.Ф. Мачихиной, И.А.Цыпиной. – Москва. Просвещение, 1992.
48. Программы коррекционно-развивающего обучения в начальной школе [Текст] / под редакцией Т.Г.Рамзаевой, М.: Просвещение, 2010.
49. Программа для общеобразовательных учреждений: Коррекционно-развивающее обучение. Начальные классы [Текст] /сост. А. А. Вохмянина. 2-е изд. Стереотип.-М.: Дрофа, 2001.
50. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений [Текст] / И.В.Дубровина, А. Д. Андреева, Е.Е.Данилова, Т. В. Вохмянина; Под ред. И.В.Дубровиной. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. -160 с.

51. Сборник упражнений и тестов по развитию речи [Текст] / Е. С. Грабчикова.- Минск ООО Юнипресс.-2002.
52. Симонова, И. А. Характеристика детей с задержкой психического развития [Текст] / И. А. Симонова // Дефектология. -1974. - №3
53. Слепович, Е.С. Некоторые особенности словарного запаса младших школьников с задержкой психического развития [Текст] / Е. С. Слепович // Дефектология. – М., 2008.- № 1. – С. 68-73.
54. Словарь древне- и старорусского языка [Текст] / Ф. И. Буслаев
55. Срезневский, И.И. Об изучении родного языка вообще и особенно в детском возрасте [Текст] / И. И. Срезневский. – Санкт-Петербург, 1860—1861
56. Парамонова, Л.Г. Говори и пиши правильно. Устранение недостатков устной и письменной речи.[Текст]/ Л. Г. Парамонова. – СПб. :Дельта. Аквариум:- 1996-2002.
57. Плотникова, С. В. Лексикон ребенка: закономерности овладения словарем и методика его развития: учебное пособие [Текст] / С. В. Плотникова. – Екб. : УГПУ, 2007, 216 с.
58. Попугаева, М.К. Как помочь ребёнку с задержкой психического развития [Текст]/ М. К. Попугаева// Начальная школа. – 1998. - №5. – с. 94-96.
59. Психология детей с задержкой психического развития : хрестоматия : учебное пособие для вузов по направлению и специальностям психологии : рек. УМО вузов РФ [Текст]/ сост. О. В. Защирина. – Санкт-Петербург : Речь, 2004. – 432 с.
60. Семина, А. Ф. Работа над расширением и уточнением словаря учащихся на уроках русского языка (На материале имени существительного): автореферат канд. дис. [Текст]/ А. Ф. Семина. – М., 1967.

61. Смелик, В.А. Особенности обучения детей с задержкой психического развития [Текст]/ В. А. Смелик// Начальная школа. – 1994. - №4. – с. 10-11.
62. Тарасов, А. Р. Учусь различать слова и их значения: словарь многозначных слов, тематических групп слов, омонимов, паронимов, синонимов, антонимов [Текст] / А. Р. Тарасов. – М. : 2008, 152 с.
63. Толстова, В. Г. Обогащение словарного запаса младших школьников [Текст]/ В. Г. Толстова// Молодой ученый. – 2014. - № 7. – С. 565-567.
64. Ульенкова. У. В. Дети с задержкой психического развития [Текст] / У. В. Ульенкова. – Н.Новгород, 2000.-150с.
65. Халилова, Л.Б. Основные направления лексической работы для детей с задержкой психического развития [Текст] / Л. Б. Халилова// Дефектология.- 1991.- № 3- С. 24- 34.
66. Шарапова, О.Ю. Материалы для внеклассной работы по лексике, фразеологии и словообразованию [Текст] / О. Ю. Шарапова// РЯШ – 1995, №4. – с.51.
67. Щдайко. Г.С. Игры и упражнения для развития речи[Текст] / Г. С. Щдайко. – М., 1983.
68. Шевченко. С.Г. Коррекционно-развивающее обучение: организационно-педагогические аспекты[Текст] / С. Г. Шевченко. – Москва. Владос, 1999.
69. Шевченко, С.Г. Программно-методические материалы. Коррекционно-развивающее обучение. Начальная школа[Текст] / С. Г. Шевченко. – Москва. 1998.
70. Шишкина, О. С. Работа школьного логопеда над обогащением словарного запаса учащихся 1-х и 2-х классов [Текст] / О. С. Шишкина // Логопед. - № 2. – 2007. – С. 22-23.

71. Шурдукалов, С.Г. Организация обучения детей с задержкой психического развития [Текст]/ С. Г. Шурдукалов// Начальная школа. – 1993. - №2. – с. 58-60.

Приложения

Приложение 1.

Стимульный материал к методике «Определение активного словарного запаса» (автор Р.С. Немов)



Результаты исследования детей младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Определение активного словарного запаса» на этапе констатирующего эксперимента

1. Оксана Д.

п/п	Фиксируемые признаки речи	Частота употребления этих признаков ребенком
1	Существительные	22
2	Глаголы	18
3	Причастия	-
4	Деепричастия	-
5	Прилагательные в начальной форме	-
6	Прилагательные в сравнительной степени	-
7	Прилагательные в превосходной степени	-
8	Союзы	6
9	Предлоги	2
10	Частицы	-
11	Однородные члены предложения	-
12	Сложные предложения с союзами типа «и», «а», «но», «да», «или» и др.	3
13	Сложные предложения, соединённые подчинительными союзами типа: «который», «потому что», «так как» и др.	-
14	Вводные конструкции, начинающиеся со слов «во-первых», «по моему мнению», «я думаю», «мне кажется» и т.п.	-

Ответы:

1. Мальчик посадил кактус и он вырос.
2. Вася закончил школу и пришел домой делать уроки.
3. Сережа пришел домой и забеспокоился какую оценку получил.
4. Вася увидел что уроки уже начались.
5. Сережа заплакал. За контрольную ему поставили двойку.
6. Алина и Катя смотрели на лебедей.
7. Два мальчика захотели лепили снеговика.
8. Миша ехал на велосипеде и упал. Сема помог ему.

2. Алмас К.

п/п	Фиксируемые признаки речи	Частота употребления этих признаков ребенком
1	Существительные	15
2	Глаголы	28
3	Причастия	-
4	Деепричастия	-
5	Прилагательные в начальной форме	-
6	Прилагательные в сравнительной степени	-
7	Прилагательные в превосходной степени	-
8	Союзы	9
9	Предлоги	3
10	Частицы	-
11	Однородные члены предложения	-
12	Сложные предложения с союзами типа «и», «а», «но», «да», «или» и др.	-
13	Сложные предложения, соединённые подчинительными союзами типа: «который», «потому что», «так как» и др.	-
14	Вводные конструкции, начинающиеся со слов «во-первых», «по моему мнению», «я думаю», «мне кажется» и т.п.	-

Ответы:

1. Мальчик плачет. Потому что ему поставили двойку. Он думал чтобы его мама наругает. Потом он расплакался и начал делать уроки.

2. Он делает уроки, чтобы, когда мама пришла ему уроки не делать. Потом он был свободен.

3. Он сел и колесо не выдержало. И он упал. И ему помог дяденька.

4. Они делали снеговика. Потом стали его украшать.

5. Он когда из-за школы пришел, решил повешать вещи.

6. Он пришел со школы. Ему стало скучно. Он просто сидел.

7. Он затронулся на кактус и ему стало больно.

8. Они смотрели на утят и кормили их. А потом их стало жалко.

3. Евгений М.

п/п	Фиксируемые признаки речи	Частота употребления этих признаков ребенком
1	Существительные	14
2	Глаголы	12
3	Причастия	-
4	Деепричастия	-
5	Прилагательные в начальной форме	-
6	Прилагательные в сравнительной степени	-
7	Прилагательные в превосходной степени	-
8	Союзы	4
9	Предлоги	4
10	Частицы	1
11	Однородные члены предложения	-
12	Сложные предложения с союзами типа «и», «а», «но», «да», «или» и др.	-
13	Сложные предложения, соединённые подчинительными союзами типа: «который», «потому что», «так как» и др.	-
14	Вводные конструкции, начинающиеся со слов «во-первых», «по моему мнению», «я думаю», «мне кажется» и т.п.	-

Ответы:

1. Мальчик удивился кактусу.
2. У мальчика что-то случилось.
3. Один мальчик отвечал на уроке, а другой подглядывал.
4. Мальчик пишет диктант.
5. У него не получалось и он заплакал.
6. Две девочки смотрели как плавают лебеди.
7. Ребята зимой строили снеговика.
8. Он упал с велосипеда. Его друг ему помог.

4. Иван А.

п/п	Фиксируемые признаки речи	Частота употребления этих признаков ребенком
1	Существительные	16
2	Глаголы	11
3	Причастия	-
4	Деепричастия	-
5	Прилагательные в начальной форме	-
6	Прилагательные в сравнительной степени	-
7	Прилагательные в превосходной степени	-
8	Союзы	3
9	Предлоги	3
10	Частицы	-
11	Однородные члены предложения	-
12	Сложные предложения с союзами типа «и», «а», «но», «да», «или» и др.	2
13	Сложные предложения, соединённые подчинительными союзами типа: «который», «потому что», «так как» и др.	-
14	Вводные конструкции, начинающиеся со слов «во-первых», «по моему мнению», «я думаю», «мне кажется» и т.п.	-

Ответы:

1. Мальчик случайно околил об кактус палец.
2. Мальчик рисует, а другой мальчик на него смотрит.
3. Мальчик сидит и ничего не делает.
4. Мальчик задумался.
5. Девочки кормят лебедей.
6. Плачет мальчик из-за двойки.
7. Дети лепят снеговика.
8. Мальчик упал с велосипеда, а мальчик ему помог подняться.

5. Мадьяр М.

п/п	Фиксируемые признаки речи	Частота употребления этих признаков ребенком
1	Существительные	20
2	Глаголы	14
3	Причастия	-
4	Деепричастия	-
5	Прилагательные в начальной форме	-
6	Прилагательные в сравнительной степени	-
7	Прилагательные в превосходной степени	-
8	Союзы	3
9	Предлоги	4
10	Частицы	-
11	Однородные члены предложения	-
12	Сложные предложения с союзами типа «и», «а», «но», «да», «или» и др.	-
13	Сложные предложения, соединённые подчинительными союзами типа: «который», «потому что», «так как» и др.	-
14	Вводные конструкции, начинающиеся со слов «во-первых», «по моему мнению», «я думаю», «мне кажется» и т.п.	-

Ответы:

1. Мальчик укололся кактусом и плачет
2. Мальчик рисует корабль на доске, а хулиган подглядывает.
3. Мальчик хочет в туалет.
4. Мальчик готовит уроки.
5. Девочки кормят лебедей в парке.
6. Поставили двойку и ревет.
7. Дети лепят снеговика.
8. На велосипеде отказали тормоза. Мальчик упал. Другой мальчик помогает ему встать.

6. Равиль И.

п/п	Фиксируемые признаки речи	Частота употребления этих признаков ребенком
1	Существительные	9
2	Глаголы	10
3	Причастия	-
4	Деепричастия	-
5	Прилагательные в начальной форме	-
6	Прилагательные в сравнительной степени	-
7	Прилагательные в превосходной степени	-
8	Союзы	-
9	Предлоги	5
10	Частицы	-
11	Однородные члены предложения	-
12	Сложные предложения с союзами типа «и», «а», «но», «да», «или» и др.	-
13	Сложные предложения, соединённые подчинительными союзами типа: «который», «потому что», «так как» и др.	-
14	Вводные конструкции, начинающиеся со слов «во-первых», «по моему мнению», «я думаю», «мне кажется» и т.п.	-

Ответы:

1. Хочет спать на уроке.
2. Клякса у него получилась.
3. Эта девочка наоборот хочет учиться.
4. Он лезет в ток.
5. Балуется на уроке.
6. Две девочки кормят уток.
7. С велосипеда свалился.
8. Садит цветы – крыжовник.

*Коррекционная программа по
развитию словарного запаса
для детей младшего школьного возраста
с ЗПР
(в отдельном документе!!!)*