



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

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

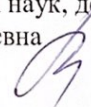
**Коррекционная работа по развитию словарного запаса детей старшего
дошкольного возраста с задержкой психического развития на
занятиях учителя-дефектолога**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность программы бакалавриата
«Дошкольная дефектология»
Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:
10,2 % авторского текста

Работа рекомендована к защите
« 4 » декабря 2025 г.
Директор института
А.Р. Сибиркина - Сибиркина А.Р.

Выполнила:
Студентка группы ЗФ-409-102-3-1
Серова Екатерина Александровна 

Научный руководитель:
кандидат педагогических наук, доцент
Резникова Елена Васильевна 

Челябинск
2025

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ.....	5
1.1. Понятие «словарный запас» в психолого-педагогической литературе.....	5
1.2. Закономерности формирования словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста.....	7
1.3. Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	14
1.4. Особенности словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	22
Выводы по первой главе.....	31
ГЛАВА 2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	33
2.1 Изучение словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	33
2.2 Развитие словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития	35
2.3 Содержание коррекционной работы по развитию словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	41
Выводы по первой главе.....	44
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	46
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	48
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	53

ВВЕДЕНИЕ

Развитие словаря у ребенка – продолжительный процесс количественного накопления слов, усвоение их общественно-значимого смысла, развитие умений пользоваться ими в общении. Важным аспектом развития лексики у ребенка является усвоение значений слов, что является ключевым условием его интеллектуального роста.

В то же время закономерности развития детей дошкольного возраста с задержкой психического развития проявляются в недостаточном или нарушенном развитии лексического строя речи. Это выражается в ограниченности их представлений об окружающем мире, а также в трудностях осознания явлений, свойств и закономерностей окружающей действительности. Такие ученые как Р. И. Лалаева; Е. С. Слепович; С. Г. Шевченко отмечают бедность словаря, резкое преобладание пассивного словаря над активным, неумение разделять лексические единицы по семантическим признакам, непонимание значения обобщающих слов и их неадекватное употребление, вследствие чего дети не могут дифференцировать обобщающие понятия. В словаре детей с задержкой психического развития преобладают существительные, но имеется недостаточное количество прилагательных и глаголов.

Актуальность проблемы развития словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития обусловлена недостаточностью развития познавательной сферы. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования определяет направленность процесса речевого развития на формирование представлений об окружающей действительности (п.2.6), что требует своевременно проводить коррекционную работу по развитию их словаря.

Цель исследования: теоретически изучить литературные источники по проблеме исследования и практически показать возможность развития

словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Объект исследования: развитие словаря у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития на занятиях учителя - дефектолога.

Предмет исследования: особенности словарного запаса детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Для достижения обозначенной цели нами были поставлены следующие **задачи:**

Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме развития словаря у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Выявить особенности развития словаря у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Отобрать комплекс упражнений и заданий для развития словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития на занятиях учителя — дефектолога

Поставленные задачи решались с использованием комплекса **методов исследования:**

- теоретические (анализ литературных источников по исследуемой проблеме, обобщение, классификация);
- эмпирические (констатирующий эксперимент, тестирование);
- методы обработки результатов исследования (количественный и качественный анализ).

База исследования: МДОУ «Д/с №119общеразвивающего вида «Соловушка»», г. Магнитогорск. В исследовании приняли участие дети с задержкой психического развития, 10 человек, возраст детей 5-7 лет.

Структура исследования: выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников и приложения.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. Понятие «словарный запас» в психолого-педагогической литературе

Язык и речь являются важным каналом, через который человек познаёт окружающую действительность, общается с другими людьми, получает обучение и воспитание. Язык представляет собой общую систему и включает в себя различное количество языковых элементов. Разные объединения языковых единиц, связанные общностью определенных признаков, входят в общую систему языка как ее частные системы и составляют языковые уровни.

В.Н. Немченко отмечает, что языковой уровень понимается лингвистами неоднозначно. Количество уровней в литературе варьируется. Основываясь на данных исследований В.Н. Немченко, остановимся на четырех уровнях языка: фонетическом, морфемном, лексическом, синтаксическом. Рассмотрим подробнее лексическую сторону речи [26].

Д.Н. Шмелев отмечает, что в современном русском языке под лексикой подразумевают словарный состав языка, представляющий собой слова в их индивидуальных значениях [38].

Понятия «словарный запас» и «словарь» являются близкими, имеют множество определений в различных учебниках, статьях, научных работах.

Рассмотрим несколько из них подробнее и сравним.

По мнению И.С. Куликовой, словарный запас языка является главным аккумулятором и хранителем знаний человечества в целом, отдельного народа и конкретного человека (языковой личности) [17]. В словаре лингвистических терминов понятие «словарный запас» раскрывается как совокупность слов, обозначающих предметы, явления и понятия, которыми владеет человек, образующие его словарный состав, или лексику [30].

В вышеупомянутом словаре термин «словарь» подразумевает под собой три определения: 1) словарный состав языка; 2) совокупность слов,

характерных для какого-либо литературного направления, словарный состав отдельного художественного произведения, словарь языка того или иного писателя; 3) сборник слов, расположенных в алфавитном порядке, с пояснениями, толкованиями или с переводом на другой язык.

Согласно точке зрения В.И. Селиверстова, «словарь» в первом случае представляет собой лексику, словарный состав языка, диалекта какой-либо социальной группы, словарный запас отдельного человека. Во втором случае имеет форму справочного издания, которое содержит собрание слов (или морфем и т.п.), расположенных, толкуемых по определенному принципу [27].

Г.Р. Шашкина, в своих работах, под понятием «словарь» подразумеваются слова, обозначающие предметы, явления, действия и признаки окружающей действительности [36].

При сравнении данных определений можно заметить, что все они близки и имеют похожий смысл. Во всех источниках, под содержанием терминов «словарь» и «словарный запас», подразумевается совокупность определенных слов, как лексики отдельного человека, литературного произведения, состав языка какого-либо народа, нации. Т. е. одни из определений имеют более широкий объем, а другие – более узкий. Но содержание понятий «словарь» и «словарный запас» остается тем же.

Д.Э. Розенталь указывает, что существует классификация словаря по степени употребительности, где принято выделять два вида: активный и пассивный [30]. Активный словарный запас – это слова и значения, которые носитель языка знает и понимает и которыми постоянно пользуется. Пассивный словарный запас – это слова и значения, которые носителю языка знакомы полностью или частично, но которые он в речи не употребляет [30].

Если рассматривать лексику в грамматическом описании, то В.Н. Немченко отмечает, что слова делятся на знаменательные и служебные, которые различаются тем, что первые могут выступать частью предложения, другие – нет.

При рассмотрении лексики русского языка со стороны парадигматических отношений, которые объединяются общностью признаков, то слова разделены иначе. Например, согласно работам Н.С. Валгиной, слова могут быть связаны сходством или противоположностью значений (синонимы и антонимы) и т. д. [31].

Таким образом, можно сделать краткий вывод. Существует множество определений терминов «словарный запас» и «словарь», все они очень схожи, но имеют отличия. Это выражается в том, в отношении кого используются указанные термины – в отношении отдельного человека или языка в целом.

1.2. Закономерности формирования словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста

Формирование словаря у ребенка – это длительный процесс, который включает в себя накопление слов, понимание их общественно значимого смысла и развитие навыков их использования в различных условиях общения. Этот процесс тесно связан с развитием мышления и других высших психических функций, а также с формированием всех компонентов языковой системы, включая фонетико-фонематический и грамматический аспекты речи.

Важным аспектом развития лексики ребенка является освоение значений слов. Увеличение словарного запаса является ключевым условием интеллектуального роста, поскольку опыт, который ребенок приобретает в процессе своего развития, выражается в речевой форме, прежде всего через значения слов. В то же время происходит формирование операционной стороны мышления, так как усвоение семантики слов осуществляется на основе мыслительных операций, таких как анализ, синтез и обобщение.

Увеличение словарного запаса развивает у детей интерес к содержательной стороне слов и их значениям, а также к взаимосвязям между словами. Это происходит потому что в связной речи значение отдельного слова связано с общим смыслом всего высказывания.

Обучение русскому языку детей дошкольного возраста предполагает развитие и улучшение как монологической, так и диалогической связной речи. Эти навыки формируются у ребенка как в семье, так и в дошкольных образовательных учреждениях. Однако поставленные цели могут быть достигнуты только при условии, что у ребенка уже достаточно развит словарный запас и грамматическая структура речи.

Согласно мнению Л. С. Выготского, словарный запас ребенка в процессе онтогенеза расширяется в ходе его знакомства с окружающей действительностью, что является начальной функцией речи [9]. Это знакомство включает в себя новые объекты и предметы, а также их характеристики. Для того чтобы ребенок мог распознавать и называть предметы словами, ему необходимо изучать их в реальной жизни и взаимодействовать с взрослыми через ситуативное общение.

Общение изначально носит ограниченный и эмоциональный характер. Взрослый стремится установить контакт с ребенком и понять его потребности. Затем взрослый вводит ребенка в знаковую языковую систему, используя доступные и понятные слова. Ребенок осознанно начинает участвовать в общении с помощью речи [31].

Ребенок начинает произносить первые слова, услышанные от взрослых, с ошибками, не используя правильные грамматические формы, и создает свои собственные фразы.

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

Развитием словаря у детей занимались многие ученые, среди которых можно выделить: Н. С. Валгина, Е. Н. Винарская, А. Н. Гвоздев, Н. И. Жинкин, М. М. Кольцова, Д. Э. Розенталь, М. И. Фомина, С. Н. Цейтлин и др.

В результате исследований, проведенных Е. А. Аркиным в 1948 году, были получены следующие данные о росте словарного запаса у детей: в возрасте одного года - 10 слов, в 1,6 года - 40 слов, в два года - 300 слов, в

3,6 года - 1100 слов, а в четыре года - 1920 слов. Также отмечается, что словарный запас ребенка разнообразен и включает различные части речи: существительные, прилагательные, глаголы, наречия, числительные, союзы, предлоги, частицы и междометия [3].

А. Н. Гвоздев в своих исследованиях подчеркивал, что в процессе игровой деятельности дети осваивают слова, относящиеся к игрушкам и действиям с ними. Кроме того, они наблюдают за действиями взрослых в повседневной жизни. Таким образом, в словаре детей в первую очередь появляются существительные и глаголы, то есть названия предметов и действий.

Названия действий, то есть глаголы, появляются почти одновременно с именами существительными, однако в начале формулирования предложений они не используются. Глаголы, которые начинают появляться в речи, обычно находятся в неопределенной форме, то есть в форме инфинитива. В связи с этим на протяжении некоторого времени глагол не согласуется с соответствующим словом другой части речи. Лишь когда ребенок осваивает две или три формы одного и того же глагола (например, *взять — возьми — взял*), начинается согласование глагола с существительными по числу, а затем и по роду и лицу. С началом развития словоизменения глаголов их количество в словаре достигает пятидесяти слов [11].

Затем в речи ребенка начинают появляться названия признаков предметов, т.е. появляются имена прилагательные. К двум годам в словарном запасе детей насчитывается около 23 слов, в основном это качественные прилагательные. Они описывают такие характеристики предметов, как размер, объем, цвет, вкус и так далее. После достижения возраста 2 лет 6 месяцев в речи ребенка начинают появляться притяжательные прилагательные. Значительно позже появляются относительные прилагательные.

Помимо того, что словарный запас ребенка пополняется грамматическими категориями, важное значение в его развитии имеет осознание значений слов.

Л.С. Выготский выделил два этапа в процессе формирования значений слов: смысловой и системный [29].

Формирование смыслового значения слова происходит таким образом, что на каждом этапе развития ребенка слово, относящееся к одному и тому же объекту, приобретает новый смысл. Слово трансформируется и обогащает систему ассоциаций, которая с ним связана, и в процессе роста ребенка его значение изменяется. Что касается формирования системного значения слова, то оно связано с изменениями в психических функциях, которые развиваются в ходе познавательной активности ребенка.

Кроме того, Л.С. Выготский отметил еще один значимый аспект в развитии значения слова у ребенка — это процесс формирования понятий.

Были выделены несколько этапов формирования понятийного обобщения у детей. На первом этапе развитие структуры понятий начинается с формирования примерных образов, после чего наступает второй этап – этап ложных понятий, или псевдопонятий. В этом процессе значение слова переходит от конкретного и определенного к абстрактному и отвлеченному.

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

Слово может приобретать различные значения и изменяться в зависимости от интонации, с которой произносится фраза. Оно может выражать иронию, насмешку, сарказм или похвалу.

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

денотативный элемент, который выражает специфику обозначаемого денотата (предмета или объекта);

понятийный или смысловой элемент, который выражает развитие понятий и связей слов по смыслу (семантике);

контекстуальный элемент, обозначает употребление слова в контексте;

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

Исследователи подчеркивают, что в процессе своего развития ребенок сначала устанавливает связь между конкретным объектом и его обозначением, что означает, что он осваивает денотативный аспект значения слова. Затем, по мере развития мыслительных процессов, ребенок начинает осваивать понятийный аспект значения слова [33].

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

Л.П. Федоренко отмечал, что к примерно пятилетнему возрасту ребенок начинает осваивать слова, которые обозначают родовые понятия. Например, это могут быть такие категории, как растения (трава, цветы), цвета (красный, черный, белый) и животные (собака, кошка, заяц). Эти родовые понятия обладают высокой степенью обобщения [50].

Изменение характера ассоциативных реакций играет значительную роль в формировании лексической системы и семантических полей. Т. Н. Наумова провела направленный ассоциативный эксперимент с детьми дошкольного возраста (4 и 6 лет), который продемонстрировал высокую степень стереотипных реакций на стимульные слова. У детей 6 лет был

зафиксирован более высокий уровень стереотипности по сравнению с 4-летними детьми. Т. Н. Наумова отметила, что на данном этапе это явление свидетельствует о интенсивном развитии у детей ключевых аспектов значения слов [29].

Н. В. Серебрякова, основываясь на исследовании развития словесных ассоциаций у детей дошкольного возраста от 5 до 8 лет, выделила три этапа формирования семантических полей:

На первом этапе семантические поля отсутствуют, и у ребенка не сформирована лексическая системность. Ассоциации в этом возрасте основываются на чувственном восприятии окружающих предметов, и доминируют наименования этих предметов (например, кошка, кубик). Значение слов определяется через значения словосочетаний. В этом периоде хорошо развиты синтагматические ассоциации (например, кошка - мяукает).

Второй этап отмечается развитием связей между словами, которые различаются по смыслу, но имеют ситуативную связь. У ребенка преобладают предметные тематические ассоциации, связанные с его образными представлениями об окружающем мире, например: дерево - листья и т.д. Организация семантического поля еще не полностью сформирована.

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

Согласно данным Н. В. Серебряковой о стадиях формирования семантических полей, можно выделить виды словесных ассоциаций, характерные для детей в возрасте 5-8 лет:

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

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

– тематические ассоциации – это ассоциации, возникающие тогда, когда стимульное слово и слово-реакция различаются по нескольким семантическим свойствам. Эти ассоциации сходны с парадигматическими – определяют отношения одного семантического поля;

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

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

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

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

Таким образом, методы выявления ассоциативных реакций у детей с нормальным психическим и речевым развитием изменяются в ходе дошкольного периода.

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

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

Задержка психического развития – это особый тип психического развития ребёнка, характеризующийся незрелостью отдельных психических и психомоторных функций или психики в целом, формирующийся под влиянием наследственных, социально-средовых и психологических факторов [52].

Вопрос о слабовыраженных нарушениях в психическом развитии стал актуальным и приобрел особую значимость как за границей, так и в России во второй половине XX века. Это было связано с активным развитием науки и техники, а также с усложнением образовательных программ. В результате возникло множество детей, испытывающих трудности в освоении этих программ. Педагоги были очень обеспокоены данной ситуацией и стремились выяснить причины неуспеваемости учащихся. Часто у детей ставили диагноз умственной отсталости и направляли их в специальные учреждения, которые начали появляться в России в 1908-1910 годах.

Тем не менее, в ходе клинического обследования детей, испытывающих трудности с усвоением общеобразовательной программы, не были обнаружены специфические признаки, характерные для умственной отсталости. Эта проблема начала рассматриваться с особой серьезностью. В 50-е – 60-е годы XX века под руководством М. С. Певзнер был инициирован многогранный анализ факторов, способствующих неуспеваемости детей. Проведено комплексное клинико-психолого-педагогическое обследование учащихся с учебными трудностями из различных образовательных учреждений по всей стране. На основе

собранных данных был проведен анализ проблемы, что способствовало лучшему пониманию особенностей развития детей с задержкой психического развития (далее ЗПР).

Исследования показывают, что дети с ЗПР не имеют серьезных нарушений развития, таких как тяжелые расстройства речи, слуха, зрения или опорно-двигательного аппарата. Тем не менее, у таких детей возникают трудности в социальной адаптации, вызванные различными факторами. Эти трудности часто связаны с нарушением отдельных психических функций, недостаточным развитием моторики и сложностями в учебном процессе. Хотя указанные факторы не препятствуют полному освоению общеобразовательной программы, они требуют создания специальных условий для адаптации детей с ЗПР к их индивидуальным особенностям.

При создании особых условий и своевременной организации коррекционно-педагогической помощи возможно, как частичное, так и полное преодоление данного нарушения.

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

Существует множество причин, способствующих развитию ЗПР. Их можно классифицировать на три основные группы: биологические, социальные и психологические.

Биологические факторы также делятся на две группы: медикобиологические и наследственные.

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

врожденное и приобретенное недоразвитие центральной нервной системы ребенка.

Некоторые социальные факторы, влияющие на развитие ЗПР:

1. Неблагоприятные жилищно-бытовые условия. Также к социальным факторам относят отсутствие полноценного питания.
2. Неправильное отношение к ребёнку. Например, гиперопека или жестокое обращение.
3. Напряжённая обстановка в семье.
4. Низкий уровень культуры и образования.
5. Пребывание в детском доме или интернате.
6. Психотравмы и запреты, связанные с жизнью ребёнка. Например, когда ему запрещают выходить из дома, учиться в школе и обращаться к врачу.
7. Утрата эмоциональной привязанности между родителем и ребёнком. Также к социальным факторам относят невозможность обеспечить базовые потребности ребёнка.

Помимо биологических и социальных факторов, также имеются психологические аспекты, способствующие развитию ЗПР у детей:

Особенности и типы семейного воспитания. Например, гиперопека, которая делает ребёнка зависимым, несамостоятельным и безынициативным, или гипоопека или безнадзорность, когда родители не занимаются ребёнком.

Ранняя психическая и социальная депривация. Например, отлучение ребёнка от матери, агрессивное отношение взрослых к малышу, скудность межличностных отношений в семье, содержание ребёнка в детском доме.

Существуют различные классификации ЗПР. Г.Е. Сухарева, основываясь на этиопатогенетическом принципе, выделяет следующие формы задержки психического развития:

Интеллектуальная недостаточность в связи с неблагоприятными условиями среды, воспитания или патологией поведения.

Интеллектуальные нарушения при длительных астенических состояниях, обусловленных соматическими заболеваниями.

Интеллектуальные нарушения при различных формах инфантилизма.

Вторичная интеллектуальная недостаточность в связи с поражениями слуха, зрения, дефектами речи, чтения и письма.

Функционально-динамические интеллектуальные нарушения у детей в резидуальной стадии и отдалённом периоде инфекций и травм центральной нервной системы [41].

М.С. Певзнер и Т.А. Власовой позволили выделить две основные формы ЗПР:

- Задержку развития, обусловленную психическим и психофизическим инфантилизмом (неосложнённым и осложнённым недоразвитием познавательной деятельности и речи, где основное место занимает недоразвитие эмоциональной сферы);

- Задержку (возникающую на ранних этапах жизни ребёнка), обусловленную длительным астеническим церебрастеническим состоянием.

Особую популярность приобрела классификация К. С. Лебединской.

Она выделила 4 вида ЗПР:

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

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

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

- Церебрального – ЗПР возникает вследствие повреждения головного мозга [1].

Б.И. Белый и П.Б. Шошин в своих исследованиях отметили, что у детей с ЗПР восприятие развивается значительно хуже по сравнению с детьми, имеющими нормальное развитие [16].

Это проявляется в необходимости длительного этапа получения и обработки информации, в недостатке знаний о окружающем мире, а также в трудностях при узнавании близко расположенных предметов и изображений. Дети с ЗПР не способны различать свойства предметов, часто путают буквы, которые выглядят одинаково, и не могут определить сочетания букв. Г. Спионек связывает большинство нарушений в развитии школьных навыков у детей с ЗПР с недоразвитием зрительного и слухового восприятия, рассматривая эти проявления как одну из причин трудностей в обучении таких детей [45].

У детей данной группы наблюдаются недостатки в развитии пространственных отношений. Например, их ориентирование в пространстве на протяжении длительного времени осуществляется преимущественно через практические действия. В дальнейшем трудности могут возникнуть и при выполнении пространственных мыслительных операций.

Л. И. Переслени и другие исследователи подчеркивают, что у детей с ЗПР проявляются характерные особенности внимания: трудности в переключении и распределении внимания, низкая степень концентрации, а также неравномерность и замедленность в развитии устойчивости внимания [45].

Согласно мнению Г. М. Понарядовой, появление указанных нарушений внимания связано с недостаточным развитием интеллектуальной активности у детей с ЗПР, а также с низким уровнем самоконтроля, ответственности и интереса к обучению. Эти недостатки могут варьироваться в зависимости от возраста и индивидуальных особенностей [45].

Ключевым признаком ЗПР является нарушение памяти. Это проявляется в снижении эффективности запоминания и его нестабильности, а также в преобладании непроизвольной памяти над произвольной и образной памяти над словесно-логической. У детей с ЗПР также наблюдаются трудности с самоконтролем при запоминании и воспроизведении информации, низкая познавательная активность и работоспособность в этих процессах, а также неспособность использовать рациональные методы запоминания и ограниченный объем опосредованного запоминания. Наилучшим образом у таких детей развита механическая память. Как отмечают Т. В. Егорова и П. Г. Поддубная, дети быстро забывают изученный материал, что свидетельствует о недостаточной развитости кратковременной памяти.

У детей с ЗПР наблюдается отставание в формировании различных видов мышления, таких как наглядно-действенное и наглядно-образное, а также отмечаются специфические особенности их развития.

В исследованиях З.И. Калмыковой, Т.А. Стрекаловой и С.А. Домишкевич отмечается, что у детей с ЗПР аналитико-синтетическая деятельность (анализ и синтез) развита на низком уровне [45].

В процессе анализа свойств объектов или явлений дети часто называют простые, базовые характеристики, иногда делая ошибки. При изучении какой-либо иллюстрации они не всегда способны выделить все изображенные признаки.

У детей возникают сложности при группировке родовых понятий. Обычно этот процесс зависит от объема знаний, которыми обладает ребенок. Однако детям с ЗПР трудно включать одно и то же понятие в разные группы, отражающие различные взаимосвязи между явлениями окружающего мира.

Как правило, у дошкольников с ЗПР при поступлении в школу отсутствует сформированное словесно-логическое мышление. Эти дети не могут выполнять необходимые мыслительные операции на данном уровне.

По сведениям Н.А. Менчинской, у детей с ЗПР снижена познавательная активность, что сказывается на отсутствии у детей заинтересованности явлениями окружающей действительности. Такие дети редко задают вопросы о свойствах предметов или интересуются лишь их поверхностными характеристиками [45].

Снижение познавательной активности проявляется в том, как дети относятся к предметам и явлениям, которые имеют для них второстепенное значение. Это свидетельствует о нехватке знаний у детей о реальных предметах и явлениях, которые они могут получить через общение со взрослыми и из различных информационных источников [45].

У детей с ЗПР наблюдаются определенные особенности в процессе выполнения различных видов деятельности: они могут проявлять неорганизованность, отсутствие целенаправленности в своих действиях, снижение уровня вербальной активности, импульсивность, а также трудности в последовательном контроле за выполняемыми задачами.

Дети часто выполняют задания, которые не соответствуют данному образцу, и не замечают своих ошибок, даже когда взрослые на них указывают.

Еще одной из характеристик развития детей с ЗПР является уменьшение потребности в общении как со взрослыми, так и со сверстниками.

3. Тржесоглава и другие зарубежные ученые отметили ключевую характеристику развития личности детей дошкольного возраста с ЗПР – это нарушения в области эмоционально-волевой сферы.

К ним относятся эмоциональная нестабильность, недостаточный самоконтроль в процессе деятельности, агрессивное поведение и провокации, трудности в установлении контакта со сверстниками во время игр и учебы, постоянные колебания настроения, наличие страхов, а также заниженная или завышенная самооценка. Часто такие дети действуют вопреки желаниям родителей, не могут определить свою социальную роль

и испытывают трудности в понимании межличностных отношений. По мнению М. Вагнеровой, эти проявления свидетельствуют об отсутствии социальной зрелости у детей с ЗПР [45].

Выделяется еще одна важная характеристика ЗПР, которая имеет значение для диагностики у дошкольников. Это недостаточная сформированность игровой деятельности. В ходе исследования поведения детей старшего дошкольного возраста с ЗПР в процессе игры были получены следующие результаты: у этих детей отсутствуют все элементы сюжетно-ролевой игры. Сюжет игры развивается строго в рамках самой игры, структура взаимодействий между детьми, их действия и роли являются бедными. Игра проходит быстро, зачастую без интереса и творческого подхода со стороны детей. Проблемы возникают из-за того, что дети с ЗПР плохо овладевают навыками воображения и не имеют мотивации к игре. У них не произошел переход от предметно-манипулятивной деятельности к игровой. Все это связано с недостаточной сформированностью знаний и умений.

У детей этой группы наблюдаются нарушения речи, такие как: ограниченный словарный запас, нехватка большинства понятий и обобщений, трудности в понимании и использовании некоторых слов, а также сложности в сопровождении своих действий. У них замедляется развитие контекстной и внутренней речи. Эти особенности затрудняют самоконтроль и регуляцию в различных видах деятельности.

Помимо указанных трудностей, дети с ЗПР не умеют пересказывать, не способны создать связный рассказ на основе одной сюжетной картинки или серии изображений, а также не могут описать конкретный объект. При перечислении предметов, изображенных на картинке, они часто совершают серьезные грамматические ошибки.

Одной из характерных особенностей детей с ЗПР является их внушаемость, податливость и склонность к подражанию.

Т.А. Власова и М. С. Певзнер более подробно исследовали особенности развития детей с ЗПР. Ключевыми характеристиками таких детей являются: не критичное отношение к своим недостаткам, отсутствие организованности в деятельности, неадекватная самооценка и низкая мотивация к активности, что свидетельствует о нарушениях в их эмоциональном развитии.

Кроме того, к специфическим особенностям, замедляющим познавательное развитие детей, относятся:

Отсутствие целенаправленной деятельности, низкая произвольная психическая активность;

Недоразвитие коммуникативных навыков, проблемы в установлении контактов со взрослыми и сверстниками;

Частые ощущения страха, беспокойства, частые проявления аффективных расстройств.

Таким образом, изучение особенностей развития познавательной и личностной сферы детей с ЗПР выявило проблемы их поведения и причины, затрудняющие процесс обучения.

1.4. Особенности словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Исследования, посвященные особенностям формирования устной речи у дошкольников с ЗПР, показывают, что уровень их речевых навыков позволяет детям вести повседневное общение. В их речи отсутствуют нарушения звукопроизношения и грамматической структуры. Однако из-за недостаточной подвижности артикуляционного аппарата устная речь таких детей, как правило, бывает нечеткой и смазанной [35].

С. Г. Шевченко и Н. А. Никашина, исследуя детей с ЗПР, выявили у них недостаток словарного запаса. Это связано с тем, что дети неправильно интерпретируют некоторые значения предметов и явлений из-за ограниченности своих представлений об окружающем мире.

Дошкольники с ЗПР неправильно используют слова в контексте, что обусловлено нехваткой в их словарном запасе терминов, обозначающих эти предметы и явления [31].

Основой связной речи является разнообразный словарный запас. Однако у детей с ЗПР знания об окружающем мире значительно ограничены по сравнению с детьми, развивающимися нормально, что приводит к бедности их словарного запаса. Поэтому словарная работа должна занимать важное место в обучении таких детей.

Формирование словарного запаса у детей с ЗПР происходит через увеличение объема слов и обогащение их значениями. Этот процесс тесно связан с психическим развитием ребенка, его представлениями о реальной действительности, а также зависит от уровня развития его познавательных способностей, таких как мышление, память, восприятие и другие [29].

Новые слова начинают активно использоваться в процессе знакомства ребенка с предметами, которые его окружают.

Характерные черты познавательной сферы детей с ЗПР, включая недостаточное восприятие окружающего мира и трудности в понимании определённых свойств объектов и явлений, создают препятствия для формирования их словарного запаса.

Количество детей дошкольного возраста с ЗПР, у которых наблюдается недоразвитие лексического компонента языка, значительно колеблется. Согласно исследованию, Е.В. Мальцевой, недоразвитие фиксируется у 9% детей, что составляет 22% от общего числа детей с речевыми нарушениями [34].

Кроме того, ряд известных дефектологов в своих исследованиях подчеркнули недостаточность активного словаря у детей с ЗПР по сравнению с нормально развивающимися детьми. В результате этого наблюдается преобладание пассивного словаря над активным, ограниченный запас понятий и их значений, а также неправильное употребление слов [45].

По данным С. Г. Шевченко, дети с ЗПР применяют обобщающие термины в своей речи, однако у них наблюдаются ошибки в отнесении слов к этим терминам (например, «яблоко, апельсин, груша – это овощи»). Также они могут заменять названия описанием действия (например, «кухня» – «где готовят еду», «учитель» – «тот, кто ставит оценки») и неправильно использовать конкретные существительные (например, «банка» – «кастрюля», «вилка» – «ложка»).

Многие дети с ЗПР не знают, кем работают их родители и какую профессию они имеют. Обычно, когда их спрашивают: «Кем работает твоя мама?» или «Кем работает твой папа?», они отвечают: «Мама продает...» или «На работе работает», то есть дают лишь простую и незначительную информацию.

У детей с ЗПР наблюдаются сложности в назывании своего имени, фамилии и отчества, а также имен родителей. Многие из них не способны точно указать свой город и адрес.

У детей с ЗПР возникают сложности с перечислением времен года и их правильной последовательностью. Они часто путают понятия «времена года» и «месяцы» (например, могут сказать: «весной листья опадают, а осенью зеленеют»), а также могут одновременно называть и времена года, и месяцы (например, «январь, февраль, май, осень...»).

В словарном запасе дошкольников с ЗПР отсутствуют названия ряда предметов, явлений и свойств. Это обусловлено недостаточным пониманием детьми окружающей действительности.

У детей с ЗПР в основном в словарном запасе преобладают существительные и глаголы. Существенной проблемой является освоение прилагательных. В их речи встречаются лишь те прилагательные, которые описывают непосредственно воспринимаемые характеристики объектов. У них возникают трудности с пониманием цветов и форм предметов [29].

Как известно, прилагательные играют важную роль в интеллектуальном и речевом развитии детей. Для того чтобы эффективно

использовать эту часть речи, дошкольники должны развивать навыки мыслительных операций, таких как анализ, синтез, обобщение и сравнение. Умение выделять и называть свойства предметов способствует быстрому формированию этих операций. Это, в свою очередь, способствует развитию словесно-логического мышления. Однако у детей с ЗПР наблюдаются специфические особенности в развитии высших психических функций, что приводит к тому, что усвоение прилагательных происходит на более низком уровне.

Для оценки уровня понимания имен прилагательных детям предлагаются упражнения, направленные на описание предметов. Эти задания акцентируют внимание на использовании слов, относящихся к данной части речи, а также включают беседы с ребенком. Выполняя упражнения по описанию предметов, ребенок сможет установить связь между выделением свойств объектов и их словесным обозначением, что поможет ему использовать имена прилагательные.

Дети с ЗПР обычно используют прилагательные, которые описывают характеристики предметов, такие как цвет (цвета спектра), форма и размер. Однако они редко применяют прилагательные, которые выражают оценку предметов. Кроме того, они не указывают на материал, из которого изготовлен тот или иной объект [45].

Дошкольники с ЗПР обычно не проявляют интереса к предметам окружающей среды: они редко берут их в руки и не изучают детали. Их интерес к предметам быстро угасает. В результате в речи таких детей часто наблюдается неправильное использование прилагательных или полное отсутствие этой части речи.

Описание представлений у детей с ЗПР отличается от описания, основанного на восприятии предметов. Это связано с тем, что в таком описании используется большее количество прилагательных и их разнообразие. Применяются прилагательные, которые указывают на

материал предмета, его цвет и оценку, в то время как прилагательные, обозначающие форму предмета, не используются.

Дошкольники с нормальным развитием, описывая предметы, обычно упоминают множество их свойств одновременно, например, «собака может быть белой или коричневой» и так далее. В то же время, дети с ЗПР не используют подобные выражения, а вместо этого перечисляют свойства, характерные для схожих предметов. Однако все перечисляемые ими свойства относятся к одному и тому же предмету, например: «кофта красная, синяя». Из этих наблюдений можно сделать вывод, что дошкольники с нормальным развитием обладают обобщенными представлениями, в отличие от детей с ЗПР.

Развитие описания по представлению у детей изучала Н. П. Сакулина. Развитие описательной речи у детей занималась Н. П. Сакулина. Она выделила две группы дошкольников с нормальным развитием, основываясь на особенностях их описаний предметов. Для первой группы характерна точность понятий, тогда как для второй группы – описание того, что они наблюдают в данный момент, а также того, что видели ранее. Дети используют весь свой накопленный опыт для описания предметов и способны их сравнивать.

Н. П. Сакулина не выделила никаких групп среди дошкольников с ЗПР. В это время описание, которое дети дают, не соответствует воспринимаемым предметам. Дети с ЗПР не опираются на свой предыдущий опыт познания окружающего мира, что затрудняет их способность описывать предметы.

Прилагательные, которые использовали дошкольники с ЗПР при выполнении заданий по описанию предметов, можно классифицировать на шесть категорий.

Прилагательные, обозначающие цвет. Они наиболее многочисленны по употреблению, так как цвет легко выделяется как признак предмета. Чаще называются основные цвета, а не оттенки.

Прилагательные, обозначающие величину и форму предметов. Они составляют значительную долю по частоте употребления. Иногда дети используют эти слова в широком, недифференцированном значении (например, «большой» вместо «высокий», «толстый», «длинный»).

Прилагательные, обозначающие материал. Дети с ЗПР употребляют их довольно редко. Они или не называют материал, или обозначают выделенное качество существительным с предлогом («шапка из меха»).

Оценочные прилагательные. Такие прилагательные можно разделить на три группы: высокой оценки («прекрасный»), средней оценки («хороший»), низкой оценки («плохой»). У дошкольников с ЗПР оценочных прилагательных в словарном запасе практически нет.

Прилагательные, обозначающие предметную принадлежность. Дошкольники с нормальным развитием, как и дети с ЗПР, используют такие прилагательные нечасто.

Местоименные прилагательные. Дети с ЗПР применяют их в комбинации с указательным или описательным жестом. В некоторых случаях дети могут заменять прилагательные других групп («этот апельсин жёлтый, а этот другой»).

Исследование словаря прилагательных у дошкольников показало следующие результаты: все дети часто используют определения, такие как «красивый», «длинный» и другие. Однако у детей с ЗПР наблюдается недостаток слов этой части речи и их редкое употребление.

Полученные результаты исследования выявили ошибки в использовании прилагательных у детей с ЗПР.

Некоторые ошибки в использовании прилагательных у детей с задержкой психического развития (ЗПР):

Неумение правильно определять свойства предметов. Дети с ЗПР выделяют свойство предмета, но не могут его словесно обозначить (например, розовую кофту они определяют как «красную»).

Неточности при описании предмета. Дети с ЗПР выделяют только наиболее яркие свойства предметов. Например, оранжевый шарф с белым цветом на нём называется детьми «шарф оранжевый и белый».

Использование прилагательных, не относящихся к реальным свойствам предметов. Например, «кошка красная», «папа круглый».

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

Использование прилагательных-неологизмов. Например, «прямоугольниковый стол».

Ключевым показателем развития словарного запаса ребенка является уровень его освоения обобщающих понятий. Исследованием этого процесса занимался Л.С. Выготский. Он охарактеризовал его как сложный, естественный и психический процесс, который включает в себя постепенное восприятие и понимание новых слов, их использование, а в конечном итоге – полное овладение ими [9].

Процесс усвоения обобщающих понятий зависит от способности детей выполнять мыслительные операции, такие как анализ и синтез, а также от их умения различать ключевые свойства объектов. Уровень освоения обобщающих понятий влияет на развитие семантических полей и лексической системы в целом.

С. Г. Шевченко провел исследование уровня освоения обобщающих понятий у дошкольников. В ходе работы он выделил 27 групп обобщающих понятий, которые были разделены на три категории: мир растений (овощи, фрукты, цветы, ягоды, деревья, грибы); мир животных (рыбы, птицы, млекопитающие, насекомые); предметы быта и труда (посуда, одежда, мебель, обувь, головные уборы, рабочие инструменты, музыкальные инструменты, транспорт, электрические приборы, рабочие машины, учебные принадлежности, оружие, продукты питания, игрушки, новогодние

украшения, настольные игры, спортивные предметы). Дети должны были выполнить три типа заданий.

Первое задание заключалось в том, чтобы дети выбрали конкретные названия предметов, соответствующие данному обобщающему понятию.

Во втором задании им предстояло придумать обобщающее название для группы предметов.

В третьем задании детям нужно было определить отдельные предметы и выделить их ключевые признаки.

Анализ результатов продемонстрировал, что степень определенности обобщающих понятий зависит от их характера. Наибольшее количество конкретных понятий было связано с такими обобщающими категориями, как игрушки, посуда и одежда. В то же время наименьшее количество конкретных понятий относилось к продуктам питания, птицам, цветам, грибам, учебным материалам, насекомым, деревьям, рыбам, животным и овощам [30].

При выполнении первого задания детьми с ЗПР были зафиксированы следующие типы ошибок:

Расширение обобщающего понятия из-за неточного отнесения видов к родовым понятиям. Например, дети с ЗПР могут включать в категорию мебели бытовую технику, а также такие предметы, как зеркало, картины, окна, шторы, двери и гитары.

Смешение обобщающих понятий. Дошкольники относили к родовым понятиям как овощи и фрукты, так и блюда, приготовленные из них (например, суп и салат). Также наблюдается путаница между понятиями «фрукты» и «овощи».

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

При выполнении второго задания, связанного с определением названия группы предметов, изображённых на картинке, были выявлены следующие ошибки, касающиеся обобщающих понятий:

Отсутствие родового понятия. Многие дети с ЗПР не могут правильно определить обобщающее понятие и часто уклоняются от ответа.

Замена родового понятия конкретным словом во множественном числе. Например, такие предметы, как пенал, портфель, ручка, книга и карандаш, дети называют словом «учебники»; сапоги, туфли и тапочки обозначаются как «сапоги»; пчела, бабочка и муха обозначаются словом «бабочки».

Неправильное использование родовых понятий. У детей с ЗПР наблюдается путаница между следующими обобщающими понятиями: овощи и фрукты, ягоды и фрукты, овощи и ягоды.

Замена обобщающего термина названием ситуации, в которой могут быть использованы предметы, изображенные на картинке. Дети группируют предметы на основе ситуационных, наглядно воспринимаемых характеристик. Например, к обобщающему понятию «деревья» они могут отнести «лес», а к понятию «мебель» — «комната» и так далее.

Изучая указанные выше ошибки детей, можно прийти к выводу, что в активном словаре дошкольников с ЗПР присутствует значительное количество конкретных понятий, однако возникновение родовых понятий вызывает значительные затруднения [30]. Кроме того, были выявлены проблемы с актуализацией словарного запаса. У детей с ЗПР практически отсутствует понимание связи между образом предмета и его названием.

Чаще всего, когда ребенок встречает предмет, он не называет его, а описывает. Однако бывает и наоборот: дети могут называть предметы, но не понимать их истинного значения. Например, они могут называть аиста цаплей, ворону сорокой, а синицу снегирем и так далее.

В результате третьего задания, в котором проверялось узнавание отдельных предметов и выделение их основных характеристик, дошкольники с ЗПР смогли назвать только 3–4 ключевых признака.

Большинство детей с ЗПР не указывали на основные характеристики предметов, а обращали внимание на несущественные свойства, которые не позволяют составить полное представление о них.

Хотя дети с ЗПР способны выделять определенные черты предметов, им сложно различать важные и неважные особенности, необходимые для их идентификации.

У дошкольников с ЗПР иногда возникают трудности с определением цвета предметов. Они способны различать основные цвета, такие как красный, зеленый и черный, но испытывают затруднения при названии оттенков, например, фиолетового или розового. В их речи отсутствуют сложные названия оттенков, такие как бордовый, горчичный или шоколадный, а также наблюдаются проблемы с различением этих оттенков в речи окружающих.

Кроме того, у детей с ЗПР наблюдается ограниченное количество антонимов и синонимов в их словарном запасе. Е. В. Мальцева отмечает, что детям легче находить антонимы, в то время как подбор синонимов вызывает у них определенные трудности. Проблемы возникают при выборе подходящего антонима для редко употребляемых слов, а также для прилагательных и глаголов. В результате дети с ЗПР могут использовать неправильные слова или слова с частицей "не" (например, "слабый – неслабый").

Выводы по первой главе

У детей дошкольного возраста с ЗПР формируется особая структура взаимосвязанных операций с языковыми элементами, в отличие от их сверстников с нормальным развитием. В процессе речевого развития у таких детей накапливаются отдельные действия с языковыми компонентами, которые не интегрированы в языковую систему. Это приводит к задержке в развитии речи, недостаточному формированию лексической системы и

замедлению развития функции речи, связанной с обозначением групп предметов, обладающих общими признаками.

Многочисленные исследования, проведенные учеными, подтверждают, что у детей дошкольного возраста с ЗПР наблюдается недоразвитие лексического компонента языковой системы. У таких детей отмечается ограниченный словарный запас, в основном состоящий из бытовой лексики, а также преобладает пассивный словарь. Они испытывают значительные трудности в использовании некоторых частей речи, особенно имен прилагательных. Эти особенности затрудняют общение как со сверстниками, так и со взрослыми, замедляют развитие познавательной сферы, а также усложняют формирование устной и письменной речи. Важно отметить, что это создает препятствия для обучения и воспитания детей с ЗПР.

ГЛАВА 2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1. Изучение словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Экспериментальное исследование проводилось в МДОУ «Д/с №119общеразвивающего вида «Соловушка»», г.Магнитогорск.

В исследовании приняли участие дети старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Всего 10 человек, возраст детей — 5-7 лет.

Для изучения сформированности словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития использовались следующие диагностические методики: И.А.Смирнова и две методики Г.А.Волковой.

Методика 1. И.А.Смирновой.

Цель: обследование осознания и употребления существительных по лексическим темам.

Оборудование: предметные картинки (Приложение А).

Ход исследования: всего 9 проб по 5 предметам. Детям необходимо назвать предметные картинки по определенным лексическим темам, таким как: одежда (юбка, рубашка, брюки и т.д), игрушки (барабан, паровоз, кукла и т.д), обувь (кроссовки, туфли, сапоги и т.д), посуду (кружка, кастрюля, сковорода и т.д), мебель (стол, кровать, кресло и т.д), овощи (помидор, огурец, лук и т.д), транспорт (самолёт, вертолёт, автобус и т.д), фрукты (виноград, груша, яблоко и т.д), животные (тигр, корова, медведь и т.д).

2 Диагностическая методика Г.А.Волковой.

Цель: обследование правильного употребления имен существительных.

Ход исследования: детям необходимо назвать предмет по данному описанию: «Как называется предмет, которым вытирают руки и лицо после умывания?», «Как называется предмет, которым рисуют красками?», «Как называется предмет, которым вышивают?», «Как называется предмет, через который смотрят фильмы?», «Как называется предмет, который лежит у человека под головой, когда он спит?», «Как называется предмет, которым мальчики играют в футбол?».

3 Адаптированная методика Г.А.Волковой.

Цель: обобщение частей предметов.

Оборудование: предметные картинки (Приложение Б).

Ход исследования: «Назови, что изображено на картинке?» (машина, стул, лицо, рубашка, рука). «Назови части предметов» (машина — кабина, фары, колеса, кузов; стул — ножки, сиденье, спинка; лицо — брови, ресницы, подбородок, лоб; рубашка — рукав, воротник, пуговицы; рука — плечо, локоть, кисть, пальцы).

Выводы об уровне развития формируются исходя из результатов и количества набранных баллов у исследуемых.

Критерии оценок:

- 2 балла — правильное выполнение задания;
- 1 балл — затрудняется, называет не более 1 предмета (поиск с помощью дефектолога);
- 0 баллов — отказ, неправильное выполнение задания, далекая словесная замена.

По итогам выполнения всех заданий делается вывод об уровне сформированности словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР:

Высокий уровень — 47-56 балла.

Средний уровень — 37-46 баллов.

Низкий уровень — 0-36 баллов.

Таким образом, для изучения словарного запаса детей старшего дошкольного возраста с ЗПР были подобраны диагностические методики, позволяющие оценить уровень сформированности словарного запаса у дошкольников с ЗПР.

2.2. Развитие словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Изучение словарного запаса проводилось с детьми старшего дошкольного возраста с ЗПР индивидуально в первой половине дня. Перед проведением исследования с каждым ребёнком устанавливался контакт. Результаты исследования фиксировались в протоколе.

Исследование проводилось по трём диагностическим методикам. Для обследования осознания и употребления существительных по лексическим методам была выбрана методика И.А. Смирновой. Из 10 обследуемых удовлетворительно справились с заданием 60% детей. Оценочный балл - 1. В ответе были паузы, которые использовались для поиска нужного слова.

40 % детей частично выполнили эту задачу. Оценочный балл равен 0. Дети затруднялись ответить на поиск тематических изображений по заданной теме, прибегали к помощи дефектолога. Исследуемые путали понятия овощи и фрукты. Поэтому, называя тематическое изображение с темой овощей дети называли их фруктами. Результаты по данной методике представлены в таблице 1 и на диаграмме (рисунок 1).

Таблица 1 — Результаты исследования осознания и употребления существительных детей старшего дошкольного возраста с ЗПР по методике И.А Смирновой

Имя	Количество баллов	Уровень
Лев А.	7	Средний
Мирослава З.	7	Средний
Руслан Р.	4	Низкий
София А.	7	Средний
Роман А.	5	Низкий
Матвей К.	5	Низкий
Филипп О.	7	Средний
Кристина З.	7	Средний
Дмитрий К.	4	Низкий
Максим П.	7	Средний

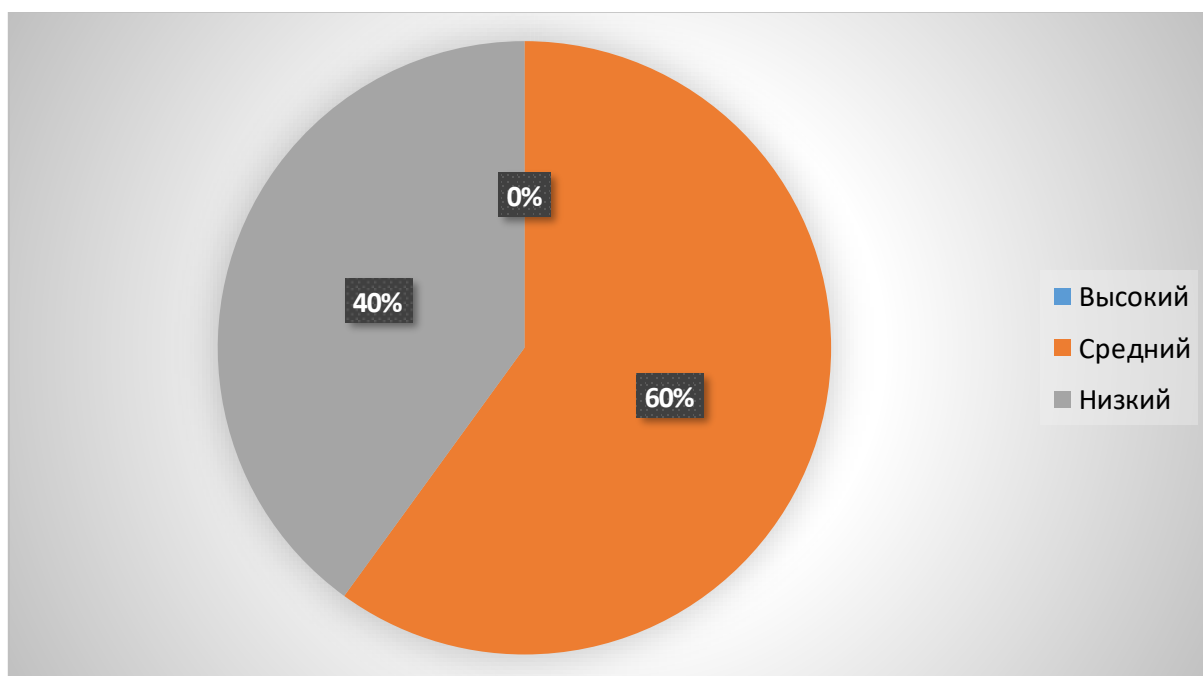


Рисунок 1 - Результаты выполнения методики И.А. Смирновой

Для обследования правильного употребления имен существительных была выбрана диагностическая методика Г.А. Волковой.

Анализ показал, что у 40% детей имеют средний уровень развития предметного словаря. Оценочный балл – 1. У них возникли трудности в назывании предметов по описанию: дети затруднялись при назывании предмета, называли предмет, не подходящий по описанию. Например: «Велосипед предмет, на котором любят качаться дети.»

60% детей имеют более низкий уровень развития предметного словаря. Детям было трудно назвать предметы в соответствии с описанием: они не могли сопоставить предмет с описанием, они отвечали только после многократного повторения описания. Оценочный балл – 0

Таблица 2 — Результаты обследования правильного употребления имен существительных по диагностической методике Г.А. Волковой

Имя	Количество баллов	Уровень
Лев А.	7	Средний
Мирослава З.	7	Средний
Руслан Р.	4	Низкий
София А.	7	Средний
Роман А.	5	Низкий
Матвей К.	5	Низкий
Филипп О.	7	Средний
Кристина З.	3	Низкий
Дмитрий К.	4	Низкий
Максим П.	4	Низкий

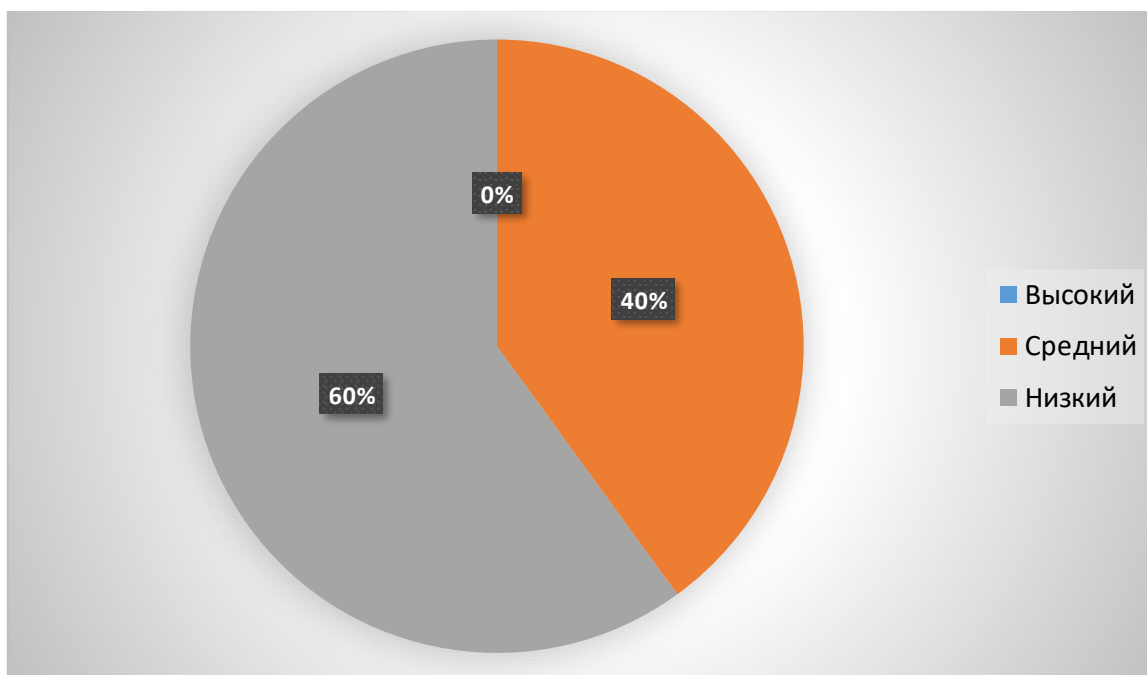


Рисунок 2 - Результаты выполнения методики Г.А. Волковой

Для обследования обобщения частей предметов у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР была выбрана адаптированная методика Г.А. Волковой.

При выполнении данного задания возникли сложности у 70% детей. Оценочный балл – 0. У дошкольников возникли трудности в назывании всех частей предметов по картинкам («стул», «машина», «рубашка», «рука», «лицо»).

При выполнении этой методики 70% детей испытывают трудности. Оценочный балл равен 0. Дошкольникам трудно назвать все части предметов по картинкам («стул», «автомобиль», «рубашка», «рука», «лицо»). 20% детей справились с заданием с помощью экспериментатора, но все равно допустили ошибки в обобщении частей предметов. К «рубашке» дети относили штаны, юбка. Оценочный балл – 1. Только 10% детей, а это 1 ребенок, смог правильно справиться с заданием. Оценочный балл – 2.

Таблица 3 — Результаты обследования обобщения частей предметов по адаптированной методике Г.А. Волковой

Имя	Количество баллов	Уровень
Лев А.	5	Низкий
Мирослава З.	7	Средний
Руслан Р.	4	Низкий
София А.	5	Низкий
Роман А.	5	Низкий
Матвей К.	5	Низкий
Филипп О.	7	Средний
Кристина З.	7	Средний
Дмитрий К.	4	Низкий
Максим П.	9	Высокий

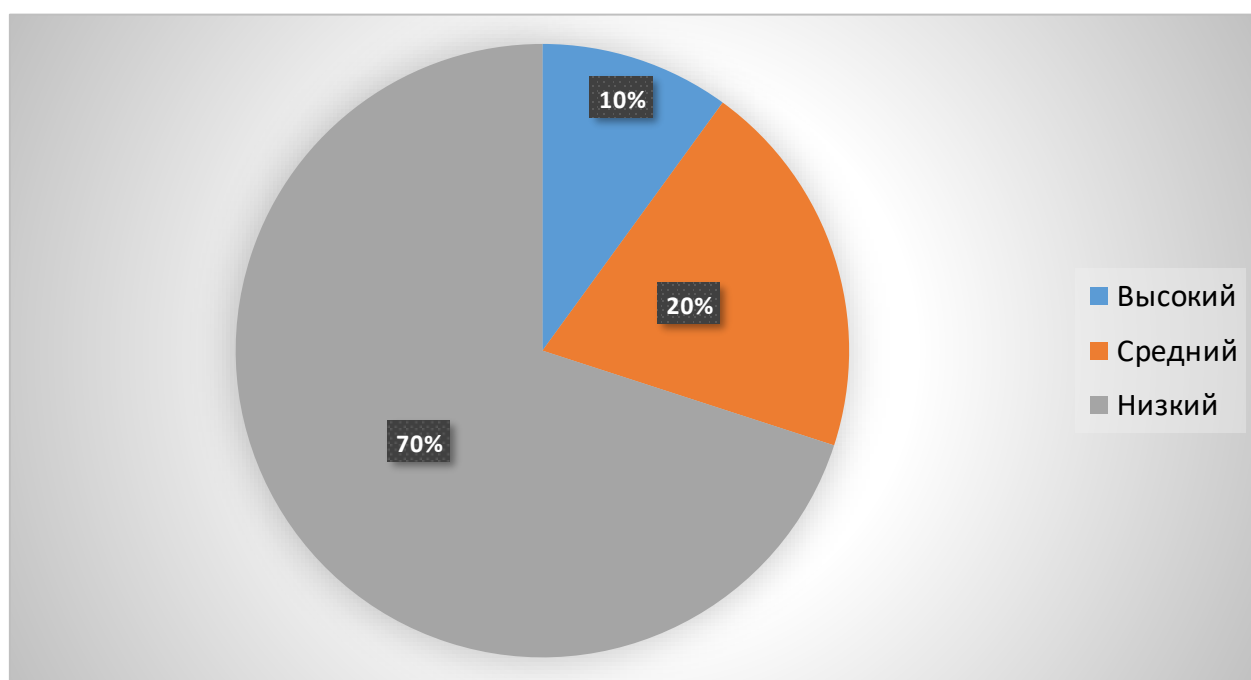


Рисунок 3 - Результаты выполнения методики Г.А. Волковой

Таблица 4 — Результаты сформированности словаря у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР

Имя	Количество баллов	Уровень
Лев А.	19	Низкий
Мирослава З.	21	Низкий
Руслан Р.	12	Низкий
София А.	20	Низкий
Роман А.	15	Низкий
Матвей К.	15	Низкий
Филипп О.	21	Низкий
Кристина З.	17	Низкий
Дмитрий К.	12	Низкий
Максим П.	20	Низкий

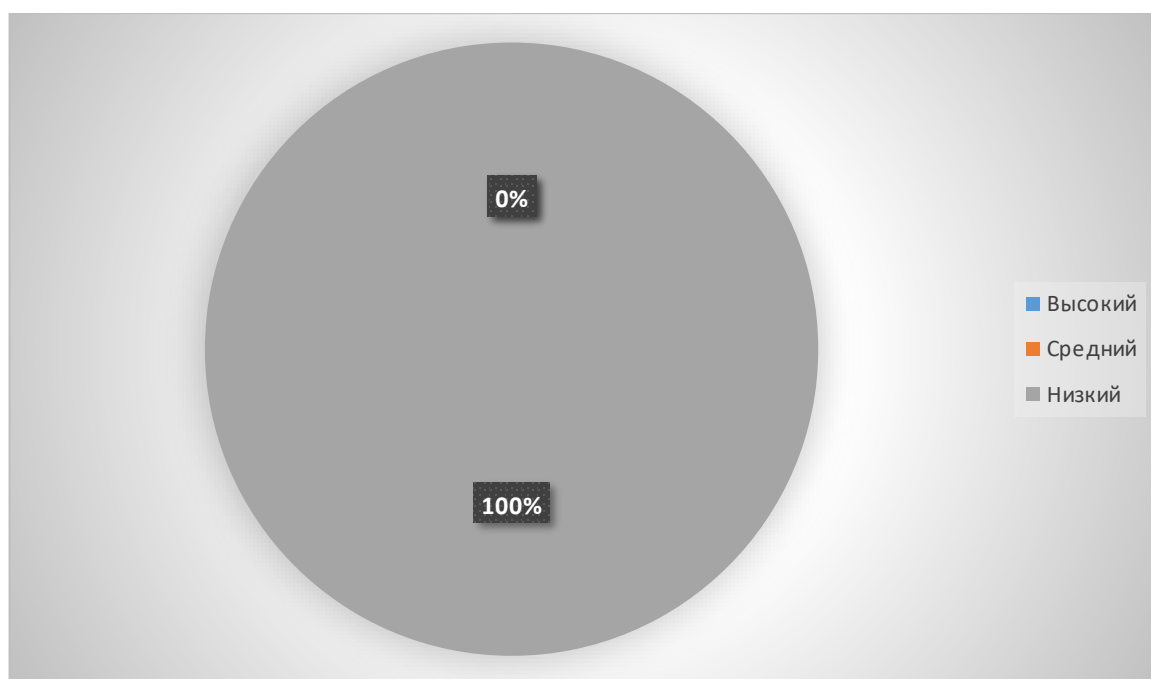


Рисунок 4 - Результаты сформированности словаря у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР

Таким образом, проведя исследование по трем методикам, можно сделать вывод, что все дети имеют низкий уровень развития предметного

словаря, набрав при этом не более 21 балла. Что свидетельствует о том, что дети имеют низкий уровень развития словаря существительных. У детей отмечались трудности в назывании предметов по описанию, а также в поиске предметных картинок по заданной теме, смешении понятий, назывании частей предметов.

Дети не могут подобрать предметные картинки по таким лексическим темам, как: «животные», «фрукты», «овощи», «мебель», «обувь». Они не могут сопоставить тему с описанием, они отвечают только после многократного повторения описания и только с помощью учителя-дефектолога.

2.3 Содержание коррекционной работы по развитию словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Результаты диагностики развития словарного запаса показали необходимость проведения коррекционной работы.

Цель коррекционной работы – обогащение словаря существительными, глаголами и прилагательными у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Направления коррекционной работы:

- Увеличение объёма словаря;
- Формирование структуры значения слов;
- Формирование лексической системности и семантических полей.

Коррекционная работа проводилась с учётом следующих принципов:

Системно-деятельностный (Л.С. Выготский, Л.С. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин): коррекционная работа проводится поэтапно, последовательно, на основе ведущего вида деятельности детей старшего дошкольного возраста – игре;

Принцип поэтапной организации деятельности (П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев), основанный на положении о ведущей коррекционно-развивающей роли обучения, позволяет учесть зоны актуального и ближайшего развития. Принцип поэтапности определяет структуру и содержание коррекционной работы по развитию словарного запаса у детей с ЗПР и определяет постепенный переход к более сложному материалу;

Индивидуальный и дифференцированный подход: работа с детьми строится с учётом уровня сформированности словарного запаса.

При подборе дидактических игр и их проведении соблюдались следующие условия:

- использование картинок и игрушек с яркими, насыщенными цветами;
- создание положительной атмосферы занятий, предварительное установление контакта с ребёнком;
- постепенное усложнение игровых задач в процессе организации дидактических игр;
- частая смена вида деятельности, выполнение гимнастики для снятия зрительного и мышечного утомления.

Работа по развитию словарного запаса у детей с ЗПР проводится индивидуально и в малых группах по 3 человека. Периодичность занятий – 2 раза в неделю в первую половину дня. Продолжительность занятия составляет 15 минут. В течение одного занятия проводится одна дидактическая игра.

Работа по развитию словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР посредством дидактических игр проводится в три этапа: подготовительный, основной и заключительный.

Подготовительный этап

Цель: знакомство детей с дидактическими играми.

На подготовительном этапе происходит установление контакта с детьми, распределение их на подгруппы по уровню развития словарного запаса. Детям показываются дидактические игры лёгкой степени сложности. Они знакомятся с наглядным и дидактическим материалом, пробуют играть, выполнять игровые действия.

На подготовительном этапе используются следующие дидактические игры:

«Умный мяч»: дети учатся активизировать прилагательные. Подбирают к словам-предметам слова-признаки.

«Скажи наоборот»: учатся подбирать слова противоположные по смыслу.

На подготовительном этапе в работу включаются воспитатели, которые играют в данные игры в свободное время и включают игры в структуру занятий по развитию речи, математических представлений, окружающему миру.

Основной этап.

Цель: развитие словарного запаса детей в дидактических играх более высокого уровня сложности.

На основном этапе используются дидактические игры, направленные на развитие атрибутивного словаря.

Используются следующие игры:

– игры «Вершки-корешки» (упражнять детей в классификации овощей; правильно определять, что вершки, а что корешки), «Назови три слова» (педагог задаёт вопрос, на который дети должны ответить тремя словами) «Где это бывает» (подбирать существительное по описанию предмета, без опоры на изображение);

– игры «Четвёртый лишний» (дети устанавливают сходства и различия предметов по существенным признакам), «Лишнее слово».

Заключительный этап.

Цель: изучение эффективности проведенной работы, анализ динамики в развитии словарного запаса детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Форма проведения: игра «Умники и умницы».

Проводится в группе и включает 3 дидактические игры на развитие словарного запаса.

При проведении данных игр и упражнений делалась установка на развитие словарного запаса. Игры, не требующие наглядности, использовались также в режимных моментах – включались в комплексы утренней гимнастики, применялись на прогулках. Данные игра были рекомендованы для использования в коррекционной работе родителям.

Выводы по второй главе

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

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

малозначимых признаков, сравнении предметов и выделении общего для группы предметов признака.

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

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Нарушения речи у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР представляют собой важную и актуальную проблему как в теоретическом, так и в практическом плане. Речь детей с ЗПР является одной из наиболее сложных психических функций. У таких детей наблюдается замедленный темп развития речи, а также характерные проявления и высокая распространенность нарушений.

Исследования таких авторов, как Р. И. Лалаева, Е. В. Мальцева, Е. С. Слепович и С. Г. Шевченко, показывают, что у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР наблюдается недостаточное развитие словарного запаса. Это проявляется в следующих особенностях: ограниченность словарного запаса, значительное несоответствие между активным и пассивным словарем, преобладание обиходной лексики, которая часто содержит неточные или ошибочные понятия. Кроме того, такие дети испытывают трудности в выделении признаков предметов и в нахождении обобщающих слов.

Все это значительно усложняет взаимодействие ребенка с взрослыми и негативно сказывается на развитии его познавательной активности, что приводит к трудностям в обучении и воспитании в дошкольных образовательных учреждениях.

Для обогащения словарного запаса детей старшего дошкольного возраста с ЗПР мы разработали содержание и осуществили специальную коррекционную работу, направленную на формирование словаря у данной категории детей, а также оценили ее эффективность, что стало основной целью нашего исследования.

Для реализации данной задачи были выполнены все поставленные цели:

1. Проанализирована психолого-педагогическая литература по проблеме развития словаря у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

2. Выявлена особенности развития словаря у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

3. Отобран комплекс упражнений и заданий для развития словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития на занятиях учителя — дефектолога.

Методика коррекционной работы в рамках формирующего эксперимента предусматривала выполнение заданий, направленных на развитие словарного запаса существительных, прилагательных и глаголов.

После проведения специальной коррекционной работы по формированию словаря можно сделать следующие выводы:

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

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

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

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

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

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

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития / под ред. К. С. Лебединской. – М., 1982. – 325 с.
2. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М. М. Алексеева, Б. И. Яшина. – М., 2008. – 400 с.
3. Аркин, Е. А. Ребенок в дошкольные годы / Под ред. А. В. Запорожца и В. В. Давыдова. - М.: Издательство «Просвещение», 1968. – 446с.
4. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – М.: Советская энциклопедия, 1966. – 607 с.
5. Бабенко, Л. Г. Лексикология русского языка: учебник / Л.Г. Бабенко. – Екатеринбург: Уральский государственный университет имени А. М. Горького, 2008. — 126 с.
6. Борякова Н. Ю. Коррекционно-педагогическая работа в детском саду для детей с задержкой психического развития (Организационный аспект) / Н. Ю. Борякова, М. А. Касицына. – М., 2007. – 78 с.
7. Валгина, Н. С. Современный русский язык: учебник / Н.С. Валгина, Д. Э. Розенталь. – М., 2011. – 528 с.
8. Власова, Т. А. Актуальные проблемы клинического изучения задержки психического развития у детей / Т. А. Власова, К.С.Лебединская // Дефектология. – 1975. – №6. – 8 с.
9. Выготский, Л. С. Мышление и речь: собрание трудов / Л.С. Выготский. – М., 2011. – 640 с.
10. Выготский, Л. С. Развитие устной речи / Л. С. Выготский // Детская речь. – 1996. – 51 с.
11. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н.Гвоздев. – М., 2007. – 480 с.
12. Григорьян, Е. Л. Лексическое значение слова. Лексика как система / Е. Л. Григорьян. – Ростов-на-Дону, 2002. – 20 с.

13. Громова, О.Е. Методика формирования начального детского лексикона / О. Е. Громова. – М., 2003. – 176 с.
14. Данилова, Л. А. Особенности развития пассивного и активного словаря у детей в возрасте 5-7 лет / Л. А. Данилова, Л. М. Рябкина. – Л., 1974. – 123 с.
15. Дети с задержкой психического развития / под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н. А. Цыпиной. – М., 1994. – 256 с.
16. Ендовицкая, Т.В. Психология детей дошкольного возраста. Развитие познавательных процессов / Т. В. Ендовицкая, А. В. Запорожец, В. П. Зинченко, М.И. Лисина, Я.З. Неверович, Г.А. Репина. – М.: Просвещение, 1964. – 350 с.
17. Ефименкова, Л. Н. Формирование речи у дошкольников / Л. Н. Ефименкова. – М., 1985. – 247 с.
18. Жеребило, Т. В. Словарь лингвистических терминов: Изд. 5-е, испр-е и дополн. / Т. В. Жеребило. – Назрань : Пилигрим, 2010. – 376 с.
19. Жинкин, Н. И. Интеллект, язык и речь / Н. И. Жинкин // Нарушение речи у дошкольников. / сост. Р. А. Белова-Давид. – М.:Просвещение, 1972. – 9-31 с.
20. Жинкин, Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – М., 1958.–370 с.
21. Захарова, А. В. Опыт лингвистического анализа словаря детской речи: Автореф. дис. ...канд.филол.наук / А. В. Захарова. – М., 1972. – 23 с.
22. Илюхина, В. А. Диагностика нарушений в развитии детей с ЗПР / В. А. Илюхина, М. А. Кошулько, Т. Б. Иванова. – СПб., 2011. – 112с.
23. Калинин, А. В. Лексика русского языка / А. В. Калинин. – М., 1971. – 231 с.
24. Клименко, А.П. Лексическая системность и ее психолингвистическое изучение / А. П. Клименко. – Минск, 1974. – 108 с.
25. Кольцова, М. М. Ребенок учится говорить / М.М.Кольцова. – М., 2006. – 224 с.

26. Кубрякова, Е.С. Проблемы онтогенеза речевой деятельности / Е. С. Кубрякова // Человеческий фактор в языке. Язык и порождение речи. – М., 1991. – 145-180 с.
27. Кузнецова, Э. В. Лексикология русского языка / Э.В.Кузнецова. – М., 1989. – 216 с.
28. Лаврентьева, А.И. Этапы становления лексико-семантической системы в онтогенезе / А. И. Лаврентьева // Усвоение ребенком родного (русского) языка. – СПб., 1996. – 57 с.
29. Лалаева, Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб.: СОЮЗ, 1999. – 160 с.
30. Лалаева, Р. И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова, С. В. Зорина. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 304 с.
31. Лалаева, Р. И. Нарушения речи у детей с задержкой психического развития / Р. И. Лалаева. – СПб., 1992. – 88 с.
32. Лалаева, Р. И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи / Р.И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – СПб., 2001. – 222 с.
33. Леонтьев, А.А. Слово в речевой деятельности. Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности / А. А. Леонтьев. – М., 2006. – 248 с.
34. Мальцева, Е. В. Особенности нарушения речи у детей с задержкой психического развития / Е. В. Мальцева // Дефектология. – 1990. – №6. – 10 с.
35. Махичина, В.Ф. Обучение детей с задержкой психического развития в подготовительном классе / В. Ф. Махичина, Н. А. Цыпина. – М.: Просвещение, 1987. – 56 с.
36. Морозова, В. В. Состояние лексического компонента речи старших дошкольников с задержкой психического развития / В.В. Морозова

// Вузовская наука – образованию и промышленности. XI Вишняковские чтения: материалы междун. науч. конф., 28.03.2008 г. – СПб., 2008. – 214 с.

37. Негневицкая, Е. И. Язык и дети / Е. И. Негневицкая, А. М. Шахнарович. – М., 1981. – 111 с.

38. Певзнер, М. С. Клиническая характеристика детей с задержкой психического развития / М. С. Певзнер // Дефектология. – 1972. – №3. – 3 с.

39. Программа воспитания и обучения дошкольников с задержкой психического развития / под. ред. Л. Б. Баряевой, Е. А. Логиновой. — СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2010. – 320 с.

40. Понятийно - терминологический словарь логопеда / под ред. В. И. Селиверстова. – М., 1997. – 400 с.

41. Пузанов, Б. П. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: (Олигофренопедагогика): учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Б. П. Пузанов, Н. П. Коняева, Б. Б. Горский. – М.: Академия, 2001. – 272 с.

42. Развитие речи детей дошкольного возраста: пособие для воспитателя дет. сада / под ред. Ф.А. Сохина. – М.: Просвещение, 1979. – 223с.

43. Серебрякова, Н. В. Особенности организации семантических полей у детей с общим недоразвитием речи / Н. В. Серебрякова, Л.Г.Парамонова// Межвузовский сборник. – Л., 1986. – 38 с.

44. Симонова, И. А. Характеристика речи детей с задержкой психического развития / И. А. Симонова// Дефектология. – 1974. – №4. – 18 с.

45. Слепович, Е. С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития / Е. С. Слепович. – Минск, 1989. – 64 с.

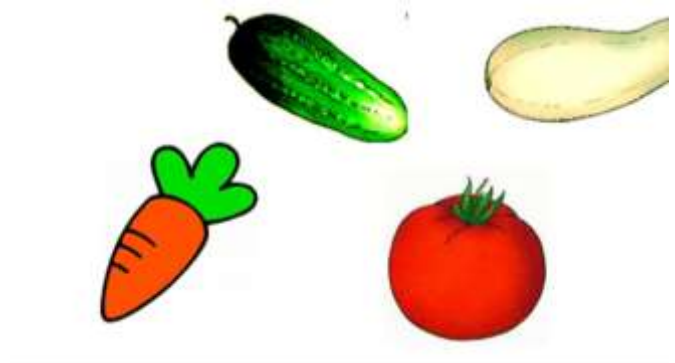
46. Сохин, Ф. А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников / Ф. А. Сохин. – М., 2002. – 224 с.

47. Тихеева, Е. И. Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) / И. Е. Тихеева. – М.: Просвещение, 1981. – 159 с.

48. Уфимцева, А.А. Семантика слова / А. А. Уфимцева // Аспекты семантических исследований. – М., 1980. -5 с.
49. Фадина, Г. В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста: учебно-методическое пособие / Г. В. Фадина. – Балашов: Николаев, 2004. – 68 с.
50. Федоренко, Л. П. Закономерности усвоения родной речи / Л. П. Федоренко. – М., 1984. – 159 с.
51. Филичева, Т. Б. Развитие речи дошкольника / Т. Б. Филичева, А. В. Соболева. – Екатеринбург, 1997. – 78 с.
52. Шалимов, В. Ф. Клиника интеллектуальных нарушений / В. Ф. Шалимов. – М.: Академия, 2002. – 112 с.
53. Шанский, Н. М. Современный русский язык: учеб. Для студентов пед. инс-тов по спец. №2101 «Рус. Язык и лит.» / Н. М. Шанский, В. В. Иванов. – М.: Просвещение, 1987. – 192 с.
54. Шмелев, Д. Н. Проблемы семантического анализа лексики / Д. Н. Шмелев. – М., 2006. – 280 с.
55. Эльконин, Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте / Д.Б. Эльконин. – М., 1958. – 115 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Стимульный материал к методике И.А. Смирновой





ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Стимульный материал к адаптированной методике Г.А. Волковой

