



МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С
ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ III УРОВНЯ В ПРОЦЕССЕ КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЫ
ПО ОБОГАЩЕНИЮ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА

Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.04.03

Специальное (дефектологическое) образование
Направленность (профиль) «Психолого-педагогическое сопровождение
лиц с нарушениями речи»

Выполнила:
Студентка группы
Горбатова Алина Вячеславовна

Научный руководитель:
к.п.н., доцент кафедры СПП и ПМ
Резникова Елена Васильевна

Проверка на объем заимствований:

0,86 % авторского текста

Работа реценз. к защите
рекомендована/не рекомендована

«15» 02 2019 г. пр.ав

зав. кафедрой специальной педагогики,
психологии и предметных методик

Дружинина
к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Челябинск
2019

Психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня в процессе коррекционной работы по обогащению словарного запаса

Введение.....	4 стр.
Глава I. Анализ психолого-педагогической литературы по вопросу исследования.....	8 стр.
1.1. Понятие «словарный запас» в психолого-педагогической литературе.....	8 стр.
1.2. Формирование словарного запаса у детей в онтогенезе.....	20 стр.
1.3. Особенности психолого-педагогического сопровождения младших школьников с нарушениями речи	32 стр.
Выводы по главе I.....	45 стр.
Глава II. Характеристика младших школьников с общим недоразвития речи III уровня	46 стр.
2.1. Клинико-психолого-педагогические аспекты проведения коррекционной работы с младшими школьниками с общим недоразвитием речи III уровня.....	46 стр.
2.2. Особенности словарного запаса у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.....	58 стр.
2.3. Обзор коррекционных методик по преодолению нарушения словарного запаса у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня	70 стр.
Выводы по главе II.....	80 стр.
Глава III. Коррекционная работа по обогащению словарного запаса у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.....	81 стр.
3.1. Организация, содержание и методы изучения словарного запаса у младших школьников с ОНР III уровня	81 стр.
3.2. Анализ и интерпретация результатов констатирующего эксперимента.....	90 стр.

3.3. Организация психолого-педагогического сопровождения младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня в процессе коррекционной работы	102 стр.
Выводы по главе III.....	110 стр.
Заключение.....	112 стр.
Список литературы.....	116 стр.
Приложение.....	123 стр.

Введение

Грамотная и богатая речь служит средством полноценного общения и гармоничного развития личности ребенка. Лексика- словарный запас родного языка важная часть языковой системы, так как она имеет огромное значение в общеобразовательной и практической сфере в современном мире. Поэтому вопрос о повышении уровня словарного запаса у младших школьников с ОНР III уровня остается актуальным.

Основные научные разработки обогащения словарного запаса у детей с общим недоразвитием речи заложены основоположниками логопедии. Они представлены в работах Р.Е.Левиной, Е.Ф.Рау, Р.И.Лалаевой, М.Е.Хватцева, Н.А.Власовой М. Брыла, В.К. Воробьева, Б.М. Гриншпун, Г.В. Гуровец, В.А. Ковшиков, Л.Ф. Спирина, С.Н. Шаховская, Л.В. Лопатина. Н.В. Серебрякова, Н.Н. Малофеев, Н.В. Симонова, И.А. Смирнова, Л.Б. Халилова и другие исследователи, которые рассматривали лексику как важное условие формирования личности ребенка, его всестороннее развитие [2].

Изучение младших школьников и опыт накопленный учеными их воспитания и обучения убеждают в возможности успешности коррекционной работы по обогащению словарного запаса и в необходимости детализации, совершенствования специальных методик, направленных на данную проблематику.

Как известно, наиболее подходящий возраст для развития всех сторон речи является дошкольный возраст, но трудности, которые испытывают младшие школьники, при усвоении программы начальной школы, при усвоении федерального государственного образовательного стандарта, обусловленные уровнем развития речи, который во многом определяется качеством и объемом словаря, как активного, так и пассивного. Для специальных педагогов являются некими сигналами для возможной

коррекционной помощи таким детям, и в их число входят младшие школьники с ОНР III уровня.

Научной новизной исследования является разработка содержания коррекционной программы по развитию словарного запаса детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня на логопедических занятиях по обогащению словарного запаса.

Объектом исследования является психолого-педагогическое сопровождение младших школьников с ОНР III уровня на логопедических занятиях.

Предмет исследования: особенности обогащения словарного запаса у младших школьников с ОНР III уровня при проведении коррекционной работы.

Цель: теоретически изучить и практически доказать возможность обогащения словарного запаса у младших школьников с ОНР III уровня на логопедических занятиях.

В соответствии с объектом и предметом исследования были определены следующие задачи:

1) Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования;

2) Изучить специфику трудностей и ошибок, возникающих при овладении словарным запасом у детей с общим недоразвитием речи III уровня.

3) Отобрать содержание коррекционной работы по обогащению словарного запаса на логопедических занятиях младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.

Гипотезой научного исследования стало то, что организация психолого-педагогического сопровождения младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня в процессе коррекционной работы по обогащению словарного запаса будет успешнее, если использовать

отобранное содержание коррекционной работы коррекционной работы по обогащению словарного запаса.

Методологической базой исследования являются концепция Л.С. Выготского, С.Л. Рубенштейна о единстве биологических и социальных факторов в культурно-историческом развитии личности ребенка; также концепции Л.С. Выготского, А.Р. Лурии, Л.В. Занкова, А.Н.Леонтьева, Б.В. Зейгарник; теории А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина о значимости каждого возрастного периода в развитии личности ребенка; также мы опирались на теорию о взаимосвязи речи и мышления Л.С. Выготского, Ж. Пиаже, А.Н.Леонтьева [12, 43, 36, 61].

Методы исследования подбирались с учетом объекта и предмета изучения, а также задач и гипотезы исследования: теоретического исследования (анализ научной психолингвистической, лингвистической, психологической, педагогической и методической литературы); эмпирического исследования (диагностические задания; констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты); методы обработки результатов (количественный и качественный анализ результатов исследования).

Теоретическая база исследования состоит в том, что нами были уточнены имеющиеся представления о формировании, развитии словарного запаса в онтогенезе, определены условия и содержания психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня, подобран диагностический материал для изучения и диагностики словарного запаса младших школьников, также подобран набор методик по коррекционной работе по обогащению словарного запаса.

Практическая база исследования состоит в том, что полученные в ходе исследования результаты и выводы, комплекс психолого-педагогических мероприятий, а также вся материально-техническая база могут быть

использованы в коррекционных занятиях по обогащению словарного запаса.

Исследование проводилось на базе МАОУ «СОШ №73 г. Челябинска». В исследовании принимали участие 11 детей 2 «д»- 3 «д» класса с логопедическим заключением ОНР III уровня.

Обследование было направлено на выявление уровня словарного запаса, в том числе активного и пассивного.

Диссертационная работа состоит: из введения, трех глав, заключения, списка литературы, приложения.

Глава I. Анализ психолого-педагогической литературы по вопросу исследования

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

Словарный запас ребенка в раннем возрасте формируется на основе доступного ему материала, понятного ему. Источником этого материала в этом возрасте являются близкие люди ребенка. Поэтому в словаре ребенка изначально появляются конкретные слова, а ближе к младшему дошкольному возрасту слова обобщающие.

Словарный запас- это набор слов, которыми владеет человек. Это совокупность слов родного языка, значение которых человек понимает и может объяснить [8].

Словарным запасом является любой ограниченный список слов или полный список слов какого-либо языка. Число таких слов, а также их развитие, т.е. динамика в процессе жизни говорят о плодотворном показателе развития культуры нации и его творческого потенциала.

Лингвисты указывают на то, что в последние годы процесс словообразования замедляется, говорят о деградации русского языка, особенно в заполнении сленговых выражений в языке.

Методические основы развития лексической стороны речи детей заложены еще в трудах К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого. Основы методики развития активного словаря школьников определены в работах Г.А. Каше, Т.Б. Филичевой, Р.Е. Левиной, Е.М. Мастюковой, Р.И. Лалаевой, Н.Ю. Серебряковой, Н.С. Жуковой, М.Т. Барановым, Л.К. Скороходом, М.М. Алексеевой, В.И. Яшиной, А.В. Кротковой, Н.П. Деревянко, Т.Г. Рамзаевой, М.Р. Львовым и др.

Конструктивно разрабатывались Т.Б. Филичевой, Р.Е. Левиной, Г.А. Каше, Л.Г. Шадринной, О.С. Ушаковой и другими авторами проблемы методов и содержания развития словарного запаса у детей в старшем

дошкольном и младшем школьном возрасте; определены цели, задачи пополнения словаря детей, созданы системы обучающих занятий, методические принципы, рассмотрены специфические условия развития словаря детей с общим недоразвитием речи III уровня [19, 31, 46, 64].

Словарный запас - это совокупность слов, как обозначение предметов, явлений, понятий, которыми владеет человек, образующими его словарный запас, или лексику языка. Лексика является предметом изучения соответствующего раздела языкознания - лексикологии [14].

Лексическое значение слова - это содержание слова, которое отражается и закрепляется в нем, это понятие о качестве данного предмета, его свойствах, явлениях, процессах и т.п.

Значение слова в лексическом ключе формируется в ходе активной речевой деятельности ребенка, имеет большую роль в ее познавательной деятельности, связано, как правило, с видами мыслительных процессов, таких как обобщение, сравнение, классификация. Лексическое значение слова содержит в себе вещественное значение, носителем которого является корень слова, и значения, выражающего словообразующим аффиксами-морфемами.

Обобщение лежит в основании лексического значения. Значение слова носит обобщающий характер, потому как у языка нет названий для каждого конкретного предмета, явления, признаки, а есть названия для их классов и групп. Можно сделать вывод о том, что лексическое значение слова - это отраженное обобщение однородных предметов, явлений, качеств действий [54].

Как отмечает в своих исследованиях Р.А. Лурия, человек пользуется словами, выбирая одно из возможных значений. Реальное употребление слова всегда является процессом выбора нужного значения из целой системы всплывающих альтернатив [35].

Слова в языке не могут существовать изолированной, напротив, они образуют лексическую систему.

Для слов характера определенная характеристика: они могут иметь степень активности в речи, различное происхождение, сферу потребления, а также стилистику.

При учете данных характеристик стало возможным классифицировать по принципам словарный запас языка:

- 1) В соответствии с происхождением словарный запас, лексику можно условно разделить на две части: на исконно русскую и на заимствованную, где заимствования делались из старославянского и других языков. В современном русском языке, в его словарном составе более 90% исконно русских слов, в речи можно заметить несколько исторических пластов. Первый пласт- это слова общего индоевропейского фонда, это такие слова, которые мигрировали из общеиндоевропейского в праславянский, из праславянского в древнерусский, из древнерусского- в современный русский язык.

К этим словам относятся такие слова, как «мать», «дочь», «брат», «сестра»- термины родства; «волк», «корова», «коза»-названия животных; «берег», «вода», «луна», «болото»- явления природы, указание рельефа [6].

Второй по времени формирования пласт исконно русской лексики составляют слова праславянского языка (до VI века нашей эры), известные сейчас многим славянским народам. В русском языке эта лексика охватывает разные сферы жизни человека, сюда относятся название частей тела: «голова, желудок, палец, ладонь и т.д.»; названия времени года и суток: «час, день, ночь, зима, весна, лето, осень и т.д.».

Значительную часть праславянской лексики образуют абстрактные слова такие как, «счастье, вера, свобода, смерть, рай и т.д.»

Третий пласт исконной лексики образуют древнерусские слова (сVI до XV вв.), слова известные всем славянским народам: «совсем, ледяной, снегирь» [49].

2) В нашей речи много заимствованных слов, которые основательно вошли в нашу речь и вовсе не воспринимаются как иностранные. Во время больших социальных изменений происходит активное обогащение словарного состава языка другим. Это связано с необходимостью обозначить много новых явлений и понятий в жизни: в медицине, в политике, в образовании.

Очень активным был этот процесс во время Петра I. Конец XVII-XVIII века характеризовался «общей европеизацией». Данный процесс привел к пополнению словарного состава русского языка. Тогда вошли в нашу речь такие слова, как «кнопка, солдат, галстук, картофель, мундир, кухня и т.д.» [49].

Абсолютно каждая лексическая единица этой системы связана различными взаимоотношениями с некими другими единицами по значению и по форме (антонимические, синонимические связи, лексико-семантические и тематические группы).

Место слова определяется также его полисемичностью, многозначностью, сочетаемостью с другими словами. Вокруг каждого слова формируются смысловые (семантические) поля. При усвоении лексики эти связи начинают взаимодействовать.

А. Франс писал: «Словарь – это вселенная в алфавитном порядке».

Декарт говорил: «Определите каждое слово, вы избавитесь от половины заблуждений».

К. Д. Ушинский считал, что «Дитя, которое не привыкло вникать в смысл слова, темно понимает или совсем не понимает его настоящего значения и не получило навыка распоряжаться им свободно в устной и письменной речи» [11].

Л.Ф. Спирина замечает, что в языкознании отмечаются трудности в определении понятия «слово», так как оно является сложной и многогранной единицей языка. Слово часто рассматривается как первичная кратчайшая смысловая единица языка, которая представляет собой звуковое

выражение о предмете или явлении. По заключению автора, это определение дает представление об основных признаках слова, это языковой принцип, и может быть использовано при анализе лексической системы родного языка у детей с общим недоразвитием речи, составляющих основной контингент школы – детей с тяжелыми нарушениями речи [31].

По мнению Е. Черкасовой, вследствие задержанного формирования речи, нарушений звукопроизношения и отклонений в лексической и грамматических системах у школьников с общим недоразвитием речи нарушается взаимодействие с окружающим миром. В основе этих расстройств лежит нарушение различения фонем, что затрудняет формирование фонематического синтеза, анализа, а также морфологических и фонематических представлений и обобщений. Это приводит к ограничению в активном и пассивном словаре, недостаточному пониманию смысловых значений, грамматических категорий [54].

Важно своевременно формировать словарного запаса, так как данное формирование является важным условием для всестороннего, полноценного развития ребенка, поскольку язык и речь выполняют главную функцию в развитии речевого общения и мышления, в организации и планировании деятельности ребенка, в формировании социальных навыков.

Итак, лексическая часть языка состоит из активного и пассивного словарного запаса, так неологизмы и устаревшие слова можно выделить в пассивном словарном запасе, но в активном словарном запасе – повседневные (бытовые) слова. Важный показатель умственного и речевого развития младших школьников, по нашему мнению, это богатство их словарного запаса.

Процесс активизации словарного запаса взаимосвязан с активным развитием мышления, а также других психических процессов, с формированием всех компонентов речи, в частности, фонетико-фонематического и грамматического строя.

Как отмечалось выше, развитие лексического значения слова для ребенка взаимосвязано с представлениями об окружающем мире. Динамика увеличения знаний об окружающем протекает в процессе неречевой и речевой деятельности при действии с предметами, объектами, явлениями, а также естественно через общение со взрослыми. Обогащение словарного запаса в раннем возрасте происходит за счет знакомства ребенка с новыми действиями и предметами.

На текущий момент в современной психолингвистической и психологической литературе описаны условия развития словаря: это речевая деятельность взрослых и детей; неречевая предметная деятельность, расширение связей с окружающим миром.

В ходе формирования лексики у детей разного возраста возникает «уплотнение» в значениях слов. Сначала значение слова может обозначать предмет, признак предмета или его действие, в этом случае, уточнение слова, может сопровождаться определенным жестом либо интонацией. Вместе с уточнением слов, происходит и развитие обобщений, то есть слово является обозначением определенного объекта/предмета, оно уже соотносится с конкретным образом. На смысл слова может оказывать влияние и взаимосвязь с другими словами, например, «золотой ключ, ключ бьет из-под воды». Таким образом слово приобретает свой смысл в зависимости от контекста, от интонации, от жестов и др. [3].

Можно выделить компоненты значений слова:

1. Денотативный компонент, т. е. отражение в значении слова особенностей предмета (денотата), названного этим словом.
2. Понятийный, т. е. отражение в значении слова формирования понятий.
3. Коннотативный компонент, т. е. отражение эмоционального отношения, говорящего к слову.
4. Контекстуальный компонент, т. е. отражение зависимости значения слова от контекста.

У детей появляются все данные выше компоненты не сразу. В онтогенезе смысл слова постоянно развивается. Обогащение словаря происходит путем количественного роста слов, усложнению действий ребенка и обогащению его жизненного опыта.

Р.И. Лалаева считает, что по мере развития мышления (его высших психических функций) и взросления ребенка, его словарь не только обогащается, но и систематизируется, т.е. упорядочивается в семантические поля.

Группа ученых, а именно, Р.И. Лалаева и Н.В. Серебрякова обозначают семантические поля как определенную группировку слов на основе общности семантических признаков, некое функциональное образование. При этом процессе происходит не только объединение слов, значений в семантические поля, но и распределение лексики внутри семантического поля: выделяется ядро и периферия. Ядро поля составляют наиболее частотные слова, обладающие выраженными семантическими признаками [29].

Нарушения развития словаря детей с общим недоразвитием речи резком расхождении объема активного и пассивного словаря, неправильном употреблении слов, несформированности семантических полей, многочисленных вербальных парафазиях, трудностях актуализации словаря.

Как строительный материал словарный запас необходим языку. Благодаря ему человеческое мышление связывается с объективной действительностью, так как слово обозначает предмет действительности и выражает понятие о нем [35].

А. М. Бородич и В. И. Яшина дают определения понятиям «активный и пассивный словарь»:

Активный словарь—это конкретный список слова, благодаря которому говорящий не только понимает, но и употребляет в своей речи.

В активный словарный запас входит лексика общеупотребительная, но в некоторых случаях-ряд особых слов, повседневное употребление которых объясняется условиями роста, бытовой жизни ребенка.

Под пассивным словарным запасом А.М. Бородич и В.И. Яшина понимают список слова, которые говорящий понимает, но сам не употребляет. Пассивный же словарный запас довольно больше активного, сюда относятся слова, о значении которых ребенок догадывается по контексту. В случае если у взрослого человека в пассивный словарь чаще всего входят специализированные термины или определения, диалектизмы, архаизмы, то у школьника – часть слов общеупотребительной лексики, более сложных по содержанию, но все же она общеупотребительна.

Перевод слов из пассивного словаря в активный представляет собой специальную, целенаправленную, систематическую педагогическую задачу [64].

Проблема трудностей речевого развития детей младшего школьного возраста всегда находилась в центре внимания педагогов, психологов и логопедов.

В данный момент установлены общие направления обогащения словарного запаса у младших школьников, выявлены трудности речевого развития, определены возможности формирования языковой компетенции младших школьников.

По общему признанию, слово - это одна из основных значимых единиц любой языковой системы.

По словам М.И. Фоминой, с помощью слова индивид оформляет свои мысли и понятия о окружающем мире, о действительности. Под словом М.И. Фомина определяет условное их название, знак, первичную смысловую единицу языка, представляющую собой звуковое выражение понятия о предмете или явлении, объективной реальности, обладающей значением, лексико-грамматической отнесенностью и одинаково

понимаемая коллективом людей, объединенных исторической общностью [54].

А.Н. Леонтьев дает такое понятие слову -это содержательная сторона, которая относится не только звуковая сторона, но и все признаки, отношения, сопутствующие связи, которыми вероятно обладают объекты, обозначаемые данным словом [32].

Л.С. Выготский, О.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев выделяют сложное семантическое строение слова, где выделяется лексическое и психологическое значение [12,35,32].

В дошкольном учреждении и в образовательной организации дети, усваивают родной язык, овладевают важнейшей формой речевого общения - устной речью. Речевое общение в его полном виде - понимание речи и активная речь - развивается постепенно.

Как отмечает ученый-методист А.В. Текучев, словарная работа - это не эпизод в работе педагога, а систематическая, хорошо организованная, педагогически целесообразно построенная работа [61].

Специфика освоения детьми лексики позволяет выделить в словарной работе с младшими школьниками два аспекта.

Первый аспект заключается в освоении ребенком предметной отнесенности слов и их понятийного содержания. Он связан с развитием познавательной деятельности детей и осуществляется в логике предметных связей и отношений. Второй аспект заключается в усвоении слова как единицы лексической системы, его связей с другими лексическими единицами.

Как говорит А.М. Бородич, развитие словарного запаса детей происходит в двух ответвлениях: количественный рост словарного запаса и его качественное развитие, т.е. овладение значениями слов [63].

К. Д. Ушинский в своих трудах писал, что у детей словарный запас и формы родного языка часто немал, но они не компетентны пользоваться этим запасом. Умение употребить и отработать то или иное слово в

значении в зависимости от цели высказывания, от близости по смыслу с другими словами-один из первых и важнейших шагов в развитии лексической культуры и вообще речевой культуры детей.

Главным из аспектов развития речи является обогащение словарного запаса. Это необходимо в любом возрасте, в частности в раннем.

«Актуальной задачей обогащения словарного запаса», отмечает З.А. Дубовец, «становится в период коренных изменений в условиях жизни общества, когда меняются исторические реалии, и в сознания людей входят новые понятия, обозначенные новыми словами». Язык освобождается от штампов и стереотипов, но при этом резко снижается общая и речевая культура» [1].

Преподавателю важно стараться, чтобы ребенок начальных классов как можно чаще выражался ясно, четко, научить наслаждаться красотой устного и письменного слова, почувствовать его истинный смысл в наше время особенно необходимо по многим причинам. Сегодня дети увлечены электронными носителями, мультфильмами ненадлежащего качества, ложными кумирами и понятиями, что зачастую порождает жестокость, агрессивность, культ насилия. Именно поэтому так важно вызвать интерес к родному слову, правильно научить своего маленького ученика слушать, говорить, сочинять, писать.

Обычно лексика, которую слышит и которой пользуется в повседневной жизни школьник, ее не хватает для выражения своих чувств, мыслей, эмоций, а при обучении в школе-для понимания изучаемого материала. Первоклассник к моменту прихода в начальную школу понимает в окружающем мире больше, чем может сказать, передать словами.

Именно школа должна подготовить их, школьников, способных пользоваться устной и письменной речью в такой степени в какой это будет необходимо для их активной общественной деятельности.

В случае если рассматривать степень воздействия преподавателя на рассмотренные выше пути пополнения словаря учащихся, то можно

выделить частично управляемые и управляемые пути. К управляемым путям пополнения словарного запаса детей следует отнести дисциплины, которые изучаются в школе, а также речь самого учителя. К источникам частично управляемым относятся чтение, слушание радио, просмотр телепередач, кино и т.д., общение со взрослыми и сверстниками. Их следует рассматривать как неосновные, что обусловлено их стихийностью выбора и факультативностью. Процессу управления обогащением словарного запаса учащихся, опирающегося на эти источники, свойственен опосредованный характер: учитель может оказывать влияние в первую очередь не на процесс усвоения слов, а на процесс усвоения содержания. В значительной мере обогащение словарного запаса обуславливается следующими советами учителя, которые способствуют организации деятельности учащихся:

- в процессе чтения книг для внеклассного чтения, слушания радио- и телепередач, просмотра кинофильмов, спектаклей, посещения музеев, выставок;
- записывать в словарики встретившиеся новые незнакомые слова, в дальнейшем узнавать в словарях, у учителя значения и употребление этих слов;
- использовать их на уроках русского языка в своей учебно-научной речи [64].

Существует несколько источников обогащения активного и пассивного словаря ребенка. Их выделение в методике русского языка произошло уже в XIX в., когда были выделены учебная речь преподавателя: чтение книг, постижение учебных предметов, общение со сверстниками и взрослыми, экскурсии. К 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 (газет и

журналов, чтение книг, учебников); воспринимаемые на слух (речь учителя, взрослых, сверстников, просмотр телепередач, слушание радио, театральные представления, кинофильмов); воспринимаемые одновременно на слух и зрительно (просмотр фильмов, специальных кинофрагментов с титрами, посещение выставок) [44].

Таким образом, в психолого-педагогической и методической литературе понимание термина «словарный запас» многостороннее. Словарным запасом принято считать любой ограниченный список слов или полный список слов какого-либо языка. Число таких слов, а также их развитие, т.е. динамика в процессе жизни говорят о плодотворном показателе развития культуры нации и его творческого потенциала. В литературе, проанализированной нами, описаны условия, критерии, задачи для развития словарного запаса, формирования лексико-грамматической стороны речи детей. Также необходимо отметить, что коррекционная и профилактическая работа должна производиться в условиях четко организованного комплексного психоло-педагогического и логопедического сопровождения, учитывая дидактические принципы: индивидуальный подход, наглядность, доступность, постепенное усложнение заданий и речевого материала. Однако важно не само по себе количественное накопление словаря, а его качественное развитие-развитие значений слов, по словам Л.С. Выготского, представляющее «грандиозную сложность».

1.2. Формирование словарного запаса у детей в онтогенезе

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

Онтогенез словарного запаса—это индивидуальное развитие данной стороны речи от момента рождения до конца жизни.

Данный вопрос был отражен в исследованиях таких авторов как А.Н. Гвоздев, С.Н. Цейтлин, Н.В. Макарова, А.Р. Лурия, Л.Н Федоренко, А.В. Захарова, Л.Н. Ефименкова, Е.Ф. Архипова, Ю.С. Ляховская, А.Г. Зикеев и другие [13, 20,17].

Такие ученые как В.А. Ковшиков и Ю.Г. Демьянов в своих исследованиях отмечают, «словарный запас зависит от возраста человека, его социальной среды, образования, психического развития и имеет свои закономерности развития».

Процесс изменение лексического словаря ребенка тесно связано с развитием высших психических функций, а именно, об этом пишут Н.В. Серебрякова, Р.И. Лалаева, авторы данного высказывания пишут также о том, что имеется взаимообусловленная связь между словарным запасом и развитием всех компонентов речи [29].

В лексиконе ребенка достаточно рано появляются слова конкретного значения, затем-слова обобщающего характера. Сдвиг лексического словаря в онтогенезе ребенка обусловлен развитием представлений ребенка об окружающем мире. Важной, на наш взгляд, движущей силой развития речи, в том числе, обогащение словарного запаса, является речевая деятельность взрослых и общение между ними.

А.Н. Гвоздева пишет, что первые слова ясного значения для ребенка появляются к концу первого года жизни (10-12 слов); в конце второго года жизни словарный состав составляет 300-400 слов; примерно в три года – 1500 слов; в среднем, к 4-хлетнему возрасту запас словарный доходит до 1900 слов; в пять от 2000 до 2500 слов; а в шесть-семь лет до 3500-4000 слов [13].

Ребенок начинает приобретать постепенно словесный раздражитель к концу первого и началу второго года жизни, он имеет свои свойства и нюансы.

Ребенок еще не может усвоить слово в его значении на первых стадиях знакомства со словом. Замечается при этом факт неполного овладения значением выражения, т.к. прежде всего ребенок начинает воспринимать слово как название конкретного предмета, а не как обобщенное название. На раннем этапе развития не только речи, но и словарного запаса оказывают влияние мимика, интонация, жест, ситуация, слово же имеет расширенное значение. К примеру, словом «кукла» ребенок может назвать даже девочку, так как по внешнему виду она напоминает куклу (данное действие именуется как «растяжение» значения слова).

По мере динамики словарного запаса «растяжение» значения постепенно уменьшается, т.к. при общении дети воспринимают новые слова, уточняя лексическое значения и употребление старых исправляя при этом.

Обратная связь на словесный раздражитель на первой стадии выражается в виде ориентировочного рефлекса: фиксации взгляда или поворот головы. Далее на основе ориентировочного рефлекса формируется рефлекс второго порядка на словесный раздражитель. В этот период развития речи ребенка появляются нерасчлененные слова, «лепетные» слова, которые представляют часть услышанного ребенком слова, которые, в свою очередь, в основном состоят из ударных слогов (собака – «бака», молоко – «мокко»).

Затем в данном возрасте (от 1,5 до 2 лет), у ребенка возникает выделение частей из целого, вступающего между собой в различные комбинации («папа биби»). В данный период у ребенка интенсивно начинает расти запас слов, который к концу 2 года жизни составляет около 300-400 слов различных частей речи.

В возрасте от 1,5 до 2 лет ребенок переходит от пассивного приобретения слов к активному расширению своего словаря.

В процессе формирования лексики происходит уточнение значения слова. Вначале значение слова полисеманлично, его значение расплывчато. Одно и то же слово может обозначать и признак, предмет или действие. Параллельно с этим происходит развитие структуры значения слова. Слово приобретает различное значение и в зависимости от интонации.

Примерно в четыре года словарный запас пополняется названиями предметов и действий, с которыми сталкиваются дети в бытовой жизни: контрастные размеры предметов; части тела у человека и животных; некоторые формы, цвета; свойства действий («бьется, рвется»), некоторые физические качества («холодный, гладкий»), предметы обихода. Появляется умение обозначать одним словом группу одних и тех же предметов. Дети должны знать определенные материалы («бумага, глина, дерево»), их свойства и качества («твердый, мягкий, тонкий; бьется, рвется, ломается; шероховатый»); должны уметь обозначать ориентиры в пространстве и во времени («утро, вечер, сначала, потом, вперед-назад»).

Как пишет А.Н. Гвоздев, в словарном запасе четырехлетнего ребенка наблюдается 50,2% существительных, 27,4% глаголов, 11,8% прилагательных, 5,8% наречий, 1,9%, предлогов, 1,2% числительных, 0,9% союзов, что в точности совпадает с материалами С.Н. Цейтлин, которая проанализировала лексический состав слов ребенка двух лет и ей удалось выяснить, что в нем преобладают существительные, на втором месте глаголы, а прилагательных очень мало. Ребенок на первое место ставит предметы и обозначает действия, с ними взаимосвязанные, но не указывает на качество этих предметов. В первичной картине мира, отражаемой речью ребенка, присутствуют, конечно, предметы и действия, что создает предпосылки для формирования в дальнейшем категорий существительного и глагола. Все прочие части речи (прилагательные, наречия, числительные и т.п.) формируются на базе указанных категорий и в тесной связи с ними [13, 61].

Когда ребенок находится на пятом году жизни, в его лексическое пополнение входят такие группы слов как активное использование названий предметов, входящих в тематические циклы: продукты питания, предметы обихода, овощи, фрукты, различные материалы («бумага, ткань» и т.д.). Многие авторы выделяют особенную чувствительность детей пятого года жизни к грамматической, смысловой и звуковой стороне слова в данный период, по мнению исследователей в данной области, происходит становление монологической речи. Дети пятого года жизни расширяют сферу своего общения, они должны рассказывать не только непосредственно воспринимаемые обстоятельства, но и то, что было воспринято и сказано раньше. В речи детей пятого года сохраняются черты предыдущего этапа развития: при повествовании они обычно пользуются указательными местоимениями этот, там.

Шестой год жизни характеризуется дифференцировочными словами по степени выраженности качества и свойства («кисловатый, светло-синий, прочный, прочнее, тяжелый, тяжелее»). Углубляются знания о рельефе, материалах, домашних и диких животных и их детенышей, зимующих и перелетных птицах, формируются родовые и видовые понятия [48,58].

Составляя анализ словарного запаса в разговорной речи дошкольников в возрасте от шести до семи лет, А.В. Захарова отметила наиболее употребительные знаменательные слова в речи детей: существительные (мама, мальчик, люди), прилагательные (маленький, большой, хороший, плохой, взрослый, детский), глаголы (пойти, говорить, сказать). В числе существительных в запасе слов детей больше слов, обозначающие людей. Исследование словарного запаса детей с позиции распространенности имен прилагательных показало, что на каждые 100 словоупотреблений приходится в среднем лишь 8,65 % прилагательных. В ряду наиболее частых прилагательных, часто повторяющихся в речи детей А.В. Захарова отмечает прилагательные с активной сочетаемостью и широким значением (маленький, большой, плохой, детский, мамин и др.),

слова с ослабленной конкретностью (настоящий, разный, общий); слова, входящие в словосочетания (детский сад, Новый год); антонимы из употребительных семантических групп: обозначение размера (большой-маленький), оценки (хороший - плохой). На первом месте среди групп прилагательных детского словаря занимают местоименные прилагательные [10].

Проводя анализ, А.В. Захарова выяснила, что в речи детей от 6 до 7 лет более 40 прилагательных, которые употребляются детьми для обозначения цвета. Прилагательные в этой группе оказались более распространенными, чем в речи взрослых. Чаще всего в речи детей этого возраста представлены прилагательные «красный, белый, черный, синий».

С семилетнего возраста начинается подбор антонимов и синонимов к словосочетаниям, усвоение многозначности слов, самостоятельное образование сложных слов, подбор родственных слов.

В старшем дошкольном возрасте все известные исследователи отмечают быстрый количественный рост словаря детей. Он зависит от многих факторов, например, условия жизни и воспитания ребенка, физическое и интеллектуальное развитие ребенка. Благодаря этому индивидуальные количественные параметры словарного запаса каждого ребенка могут значительно отличаться. Как писал в своих трудах Д.Б. Эльконин, отличия в словаре «более велики, чем в какой-либо другой сфере психического развития» [61].

По данным Е.А. Аркина, рост словаря у детей характеризуется следующим количественными особенностями: далее возраст и количество слов

- 1 год- 9 слов
- 1 год 6 мес.- 39 слов
- 2 года- 300 слов
- 3 года 6 мес.- 1110 слов
- 4 года- 1926 слов

По данным А. Штерна, далее возраст ребенка и количество слов:

- 1,5 года- 100 слов
- 2 года- 200 - 400 слов
- 3 года -1000 – 1100 слов
- 4 года- 1600 слов
- 5 лет- 2200 слов

По трудам А.Н. Гвоздева, в словаре четырехлетнего ребенка наблюдаются (далее часть речи и количество процентов в словаре):

- существительные 51,2%
- глаголы 17,6%
- прилагательные 18,9%
- наречия 5,8%
- числительные 1,9%
- союзы 1,2%
- предлоги 0,9%
- междометия и частицы 0,9 %

Развитие мышления ребенка, и соответственно его речи, лексика ребенка, не только расширяется, но и структурируется, то есть упорядочивается, систематизируется. Из слова как бы получаются семантические поля. Семантическое поле—это функциональные образование в головном мозге. Это группировка слов на основе общности семантических признаков. На основе этого происходит не только объединение слов в семантические поля, но и распределение лексики внутри семантического поля: выделяются ядро и периферия. Ядро семантического поля—это наиболее частотные слова, обладающие выраженными семантическими признаками.

Проводя анализ развития значения слова в онтогенезе, Л.С. Выготский писал: «Речь и значение слов развивались естественным путем, и история того, как психологически развивалось значение слов, помогает

осветить до известной степени, как происходит развитие знаков, как у ребенка естественным образом возникает первый знак, как на основе условного рефлекса происходит овладение механизмом обозначения» [12].

В дошкольном возрасте отмечается огромная подвижность границ между активной и пассивной частями личного словаря младших школьников: увеличение активного словаря происходит как за счет новых слов, так и при переходе слов из пассивной части в активный словарный запас. Задача преподавателя русского языка либо учителя начальных классов состоит в том, чтобы помочь ученикам в овладении сферой и применения пассивных слов, что позволит перевести их в активный словарный запас, таким образом, будут решены обе задачи обогащения словарного запаса.

Актуальные исследования показывают, что ребенок, прежде всего, овладевает денотативным компонентом значения слова, т.е. устанавливает взаимосвязь между конкретным предметом (денотатом) и его обозначением. Концептуальный понятийный компонент значения слова анализируется ребенком позднее по мере развития операций анализа, синтеза, сравнения, обобщения. Постепенно ребенок овладевает и контекстуальным значением слова.

По мнению А.Р. Лурия, прежде всего при формировании предметной соотнесенности слова оказывают большое влияние побочные, ситуационные факторы, которые в дальнейшем перестают играть роль в этом процессе [35].

Динамика связи между языковыми знаками и действительностью является центральным процессом при формировании речевой деятельности в онтогенезе.

Л.П. Федоренко выделяет несколько степеней обобщения слов по смыслу:

0 степень-названия единичного предмета и собственные имена. В возрасте от года до двух лет детьми усваиваются слова, соотносящиеся

только с конкретным предметом. Названия предметов, таким образом, являются для них такими же именами собственными, как и имена людей.

1 степень - к концу второго года жизни ребенок начинает понимать обобщающее наименование однородных действий, предметов, качеств - имен нарицательных.

2 степень - в возрасте 3 лет дети начинают усваивать слова, обозначающие родовые понятия (одежда, посуда...), передающие обобщенно названия предметов, признаков, действий в форме имени существительного (полет, краснота).

3 степень-к пяти-шести годам детьми усваиваются слова, обозначающие родовые понятия (растения: травы, цветы, деревья), которые являются более высоким уровнем обобщения для слов второй степени обобщения.

4 степень - к подростковому возрасту, дети анализируют и осмысливают такие слова, как предметность, признак, состояние и т.д [51].

Лексическое оформление слов в речи формируется постепенно в ходе речевого общения окружающих с ребенком и знакомства с окружающим миром.

Многие авторы отмечают скачкообразное развитие активного словаря, в то время как пассивный словарь развивается равномерно с опережением. Перевод слов из пассива в актив проходит ступенчато.

Анализируя многих авторов, в словаре 5-7-летних детей преобладают имена существительные с конкретным значением, глаголы прошедшего и настоящего времени, обозначающие различные виды движения.

Возможно проследить особенности усвоения ребенком разных частей речи.

Существительные - самые первые слова чаще употребляются в именительном падеже. Постепенно начинает появляться множественное число существительных, винительный падеж. С увеличением словаря появляются первые изменения форм слов по аналогии.

Глаголы - появляются позже существительных (кроме слова «дай»). Часто используется глагол как инфинитив или императив и не согласуется с существительным. Позднее появляется согласование субъекта и предиката в числе, потом в лице и роде. Формирование словоизменения глаголов - длительный процесс в онтогенезе.

Прилагательные проявляются следом за существительными и глаголами. В высказывании детей прилагательные некоторое время употребляются после существительных. Прилагательные используются в ограниченном количестве и обозначают величину, цвет, вкус, качество предметов.

Наречия появляются достаточно рано. К трем годам дети используют много наречий, выражающих разные отношения: место, время, количество, модальность, температуру, вкус, оценку.

Числительные - появляются позже и усваиваются медленно. «Два» и «три» появляются к трем годам, а «четыре» и «пять» - ближе к четырем годам. Согласование числительных с существительным усваивается медленно.

Служебные слова (предлоги) - появляются поздно и в определенной последовательности. В 2 года 1 мес. - 2 года 3 мес. - предлоги: «в, на, у, с»; 2 года 3 мес. - простые предлоги употребляются верно; союзы «если, чтобы»; 3 - 4 года - предлоги: «по, до, вместо, после»; союзы «куда, сколько, что».

По данным С.Н. Цейтлин рост словаря характеризуется следующими количественными особенностями: в год ребенок произносит в среднем 3 слова, в 1 г.3 мес. - 19 слов, в 1 г.6 мес. - 22 слова, в 1 г.9 мес. - 118 слов. Словарь ребенка представлен в двух аспектах: пассивный словарь (импрессивная лексика) и активный словарь (экспрессивная лексика) [61].

Н.В. Макарова пишет, что обогащение жизненного опыта ребенка, развитие общения с людьми приводят к постепенному количественному росту словаря. В литературе отмечаются огромные расхождения в

отношении объема словаря и его прироста, так как существуют индивидуальные особенности развития словаря у детей в зависимости от условий жизни и воспитания.

Ю.С. Ляховская пишет в своих исследованиях, что отмечает особенности словарного запаса детей старшего дошкольного возраста. Автор отмечает, что у детей наиболее употребительны имена существительные, обозначающие конкретные предметы (43%) и людей, глаголы, обозначающие движения, конкретные действия (23,3%).

Л.Н. Ефименкова исследуя словарь детей данного возраста, замечает, что в речи больше преобладание отрицательной оценки над положительной и активное употребление сравнительной степени прилагательных [7].

К младшему школьному возрасту, дети овладевают лексикой и другими компонентами языка настолько, что усваиваемый язык действительно становится родным. Важная задача воспитания и обучения состоит в учете закономерностей освоения значений слов, в постепенном их углублении, формировании умений семантического отбора слов в соответствии с контекстом высказывания.

Развитие словаря ребенка взаимосвязано с процессами словообразования, т.к. по мере развития словообразования словарь ребенка быстро обогащается за счет производных слов.

Словарный запас родного языка представляет собой совокупность лексических единиц, которые являются действия и механизмом словообразования. Механизм детского словотворчества связывается с формированием языкового обобщения, с явление генерализации, со становление системы словообразования.

Если ребенок не овладевает пока готовым словом, он «изобретает» его по определенным, уже усвоенным ранее правилам, что и проявляется в детском словотворчестве. «Постепенное усвоение ребенком взрослого языка есть, в частности, не присвоение этого языка, но его самостоятельное конструирование».

Сущность генерализации состоит в том, что примерно одинаковые явления могут быть названы аналогичным образом (заячий, лисячий, слонячий, белячий). Это явление оказывается возможным в связи с тем, что ребенок, анализируя речь окружающих, вычленяет из слов определенные морфемы и соотносит их с определенным значением. Так, выделив морфему «– ниц», из слова «мыльница, сахарница, конфетница», ребенок соотносит эту морфему со значением посуды, вместилища чего-либо. Это значит, с этим значением ребенок образует слова типа «сольница».

Иной механизм словообразования лежит в основе неологизмов по типу «народной этимологии» (лопатка – копатка, копать – лопать, вазелин – мазелин). Это говорит о функционировании в сознании ребенка системы межсловесных связей, о начале установления словообразовательной парадигмы. Как мы уже говорили, начинается собственно процесс конструирования слов, лексических единиц [59].

Таким образом, многими авторами проанализировано и доказано, что становление речи проходит как путем постоянного и медленного накопления словаря, так и путем значительных скачков. Формирование связей одних слов с другими приводит к порядку в иерархические системы словесных значений.

В данном параграфе мы рассмотрели развитие лексики в онтогенезе ребенка, мы увидели, как количественно и качественно меняется его словарный состав. Что касается количества – мы выделили несколько точек зрения, которые во многом похожи, но имеют, тем не менее, свои особенности. Говоря о качественных характеристиках, мы рассмотрели компоненты слова, которые выделяют лингвисты. Также мы подчеркнули, что формирование лексики у ребенка тесно связано с процессами словообразования.

По мере развития психических процессов (мышления, восприятия, представлений, памяти), расширения контактов с окружающим миром, обогащения сенсорного опыта ребенка, качественного изменения его

деятельности формируется и словарь ребенка. В следующем параграфе мы рассмотрим особенности психолого-педагогического сопровождения младших школьников с нарушениями речи.

1.3. Особенности психолого-педагогического сопровождения младших школьников с нарушениями речи

В настоящее время увеличилось по сравнению с прошлыми годами количество детей младшего школьного возраста с нарушениями как устной, так и письменной речи. Препятствия, с которыми чаще всего сталкиваются младшие школьники, которые страдают речевыми нарушениями, действительно серьезны, для многих становятся непреодолимыми или труднопреодолимыми. Для детей, нуждающихся в помощи, наиболее характерно отделение от жизни одноклассников, смирение со своим положением и торможение психологического роста. В скором времени речевые проблемы могут сказаться на усвоении образовательной программы, на нежелании участвовать в общественной жизни, на решении вопроса дальнейшей судьбы такого как вопросы трудоустройства. Вопросы организации в образовательной организации психолого-педагогического сопровождения младших школьников с нарушениями речи становятся важными и главным в жизни таких детей.

Актуальность для нынешней системы образования, ориентированной на создание, вариативность системы обучения и воспитания различных категорий школьников, идея Л.С. Выготского о необходимости создания для каждого ребенка условий, которые соответствуют его индивидуальным особенностям, при помощи сопровождения впустила в себя жизнь.

Термин «сопровождение» впервые был описан в работах Н. Розман, Г. Бардиер, Т.Чередниковой. Особое признание психолого-педагогическое сопровождение приобрело в последние годы [16].

Проблемами психолого-педагогического сопровождения, его содержанием и организацией занимались в своих исследованиях такие ученые как А.И. Красило, А.Т. Цукерман, Е.В. Резникова, Л.М. Шипицына, М.Р. Битянова, М.И. Роговцева, Б.С. Братусь, Е.В. Бурмистрова, О.С. Газман, И.В. Дубровина, Е.И. Исаев, Е.И. Казакова, С.Д. Поляков, В.Е.

Летунова, Н.Н. Михайлова, А.В. Мудрик, К. Роджерс, В.И. Слободчиков, Н.Ю. Синягина, Ф.М. Фрумин, и др [8, 51].

Целью психолого-педагогического сопровождения детей младшего школьного возраста с нарушениями речи на данном этапе можно считать максимальную возможность преодоления имеющихся нарушений устной и письменной речи посредством системы деятельности психологов, педагогов, родителей.

Основными задачами психолого-педагогического сопровождения являются:

- 1) Система отслеживания статуса ребенка и динамика его развития в образовательном процессе;
- 2) Создание социальных и педагогических условий для развития личности, мотивации, характера учащегося;
- 3) Обучение родителей (законных представителей) психолого-педагогическим технологиям сотрудничества со своим ребенком.

В нашем представлении сопровождение-это такая система деятельности психологов, педагогов, родителей, которая направлена на создание благоприятных социально-психологических условий для детей с трудностями в развитии речи, обучения и воспитания от которых зависит улучшение и успешность адаптации в образовательном процессе, результативность получения образования.

Психолого-педагогическое сопровождение учащихся с речевой патологией является важно и неразделимой частью учебно-воспитательного процесса.

В психолого-педагогическое сопровождении образования детей младшего школьного возраста с нарушениями речи учитываются следующие принципы:

- 1) целостности и последовательности этапов процесса психолого-педагогического сопровождения;

- 2) гуманистической направленности процесса психолого-педагогического сопровождения школьников;
- 3) единства диагностики и коррекции индивидуально - личностного развития воспитанников;
- 4) дифференцированного подхода при сопровождении; личностного подхода;
- 5) учета индивидуальных и возрастных особенностей ребенка в процессе психолого- педагогического сопровождения; комплексного использования методов и приемов коррекционно- педагогической деятельности;
- б) коммуникативного подхода;
- 7) интеграции усилий ближайшего социального окружения.

Авторы, исследовавшие проблему психолого-педагогического сопровождения, предлагают различные этапы его реализации (М.Р. Битянова, Е.В. Резникова, А.Д. Вильшанская, Э.М. Александровская, М.А. Жданова, Е.И. Казакова, Л.М. Шипицына и др.) [16].

Л.М. Шипицына в своем исследовании говорит, что системное сопровождение осуществляется независимыми центрами и службами в нескольких направлениях:

- в реализации определенных программ образования;
- в проектировании новых типов образовательных учреждений;
- в создании профилактико-коррекционных программ.

На практике, по мнению ряда авторов, системное сопровождение осуществляется либо по запросу администрации, либо запросу родителей, либо в ходе массового обследования детей. В данном случае индивидуальная работа с ребенком находится в соподчиненном отношении.

М.Р. Битянова рассматривает сопровождение как систему в образовательной среде профессиональной деятельности психолога, логопеда, учителя начальных классов, которая будет направлена на создание эмоционального благополучия ребенка, его успешного развития и

обучения. Автор видит задачу педагога-психолога при взаимодействии с ребенком в создании условий для «продуктивного продвижения теми путями, которые он выбрал сам в соответствии с требованиями педагога и семьи». Таким образом, автор считает, что психолого-педагогическое сопровождение-это научное психолого-педагогическое обеспечение образовательного процесса.

Э.М. Александровская предлагает рассматривать технологию сопровождения в пять этапов. Которые рассматривались нами выше.

Л.М. Шипицына, Е.И. Казакова, М.А. Жданов выделили две группы этапов сопровождения, которые нацелены на помощь ребенку с проблемами в развитии в системе специального образования [59].

Е.И. Казакова в своем исследовании четко разделяет сопровождение как метод, как службу и как процесс. Согласно взглядам автора, метод сопровождения-это способ практического осуществления процесса сопровождения, служба сопровождения развития-это средство реализации процесса сопровождения.

У авторов, приведенных в пример выше, все этапы являются системой реализации сопровождения ребенка в образовательную организацию. Но данные представляются не точно разработанной системой индивидуального сопровождения ребенка с проблемами в развитии в образовательном процессе в массовой школе.

Основываясь на анализе психолого-педагогической литературы, мы привели в пример этапы сопровождения ребенка с нарушениями в речевом развитии в образовательной среде школьного учреждения.

Первый этап, он же подготовительный. Педагоги сопровождения совместно с администрацией школьного учреждения обеспечивают нормативно-правовые, материально-технические, экономические, научно-методические, социально-психологические и другие условия, необходимые для процесса психолого-педагогического сопровождения. Педагоги сопровождения знакомят родителей (законных представителей) детей с

целями, задачами, содержанием и механизмами сопровождения детей в школьной образовательной среде, подбирают диагностический инструментарий. Проводится консультирование педагогов по вопросам оказания педагогической помощи.

Вторым этапом является психолого-педагогическая диагностика.

В ходе данной диагностики решаются следующие психолого-педагогические задачи:

- выявление нарушений или особенностей психического развития школьников, определение ведущего нарушения, его причин и соотношения первичного и вторичного нарушений;
- выявление сильных сторон развития ребенка;
- квалификация проблем и резервов семейной ситуации развития.

Используются такие методы, как психолого-педагогический эксперимент, наблюдение, тестирование детей с речевой патологией, беседа.

Результатом психолого-педагогической диагностики является определение структуры глубины имеющихся нарушений речевого развития, составление прогноза речевого развития на основе соотнесения выявленных нарушений и резервов развития.

Следующий этап это-аналитический этап, он включает в себя анализ всей полученной информации, совместный поиск специалистами причин возникновения данных проблем, их разделение. Могут быть причины установлены в ходе анализов документов, а также результатов педагогической и психологической диагностики; индивидуального или группового собеседования как с детьми, так и с их родителями (законными представителями), обсуждения конкретных жизненных ситуаций. Благодаря анализу результатов диагностики определяется характер, содержание помощи и поддержки. В результате аналитического этапа определяется индивидуальное заключение о нарушении речевой деятельности и рекомендации.

Четвертый этап- коррекционный, в процессе осуществляется коррекционная работа. Коррекционная работа проводится в соответствии с выявленными проблемами, используются специальные методики, направленные на коррекцию устной и письменной речи.

Пятый этап-это этап завершающий. На данном этапе осуществляется консультирование родителей, детей, проводится повторная диагностика, осмысливается приобретенный детьми новый опыт, новые отношения, взаимодействие с одноклассниками, делаются выводы [16, 52].

Теоретико-прикладные исследования последнего десятилетия описаны в трудах Г.В. Чиркиной, Т.Б. Филичевой, Р.И. Лалаевой, О.Н. Усановой, Т.А. Фотековой, Т.Н. Волковской, А.Н. Корневым, А.В. Семенович, Л.Б. Халиловой, Т.Н. Ланиной и др., а также наблюдения логопедов-практиков отмечают стойкую тенденцию к усложнению структуры речевых нарушений и, как следствие этого, качественное изменение логопедического контингента. Это состояние связано с тем, что речевая недостаточность приобретает сегодня у большинства детей более недифференцированный, мозаичный характер. Оно, как правило, сопряжено с сопутствующей патологической симптоматикой в перцептивной, когнитивной, двигательной и других сферах психической деятельности ребенка, что проявляется в разной степени недостаточности базовых психических функций, слабой регуляции произвольной деятельности, общей эмоциональной незрелости. Отмечается увеличение числа сочетанных нарушений. Очевидным становится то, что расширение границ практической логопедии, обусловленное социальными причинами. Наряду с традиционными речевыми нарушениями органического и функционального генеза в качестве предмета логопедии выступают и нарушения речи социального генеза, которые также требуют направленной логопедической коррекции, в целях предупреждения у детей школьной и социальной дезадаптации. Все это говорит о том, что дизонтогенез речевой

функции в современной детской популяции носит качественно иной характер.

Данная ситуация принципиально меняет подход к выбору методов коррекционного воздействия при речевой патологии и к определению самого понятия «нарушения речевого развития».

В соответствии современной точке зрения, говорила Г.В. Чиркина в одной из своих публикаций, нарушения речевого развития представляют собой один из вариантов сложного когнитивного дефекта, который включает в себя не только избирательные расстройства речевой функции, но и недостаточность неязыковых функций и процессов. Осложненный характер речевых расстройств определяет и своеобразие личностного развития [57].

Важным субъектом, который требует психолого-педагогического воздействия, является ребенок с его недостатками в развитии, который по результатам исследования на психолого-педагогической комиссии, нуждается в организации специальной образовательной среды и разработке адаптированной образовательной программы.

Также являются нормально развивающиеся дети субъектами инклюзивного образования, введенные в те же самые образовательные условия, родители и педагоги учреждения. Обучение содействует уменьшению дистанции между данными категориями учащихся детей с различными нарушениями речи совместно с остальными школьниками. Однако возможность включиться в обычный класс детей характеризует не только способности самого ребенка с речевыми нарушениями, но и качеством работы образовательной организации, наличия в ней адекватной среды для развития учащихся с особыми нуждами. Одним из основных принципов психолого-педагогического сопровождения в условиях образовательного учреждения является междисциплинарность– комплексный подход к сопровождению.

Формирование инклюзивных образовательных условий целой командой специалистов и педагогов-коллективом, проповедующим одни ценности, работающим в междисциплинарном сотрудничестве, включенным в одну организационную модель и владеющим одной структурой методов. Может быть регулярной поддержка, тогда она носит тип постоянных логопедических занятий, а может быть эпизодической. Все это зависит от реальных проблем ребенка установленных ПМПк. В процесс образования должна включаться вариативность образовательных программ и выбор объема и темпа обучения для детей, имеющих различный характер способности усвоения материала.

Результаты коррекционно-образовательной работы можно определить продуманной системой. В этой системе учитель-логопед, выступая как организатор и координатор коррекционной работы, оказывает необходимую логопедическую помощь. Задачи логопедической работы сводятся к социальной адаптации и интеграции ребенка, имеющего речевое нарушение, в среду нормально развивающихся сверстников. Поиски новых методов и приемов работы с детьми, имеющими нарушения речи, создали необходимость планирования и организации четкой, скоординированной работы учителя-логопеда, учителей-предметников. Логопедическое воздействие не должно ограничиваться только упражнениями, заданиями в устной форме. Поэтому главными задачами в работе учителя-логопеда и всех участников психолого-педагогического сопровождения можно назвать своевременную коррекцию не только речи, но и тесно с ней связанных не речевых процессов и формирование также личности ребенка.

Логопедическая комплексная работа в логопункте предусматривает решение следующих задач:

- Учитель-логопед развивает первичные речевые навыки у детей;
- Учитель начальных классов закрепляет их по ходу урока.

В состав психолого-педагогического сопровождения входят: сотрудники администрации, педагоги (учитель-логопед, учитель-

дефектолог, учитель начальных классов, тьютор) и другие работники образовательного процесса, а также специалисты курирующих служб. Работа группы сопровождения направлена, на исследование особенностей развития каждого конкретного воспитанника, его особых образовательных способностей, разработку индивидуальной образовательной схемы, составление индивидуальной программы сопровождения учащегося [16].

Процесс работы психолого-педагогического сопровождения детей с тяжелыми речевыми нарушениями определяется спецификой их речевого развития, которые оказывают влияние на развитие личности и затрудняют полноценное когнитивное развитие детей.

Программа специальной работы может включать различные вариативные формы психолого-педагогического сопровождения детей с речевыми нарушениями. Уровни участия специалистов сопровождения могут варьироваться, а также могут быть изменены организационные виды работы. Коррекционное воздействие должно оказываться в результате всего учебно-воспитательного процесса, при изучении дисциплин учебного плана и на коррекционных занятиях, проводимых на базе организованных при общеобразовательных организациях логопедических пунктов.

Сквозными направлениями специального логопедического воздействия являются:

- работа по развитию нарушений фонетического компонента речевой функциональной системы;
- фонологического дефицита;
- формированию лексико-грамматического строя речи.

Достижение уровня речевого развития, оптимального для учащегося, возможно при индивидуализации обучения с сохранением базового объема умений и знаний младших школьников в области общеобразовательного обучения [22].

Таким образом, мы считаем, что общие тенденции логопедии на настоящем этапе транслируются как исторически сложившиеся

представления о структуре речевого дефекта на основе выделения первичных и вторичных нарушений.

Позиция современной логопедии согласуется с нейropsихологическими представлениями о том, что в детском возрасте недостаточность высших психических функций возникает не на фоне локальной мозговой патологии, как это происходит у взрослых, а является следствием функциональной незрелости и ранних резидуальных мозговых нарушений диффузного характера (В.В. Лебединский 1985; В.А. Ковшиков 1985; Е.М. Мастюкова 1977; М.Н. Фишман 1989 и др.). Вариативность во времени возникновения, объеме и локализации таких нарушений и определяет разнообразие в дефицитарности высших психических функций в данном случае [39].

По этой причине понятие «первичный дефект» при характеристике структуры речевых нарушений утрачивает свою актуальность. В структуре общего когнитивного нарушения речевую недостаточность целесообразно рассматривать в качестве ведущего нарушения.

Дети, после прохождения психолого-медико-педагогической комиссии, получают рекомендации о дальнейшем обучении.

Школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, а именно для детей с тяжелой речевой патологией (дизартрией, алалией, афазией, ринолалией, заиканием) при нормальном слухе и первично сохранном интеллекте гарантирует усвоение программы обучения и успешное формирование речи у данного контингента детей, оно будет результативно лишь в школе специального назначения, где используется особая система коррекционного воздействия.

В одном ряду с задачами общеобразовательной школы общего типа в данной организации выдвигаются в специфические задачи:

- преодоление различных видов нарушений устной и письменной речи;

- устранение связанных с ними особенностей психического развития в процессе коррекционно-воспитательной работы в учебное и внеучебное время;
- профессионально-трудовая подготовка.

Школы для детей с речевыми нарушениями состоят из 2 отделений в зависимости от степени тяжести дефекта:

1. Обучаются дети, имеющие ОНР тяжелой степени, препятствующие обучению в общеобразовательной школе (алалия дизартрия, ринолалия, афазия, алексия и аграфия), а также дети с ОНР, сопровождающимся заиканием;

2. Дети с тяжелой формой заикания при нормальном развитии речи.

Обучение осуществляется по 2 ступеням:

Начальное общее образование (в 1 отделении – 4-5 лет, во втором – 4 года) обеспечивается коррекция проявления речевого дефекта (нарушения звукопроизношения, голоса, темпа речи, фонематического слуха, аграмматизмы, дисграфия) и обусловленных ими отклонений в психическом развитии ребенка, приобретаются навыки правильной разговорной речи, расширяют лексический запас.

Основное общее образование (в 1 отделении – 6 лет, во 2 – 5 лет) – развиваются полноценные навыки устной разговорной и письменной литературной речи. Закладывается фундамент общеобразовательной подготовки, достаточной для продолжения образования, обеспечивает глубокое усвоение основ наук и формирование научного мировоззрения.

В специальную школу для детей с нарушениями речи не принимаются дети, имеющие снижение слуха, требующие специального ухода, больные эпилепсией с частыми припадками, инвалиды, не умеющие себя обслуживать, дети, с речевыми нарушениями которых могут быть преодолены на школьных логопедических пунктах.

Формирование сети логопедических пунктов при средних общеобразовательных школах в республиканских, краевых и областных центрах началось в 1949 г.

Логопедические пункты- это специальные учебно-воспитательные организации, предназначенные для коррекции нарушений речи у детей школьного возраста. За одним логопунктом может закрепляется определенное количество школ, общее число начальных классов которых не должно превышать 16.

Основные его задачи:

- исправлять недостатки речи у учащихся;
- пропагандировать логопедические знания среди учителей и населения;
- своевременно выявлять и предупреждать нарушения речи у детей, поступающих в первые классы, преодолевать трудности в усвоении общеобразовательных программ.

Основной контингент логопедических пунктов составляют учащиеся, имеющие недостатки звукопроизношения, нарушения чтения и письма, заикание, резко выраженное общее недоразвитие речи. При отборе детей логопед обследует их в классе. На логопедический пункт направляются дети по инициативе психоневрологов, учителей, родителей. Занятия, как правило, проводятся во внеурочное время с учетом режима работы образовательной организации. Эффективность логопедической работы зависит от методического уровня коррекционных мероприятий, тесного контакта и единых требований к речи детей учителей и логопеда.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение детей с нарушениями речи имеет свои особенности, которые заключаются в сложности структуры дефекта. Этапы психолого-педагогического сопровождения детей с нарушениями речи, которые мы выделили, могут меняться в зависимости от характера, глубины речевого отклонения младших школьников. Переход к каждому последующему этапу,

являющемуся продолжением предыдущего, не имеет четкого временного характера.

Мы опираемся на то, что психолого-педагогическое сопровождение - это научное психолого-педагогическое обеспечение образовательного процесса. Для решения поставленных задач мы определяем психолого-педагогическое сопровождение как модель деятельности педагога-психолог, учителя-логопеда, учителя начальных классов в образовательном учреждении, направленную на оптимизацию индивидуально-личностного развития школьника при взаимодействии с окружающим миром.

Выводы по I главе

Таким образом, под термином «словарный запас» мы понимаем все слова, значение которых понимает и использует индивид в своей языковой практике. Под общим недоразвитием речи следует понимать различные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте.

В данной главе мы проанализировали научно-теоретическую, методическую и психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования, рассмотрели понятия «словарного запаса». Все эти нарушения обуславливают специфические особенности развития психических процессов: неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно - волевой сферы. Школьникам необходимо постичь долгий и трудный процесс познания родного языка, чтобы приобщиться к культуре общества и начать формироваться полноценной «языковой личностью». На основании сделанных выводов можно сказать, что процесс формирования лексической системы у младших школьников с ОНР III уровня не может развиваться самостоятельно, для этого требуется систематическое психолого-педагогическое сопровождение.

В указанных работах освещена проблема изучения особенностей лексической системы у детей с общим недоразвитием речи. На этой основе разработаны специальные методики, направленные на решение разнообразных вопросов, способствующих в конечном итоге развитию связной речи детей, на развитии словарного запаса младших школьников. Мы будем их рассматривать далее. Проблема обогащения лексики решается, таким образом, в контексте развития ведущей деятельности ребенка, различных форм вербальной коммуникации, фразовой речи.

Глава II. Характеристика младших школьников с общим недоразвития речи III уровня

2.1. Клинико-психолого-педагогические аспекты проведения коррекционной работы с младшими школьниками с общим недоразвитием речи III уровня

Общее недоразвитие речи-это разные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте (Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.А. Каше, Л.Ф. Спирина и др.) [31,53].

Указанный термин появился в середине XX века. Р.Е. Левина ввела данный термин в логопедию.

К данной проблеме есть различные подходы. Рассмотрим клинический подход к проблеме общего недоразвития речи. Здесь рассматривается потребность постановки медицинского заключения, раскрывающего структуру патологии в речи при различных уровнях речевого недоразвития. Правильное объяснение структуры недоразвития речи в каждом отдельном случае будут являться необходимым условием эффективной логопедической помощи.

Данной проблемой занимались такие ученые, как Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Г.А. Каше, А.В. Ястребова, Е.М. Мастюкова, В.Г. Нечаева, Ю.Ф. Гаргуша, А.П. Усова, Т.А. Маркова, С.А. Миронова, Л.Ф. Спирина и другие.

Е.М. Мастюкова в своих трудах обследовала детей с общим речевым недоразвитием и выделила три группы детей с данным нарушением:

В первой группе были дети с неосложненным вариантом общего недоразвития речи. У детей данной группы отсутствуют в анамнезе факторы риска речевого недоразвития в пренатальном-натальном периоде. В

постнатальный период чаще могли наблюдаться недоношенность, соматическая ослабленность, простудные заболевания.

У детей первой группы отсутствуют параличи, парезы-в двигательной сфере отклонений нет. Лишь отмечались неврологические дисфункции, выражающиеся в нарушении тонуса, развитии мелкой моторики, координации движения в целом. У детей не сформирован динамический и кинестетический праксис.

Вторая группа, выделенная Е.М. Мастюковой, состоит из детей недоразвитие речи которых сочетается с совокупностью неких неврологических синдромов, которые вызваны негрубым повреждением отдельных структур головного мозга. Гипертензионно-гидроцефальный, церебрастенический и синдром двигательных расстройств относятся к основным неврологическим синдромам.

При гипертензионно-гидроцефальном синдроме встречается повышение внутричерепного давления, это таким образом, ведет к выступанию лобных бугров, увеличению размеров головы, расширению венозной сети в области висков. Данный синдром в психической сфере будет проявляться в повреждении произвольных психических процессов, в нарушении в двигательной расторможенности, умственной работоспособности.

Церебрастенический синдром у детей выражается тогда, когда ребенок эмоционально неустойчив, у него повышенная нервно-психическая активность, отмечаются нарушение памяти и внимания. Этот синдром чаще всего сочетается с гиперактивностью, общим двигательным или эмоциональным беспокойством, может быть наоборот, заторможенность, постоянная вялость.

При синдроме двигательных расстройств выявляются, как правило, нарушение равновесия, легкие парезы, слабый или же повышенный мышечный тонус, нарушения координации движений общей и мелкой

моторики. Также наблюдаются энурез, тики лица, эпилептоидные проявления типа личности.

Синдромы перечисленные выше проявляются в формировании психических процессов, познавательной деятельности: произвольность процессов памяти, внимания, мышления, локальная недостаточность отдельных видов гнозиса и праксиса, недостаточный уровень умственной работоспособности. Дети данной группы, по наблюдениям Е.М. Мастюковой, имеют трудности переключения, затруднена автоматизация двигательных действий, проявляется моторная неловкость, воспроизведения различных ритмических структур [39].

Эта группа выделяется речевым недоразвитием, которое диагностируется как моторная алалия. При данном недоразвитии выделяются энцефалопатические нарушения, являющиеся основанием для недоразвития всех сторон языка, в данной группе выделяются также дети с дизартрией, которое часто бывает при детском церебральном параличе. При детском церебральном параличе выделяются двигательные дисфункции, дети неловки моторно, можно наблюдать нарушения в интеллектуальной деятельности, нарушения памяти и внимания [21].

Можно сделать вывод, что клинический подход к проблеме речевого недоразвития речи детей предусматривает обязательность постановки медицинского диагноза, объясняющего сущность и структуру речевой недостаточности при разных формах речевого недоразвития.

Системный подход в исследованиях речевых нарушений у детей использует Р.Е. Левина. Любое отдельное выражение речевого недоразвития, по мнению Р.Е. Левиной, следует рассматривать с учетом причинно-следственной зависимости. Благодаря выдвинутому Р.Е. Левиной подходу, он позволяет чуть отойти от описания отдельных проявлений речевой недостаточности и представить путь развития ребенка с аномалиями по ряду критериев, отражающих состояние языковых средств и коммуникативных процессов [31].

Любой из уровней речевого недоразвития характеризуется известным соотношением первичных и вторичных проявлений, задерживающих ход речевых компонентов.

Выдвинутый первый уровень речевого недоразвития отличается полным или частичным отсутствием вербальных средств общения в возрасте, когда у сверстников с нормой развития речь соответствует возрасту. Пяти-шестилетние дети имеют скудный активный словарный запас, состоящий только из звукокомплексов.

Совокупность предметов под тем или иным названием считается сходством отдельных частных признаков. Так, к примеру, слово «лапа» десятилетний мальчик назвал все, при помощи чего живые и неживые предметы могли передвигаться- ноги человека, лапы у животных и птиц, колеса паровоза, машины.

Находя ориентацию в пространстве на внешнее сходство, дети обычно один и тот же предмет в разной ситуации называют разными словами: например, паук-жук («сюк»). Характерным для данного уровня недоразвития речи является использование однословных предложений. Как отмечает Н.С.Жукова, предложения их аморфных слов-корней-это период однослового предложения. Его можно наблюдать при нормальном развитии ребенка. Все же он является главенствующим только в течение 5-6 месяцев, включает в себя небольшое количество слов. Этот период задерживается надолго при тяжелом недоразвитии речи [40].

Как видим, основные положения к характеристике первого уровня развития речи следующие:

- Активный словарь в начальном состоянии. Он состоит из лепетных слов, звукоподражаний и лишь небольшого количества общеупотребительных слов. Значения слов недифференцированные и неустойчивы.
- Активный словарь уже пассивного, но весьма ограничено понимание речи вне ситуации. Почти полностью фразовая речь отсутствует.

- Еще не сформирована способность воспроизводить звуковую и слоговую структуру слова.

Выделенный Р.Е. Левиной второй уровень речевого развития выделяется речевыми возможностями детей, они в значительной степени возрастают, общение осуществляется уже не с помощью жестов, сопровождаемых лепетными обрывками, а посредством вполне постоянных, хотя и очень искаженных в грамматическом и в фонетическом отношении вербальных средств.

Зачатки грамматического словоизменения касаются главным образом существительных и глаголов, т.е. тех слов, которые раньше вошли в активную речь ребенка. Слова, относящиеся к другим частям речи, изменениям подвергаются мало. Такие слова используются в той грамматической форме, которая является инфинитивом.

В большинстве случаев к школьному возрасту дети с данным речевым недоразвитием имеют значительно большую сформированность речевых средств, чем на стадии лепетной речи, хотя недостатки звукопроизношения, бедность словарного запаса и аграмматизмы проявляются очень часто.

Второй уровень речевого развития плохо говорящих детей характеризуется следующим:

- Активный словарь расширяется, потому что растет словарный запас существительных и глаголов, в речи ребенок использует некоторых (преимущественно качественные) прилагательных и наречий.
- Входит в речь некое обогащение речи за счет использования форм словоизменения. Р.Е. Левиной было отмечено, что наблюдаются попытки детей изменять слова по числам, родам, падежам, глаголов по временам, но эти попытки обычно оказываются неудачными.
- Дети начинают пользоваться фразой на втором уровне речевого развития.

- Расширяется пассивный и активный словарь, улучшается понимание речи, возникает понимание некоторых простых грамматических форм.

- Произношение звуков и слов, чаще всего, нарушено резко. Обнаруживается легко неподготовленность к овладению звуковым анализом и синтезом.

Также встречаются дети, общее недоразвитие речи у которых в значительной степени менее выражено. Они находятся на третьем и более высоком уровне развития речи.

Дети третьего уровня речевого развития выделяются Р.Е. Левиной как дети чья обиходная речь оказывается более или менее развернутой, грубых фонетических, лексическо-грамматических отклонений нет, выделяются также отдельные пробелы в развитии фонетики, лексики, грамматического строя.

В устной речи детей таких детей обнаруживаются отдельные фразы, которые чаще всего аграмматичны, фонетические недостатки менее разнообразны, чем у детей, находящихся на первом и втором уровнях развития речи, неправильное или неточное употребление слов различного характера.

В свободных высказываниях детей большое количество простых распространенных предложений, дети, можно сказать вообще не употребляют сложные конструкции.

Дети третьего уровня общего недоразвития речи характеризуется следующими недостатками:

- В условиях сравнительно развернутой речи рассматривается довольно неточное знание и неточное употребление многих слов, в том числе обиходных. В активном словаре детей данной категории большее количество существительных и глаголов. Значительно меньше слов, характеризующих признаки, качества, состояния предметов и действий, а также способы действий. Огромное количество ошибок наблюдается в

использовании простых предлогов, почти не используются в речи более сложные предлоги.

- Наблюдаются недостаточное формирование грамматических форм языка: ошибки в падежных окончаниях, смешение временных и видовых форм глаголов, ошибки в согласовании и управлении. Способами словообразования дети не владеют.

- В активной речи испытуемые с третьим уровнем пользуются преимущественно простыми предложениями. Отмечают наибольшее затруднение в распространении предложений и в конструировании сложносочиненных и сложноподчиненных предложениях.

- У большого количества детей на этой стадии еще сохраняются нарушения структуры слова и недостатки произношения звуков, что создает наибольшие трудности в овладении звуковым анализом и синтезом.

- Понимание речи, нужно сказать, в большей степени обиходной, в основном хорошее, но нередко обнаруживаются незнание отдельных слов и выражений, нетвердое овладение многими грамматическими формами, смешение смысловых значений слов, близких по звучанию [27].

В последние годы XX века Т.Б. Филичева описала и четвертый уровень речевого недоразвития.

При четвертом уровне речевого недоразвития остаются явления речевого недоразвития, характеризующиеся отдельными слабыми звеньями в речевой системе, в частности, в развитии лексики и грамматического строя. С первого взгляда, ошибки кажутся несущественными, но их объединение ставит ребенка в затруднительное положение как при обучении письму, так и при обучении чтению. Слабо воспринимается учебный материал, так как степень его усвоения очень низкая, правила грамматики не усваиваются.

На данном этапе в речи детей отсутствуют ошибки в употреблении простых предлогов, незначительно проявляются затруднения в согласовании прилагательных с существительными. Но все еще затруднено

использование сложных предлогов, в согласовании числительных с существительными.

Словарный запас общеупотребительных слов становится значительно разнообразным, в нем ясно можно различить слова, обозначающие действия, предметы, нередко и качества. На данном уровне дети уже пользуются личными местоимениями, время от времени союзами и предлогами в элементарных значениях. Появляется вероятность более или менее развернуто рассказать о себе, о событиях, о семье, о друзьях. Однако недоразвитие речи выступает еще отчетливо или даже резко: неправильное произношение звуков, нарушение структуры слова, незнание многих слов, аграмматизм, хотя смысл сказанного понять можно даже вне наглядной ситуации.

Небольшой запас слов, имеющийся у детей, отражает главным образом непосредственно воспринимаемые через органы чувств предметы и явления. Словесное выражение более отвлеченных отношений действительности на этой ступени речевого развития детям почти не доступно. Низким речевым возможностям детей сопутствует и бедный жизненный опыт, и недостаточно дифференцированные представления об окружающей действительности (особенно в области природных явлений) [53].

Перейдем к подробному рассмотрению общего недоразвития речи III уровня, характеризующегося появлением развернутой обиходной речи без грубых лексико-грамматических и фонетических отклонений. Понимание речи приближено к норме. В речи могут быть развернутые фразы, но также и простые. Дети могут поддержать разговор, составлять предложение по картинкам, отвечать на вопросы, иногда даже составляя целые рассказы. Здесь более заметно наличие элементов лексико-грамматического и фонетико-фонетического недоразвития.

У детей наблюдается нарушение звукопроизношения, отличающихся тонкими артикуляционными или акустическими признаками (свистящие,

шипящие, сонорные и др.), страдают звуки раннего онтогенеза в речи таких детей.

Дети с общим недоразвитием III уровня допускают ошибки в слуховой дифференциации звуков, т.е. есть трудности фонематического восприятия и синтеза, как следствие, нарушение слоговой структуры слова. Неправильное употребление падежных конструкций говорит о несформированности грамматического строя речи. Не редки ошибки, когда в словосочетаниях, включается количественное числительное («пять стула»). Редко, но все же есть, неверное согласование прилагательных с существительными в роде, числе и падеже [56,58].

У учащихся с общим недоразвитием речи данного уровня обнаруживается несформированность навыков практического словообразования: уменьшительно-ласкательных форм («ведерко-ведерчко»), относительных прилагательных («свекольный-свекольчатый»).

В данном контексте наблюдается неточное знание, употребление и применение многих слов, т.к. в активном слове преобладают существительные и глаголы, использование слов, обозначающих признаки, качество, состояния предметов находится на нижней границе. Связная фраза детей отличается отсутствием последовательности в предложениях, отсутствием логики высказывания, четкости, отсутствуют причинно-следственные отношения [21].

Для многих учащихся с общим недоразвития характерны специфичные особенности мышления, так как всегда есть взаимосвязь между речью и другими сторонами психического развития. Они отстают в развитии словесно-логического мышления, без специального обучения и воспитания с трудом овладевают синтезом и анализом, обобщением и сравнением.

У большинства детей школьного возраста с нарушением речи специальными исследованиями выявлена недостаточная сформированность моторных функций. Как показывает изучение анамнеза детей с речевой

патологией, особенности моторного развития наблюдаются у них с самого раннего возраста. Эти дети при отсутствии у них неврологической двигательной симптоматики (парезы, гиперкинезы и др.) позже возрастных нормативных сроков начинают удерживать голову, сидеть, стоять и т.д., у них с запозданием формируются локомоторные функции (лазание, ходьба, прыжки и др.). Родители таких детей отмечают трудности в овладении навыками самообслуживания, задержку формирования манипулятивных действий с игрушками, и др. [53].

У детей снижен уровень развития основных свойств внимания: ограниченные возможности его распределения, недостаточная устойчивость. Равным образом, снижение внимания влечет за собой неуспехи в школе.

Здесь нужно подчеркнуть взаимосвязь речи и памяти. При относительно логической памяти, смысловой памяти снижены вербальная память и продуктивность запоминания, низкая активность припоминания (Р.Е. Левина, Г.В. Чиркина, Т.Б. Филичева, А.В. Ястребова) [31, 63].

Таким образом, у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня значительно хуже, чем у сверстников с нормальной речью, сформированы психические процессы.

Учащиеся с недоразвитием речи, наряду с соматической ослабленностью и недоразвитием моторных функций. Также наблюдаются трудности в развитии мелкой моторики: недостаточная координация пальцев рук (например, при завязывании/развязывании лент, шнурков, застегивании/расстегивании пуговиц).

У большого процента детей с общим недоразвитием речи на разных возрастных этапах наблюдается недостаточная сформированность общих движений по многим параметрам:

- возникает общее напряжение;
- покачивание туловища;
- шаркающая походка;

- плохая осанка.
- балансирование руками; схождение с места;
- при ходьбе, беге, поворотах в движении отмечается несогласованность работы рук и ног.

При переключении с одной позы на другую была отмечена зажатость движений, неточность, скованность, нечеткость двигательных актов, нарушение их порядка и количества. Слабое звено, а именно нарушение мелкой ручной моторики, недостаточная координация пальцев рук и кистей обнаруживаются в отсутствии или плохо сформированной системе навыков и умений самообслуживания [15,8].

У младших школьников при исследовании мелкой моторики были отмечены явления моторной истощаемости (усталость рук): смазанность, неточность движений к концу выполнения занятий; замедление темпа; различные синкинезии (в противоположной руке, в артикуляционном аппарате, в мышцах лица).

В недостаточной сформированности развития общей, артикуляционной и тонкой моторики при общем недоразвитии речи у детей семи-восемью лет прослеживается взаимосвязь и взаимообусловленность.

Наличие особенностей моторного развития у детей с нарушением речи, значимость двигательной системы в нервно-психическом развитии ребенка убеждают в необходимости специальной коррекционно-педагогической работы по развитию у детей всех сторон (компонентов) двигательной сферы (грубая моторика, тонкая моторика рук, артикуляционная и мимическая моторика). Эта работа, включенная органичным элементом в ежедневные разнообразные занятия с детьми, во все режимные моменты специального детского учреждения, должна стать составной частью системы коррекционно-педагогического воздействия, ориентированного на социальную реабилитацию и личностное развитие каждого ребенка с речевой патологией.

У детей с ОНР III уровня также отличаются личностные особенности, они характеризуются подвижностью эмоциональной сферы, впечатлительностью, ранимостью. Исследование А.П. Усовой, В.Г. Нечаевой, Т.А. Марковой показывают важную роль общения со сверстниками в формировании личности ребенка [38].

Как пишут некоторые исследователи, недостаточное развитие познавательной активности и развитие речевых средств у детей с ОНР III уровня способствуют возникновению замкнутости, нерешительности, безынициативности; ребенок не умеет поддерживать беседу, устанавливать контакт (Ю.Ф. Гаргуша, С.А. Миронова, Л.Г.Соловьев, Е.Г. Федосеева). Низкий уровень общения, отсутствие социализации, отсутствие коммуникации со сверстниками, в первую очередь, замедляют темп развития речи и других психических процессов (А.Г. Рузская, Л.Г. Галигузова).

Таким образом, в структуре дефекта при общем недоразвитии речи III уровня у младших школьников отмечается патологически замедленное формирование речи: позднее появление речи, минимальный словарный запас, аграмматизмы, нарушение звукопроизношения, нарушение фонематических процессов, нарушения связной речи.

Мы считаем, что перечисленные особенности ведут к ограничению в словарном запасе ребенка с общим недоразвитием речи.

2.2. Особенности словарного запаса у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня

Общенаучная литература достаточно полна знаниями о словарном запасе младших школьников. Формирование словаря младшего школьника служит одним из важных условий полноценного развития личности ребенка.

Как одна из главных частей языковой системы, лексика имеет практическое место, это основание высокого развития речи. В процессе развития активного и пассивного словаря при общем недоразвитии речи младших школьников словарный запас нельзя считать развитым. Проявление речевых расстройств для младшего школьника, в частности, несформированность словарного запаса являются для ребенка очень критичными, к примеру, по отношению к дружбе между сверстниками. Л.С. Выготский говорил «...не только интеллектуальное развитие ребенка, но и формирование его характера, эмоций у личности в целом, находится в непосредственной зависимости от речи».

Исследования на тему словарного запаса у младших школьников в том числе были проведены такими учеными, как А.Н. Гвоздев, С.Н. Цейтлин, Е.В. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, М.Т. Баранова, В.Я. Булохова, В.П. Вахтеров, Т.А. Ладыженская, А.Н.Матвеева, М.Р. Львов, В.И. Логинова, Ш. Бутон и другие [14, 15, 19].

Е.В. Леонтьев провел исследования трудностей, которые возникли у младших школьников, связанные с переносным значением слова, если в основе переноса отвлеченное понятие, к примеру, «душа поет». Хотя у детей развивается осознание переносного значения слова, выражения, предложения в предшкольном возрасте, дети с общим недоразвитием речи не понимают эти метафоры даже третьем-четвертом классе [32].

А.Н. Гвоздев провел много разработок на данную тему, Александр Романович описал в своих трудах качественный и количественный

словарный запас в разные годы жизни. Он писал, что активный и пассивный словарь младшего школьника быстро пополняется, уже к 11 годам он составляет от 4 до 11 тысяч слов [13].

Такой исследователь как А.Н. Матвеева пишет «словарь младших школьников нуждается не только в количественном росте, но и в качественном совершенствовании» [42].

Р.И. Лалаевой выделены следующие направления развития словаря:

- расширение объема словаря;
- развитие структуры значения слова;
- формирование семантических полей и лексической системности;
- уточнение значения слова;
- расширение связей между словами в лексиконе [29].

Пополнения словарного запаса школьника с общим недоразвитием речи, усложнения содержания его словарного запаса можно отметить в трех направлениях:

- 1) Расширение активного и пассивного словарного запаса происходит на основе расширения кругозора;
- 2) Введение в речь таких слов, обозначающих различие или обобщение по различным признакам;
- 3) Введение в речь новых слов, имеющих значения качеств, свойств, отношений.

Коррекционные специалисты в процессе обучения получают представление об уровне развития словаря. Конечно же, количественные и качественные признаки словарного запаса указывают на речевое развитие ребенка в целом. Можно сделать вывод о том, что учитель-логопед на протяжении всего периода обучения занимается активным и пассивным словарем младшего школьника, обращает особое внимание на развитии навыков словообразования, словоизменения.

Дети в младшем школьном возрасте с общим недоразвитием речи III уровня способны с помощью учителя-логопеда не только наращивать свой

словарь в количественном и качественном отношении, как отмечалось выше, но еще и сформировать навыки самоконтроль за тем, чтобы он следил как строит предложение, повествовательные рассказы.

Младшие школьники с ОНР III уровня характеризуются умением осмысливать, отражать окружающий мир.

Несформированность словаря у младших школьников объясняется многими факторами. Ряд исследователей полагают, что позднее пополнение словарного запаса-это обнаружение ограничения как социальных, так и вербальных контактов, данная особенность речи может лежать в недостаточном развитии в интересном для них деле (например, девочка восьми лет не знает слова «каблук, кружево, ожерелье»).

Трудности развития словарного запаса у таких детей отражается как в непонимании многих слов, так и в нарушениях поиска известного слова уже на уровне слухового восприятия.

Большой процент распространенности будут иметь такие трудности как замены слов, относящиеся к одному семантическому слову. Когда ребенок заменяет имена существительные, в заменах преобладают такие слова, которые входят в одно родовидовое поле, например, «лев-тигр, пчела-оса, брови-ресницы, дыня-тыква». Замены же прилагательных говорят о том, что ребенок не соотносит признаки предметов, явлений. Распространенными, к примеру, будут такие замены: узкий – тонкий, короткий – маленький, высокий – длинный, пушистый – мягкий и т.д. Замены прилагательных осуществляются из-за неразличения признаков высоты, величины, толщины, ширины. Когда школьники заменяют глаголы, многие ученые замечают неумение школьников дифференцировать какие-либо действия, данные трудности приводят к использованию в своей речи более простых глаголов, общего значения, к примеру, «ползет, скачет, бредет» ребенок будет заменять на глагол «идет», глаголы «ворковать, воркотать, заливаться, чирикать»-на «петь».

В словаре как дошкольников, так и школьников мало слов, обозначающих обобщенные понятия, такие как одежда, мебель, обувь и т.д. Школьники не всегда знают точное значение таких слов [17, 23].

Вместе с заменой слов по родовидовому признаку, школьники заменяют и на основе других семантических признаков, к примеру:

а) Чаще путают слова по признаку функционального назначения:

- метла — щетка,
- миска — тарелка,
- кружка — стакан,
- лейка — чайник,
- графин-бутылка;

б) замены слов, которые обозначают предметы, сходные внешне:

- сарафан — фартук,
- фонтан-душ,
- майка — рубашка,
- подоконник — полка;

в) замены слов, которые обозначают предметы, объединенные каким-то обобщающим словом:

- каток — лед,
- вешалка — пальто;

г) смешения слов, которые обозначают часть и целое:

- воротник — платье,
- кузов — машина,
- локоть — рука,
- паровоз — поезд,
- подоконник-окно;

д) наоборот замена обобщающих определений словами конкретного значения:

- обувь — ботинки,

- посуда — тарелки,
- цветы — ромашки,
- одежда — кофты.

е) использование словосочетаний в контексте поиска слова:

- щетка — зубы чистить,
- кровать — чтобы спать,
- плита — газ горит,
- клумба — копают землю,
- юла—игрушка крутится,
- паровоз — поезд без окон.

ж) замены слов, обозначающих действия или предметы, словами-существительными:

- открывать — дверь,
- играть — кукла, бывает наоборот, дети могут заменять

существительных глаголом:

- лекарство — болеть,
- кровать — спать,
- самолет — летать.

Случаи смысловых замен отмечаются у детей с ОНР в школьном возрасте, особенно стойкими являются замены глаголов:

- кует — молотит,
- гладит утюгом — проводит утюгом,
- косит траву — подрезает траву,
- стирает белье — моет белье,
- вяжет — шьет, купает — моет.

Такие замены показывают нам то, что дети не умеют выделять определенные признаки, не говоря уже про оттенки значений.

Порой получается в точности выразить то, что школьник хочет сказать: отрезал, вырезал, откусил и т.п. В основном трудности

демонстрируют глаголы с приставками. Ученикам это доставляет трудности либо вообще является невозможным, даже с опорой, перечислить действия «машина въехала в гараж, она выехала из парковки, объехала ямку, въехала на мост».

Одной из выявленных особенностей речи школьников с общим недоразвитием речи представляется расхождение в объеме пассивного и активного словаря более значительное, чем в норме. Младший школьник понимает значение многих слов; объем их пассивного словаря близок к норме. Но тем не менее употребление слов в экспрессивной речи, вспоминание слов вызывают огромные трудности.

В особенности большее различие составляют дети с нормальным и нарушенным развитием при актуализации предикативного словаря, в том числе глаголов и прилагательных. У младших школьников с общим недоразвитием речи выявляются трудности в перечислении прилагательных, которые употребляются в речи детей с нормой речевого развития (гладкий, узкий, пушистый, кислый, квадратный и др.) [9].

Бедность словарного запаса проявляется, к примеру, в том, что младшие школьники с общим недоразвитием речи даже восьмилетнего возраста не знают многих слов: названий ягод (клюква, земляника, ежевика, брусника), рыб, цветов (фиалка, ирис, незабудка, астра), диких животных (леопард, кабан), птиц (аист, филин), инструментов (рубанок, долото), профессий (каменщик, сварщик, маляр, рабочий, ткачиха, швея), частей тела и частей предмета (бедро, кисть, стопа, локоть; манжета, фара, кузов) и др.

Большинство детей затрудняется в актуализации таких слов, как «овца, лось, ослик, грач, цапля, стрекоза, кузнечик, перец, молния, гром, валенки, продавец, парикмахер» [29].

Ярко выражен ограниченный запас наречий. В речи детей имеются наречия «здесь» и «там».

Кроме того, что присутствует бедность активного словаря создаются трудности при общении с окружающими людьми: затруднение понимания, школьники не могут выразить мысль. Еще, стоит отметить, что бедность словаря приводит к однообразной и повторяющейся речи.

Накопление словарного запаса является одним в числе самых трудных направлений коррекционной работы, так как осуществляется значительно медленнее.

Ученик с общим недоразвитием речи третьего уровня понимает и сможет самостоятельно образовывать новые слова по наиболее известным ему словообразовательным моделям языка. Вместе с этим, ребенок оказывается в затруднении в правильном выборе основы, к примеру, «человек, который дома строит» – «доматель»; использует неверные аффиксы (вместо «лисья» – «лисичия»; вместо «мойщик» – «мойчик»).

В ходе исследования учеными было выделено, что младшие школьники с общим недоразвитием речи III уровня могут назвать «корова», а указать и на овцу, и на козу. Ученики совершенно не имеют представления о детенышах домашних животных.

Когда нужно назвать слово, чтобы дать характеристику герою, ученики вместо слов «храбрый, вежливый, смелый», отвечают «хороший». Данная особенность их речи выражается в том, что у детей имеется своеобразие мыслительных процессов, особенно анализа и синтеза. Слово «куст»-это и шиповник, и сирень, и акация. Также словом «стул» дети могут обозначать и кресло, и стул, и табуретку. Подавляющее большинство слов известны ученикам, однако они входят в пассивный словарь, ученики ими не пользуются. Наблюдается резкое расхождение между активным и пассивным словарем, это относится ко всем частям речи без исключения.

Отказ от ответа учащегося не говорит, что он не знает ответа на данный вопрос или этого слова нет в его словаре. Это проявление результат недостаточного умения быстро принять решение, мобилизоваться, приложить усилия.

В течении обучения словарь значительно обогащается, однако данный процесс проходит гораздо уже, чем хотелось бы, т.к. происходит пополнение пассивного словаря, а активный сохраняет свою позицию, возрастает он гораздо медленнее [45].

Речевую деятельность учащихся исследовал такой ученный как Д.Б. Эльконин, и он пришел к выводу, что расширение бытовых ситуаций ребенка, общение со взрослыми и со сверстниками приводят к росту словаря [61].

Наше исследование проводилось с младшими школьниками с общим недоразвитием речи III уровня. Как выше было отмечено, III уровень недоразвития речи говорит о том, что в речи присутствуют развернутые фразы с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонетического недоразвития.

Эти ошибки составляют качественную характеристику лексического запаса младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня. Такие нарушения речи могут проявляться и в нарушениях слоговой структуры: элизии, перестановки/добавления звуков, антиципации.

У учащихся с общим недоразвитием речи отмечается наличие аграмматизмов в виде отсутствия ложных синтаксических конструкций, также аграмматизмы в простых предложениях, что говорит о дальнейшей аграмматической дисграфии. Задания на построение предложений с распространением, а также заданием на сокращения выполняются детьми зачастую ошибочно.

Р.Е.Левина, И.К.Колповская, Л.Ф.Спирова, А.В.Ястребова, И.Н. Садовникова подчеркивают наличие взаимосвязи нарушений словарного запаса и письменной речи у младших школьников с ОНР III уровня. У школьников с аграмматической дисграфией наблюдается большое количество разнообразных ошибок, обусловленных недоразвитием как фонетической, так и лексико-грамматической сторон речи. Н. А. Никашина, Л. Ф. Спирова, Р. И. Шуйфер в своих работах, посвященных проблеме

преодоления патологии письменной речи у детей, подчеркивают, что устранение недостатков устной речи, в частности, пополнения словарного запаса, чтения и письма должно осуществляться комплексно [31, 63, 47].

Нарушения грамматического строя речи проявляются и в нарушении количества и места слов в предложении, допускают пропуски главных членов предложения, в особенности глаголов, - это структурные аграмматизмы. Наблюдаются ошибки в согласовании, управлении, примыкании. Они объясняются тем, что у детей присутствует недостаточное усвоение норм падежного управления [27].

Вследствие недостаточной ориентировки в значении слов, несовершенного набора средств языка у школьников с общим недоразвитием речи наблюдается:

- недостаточное понимание учебных терминов, как следствие отставание в учебном плане;
- трудности в формировании собственных мыслей, эмоций, чувств;
- в речевом оформлении собственных высказываний в результате недостаточно развитости связного высказывания.

Недоразвитие лексической стороны речи влияет на понимание прочитанного, даже при технически правильном чтении. Такие дети с трудом осознают значение прочитанных слов, предложений, текста. Особенные трудности вызывают метафоры и сравнения. В более старших классах возникают ошибки в подборе проверочных слов на письме.

Без оказания специальной коррекционной помощи, психолого-педагогической поддержки дети не могут встать на путь онтогенетического развития речи нормальных детей (О.А. Безрукова, Н.В. Серебрякова, О.Е. Грибова, В.К. Воробьева, С.Н. Шаховская Р.И. Лалаева, Л.Ф. Спирина, Л.Б. Халилова и др.) [9,47,30].

Реализация коррекционного воздействия осуществляется весьма специфично. Суть этой специфики заключается в том, что, работая одновременно над развитием и совершенствованием всех компонентов

речевой системы, учитель в то же время (на разных этапах) сосредоточивает внимание учащихся на каком-то одном из них.

Логопедическая работа по развитию активного и пассивного запаса учеников с общим недоразвитием речи III уровня включает:

- выполнение работы по активации словарного запаса (т. е. введение его в практику общения);
- уточнение значения слов уже имеющегося словарного запаса и его систематизацию по отношению к обогащению его на основе овладения способами словообразования;
- формирование умения свободно пользоваться определенными формами синтаксических конструкций;
- развивать связную и логичную речь.

В возрасте семи-восьми лет младший школьник должен уметь с позиции лексической стороны речи следующие навыки:

- точно подбирать слова;
- дифференцировать обозначения предметов;
- подбирать метафоры;
- ясно выражать свои мысли, связывая различные факты в единое целое;
- использовать слова и фразы с переносным значением;
- употреблять сложные слова;
- пользоваться эпитетами;
- подбирать синонимы [15].

Факт существования у первоклассников даже самого слабого уклона в данных параметрах ведет к серьезным проблемам в усвоении программ общеобразовательной школы. А в особенности это встречается у школьников с общим недоразвитием речи.

Как и в норме, так и у детей семи-восьми лет с общим недоразвитием речи так же происходят качественные и количественные изменения в

соотношении парадигматических и синтагматических реакций. В случае, когда в пяти-шестилетнем возрасте количество парадигматических ассоциаций значительно преуменьшаются количеством синтагматических ассоциаций, то в семи-восьмилетнем возрасте парадигматические ассоциации преобладают над синтагматическими. Но это преобладание у детей с общим недоразвитием речи не определяется как столь значительное, как у детей, к примеру, с нормальным речевым развитием. К семи годам у учащихся с нормальным речевым развитием парадигматические ассоциации почти в 3 раза чаще встречаются, чем синтагматические, а у детей с речевой патологией лишь в 1,5 раза чаще. Главным фактором остается то, что в норме к семи годам парадигматические ассоциации становятся доминирующими среди всех других типов ассоциаций. У детей с общим недоразвитием речи к семи-восьми годам парадигматические ассоциации не становятся доминирующими и составляют лишь 25% всех ассоциаций. Это говорит о том, что процесс выделения ядра и периферии семантического поля у детей с речевой патологией значительно задерживается.

О формировании семантических полей у детей с нарушениями речи говорит и количественная динамика случайных ассоциаций. Также у детей с патологиями речи к семи-восьми годам случайные ассоциации являются доминирующими, хотя с возрастом их количество уменьшается. У школьников же с нормальным речевым развитием к семи-восьми годам случайные ассоциации оказываются единичными.

У детей с общим недоразвитием речи выражаются особенности и в динамике синтагматических ассоциаций. У детей к шести годам с нормальным речевым развитием происходит резкое увеличение синтагматических реакций. Уже через год наблюдается такое же резкое сокращение их количества. У детей с нарушениями речи резкое увеличение синтагматических реакций наблюдается к семи годам, что, вероятнее всего, связано с задержкой формирования грамматического строя речи.

Стало быть, у детей шести-восьми лет с общим недоразвитием речи происходит параллельное увеличение синтагматических и парадигматических ассоциаций, в то же время как у детей с нормой речевого развития отмечается обратная закономерность после шести лет: значительное уменьшение синтагматических ассоциаций и резкое увеличение парадигматических ассоциаций.

Таким образом, мы считаем, что своеобразной особенностью словаря младших школьников с ОНР III уровня является неточность употребления слов, встречается задержка в формировании семантических полей по сравнению с нормой, он проявляется в ограниченном количестве смысловых связей, об этом писал Ш. Бутон. Недостаток словарного запаса, что активного, что пассивного создает трудности для общения между сверстниками, родителями и другими окружающими, в речи присутствует тавтологии, неуместное использование слов, накопление словаря проходит в течении долгого времени, как правило, этот направление в коррекционной помощи проходит односторонне, увеличивается только пассивный словарь, когда активный словарь остается на прежней позиции.

Благодаря ученым-новаторам были описаны многие коррекционные методики, которые мы будет рассматривать в следующем параграфе.

2.3. Обзор коррекционных методик по преодолению нарушения словарного запаса у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня

В связи с постоянным растущим числом поступающих в образовательную организацию учеников, имеющих то или иное речевое отклонение от нормы нами был проведен обзор методик по преодолению нарушений словарного запаса у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.

Динамика коррекционной работы, практики и анализ методической литературы указывают, что текущая система работы над словарным запасом школьников недостаточно эффективная.

Наработки по данной проблеме делались такими учеными как Р.Е. Левина, Б. Филичева, Е.М. Мастюкова, Н.С. Жукова, Г.А. Каше, Р.И. Лалаева, Н.Ю. Серебрякова, М.Т. Баранов, Л.К. Скороход, М.М. Алексеева, В.И. Яшина, А.В. Кроткова, Н.П. Деревянко, Т.Г. Рамзаева, М.Р. Львова и другие [31, 21, 44].

Мы рассмотрели несколько методик, которые можно подобрать так, чтобы была комплексная коррекционная методика по обогащению словарного запаса младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня в процессе коррекционной работы.

В своих трудах Г.А. Каше и Т.Б. Филичева пишут о том, что негативные условия для пополнения словарного запаса и грамматического строя речи вызывают недостаточное овладение звуковым составом слова. В частности, обнаружено неправильное понимание некоторых слов в результате нечеткого восприятия звуков, слово грива понималось как грибы, кули как куры, мох как муха, шерсть как шесть и т. д., таким образом страдает словарный запас [53].

Р.Е. Левина дала понять в своих публикациях, что отклонения в словарном и грамматическом отношении более явно проявляются в

ситуации бытовой речи, когда свободный отбор слов и грамматических форм ограничен. В противоположность этому, в свободной речи скорее всего приспособительные попытки «обойти» трудные слова и заменить их более привычными, дополнить слова жестами и т. д.

Разумеется, скудность словарного запаса хорошо обнаруживается, если предложить школьникам называть предметы, выходящие, стало быть, за пределы знакомого обихода. Вместе с тем выделяется то, что многих предметов ученики вовсе, не называют, например, конуру, этажерку, подоконник, тигра, слона, решето, лейку и др. [31].

Н.А. Никишина в исследовании посвященном нашей проблеме исследования говорит о том, что нужно следовать определенному соотношению в развитии лексики, грамматики и произношения. С накоплением словарного запаса, пусть даже самого простого, обязательно нужно, чтобы дети активизировались, принимали участие в беседе. Со временем границы словарного запаса расширяются, но без специальной коррекционной работы над словарем, грамматическим строем, произношением и звуковым анализом развитие устной, письменной речи будет продвигаться долго [42].

Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова пишут о том, что словообразование представляет собой, во-первых, особый путь развития словарного запаса, как одно из основных средств пополнения словарного состава, во-вторых, оно является составной частью морфологической системы языка, т.к. словообразование происходит путем соединения, комбинирования морфем [29].

Т.Б. Филичева концентрируется на том, что раздел уточнения и обогащения словарного запаса предусматривает не только увеличение количественных данных, но и усиление качественных параметров.

При работе над лексическим компонентом языка Т.Б. Филичева раскрывает методы работы:

- на уточнение и расширение значений слова;

- на формирование семантической структуры слова;
- на введение новых слов и сочетаний в самостоятельную речь.

По этой причине делят ряд направлений по обучению школьников навыкам практического употребления в речи:

- имена существительные с противоположным значением (вежливость–грубость, жадность–щедрость, бег-ходьба, холод–тепло);
- имена существительные с увеличительным и уменьшительным значением (сапог–сапожок–сапожище; нос–носик–носище, кулак–кулачок–кулачище; голос–голосок–голосище; нога–ножка–ножища);
- сложные слова (сталевар, ледокол, книголюб, мышеловка, пчеловод);
- имена прилагательные с противоположным значением (сухая тряпка – мокрая тряпка, задняя дверь – передняя дверь, нижняя полка – верхняя полка, румяное лицо – бледное лицо, мягкое сиденье – жесткое сиденье);
- глаголы с противоположным значением (впустить – выпустить, пригнуть – отогнуть, вползти – выползти, вкатить – выкатить) [53].

Н.Т. Деревянко представила методику, которую она предложила, как метод активизации словаря, Н.Т. Деревянко отобрала направление логопедической работы по обогащению словарного запаса. Основой работы стала подборка книг-серия дидактических игр и упражнений из методических пособий, которые разработали следующие авторы: Н.В Серебряковой, Н.С. Жуковой, Е.М. Мастюковой, Р.И. Лалаевой, Г.С. Швайко, Е.Н. Краузе, Т.Б. Филичевой, Н.В Новоторцевой, В.В Коноваленко, С.В. Коноваленко, О.С Ушакова, Н.А. Седых. Все эти книги направлены исключительно на формирование лексического строя речи у детей с общим недоразвитием речи. А также их апробация в практике работы с детьми [29, 51].

Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева советуют в своих публикациях при обследовании, в целях более точной диагностики усвоения языка, выделять не три уровня развития речи, названные Р.Е. Левиной, а шесть, используя данные А. Н. Гвоздева. Их, относительно, можно назвать этапами. Название каждого этапа указывает на то новое качество, которое типично для речевой деятельности ребенка на данной стадии овладения языком:

Первый этап «Однословное предложение» можно охарактеризовать присутствием в речи только отдельных слов и их фрагментов, звукоподражаний и других ненормативных средств общения и отсутствием возможности объединить две словесные единицы в одном высказывании.

Вторым этапом «Предложения из слов-корней» можно считать, когда ребенок может соединить в одно предложение два или три различных слова при полном отсутствии глаголов и словоизменений имен существительных.

Третий этап «Первые, формы слов или первые случаи словоизменения» замечателен тем, что в речи выявляются конструкции типа: «именительный падеж и глагол изъявительного наклонения 3-го лица», к примеру «папа собрался, мама слушает и др.».

Четвертым этапом «Усвоение флексий» можно охарактеризовать возможность оформлять употребляемые слова с помощью различных окончаний. Данный этап развития говорит о возможности правильно или неправильно передвигать слово в словоизменительной шкале. Но в речи детей отсутствуют предложные конструкции, в которых бы предлог и флексия одновременно правильно использовались по смыслу.

Пятый этап «Усвоение предлогов» характеризуется усложнением предложений. Уже повышаются шансы использовать сложные предложения, употреблять предлоги.

Последний этап соответствует третьему уровню речевого развития, т.е. развернутой фразовой речи с пробелами формирования лексики, грамматики, фонетики [21].

Задания для учащихся планируются в определенной последовательности. Сперва, на первом этапе выделялись обучающие задания целью, которых было развитие пассивного словаря детей. Затем на втором этапе задания на активизацию и закрепление словаря.

Были выделены следующие направления логопедической работы:

1. Блок: Формирование номинативного словаря.
2. Блок: Формирование атрибутивного словаря.
3. Блок: Формирование предикативного словаря.
4. Блок: Формирование словаря обобщающих слов.
5. Блок: Формирование словаря антонимов.
6. Блок: Формирование словаря синонимов.

В своих трудах М.М. Алексеева, В.И. Яшина говорят о важности обогащения лексического запаса у детей школьного возраста, но также можно ориентировать данную методику под младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня. Нынешние требования, прописанные во ФГОС, к словарному запасу детей с ОВЗ связаны с такими фамилиями как М.М. Кониная, Е.И. Тихеева, О.И. Соловьева, все их труды уточнили М.М. Алексеева и В.И. Яшина, они выделили две группы методов:

- методы накопления содержания речи и методы, направленные на закрепление;
- активизация словарного словаря, развитие его смысловой стороны.

Первая группа включает следующие методы:

А) знакомство с окружающим миром, тем самым обогащения словарного запаса путем просмотра и диагностики предметов, наблюдения, осмотров помещения, целевых прогулок и экскурсий;

Б) знакомство с окружающим миром и обогащение словарного запаса путем рассматривания картин с малознакомым содержанием, чтение художественных произведений, показ кинофильмов, просмотр полезных телепередач.

Основа содержания словарной работы в течении всего периода обучения в начальной школе усложняется в зависимости от возраста ребенка. Усложнение в содержании программы словарной работы можно проследить в трех следующих направлениях:

- Расширение словарного запаса ребенка на базе знакомства с распространяющимся кругом предметов и явлений.
- Внедрение новых слов, которые обозначают качества предмета, его свойства и отношения на основе углубленного осознания о предметах и явлениях окружающего мира.
- Внедрение слов, обозначающих простые понятия на основе которых происходит обобщения и различения предметов по существенным признакам, которые мы перечисляли выше.

Данные три направления логопедической работы по обогащению словарного запаса имеют место во всех классах общеобразовательной школы для детей с общим недоразвитием речи любого уровня. Содержание прослеживается на разном содержании: при ознакомлении с объектами и явлениями природы, предметами материальной культуры, явлениями общественной жизни и т.д. [63].

Содержание логопедической работы по обогащению словарного запаса берет свою основу через постепенное расширение, углубление и обобщение знаний детей о окружающем мире.

Следующая методика, рассмотренная нами, методика пополнения словаря Т.Г. Рамзаевой и М.Р. Львовой, которой используют учителя начальной школы по сей день для того, чтобы увеличить словарный запас у младших школьников.

Методика словарной работы в школе предусматривает четыре основные линии:

- обогащение словаря, т. е. усвоение новых слов, а также новых значений тех слов, которые уже имелись в словарном запасе школьников.
- Для того чтобы успешно овладеть словарным богатством родного языка,

учащийся должен ежедневно прибавлять к своему словарю примерно 8-10 новых словарных единиц и значений;

- уточнение словаря:
 - а) наполнение содержанием тех слов, которые усвоены учащимися не вполне точно,
 - б) усвоение лексической сочетаемости слов,
 - в) усвоение многозначных слов,
 - г) усвоение синонимии;
- активизация словаря, т. е. перенесение как можно большего количества слов из пассивного словаря в активный. Слова включаются в предложение и словосочетания, вводятся в пересказ прочитанного, беседу, рассказ;
- устранение нелитературных слов (жаргонизмов, неправильных форм, нецензурных слов), перевод их из активного словаря в пассивный [44].

Следующая методика обогащения словарного запаса М.Т. Баранов, Л.К. Скороход. По мнению этих ученых, обогащение словарного запаса- это одно из направлений в работе по развитию речи в образовательных организациях; это важнейшая задача в курсе изучения русского языка [42].

Данные исследователи считают, что важная цель методики - количественно увеличить словарный запас и качественно совершенствовать имеющийся, а также научить детей использованию известных и усвоенных слов. Также из приемов используется прием семантизации слова, семантизация, по мнению авторов этой методики, это знакомство с новыми словами со всех сторон:

- Семантическое определение-совместная работа учителя-логопеда, учителя начальных классов, других участников образовательного процесса и учеников, которая направлена на отбор и образование более развернутого толкования слова, включающего как родовые, так и видовые смысловые компоненты;

- Сравнение с уже известным словом, т.е. перенес известного синонима на слово, которое в семантизации, к примеру, площадь- это большой участок земли. Данный процесс обеспечивает понимание текста, но не создает полного понимания семантики слова;
- Данный прием наглядности, мы считаем, более действенный в обогащении словарного запаса, т.к. демонстрация, проявление, показ предмета или явления остается в памяти ребенка на долгое время;
- Следующий прием-контекст-данный прием транслирует словесное окружение, это может быть словосочетание, предложение, текст. Контекст способен сделать свою задачу при условии, если в нем есть опорное слово (знакомое детям), через семантику которого происходит объяснение смысла незнакомого слова;
- Этимология- происхождение данного слова/словосочетания.

Главнейшей методической проблемой является сочетание восприятия объектов, слова учителей, педагогов и речи самих школьников. Характер этого сочетания зависит от новизны, новшества слова или от повторности материала. Если школьники в первый раз знакомятся с какими-то предметами, требуется едва и не полное совпадение во времени восприятия предметов, действий и слов, их обозначающих. При возможности повторного наблюдения разумно вначале предложить самим детям вспомнить определенное слово, а затем учителя уточнить его. Можно использовать также подсказ начала слова. Этот прием стимулирует умственную деятельность детей, положительно влияет на припоминание, выбор нужного слова.

Речевой образец учителя имеет особое значение. Новые слова должны говориться понятно ученикам, четко и внятно. Используются также специальные приемы привлечения внимания детей к слову, к наименованию: интонационное выделение слова, несколько усиленное его артикулирование, повторное проговаривание слов и словосочетаний с учениками. С точки зрения педагогики, физиологии школьников и

психологии роль таких приемов вызвана потребностью запоминания слова, сохранения в памяти его звукового образа, образования образных ощущений, которые возникают при его многократном произнесении.

Главное варьировать методику повторений. Психологи начальной школы совершенно точно критикуют существующие методики развития словарного запаса во всем мире за то, что многие задания выражаются так: простое механическое повторение какого-либо слова в целях формирования речевого автоматизма. Данное отражение слов снимает коммуникативную функцию речи, в результате чего речь становится бесцельной. В зависимости от этого можно рекомендовать повторения как: индивидуальное и хоровое воспроизведение образца «Послушайте, как я скажу слово – веломотогощик. Теперь вы скажите»; совместная сопряженная речь; игровое повторение кто лучше скажет; ответы на вопросы, к примеру, а ты как думаешь, как надо сказать?

Из описанного выше можно сделать вывод, что в нынешнее время актуальна проблема развития словаря младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня. Пополнение словарного запаса на логопедических занятиях это одно из важнейших направлений в коррекционно деятельности всех участников образовательного процесса. Оно представляет собой наиболее благоприятный вариант осуществления речевой деятельности в процессе решения задач речевой коммуникации.

Неполноценность речевой деятельности учеников оказывает негативное влияние на все сферы личности ребенка: дети с трудом овладевают мыслительными операциями, снижается продуктивность запоминания, нарушается логическая и смысловая память, затрудняется развитие его познавательной деятельности, нарушаются все формы общения и межличностного взаимодействия, существенно тормозится развитие учебной деятельности, имеющей, как и в норме, ведущее значение в плане общего психического развития. Без усвоения новых определений, слов будет невозможно развитие формирования познания, развитие

понятийного мышления. Уточнение и расширение словарного запаса играет большую роль в развитии логического мышления: чем насыщеннее словарный запас младшего школьника с общим недоразвитием речи III уровня, тем точнее он мыслит на уроках, тем разговор его становится более богаче, тем лучше развивается его устная и письменная речь. Поэтому этот процесс необходим для наиболее полного преодоления системного речевого недоразвития.

Предложенные методические рекомендации, могут позволить преодолеть трудности формирования словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи. Их использование возможно не только в логопедической работе, но и на уроках учителей начальных классов, учителей физической культуры, учителей-предметников, также родители могут использовать данные методики под психолого-педагогическим сопровождением.

Выводы по II главе

Процесс пополнения словарного запаса у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня отстает от нормотипичных сверстников. У данной категории школьников имеются нарушения и качественных, и количественных особенностей лексики. Проанализировав научную психолого-педагогическую и методическую литературу, мы пришли к выводу, что словарный запас детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня характеризуется недоразвитием строением значения слов, проявляющееся в невозможности формирования самостоятельно сигнификативного компонента значения слова и преобладание денотативного компонента над лексико-семантическим.

У учеников с общим недоразвитием речи III уровня были замечены функциональные трудности семантической структуры слова, которые выражаются в недостаточной сформированности синтагматических и парадигматических связей слов, уровень организации лексико-семантических полей находится на низком уровне, также есть несовершенство процесса поиска слов.

Мы видим прямое отношение уточнения структуры значения слова с акцентированием внимания на сигнификативном компоненте, основанное на обогащение словарного запаса за счет расширения представлений об окружающей действительности, оно повышает эффективность логопедической работы. Учет функциональных изменений семантической структуры слова при организации коррекционно-логопедической работы способствует совершенствованию процесса формирования лексической системности, закреплению парадигматических синтагматических связей слов.

Глава III. Коррекционная работа по обогащению словарного запаса у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.

3.1. Организация, содержание и методы изучения словарного запаса у младших школьников с ОНР III уровня

Экспериментальное изучение особенностей словарного запаса у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня проходило в МАОУ «СОШ №73 г. Челябинска».

База исследования: младшие школьники второго-третьего класса, с логопедическими заключениями ОНР III уровня. В педагогическом эксперименте принимали участие 11 человек.

Целью констатирующего эксперимента было выявить состояние словарного запаса на данном временном отрезке у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня посредством методики обследования словарного запаса детей О.Е. Грибовой и Т.П. Бессоновой.

Методика О.Е. Грибовой и Т.П. Бессоновой по обследованию словарного запаса младших школьников, по нашему мнению, эффективно показывает все аспекты лексической стороны речи

Задачи констатирующего эксперимента:

- Выявление состава активного и пассивного словарного запаса у испытуемых младших школьников;
- Выявление у школьников навыков словообразования;
- Выявление у школьников навыков словоизменения;
- Выявление у школьников навыков подбора к словам слов-синонимов, слов-антонимов.
- Выявление у школьников навыков составлять рассказ по сюжетной картинке.

Итогом научно-исследовательской работы станет разработка игр-презентаций по развитию словарного запаса на коррекционных занятиях по обогащению словарного запаса в начальной школе.

При обследовании детей были использованы следующие методы:

- сбор анамнестических данных,
- наблюдение за детьми в период коррекционных занятий,
- специальное логопедическое обследование,
- беседа с учителем-логопедом, учителем начальных классов.

Каждая диагностика должна строиться с опорой на принципы, описанные в трудах таких ученых, как Л.С.Выготский, А.Н.Леонтьев, С.Д.Забрамная, сейчас мы их рассмотрим [12,32].

Первым важным, на наш взгляд, принципом является принцип индивидуального подхода к младшим школьникам в процессе диагностики так как, во-первых, за счет данного подхода увеличивается организация позитивной направленности ребенка и на контакт, и на само обследование, во-вторых, при использовании принципа индивидуального подхода можно достичь максимальной индивидуализации используемых методов и материалов с учетом возрастных и личностных особенностей ребенка.

Вторым, по нашему мнению, принципом можно считать принцип комплексного изучения школьников. Он способствует раскрытию внутреннего устройства или же раскрытию причины того или иного нарушения.

Еще один принцип-принцип всестороннего, системного изучения школьника. Данный принцип находит объяснение установлению взаимозависимости и взаимосвязи между каждым проявлением нарушения развития и первичными нарушениями, т.е. соотношения между первичным и вторичным отклонениями.

Опирается на учение Л.С. Выготского «об актуальном и потенциальном» принцип динамического изучения. Он обуславливает требования о четком учете «зоны ближайшего и актуального развития» в процессе выполнения заданий и результатов обследования.

Принцип единства диагностической и коррекционной помощи школьникам с общим недоразвитием речи включает в себя решение на

основании обследования, прогнозов и оценки потенциальных возможностей ребенка, определения коррекционного маршрута.

Оценку выполненного задания как в количественном, так и в качественном отношении предполагает принцип качественно-количественного подхода. Также данный принцип опирается на способ и на последовательность действия, на настойчивость и увлеченность школьника в выполнении задания.

В ходе изучения научно-исследовательских публикаций ведущих специалистов по проблеме были проанализированы труды Т.Б. Филичевой, Т.В. Тумановой, О.С. Ушаковой, а также диагностические методики обследования словарного запаса О.Е. Грибовой и Т.П. Бессоновой, методика О.С. Ушаковой и С.Г. Шевченко Т.Б. Филичевой и Н.А. Чевелевой, И.А. Смирновой, [51, 46, 5].

С целью изучения состояния словарного запаса у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня был подобран диагностический комплекс на основе методик, классических для логопедии. За основу была принята методика обследования словарного запаса детей О.Е. Грибовой и Т.П. Бессоновой. С точки зрения поставленных задач и возраста детей разработаны критерии и балльная система оценивания. В соответствии с заявленной целью научного исследования, разработанный диагностический комплекс включает в себя 8 заданий, задания составлены с учетом основных принципов логопедии: от простого к сложному, используя принцип наглядности; исследование активного и пассивного словаря:

- 1 задание- название предмета с опорой на картинку;
- 2 задание-название предмета по его описанию;
- 3 задание- обобщенные понятия, их соотношение с предметами;
- 4 задание- лексическая сочетаемость слов;
- 5 задание-многозначность слов;
- 6 задание- расставление рассказа по картинке;

- 7 задание- слова-синонимы;
- 8 задание- слова-антонимы.

Речь младших школьников, которая возникала в процессе выполнения задания, позволяет оценить и другие параметры. Так количественный состав словаря соотносится с объемом вербальной памяти; уровень сформированности системных связей в лексическом запаса связан с развитием словообразовательных процессов; важно обратить внимание на концентрацию и распределение внимания, на словесно-логическое мышление и словоизменительные навыки.

Ниже подробно описано содержание каждого компонента диагностической методики, указана балльная система оценивания, а также разработанный нами протокол обследования.

Задание 1. Название предмета с опорой на картинку.

Уровень А- конкретная повседневная лексика.

Задание: Рассмотрите картинки. Назовите, что это. Покажите, где.

Кукла, мяч, мишка, машина, книга, пирамидка, ручка, карандаш, тетрадь, линейка, тарелка, кружка, блюдце, чайник, ложка.

Уровень Б- редко употребляемая лексика.

Локоть, ладонь, колено, брови, ресницы, подоконник, окно, рама, стекло, огород, форточка, кабачок, петрушка, редиска, свекла.

Уровень В- редкоупотребительная лексика с конкретным значением.

Пейзаж, клубок, торшер, погоны, половник, памятник, витрина, табуретка, калитка.

Оценка: максимальное количество баллов-3 балла, 3 балла- правильное выполнение уровня А, Б, В; 2 балла-выполнение заданий уровня А, Б; 1 балл-выполнение заданий уровня А, 0 баллов-отказ или далекая словесная замена.

Задание №2 Назовите предмет по его описанию

Задание: Послушайте и отгадайте, какой предмет я загадала.

Уровень А:

Пушистое, с острыми коготками, мяукает.

Покрыто перьями, летает.

Уровень Б:

Мягкая мебель, на которой люди отдыхают сидя.

Здание, где люди смотрят спектакли.

Уровень В:

Дорожка в парке, обсаженная деревьями.

Верхняя одежда, которую носят в сильные морозы.

Оценка: максимальное количество баллов-3 балла, 3 балла- правильное выполнение уровня А, Б, В; 2 балла- выполнение заданий уровня А, Б; 1 балл- выполнение заданий уровня А, 0 баллов- отказ или далекая словесная замена.

Задание №3 Обобщающие понятия.

Задание: назови картинки (покажи) относящиеся к данному понятию.

Уровень А

Задание 1: Овощи, ягоды, фрукты, огурец, груша, смородина, банан, лимон, яблоко, помидор, капуста.

Задание 2: Перечислить какие названия обуви ребенок видит

Задание 3: Продолжи ряд предметов, назови их одним, общим словом.

Уровень Б

Задание 1: Домашние животные, домашние птицы, дикие животные, медведь, корова, волк, олень, гусь, верблюд, индюк, барсук.

Задание 2: Перечисли, какие предметы транспорта ты видишь перед собой (изображены на картинке).

Задание 3: Продолжи ряд предметов, назови их одним, общим словом.

Уровень В

Задание 1: Деревья, кустарники, цветы, сирень, дуб, ромашка, колокольчик, шиповник, каштан, ель, фиалка, калина.

Задание 2: Перечисли какие явления природы ты видишь (изображены на картинке);

Задание 3: Продолжи ряд предметов, назови их одним, общим словом.

Оценка: максимальное количество баллов-3 балла, 3 балла- правильное выполнение уровня А, Б, В; 2 балла- выполнение заданий уровня А, Б; 1 балл- выполнение заданий уровня А, 0 баллов- отказ или далекая словесная замена.

Задание №4 Лексическая сочетаемость слов

Уровень А, Б, В

Составь словосочетания по образцу: Какой? Что делает?

<i>А</i>	<i>Б</i>	<i>В</i>
Собака	Молния	Скакун
Дедушка	Часы	Время
Дождь	Тень	Токарь

Оценка: максимальное количество баллов-3 балла, 3 балла- правильное выполнение уровня А, Б,В; 2 балла- выполнение заданий уровня А,Б; 1 балл- выполнение заданий уровня А, 0 баллов- отказ или далекая словесная замена.

Задание №5 Многозначность слов

Уровень А- составить словосочетания из данных слов:

Глухой (город, переулок, старик, комната, печь, согласный звук);

Свежий (хлеб, небо, вечер, земля, комната, стол, воздух);

Густой (кисель, клей, кустарник, суп, борода, человек).

Уровень Б- составить словосочетания из слов 1 и 2 столбца:

Коричневый, карий Платье, глаза, костюм

Густой, дремучий Лес, туман

Горячий, знойный Лето, вода, привет
Смуглый, темный Волосы, лицо, небо
Старый, пожилой Человек, учебник

Оценка: максимальное количество баллов-3 балла, 3 балла- правильное выполнение уровня А, Б; 2 балла- выполнение заданий уровня А, 0 баллов- отказ или далекая словесная замена.

Задание №6 Объем пассивного и активного словарного запаса

Уровень А

Задание 1: Предлагаются 2 сюжетные картинки: «В школе», «дома». Рассмотрите картинки и скажите, что изображено на них. При возникновении трудностей можно задавать наводящие вопросы.

Уровень Б

Задание 1: Предлагаются 2 сюжетные картинки: «На заводе», «на стройке». Рассмотрите картинки и скажите, что изображено на них. При возникновении трудностей можно задавать наводящие вопросы.

Оценка: максимальное количество баллов-3 балла, 3 балла- правильное выполнение уровня А, Б; 2 балла- выполнение заданий уровня А, 0 баллов- отказ или далекая словесная замена.

Задание №7 Слова-синонимы

Задание: подбери к данным словам слова, близкие по значению.
Образец: радость- веселье, пытаться- пробовать, храбрый- отважный

Уровень сложности:

<i>А</i>	<i>Б</i>	<i>В</i>
Труд	Пламя	Ненастье
Храбрость	Несчастье	Трусость
Печальный	Зной	Неряшливый
Радостный	Опрометчивый	Искусственный
Смелый	Медлительный	Приблизительный

Оценка: максимальное количество баллов-3 балла, 3 балла- правильное выполнение уровня А, Б, В; 2 балла- выполнение заданий уровня А, Б; 1 балл- выполнение заданий уровня А, 0 баллов- отказ или далекая словесная замена.

Задание №8 Слова-антонимы

Задание: Подбери к данным словам слова с противоположным значением: хороший-плохой, идти-стоять

Уровень сложности:

<i>А</i>	<i>Б</i>	<i>В</i>
Друг	Победа	Свет
Любовь	Храбрость	Красота
Ночь	Счастье	Покой
Говорить	Ссориться	Радоваться
Положить	Ругаться	Бодрствовать
Строить	Выиграть	Наклониться
Теплый	Светлый	Ясный

Оценка: максимальное количество баллов-3 балла, 3 балла- правильное выполнение уровня А, Б, В; 2 балла- выполнение заданий уровня А, Б; 1 балл- выполнение заданий уровня А, 0 баллов- отказ или далекая словесная замена.

*Задание: Закончить предложение

Уровень А

Пластилин мягкий, а скала...

Веревка толстая, а нитка...

Уголь черный, а снег ...

Уровень Б

Сазан – рыба крупная, а килька ...

В басне стрекоза ленивая, а муравей ...

Вова вежливый, а Маша ...

Уровень В

Свекла сладкая, а редька ...

Черешня сладкая, а лимон ...

Кисель варят густой или ...

Лес бывает густой или ...

Цветы у незабудки мелкие, а у подсолнуха ...

Лужа мелкая, а море ...

Оценка: максимальное количество баллов– 3 балла, 3 балла– правильное выполнение уровня А, Б, В; 2 балла– выполнение заданий уровня А, Б; 1 балл – выполнение заданий уровня А, 0 баллов– отказ или далекая словесная замена.

Таким образом, было проведено обследование лексической стороны речи младших школьников с ОНР III. Во втором и третьем классе соответственно. Обследование речи производилось по методике обследования словарного запаса детей О.Е Грибовой и Т.П. Бессоновой. Данная методика была выбрана потому, что, на наш взгляд, в этой процедуре обследования разнообразные задания, касающиеся всех аспектов лексической стороны речи школьников.

3.2. Анализ и интерпретация результатов констатирующего эксперимента

Для фиксирования результатов по данной методике мы разработали специальные протоколы оценки результатов, для того, чтобы представить все полученные данные к данной методике О.Е.Грибовой и Т.Б.Бессоновой по обследованию словарного запаса у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.

После выполнения всех заданий, направленных на выявление словаря, подсчитывается суммарная оценка.

В Таблице № 1 обозначены итоговые баллы за все задания.

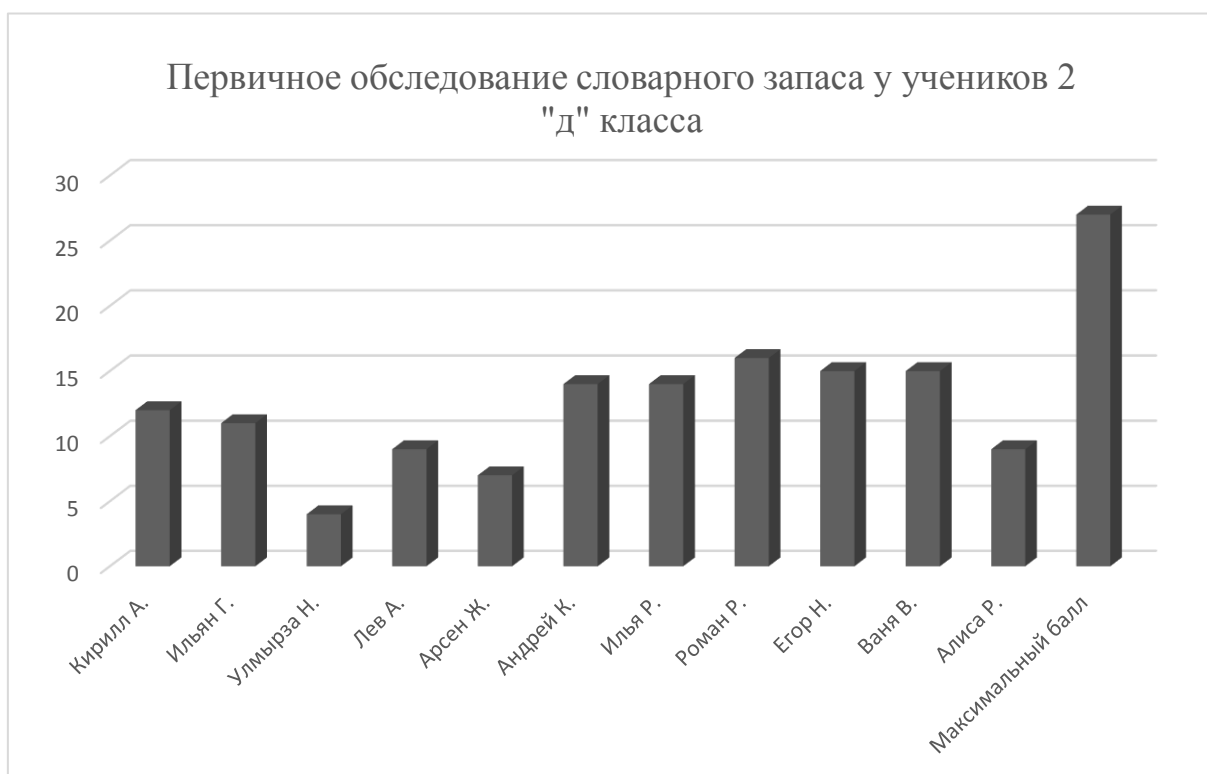
В Диаграмме № 2 показаны уровни овладения словарным запасом младшими школьниками с общим недоразвитием речи III уровня к началу второго класса.

Высшая оценка – 27 баллов, соответствует высокому уровню; 18-20 баллов – среднему; менее 18 баллов – низкому.

Таблица № 1

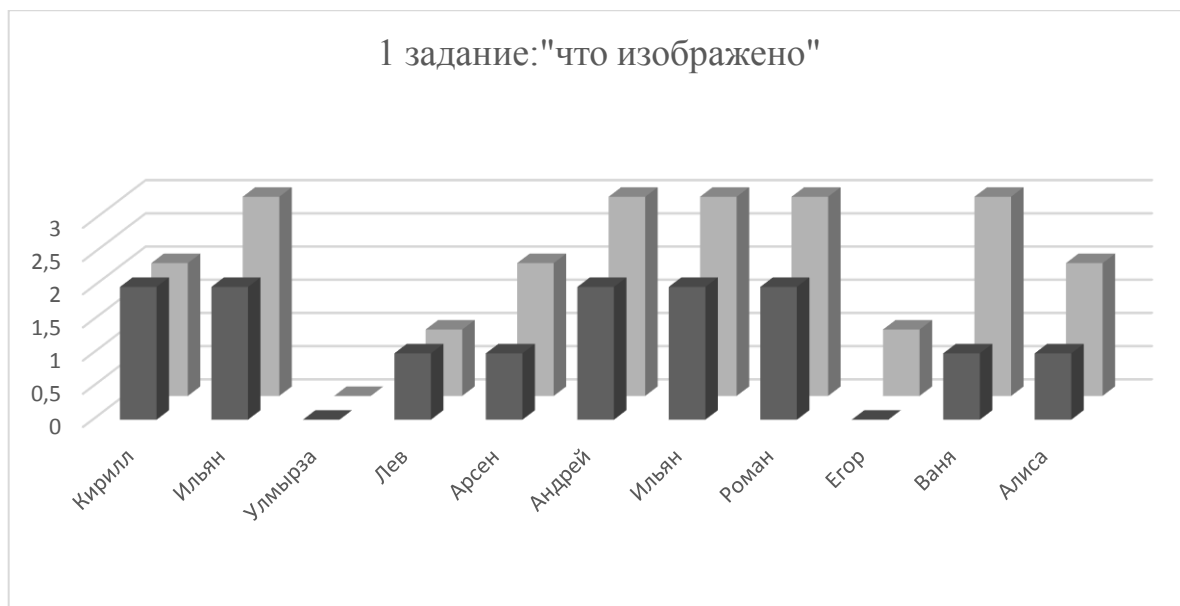
№	Имя ребенка	Возраст	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Итого:
1	Кирилл А.	10 лет	26	26	26	16	16	16	16	16	16	126
2	Ильян Г.	8 лет	26	26	16	06	26	16	16	16	16	116
3	Улмырза Н.	8 лет	16	16	06	16	06	16	06	06	06	46
4	Лев А.	7 лет	16	26	16	36	16	26	16	06	06	96
5	Арсен Ж.	8 лет	26	16	06	26	06	16	16	06	06	76
6	Андрей К.	8 лет	36	36	36	36	16	06	16	06	06	146
7	Илья Р.	8 лет	36	36	36	16	26	06	16	06	06	146
8	Роман Р.	8 лет	36	36	36	36	26	06	16	16	06	166
9	Егор Н.	8 лет	26	26	26	26	26	06	36	26	06	156
10	Ваня В.	9 лет	26	36	36	16	26	06	26	16	16	156
11	Алиса Р.	8 лет	26	16	26	16	16	06	16	16	06	96

Диаграмма № 2



Вначале обследования детям была предложена первая серия заданий: назвать предметы опорой на картинку, на картинке была изображена конкретная лексика-уровень А, редко употребляемая конкретная лексика-уровень Б, уровень В-редкоупотребительная лексика с конкретным значением. Наряду с предметными картинками, предлагались и сюжетные: «на стройке», «в аптеке», «на вокзале». Школьникам предлагались вопросы «что это?», «для чего нужно?», «кто нарисован на картинке?», «кто там еще нарисован?». Далее предложена диаграмма результатов по первому заданию. Далее диаграмма № 3 с результатами задания.

Диаграмма № 3



Кирилл А. допускал ошибки в задании на обследование объема пассивного и активного запаса с опорой на картинки. Конкретная повседневная лексика доступна ребенка, редко употребительная конкретная лексика, такие как «окно, подоконник, рама» ребенок перепутал и назвал только с подсказками логопеда. Возникли трудности с заданиями назвать предмет по описанию, по составлению рассказа. У мальчика ситуация за год осталась неизменной.

Ильян Г. допускал ошибки в заданиях, где нужно было составить рассказ по картинке, например, «дядя ушел, нет, он пришел, ну как там, это что такое, аптека», очень долго подбирал слова. Ильян на следующий учебный год стал более увереннее, даже синонимами говорил.

Улмырза Н. – мальчик-билингв, у него возникли трудности во всех заданиях, но он смог показать предмет по его описанию, не смог составить предложения по опорной картинке. Спустя год ситуация с этим заданием не поменялась.

У Льва А. не возникало трудностей с заданием на активный и пассивный словарь. Но он не назвал предметы по описанию: ни вариант А, Б, ни вариант В. У мальчика также изменений за год не произошло.

Арсен Ж. допускал ошибки в заданиях, путал слова, произносил неуверенно, только с наводящими вопросами смог ответить на вариант Б. На следующий учебный год Арсен уверенно смог справиться с вариантом Б, с вариантом В возникли трудности, в словарном запасе школьника не было данных слов.

Андрей К., Илья Р., Роман Р. в среднем неплохо справились с заданиями, отвечали с временной задержкой, но верно, не смогли ответить на задания под вариантом В. Все три мальчика идеально сделали все три варианта в следующий учебный год.

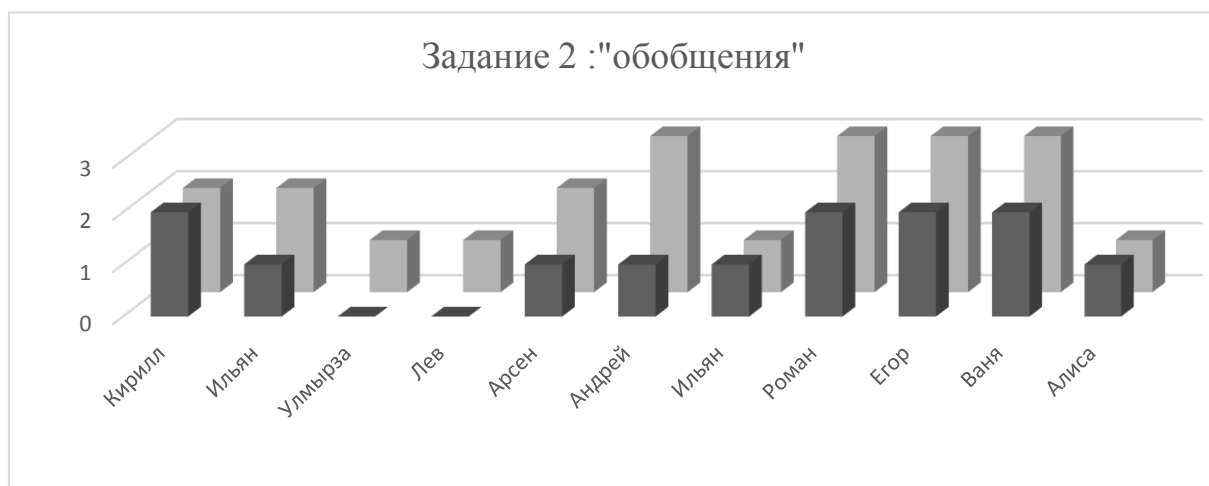
Егор не смог справиться не с одним заданием, мальчик замкнут, стеснителен. Спустя год также не удалось найти подход к мальчику.

Иван В. в первый раз неуверенно отвечал смог справиться только с вариантом А, но в следующий учебный год он выполнил все 3 уровня.

Алиса Р. также не смогла выполнить вариант Б, В в силу того, что в словарном запасе ребенка не было данных слов. Но в следующем учебном году мы справились с вариантом Б, вариант В был недоступен для девочки.

Следующим заданием было обобщение предметов (диаграмма № 4). Нужно было назвать предметы и назвать обобщающее слово: банка, бутылка, сито, поднос-посуда; валенки, туфли, тапочки, ласты, сапоги-обувь; парус, судно, вагон- транспорт; капитан, индеец, пират, повар-профессии. В диаграмме ниже указаны результаты задания.

Диаграмма № 4

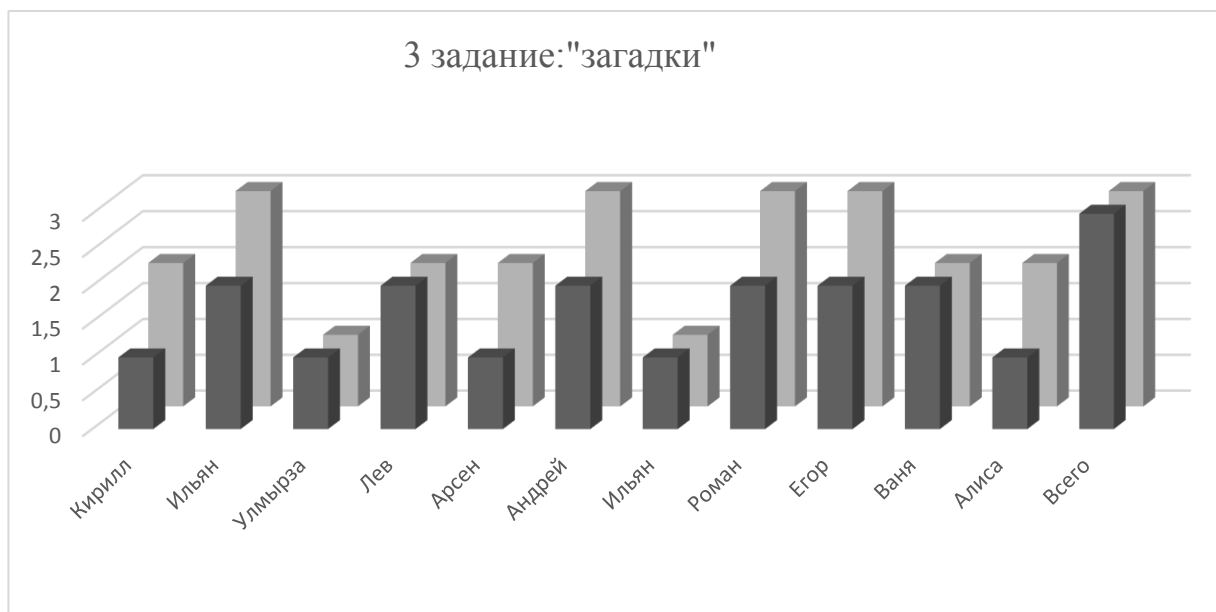


По данным графика видно результаты, что в первый год дети набирали максимум 2 балла, потому что не могли назвать обобщающее слово, не могли назвать что на картинке. Таким образом, можно сделать вывод, что словарь обобщений находится на низком уровне. Но в следующем учебном году дети подняли уровни диаграммы, показав, что коррекционная работа проходит успешно.

Следующее задание: загадки, назвать предмет по его описанию (диаграмма № 5).

Все школьники смогли справиться с вариантом А, 50 % детей выполнили вариант Б, но вариант В никто не выполнил. Но в последующем году результаты стали гораздо лучше. Ниже представлена диаграмма результатов обследования за два года.

Диаграмма № 5

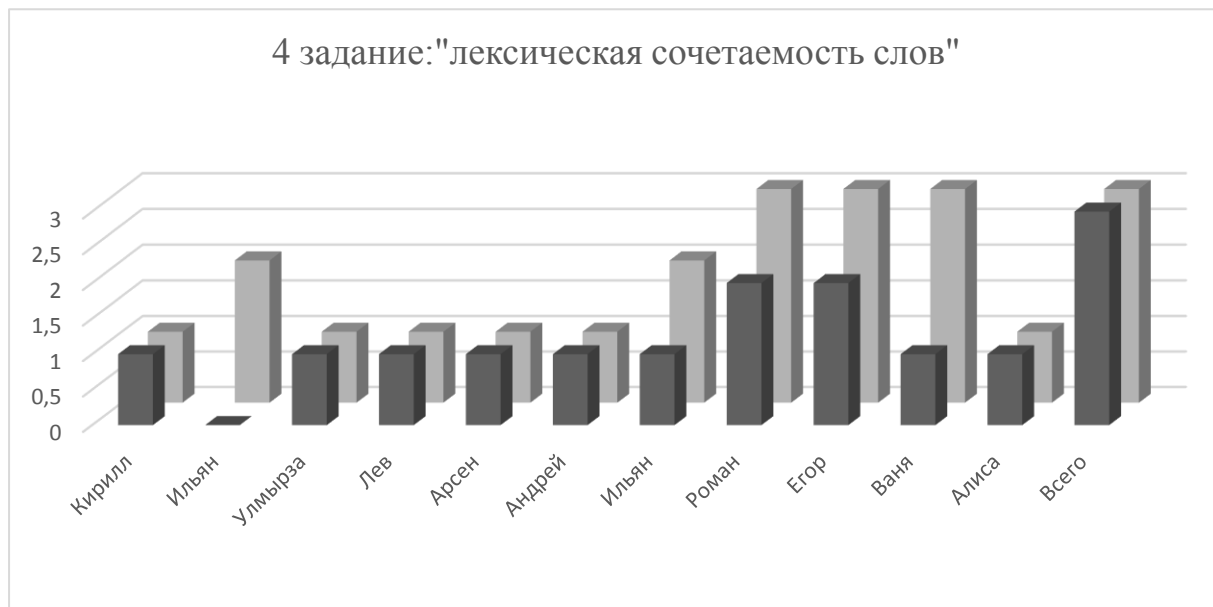


Последующим заданием была «лексическая сочетаемость слов», где на примере образца, дети должны были составить словосочетания: Вариант А: Какой? Что делает? Вариант Б- Кто? Что?; Вариант В-Кто? Что?

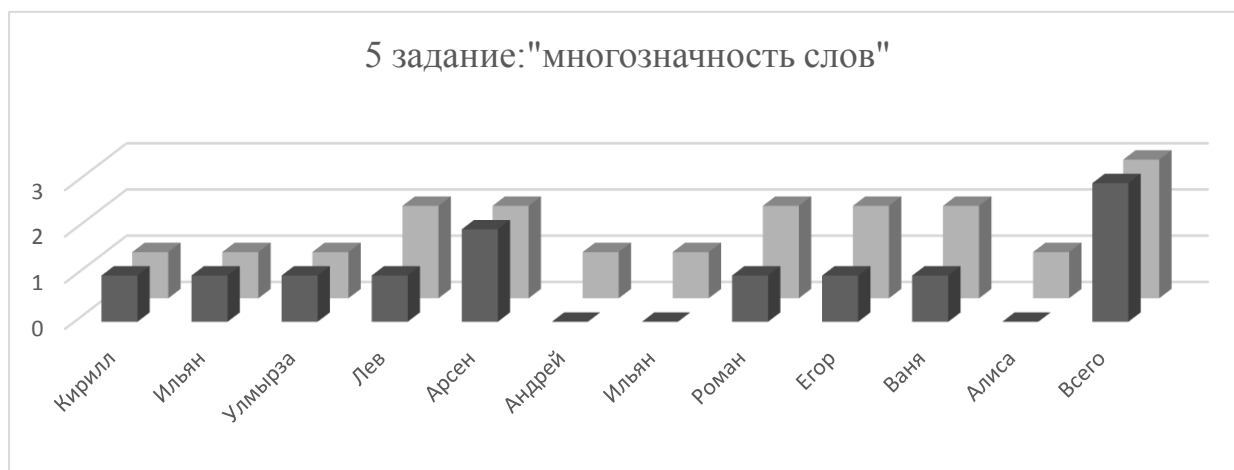
По данным диаграммы № 6 ниже можно сказать, что большинство детей лексически сочетают слова, но не могут подобрать нужного слова в вариантах Б и В. Что говорит о необходимости уделить внимание этому

компоненту при разработке игр-презентаций на различные лексические темы. Но Егор Н., Иван В., Роман Р отличились, ребята выполнили все задания отлично от других.

Диаграмма № 6

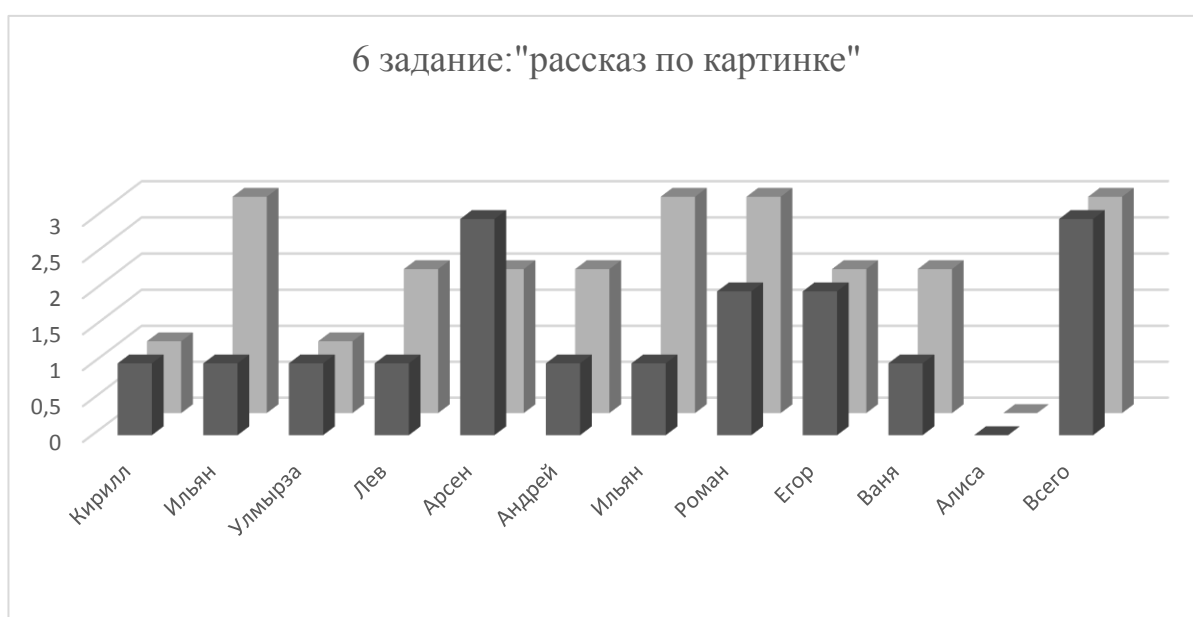


Следующее задание (диаграмма №7) было направлено на такую сторону лексики, как многозначность слов. Школьники должны были по примеру составить словосочетания с данными прилагательными, например, «глухой: старик, переулок, согласный звук». Когда дети были во втором классе, у многих из них не получалось сделать даже первый уровень, первый вариант А. Больше одной третей смогли сделать вариант Б с помощью логопеда. В третьем классе уже у 50% получилось составить словосочетания.



6 задание: «рассказ по картинке», (диаграмма № 8), детям дается сюжетная картинка, нужно рассказать где это, что происходит на картинке и что было потом.

Все дети относительно справились с заданием, кроме Алисы Р., она составила нераспространенное предложение, больше ни по наводящим вопросам, ни по подсказкам девочка ничего не сказала, что во втором классе, что в третьем. Многие ребята добавляли в предложение много второстепенных членов предложения, причастные и деепричастные обороты.

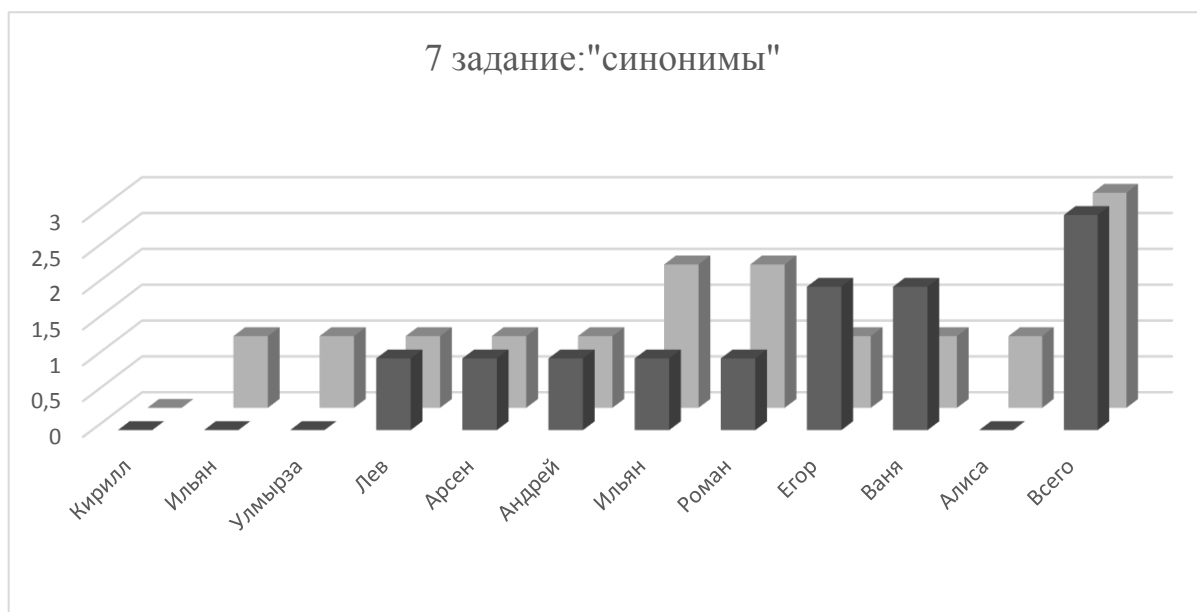


Последние два задания (диаграмма № 9, № 10) были довольно трудны для детей, они задания направлены на поиск слов-антонимов и слов-синонимов.

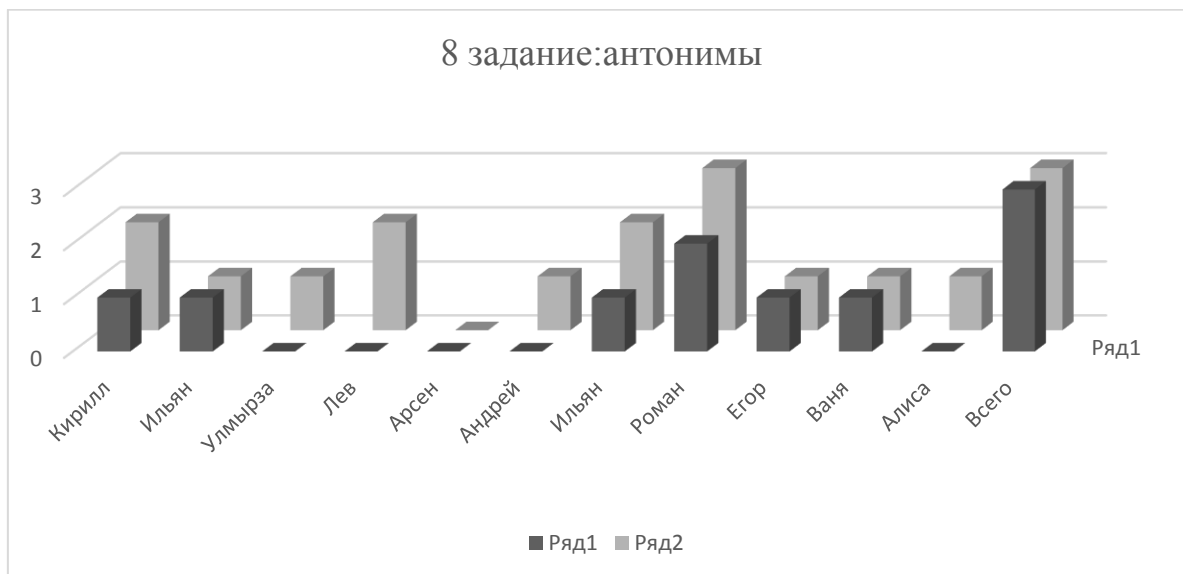
Достаточно большое количество детей не смогли ответить, подобрать синоним к существительным, прилагательным, глаголам. Либо долго вспоминали, но так и не смогли ответить, либо вообще не знали ответа.

Не получилось у Кирилла, Ильяна, Улмырзы, Алисы из-за того, что данных слов они просто не знали, приходилось объяснять значения слов, чтобы ни могли подобрать синоним.

Диаграмма № 9



Таким же образом прошло последнее задания, дети пытались вспомнить слова-антонимы, многие не знали значения слов, одна вторая часть детей начали приводить слова-синонимы. В следующем учебном году результаты не сильно изменились.



В целом, ситуация состоит следующим образом:

У Кирилла А. возникли трудности с заданиями назвать предмет по описанию, по составлению рассказа; по подбору синонимов, антонимов – сделал только с подсказками, также с подсказками составил словосочетания по образцу. Таким образом мальчик получил средний бал по представленному материалу.

Ильян допускал ошибки в заданиях, где нужно было составить рассказ по картинке, подобрать слова-синонимы, слова-антонимы. С остальными заданиями справился.

Улмырза – мальчик-билингв, у него возникли трудности во всех заданиях. Он смог только показать предмет по его описанию, составить рассказ из 2 предложений. У мальчика самый низкий результат из всех детей.

У Льва не возникало трудностей с заданием на активный и пассивный словарь. Но он не назвал предметы по описанию. Также не назвал слова с противоположным друг другу значением, возникли трудности с синонимами, в остальном мальчик со всеми заданиями справился самостоятельно, без подсказки логопеда.

Арсен допускал трудности с заданиями на подбор слов по признакам и действиям. Мальчик не понял задания на понимания прямого и

переносного назначения слов, после того как логопед пояснила суть задания, ученик так и не дал правильного ответа. Возникли проблемы с синонимами, антонимами.

Андрей получил приемлемые баллы за выполнения всех заданий. Допускал ошибки в заданиях на подбор слов-синонимов, слов-антонимов и составления рассказов по предложенным картинкам. С остальными заданиями ученик справился.

Илья. Также, как и у предыдущего ученика трудности возникли в подборе слов-синонимов, слов-антонимов. Ученик не выполнил только одно задание: на подбор слов признаков и действий.

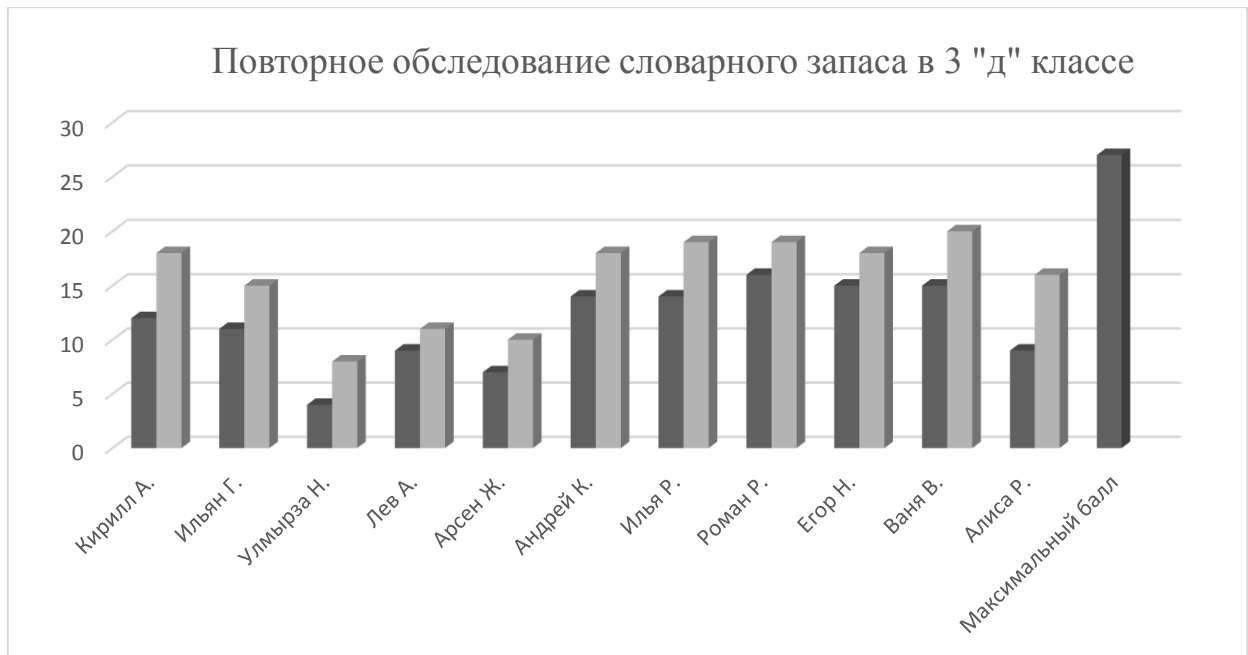
Роман справился со всеми заданиями, но с помощью логопеда. Но он отлично сделал задания со словами-синонимами, получил один из наивысших баллов.

Егор также справился со всеми заданиями с помощью логопеда. Выполнил отлично от других заданий, задания на многозначность слов, составления рассказа и задания на слова-синонимы.

Иван получил наивысший балл за задания. Он с легкостью справился самостоятельно. Возникли трудности в обобщенных словах, в подборе слов-признаков и действий предметов.

Алиса с подсказками логопеда смогла ответить на первое задание – на активный и пассивный словарный запас, не составила рассказа по картинкам, не смогла подобрать антонимов к предложениям, трудности возникли со словами—синонимами, словами-антонимами, девочка не знает прямых и переносных значений слов.

В диаграмма № 11 отображены количественные показатели результатов обследования словарного запаса младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня за два года.



Таким образом, у учеников с ОНР III уровня второго и третьего класса соответственно возникали трудности в составлении рассказа по представляемому материалу, на подбор слов-синонимов, слов-антонимов, у детей в пассивном словаре есть конкретное слово, но они забывают, долго думают, но потом у всех ничего не получается. Дети очень долго не могут подобрать слова, т.е. ученики владеют скудным словарным запасом для данного возрастного периода. Задания на обобщения слов, на это будет направлена коррекционная работа по обогащению словарного запаса. Можно выделить специфические особенности развития словаря: бедность, неточность по значению, недостаточность развития процессов обобщения. В словаре у детей преобладали существительные с конкретным значением. Характерным являлась бедность глагольной лексики (отсутствовали многие глаголы, обозначающие способы передвижения, способы подачи голоса, возникали трудности при подборе антонимов к глаголам). У большинства детей с ОНР оказались несформированными в большей степени синонимические ряды, имеется большое количество лексических

трудностей при выполнении заданий на подбор синонимов. Недостаточно сформирован у детей с общим недоразвитием речи III уровня атрибутивный словарь. Школьники с общим недоразвитием речи в своей речи используют лишь прилагательные, обозначающие непосредственно воспринимаемые свойства предметов. Не используются наречия, редко можно услышать сложносочиненные, сложноподчиненные предложения.

3.3. Организация психолого-педагогического сопровождения младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня в процессе коррекционной работы

К числу важнейших задач логопедической работы с младшими школьниками, имеющими общее недоразвитие речи, относится задача пополнения словарного запаса. Это необходимо для наиболее полного преодоления системного речевого недоразвития.

Особенности психолого-педагогического сопровождения школьников с общим недоразвитием речи наиболее полно описаны в работах Л.М. Шипицыной, Р.Е. Левиной, Т. Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной. Хилько А. А., Галлямовой Ю. С., Демьянчук Р. В., Яковлевой Н. Н., Батаршева А.В. Они указывают, что младшие школьники с общим недоразвитием речи имеют серьезные нарушения связной речи, а также словарного запаса, которые выражаются в неумении удерживать в памяти последовательность содержания, являющегося планом рассказа описания; бедность словарного запаса; трудностях выделения существенных признаков предмета и перечислении их в определенной последовательности; недостаточном использовании выразительных средств [57, 52].

В работах исследователей подчеркивается, что в системе коррекционной логопедической работы с детьми с ОНР обогащение словарного запаса приобретает особое значение из-за структуры дефекта и превращается в сложную задачу, требующей длительной кропотливой работы логопеда, дефектолога, учителей начальной школы, родителей и ребенка.

Эффективность коррекционно-развивающей работы по обогащению словарного запаса на коррекционных занятиях у школьников во многом зависит от слаженной работы всех специалистов.

Возникает необходимость комплексного подхода к психолого-педагогическому сопровождению дошкольников с ОНР III уровня.

Младшие школьники с общим недоразвитием речи III уровня по Р.Е. Левиной обучаются по адаптивной образовательной программе начального общего образования (далее- АООП НОО) вариант 5.1 или по варианту 5.2 по Федерального Государственному Образовательному Стандарту с ограниченными возможностями здоровья (далее-ФГОС ОВЗ).

Под психолого-педагогическим сопровождением понимают профессиональную деятельность учителя начальных классов, учителя музыки, учителя по рисованию, учителя физической культуры, учителя иностранного языка, педагога-психолога, тьютора или ассистента (при необходимости), учителя-логопеда, учителя-дефектолога, педагога дополнительного образования, педагога- организатора, руководящие работники (административный персонал) взаимодействующий с ребенком в школьной среде.

Ребенок, приходя в школу, погружаясь в школьную среду, решает определенные задачи, реализует свои определенные цели: социальные, личностные, психические, образования. Сопровождающая работа находящихся рядом с ребенком взрослых направлена на то, чтобы создать благоприятные, социально-психологические условия для его успешного обучения, социального и психологического развития.

Психолого-педагогическое сопровождение личности ребенка в образовательном процессе реализуется в соответствии со следующими принципами:

- Базовым принципом является соблюдение интересов ребенка. Специалисту системы сопровождения необходимо решать каждую проблемную ситуацию с пользой для ребенка. Успешность помощи ребенку зачастую зависит от ряда специалистов или от того, как взаимодействуют специалист и родитель. Это означает также взаимодействие специалистов, использование научных методов исследования, коррекции и развития, что позволяет получить оптимальные результаты.

- Принцип непрерывности, гарантирующий ребенку непрерывное сопровождение как на всех уровнях образования, так и на всех этапах помощи в решении проблемы. Кроме того, этот принцип означает, что дети группы риска также будут обеспечены непрерывным сопровождением.

- Принцип системности сопровождения. Системное проектирование сопровождения осуществляется по ряду направлений: разработка и реализация программ развития образовательных систем, проектирование новых типов образовательных учреждений, создание профилактических и коррекционно-развивающих программ. Этот принцип реализуется через единство диагностики, коррекции и развития [27].

Психолого-медико-педагогическое сопровождение обучающихся с тяжелыми нарушениями речи (далее-ТНР) в процессе освоение адаптированной основной образовательной программы начального общего образования (далее АООП НОО) (вариант 5.2.) реализуется во внеурочное и урочное время и осуществляется следующими специалистами: педагогами образовательной организации, психологами, медицинскими работниками (медицинская сестра, врач-педиатр) [52].

Сопровождение, с точки зрения федерального государственного образовательного стандарта, это прием, который обеспечивает создание условий для принятия ребенком с ограниченными возможностями здоровья оптимальных решений в разных жизненных ситуациях. Из этого следует, в теории сопровождения важным выступает положение, что носителем проблемы ограниченных возможностей здоровья ребенка в каждом отдельно взятом случае выступает и сам ребенок, и педагоги, и его родители, и ближайшее окружение ребенка.

Основные принципы, которым нужно уделять внимание при психолого-педагогическом сопровождении, выделяет Л. М. Щипицына [59]:

- Первый принцип, который описал автор в своих трудах, это принцип «На стороне ребенка». Довольно часто на стороне ребенка всего лишь ребенок. Но специалист системы сопровождения, должен быть

максимально вовлечен в проблему, стремиться решить каждую трудную ситуацию с наибольшей пользой для школьника.

- Второй принцип, который хотелось бы отметить, принцип непрерывности сопровождения, таким образом школьнику гарантировано постоянное сопровождение на всех этапах, когда оказывается поддержка, в решении каждой проблемы. Специалист сопровождения может остановить сопровождения ребенка именно тогда, когда проблема будет решена или подход к решению будет очевиден. Данный принцип обозначает также то, что дети, которые находятся под постоянным воздействием факторов риска (например, ребенок в системе специального образования, хронически больной ребенок, ребенок-сирота и т. д.), будут обеспечены непрерывным сопровождением в течение всего периода их становления

- Третий принцип психолого-педагогического сопровождения-мультидисциплинарности психолого-педагогического сопровождения. Именно данный принцип требует обязанности согласовывать работу специалистов сопровождения.

В образовательном учреждении индивидуальное психолого-педагогическое сопровождение детей предполагает создание предпосылок для выявления реальной и/или потенциальной «групп риска», таким образом детям гарантируется помощь, в которой они нуждаются.

Социально-педагогическое, системное, психолого-педагогическое сопровождение и сопровождающее проектирование осуществляется консилиумами, центрами и службами во многих направлениях.

Устройство осуществления психолого-педагогического сопровождения и коррекционная работа проявляется как взаимодействие специалистов образовательной организации, которая обеспечивает комплексное сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья специалистами различного профиля как медицинского, психологического, так и педагогического в образовательном процессе.

В целях удовлетворения особых образовательных потребностей, обучающихся с ТНР программа коррекционной работы расширяется за счет включения индивидуально-ориентированного коррекционно-логопедического воздействия, сквозным направлением которого выступают:

- работа по преодолению нарушений фонетического компонента речевой функциональной системы;
- фонологического дефицита и совершенствованию лексико-грамматического строя речи;
- связной речи;
- по профилактике и коррекции нарушений чтения и письма;
- по развитию коммуникативных навыков [53].

Данное сопровождение младших школьников в образовательной организации способен осуществить психолого-медико-педагогический консилиум. Важной целью деятельности ПМПк является создание единой системы комплексного коррекционно-диагностического психолого-медико-педагогического сопровождения обучающихся. В процессе коррекционной деятельности над обогащение словарного запаса школьников с ОНР III уровня осуществляется взаимодействие заместителя заведующего по ВМР, педагога-психолога, учителя-логопеда, учителя начальных классов, медицинского работника.

В нашем случае учитель-логопед выступает как координатор и организатор коррекционных воздействий, направленных на пополнения словарного запаса, а именно он предоставляет максимальную логопедическую помощь младшим школьникам в этом процессе. Был дан комплекс отобранных лексических тем в начале учебного года. Во взаимодействии, к примеру, с учителем начальных классов, по изучаемой проблеме логопед работает в разных формах: совместное составление перспективного планирования коррекционной работы не только общей, но и по обогащению словарного запаса на текущий период, курирование и

консультирование по проблемам, касающихся словарного запаса: активного и пассивного; выбор форм и обсуждение, приемов и методов коррекционной работы по обогащению словарного запаса у младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.

Учитель начальных классов не только достаточно продолжительно, но и ежедневно занимается со школьниками, знает их возможности, уровень словарного запаса, их интересы, а значит, учитель как никто другой может определить формы включения нужных заданий коррекционной направленности. Учитель также ведет коррекционную деятельность по накоплению и обогащению словаря по лексико-тематическим циклам, он осуществляет контроль за речевой деятельностью школьников во время организованной, самостоятельной и образовательной деятельности. Управленческое сопровождение проводится администрацией образовательной организации и проявляется в создании нормативной базы, повышении квалификации сотрудников школы, отслеживании результатов, в организации взаимодействия, анализе коррекционной работы и ресурсном обеспечении образовательного процесса. Педагог-психолог выполняет коррекцию основных психических процессов, работает над повышением психологической культуры родителей и педагогов, над снятием тревожности при негативном настрое на взаимодействие с окружающими, также осуществляет снятие эмоционального напряжения.

Современная психология и педагогика в решении проблем речевого недоразвития все большее внимание уделяет повышению роли семьи. Эффективность речевого развития и коррекции, полученных навыков коммуникации, социализации, а также поддержание состояния психологического комфорта детей с ОНР во многом зависит от активного участия родителей в процессе обучения, воспитания, развития ребенка. Поэтому важную роль в организации педагогического процесса в школе играет работа с родителями.

В задачи учителя-логопеда в работе с семьей входит: повышение уровня педагогической компетенции родителей; информационная и дидактическая поддержка семьи; формирование у родителей желание помогать ребенку.

В работе учитель-логопед проводит: групповые тематические консультации для родителей; индивидуальные консультации родителей по вопросам речевого развития детей; логопедическую диагностику детей; игровые детско-родительские сеансы.

Во взаимодействии с родителями по изучаемой проблеме учитель-логопед знакомит их с уровнем лексического запаса ребенка с учетом возраста; говорит о необходимости создания оптимальной среды дома; способами создания условий для полноценной беседы, разговора ребенка на каждом этапе коррекционной помощи; объясняет родителям значимость создания условий для успешной социализации детей; методам учебного взаимодействия с ребенком.

Психолого-педагогическое сопровождение осуществлялось по направлению, обеспечивающему создание необходимых условий для обогащения словарного запаса. Взаимодействие всех участников процесса- психолога, учителя-логопеда, учителей, медицинских работников, родителей, основанное на особенностях индивидуального развития детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Выстраивался процесс психолого-педагогического сопровождения по этапам, последовательное выполнение которых необходимо для полноценного обогащения словарного запаса на логопедических занятиях.

Первый этап заключается в постановке целей.

Второй этап-уточнение проблемы по результатам психолого-педагогической диагностики.

Третий этап решения проблемы включает в составлении игр-презентаций по лексическим темам: по обогащению словарного запаса.

Нами были определены следующие лексические темы:

времена года, грибы, день защитника Отечества, деревья, дикие животные, домашние животные, зимующие птицы, космос, мебель, насекомые, обувь, овощи, одежда, перелетные птицы, посуда, профессии, семья, транспорт, фрукты, части тела, ягоды.

Весь отобранный лексический материал соответствует психолого-педагогическим методам и принципам коррекционной работы по обогащению словарного запаса младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.

Все уроки строились по определенной структуре:

- 1) организационный момент. На данном этапе урока педагог вводит школьников в лексическую тему (чтение стихотворения, отгадывания загадки, ребусов, кроссвордов);
- 2) Основная часть: Данная часть предполагает работу над обогащением словарного запаса, расширение глагольного словаря, обобщения и др., работа с мультимедийной презентацией;
- 3) Подведение итогов урока: рефлексия.

Таким образом, обогащение словарного запаса у детей с общим недоразвитием речи- это сложный и длительный процесс, требующий умелого педагогического воздействия и руководства, где каждый имеет свою психолого-педагогическую роль, а в данном направлении нашей диссертационной работе, логопед вводит в речь школьника новый лексический (словарный) запас; учитель закрепляет лексические темы на уроках, родитель спрашивает, корректирует ответ, беседует со школьником о том, какой лексический материал был на занятии, медицинский работник, чаще всего это врач-невролог назначает ежегодно лечение.

Каждый оказывает психолого-педагогическое воздействие в рамках образовательно организации, тем самым помогая ребенку и его родителям пройти этот сложный коррекционный путь.

Выводы по III главе

Для практического изучения состояния словарного запаса младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня мы использовали методику О.Е. Грибовой и Т.П. Бессоновой, которая включает в себя серию заданий на выявление уровня активного и пассивного словарного запаса.

Эксперимент проводился на базу МАОУ «СОШ №73 г. Челябинска».

По результатам исследования было выявлено, что дети младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня нуждаются в обогащении словарного запаса, так как лексический уровень обследуемых школьников был на низком уровне.

Целью констатирующего эксперимента было изучить специфику трудностей и ошибок, возникающих при овладении словарным запасом у детей с общим недоразвитием речи III уровня.

Наибольшее число ошибок и многочисленных исправлений было на определение обобщающего слова, на составление описательного рассказа и на подбор синонимов, антонимов. Также ошибки совершались в подборе признаков и действия предметов.

Обогащение словарного запаса у детей с общим недоразвитием речи – это сложный процесс, который требует психолого-педагогического воздействия и сопровождения, где каждый педагог имеет свою психолого-педагогическую роль: взаимодействие всех участников образовательного процесса, введение разных форм взаимодействия между специалистами образовательной организации и родителями школьников. Педагоги оказывают психолого-педагогическое воздействие в рамках образовательной организации, тем самым помогая ребенку и его родителям пройти коррекционно-развивающий путь, а также улучшить состояние словарного запаса в целом.

Также были разработаны мультимедийные игры-презентации, схема логопедического занятия по обогащению словарного запаса.

В ходе контрольного эксперимента была доказана эффективность проделанной работы.

Заключение

В процессе выполнения нами научного исследования был проведен теоретический и экспериментальный анализ работ по психолого-педагогическому сопровождению детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня. Анализ психолого-педагогической литературы показал, что трудности формирования словарного запаса остается актуальной и недостаточно изученной. Изучение словарного запаса имеет большую теоретическую и практическую значимость в работе с младшими школьниками с ОНР III уровня. В теоретическом аспекте это связано с установлением этиологии и вида различных ошибок, которые допускали школьники, когда проводилось исследование. Однако, с точки зрения практической деятельности, их наличие и анализ данных трудностей способствует целенаправленному и дифференцированному, т.е. более точному воздействию на проблему. Основываясь на изученной литературе была дана характеристика младших школьников с ОНР III уровня, также были рассмотрены методики по развитию словарного запаса младших школьников данной категории. В особенности, более емкой и содержательной оказалась методика обследования словарного запаса, предложенная О.Е. Грибовой и Т.П. Бессоновой, а также некоторые приемы и методы работ других авторов, общий взгляд которых заключался в том, что активный и пассивный словарный запас у детей с ОНР III уровня, не может развиваться самостоятельно, для этого требуется систематическая поэтапная коррекционная, в частности, логопедическая работа с учащимися.

С младшими школьниками вторых и третьих классов был проведен констатирующий эксперимент, показавший, что, обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными действиями, школьники с ОНР III уровня имеют частичные

особенности развития словарного запаса. Была выявлена неспособность самостоятельного пополнения словарного запаса (в активном словарном запасе детей преобладали глаголы и имена существительные, однако, применение слов, характеризующих признаки, качество, состояние предметов вызывало затруднения). Просматривалось также расхождение активного и пассивного словаря, неточное употребление или незнание многих общеупотребительных слов, которые обозначают или части предметов, или зрительно сходные предметы, также отмечалось неадекватное использование антонимических и синонимических средств языка либо полное их отсутствие в речи у ребенка. Также школьниками были применимы многочисленные замены словообразовательными неологизмами. В результате выполнения констатирующего эксперимента школьники за выполнение заданий в общей сумме набрали от 4 до 16 б, норма 21 б.

В ходе исследования нами были поставлены следующие цели:

1) Проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования;

2) Изучить специфику трудностей и ошибок, возникающих при овладении словарным запасом у детей с общим недоразвитием речи III уровня.

3) Составить презентации коррекционной работы по обогащению словарного запаса.

В рамках решения первой задачи нами было изучено состояние изучаемой проблемы в специальной психолого-педагогической литературе, уточнен понятийный аппарат исследования. По определению Р.Е. Левиной под общим недоразвитием речи мы понимаем различные сложные речевые расстройства, при которых нарушается формирование всех компонентов речевой системы, то есть звуковой стороны, фонетической стороны речи, и смысловой стороны, лексико-грамматической стороны речи, при нормальном слухе и интеллекте.

Была проанализирована литература по онтогенезу лексической стороны речи, в работе также указан патогенез, симптоматика и классификация общего недоразвития речи, была рассмотрена литература по проблеме словарного запаса младших школьников с общим недоразвитием речи III уровня.

Определено понятие «психолого-педагогическое сопровождение», мы понимаем его как совместная деятельность специалистов образования, родителей, направленная на создание максимально благоприятных социальных, педагогических и психологических условий, способствующих развитию ребенка в процессе обучения в начальной школе, также определено значение этого понятия в обогащении словарного запаса детей младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи III уровня.

Решая вторую задачу нашего исследования нами была проанализирована литература по проблеме, было проведено практическое исследование состояния словарного запаса, использовали мы методику обследования словарного запаса О.Е. Грибовой и Т.П. Бессоновой, состоящую из 8 заданий, все задания были направлены на изучение лексической стороны речи школьников.

Эксперимент проводился на базе МАОУ «СОШ №73 г. Челябинска». В исследовании принимали участие 11 детей 2 «д»- 3 «д» класса с логопедическим заключением ОНР III уровня.

По итогам проведенного исследования состояния словарного запаса нами было выявлено, что данная категория детей нуждаются в коррекции лексической стороны.

Полученные данные об особенностях словарного запаса определяли основные направления, которые учитывались при составлении комплекса презентаций на различные лексические темы.

В рамках третьей задачи на основании представленных результатов подобраны коррекционно-развивающие упражнения в виде игры-

презентации. В комплекс игр входит 21 тематические разработки на лексические темы.

Использование комплекса оказывает влияние на уточнение и расширение словарного запаса, а также благотворительно воздействует на развитие речевой коммуникации младших школьников в целом. Эффективность данного комплекса позволяет рекомендовать его использование учителям-логопедам, учителям начальных классов общеобразовательных учреждений.

Нами был проведен контрольный эксперимент, который показал, что, разработанная нами система пополнения словарного запаса была эффективна.

Результаты, полученные в ходе эксперимента, позволили считать проведенную экспериментальную работу успешной, при условии психолого-педагогического сопровождения каждого ребенка педагогическим, медицинским персоналом, а также родителями.

Работа на логопедических занятиях должна стоиться комплексно и с учетом всех принципов как общей педагогики, логопедии, так и принципов психолого-педагогического сопровождения.

В ходе проведенного исследования были решены основные задачи, выдвинутые в соответствии с целью исследования. Анализ полученных количественных и качественных данных работы показал, что выдвинутая гипотеза, по нашему мнению, подтвердилась.

Библиографический список

1. Агранович, З.Е. Сборник домашних заданий в помощь логопедам и родителям для преодоления лексико-грамматического недоразвития речи у дошкольников с ОНР [Текст] / З.Е. Агранович.-СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2018. -208 с.
2. Аксенова, Л.И. Специальная педагогика [Текст]: учеб.для вузов/ Л.И. Аксенова, Б.А. Архипова, Л.И. Белякова и др: под ред. Н.М.Назаровой:-М.:Издательский центр «Академия», 2004. –10с.
3. Ахутина, Т.В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса [Текст]: монография. – М.: Издательство: «Либроком»,2017. -218с.
4. Баева, А.И. Изучение состояния речевых процессов у 5-6 летних детей с общим недоразвитием речи [Текст]/ А.И. Баева // Логопед. - 2004. - №2. - с.43
5. Бессонова, Т.Б. Дидактический материал по обследованию речи детей [Текст]: Серия: «Библиотека практикующего логопеда». - Ч. II: Словарный запас и грамматический строй. - М.: АРКТИ, 1997. - 64 с.
6. Бобровская, Г.В. Активизация словарного запаса младших школьников начальная школа [Текст]/ Г.В. Бобровская // Начальная школа – 2003. - № 4- с.47
7. Быстрова, Г.А. Логопедические игры и задания [Текст] : учеб.пособие/Быстрова Г.А., Сизова Э.А., Шуйская Т.А. /- СПб.: КАРО.- 2002.-96с.
8. Волкова, Л.С. Логопедия [Текст]: учеб. для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений. / Под. ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. -3-е изд., - М.:изд. центр ВЛАДОС, 2002.-506-524с.
9. Вершинина, О.М. Особенности словообразования у детей с общим недоразвитием III уровня [Текст]/ О.М. Вершинина//Логопед.- 2004.- №3.-34с.

10. Визель, Т.Г. Основы нейропсихологии [Текст]: учеб. для студентов вузов./Т.Г.Визель. –М.:В.Секачев, 2017.- 264с.
11. Воробьева, В.К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи [Текст]: учеб. пособие / В.К. Воробьева. - М.: АСТ: Транзиткнига, 2006. - 158с.
12. Выготский Л.С. Детская психология [Текст]: Собрание сочинений в 6 томах. Том 4/ Под ред. Д.Б. Эльконина.- М.: Говорящая книга, 2014. - 225 с.
13. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи [Текст]/А.Н. Гвоздев.- М.: Детство-Пресс, 2007. - 472 с.
14. Глухов, В.П. Формирования связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием [Текст]:учеб.для вузов/В.П. Глухов.- М.: АРКТИ, 2002. -144 с.
15. Елецкая, О. В. Психолого-педагогическая диагностика детей с нарушениями речи [Текст]: учеб.-метод. пособие / О. В. Елецкая, А. А. Тараканова. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2012. – 312 с.
16. Екжанова, Е.А Основы интегрированного обучения [Текст]: Пособие для вузов / Е.А. Екжанова, Е.В. Резникова. - М.: Дрофа, 2008. - 210 с.
17. Ефименкова, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов [Текст]:Кн. для логопедов/ Л.М.Ефименкова.-М.: Просвещение, 1991.- 224 с
18. Жукова, Н.С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников [Текст]:кн.для логопедов/ Н.С.Жукова, Е.М.Мастюкова, Т.Б.Филичева. - 2-е изд. перераб. - М.:Просвещение, 1990. - 239с.
19. Жинкин, Н.И. Механизмы речи [Текст]/ Н.И.Жинкин.- М.: АПН, 1958 г. - 370 с.
20. Жинкин, Н.И. Коммуникативная система человека и развитие речи в школе [Текст]/ Н.И.Жинкин.-М.: Знание, 1969. -204с.

21. Жукова, Н.С. Преодоление и речевого развития у дошкольников [Текст]:метод.пособие / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. - М.: Просвещение, 1973. - 224 с.
22. Зикеев, А.Г. Развитие речи учащихся специальных (коррекционных) учреждений [Текст]: учеб. пособие для студентов высших пед. учебных заведений/ А.Г. Зикеев. - М., 2000 г. - 200 с.
23. Зимняя, И.А. Предметный анализ текста как продукта говорения. Смысловое восприятие речевого сообщения [Текст]: В кн.: Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации)/И.А. Зимняя. - М., 1976. - С. 57-64.
24. Зимняя, И.А. Лингвopsихология речевой деятельности [Текст]:уч.для вузов/И.А.Зимняя. - М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. - 432 с.
25. Кондратенко, И.Ю. Формирование эмоциональной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи [Текст]: монография. - СПб.: КАРО, 2006. - 240с. (48).
26. Корицкая, Е.Г. Формирование развернутой описательно-повествовательной речи у детей с третьим уровнем общего речевого развития [Текст]:учеб.для вузов/ Е.Г. Корицкая, Т.А. Шимкович.-М.:2012. - 181с.
27. Ладыженская, Т.А. Характеристика связной речи детей [Текст]:метод. пособие/Т.А. Ладеженская. - М.: Педагогика, 1980. -210с.
28. Лалаева, Р.И. Методическое наследие. Коррекция ОНР у дошкольников [Текст]: метод. пособие/ Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. - СПб.:1999. -153с.
29. Лалаева, Р.И. Логопедия [Текст]:метод.наледие / Р.И. Лалаева. -М.: Владос,2007-304с.
30. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии [Текст]: учеб.для вузов/Р.Е.Левина. - М.:Просвещение, 1967.-67с.

31. Леонтьев, А.А. Основы речевой деятельности [Текст]/А.А. Леонтьев. - М.:Наука, 1974.-241-254с.
32. Лопухина, И.С. 550 упражнений для развития речи [Текст]: метод. Пособие/И.С. Лопухина.-СПб.: КАРО, Дельта +,2004. - 336с.
33. Лосев, П.Н. Коррекция речевого и психического развития детей 4-7 лет: Планирование, конспекты занятий, игры, упражнения [Текст]/П.Н.Лосев. -М.: ТЦ. Сфера, 2005. -112с.
34. Лурия, А.Р. Речь и мышление [Текст]: Под редакцией Е. Д. Хомской/ А.Р. Лурия. -М: Изд-во Моск. ун-та, 1979. - 320 с.
35. Лурия, А.Р. Высшие корковые функции человека [Текст]/А.Р. Лурия.- М.: Изд-во МГУ, 1962. — 431 с.
36. Мазанова, Е.В. Коррекция аграмматической дисграфии [Текст]: Конспекты занятий для логопеда/ Е.В. Мазанова. - М. : Издательство ГНОМ и Д, 2006. - 136 с.
37. Маркова, А. К. Психология усвоения языка как средства общения [Текст]/ А.К. Маркова. - М : Педагогика, 1974. - 239 с.
38. Мастюкова, ЕМ. Исследование внутренней речи у детей школьного возраста с различными речевыми нарушениями [Текст] //Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. - 1971. - Т. 31 (71). - Вып. 10.-С. 1512-1517.
39. Малофеев, Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире: Россия [Текст] / Н.Н. Малофеев.М.: Просвещение, 2010. -205 с.
40. Милушкина, Е.А. Выявление и коррекция трудностей формирования глагольного словаря у детей с ОНР III уровня [Текст]/ Е.А. Милушкина// Молодой учитель. - 2016-№1. -1483с.
41. Поваляева, М.А. Справочник логопеда[Текст]:уч.для логопедов/ М.А. Поваляева.- Р-на-Д.:Феникс, 2002. -448с.
42. Рубинштейн, С.Я. Основы общей психологии[Текст]: учебник для вузов/С.Я. Рубенштейн. - М.: Педагогика, 1989. - 328 с.

43. Рамзаева, Т.Г. Методика обучения русскому языку для начальных классов [Текст]: учебн. пособие пед. инс-тов / Т.Г. Рамзаева. - М.: Просвещение, 1979. - 431 с.
44. Садовникова, И.Н. Коррекционное обучение школьников с нарушениями чтения и письма [Текст]: пособие для логопедов, учителей, психологов дошкольных учреждений и школ различных типов / И.Н. Садовникова. - М.: АРКТИ, 2005. - 400 с
45. Смирнова, Л.Н. Логопедия в детском саду. Занятия с детьми 6-7 лет с общим недоразвитием речи [Текст]: пособие для логопедов, дефектологов и воспитателей / Л.Н. Смирнова. - М.: Мозаика-Синтез, 2006. - 96 с.
46. Соботович, Е.Ф. Психолого-педагогические основы коррекции грамматического строя речи у детей [Текст]: автореферат, диссертация д.п.н. / Е.Ф. Соботович. - М.: 1984.
47. Соколова, Д.В. К вопросу о психолого-педагогическом сопровождении образовательного процесса [Текст] / Д.В. Соколова, Н.Н. Сеничева // Научный альманах. - 2015. - № 10-4 (12). - С. 437
48. Словарь древне - и старорусского языка [Текст] / под ред. Бушлаева Ф.И. - М.: Унив. тип., 1861. - 466с.
49. Ткаченко, Т.А. Формирование лексико-грамматических представлений [Текст]: Сборник упражнений и практических рекомендаций для индивидуальных занятий с дошкольниками / Т.А. Ткаченко. - М.: Изд – во: ГНОМ и Д, 2002. - 104с.
50. Ушакова, О.С. Методика развития речи детей дошкольного возраста [Текст] / О.С. Ушакова, Е.М. Струнина. - М.: ВЛАДОС, 2004
51. ФГОС, Федеральный государственный стандарт: утвержден Приказом Министерства Образования Российской Федерации, Приложение N 5. Требования к АООП НОО для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://base.garant.ru/70862366/8599a70d26e5983585d90ff6adf82e89/>

52. Филичева, Т.Е. Особенности формирования речи детей дошкольного возраста. [Текст]/ Т.Е. Филичева.-М., 2000. – 314 с.
53. Филичева Т. Б. Основы логопедии [Текст]: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология» / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. - М.: Просвещение, 1989. -223с
54. Фомина, М.И. Современный русский язык [Текст]: учебник / Под редакцией Н.С. Валгиной-- 6-е изд., перераб. и доп. - М.: Логос, 2002. - 528 с.
55. Фотекова, Т.А. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических подходов [Текст]: метод.пособие/ Т.А.Фотекова, Т.Б Ахутина. –М.:2002. -49с.
56. Хватцев, М.Е. Предупреждение и устранение недостатков речи [Текст]: Пособие для логопедов, студентов педагогических вузов и родителей/ М.Е.Хватцев. - СПб.: КАРО, Дельта +,2004. - 272с.
57. Чиркина, Г.В. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений [Текст]/ Г.В. Чиркиной, - 2-е изд., доп. - М., 2003.-87с.
58. Шаховская, С.Н. Развитие словаря в системе работы при общем недоразвитии [Текст]/ С.Н.Шаховская, Л.Б. Халиловой. - М.: Экономика, 1997. - 240с.
59. Шипицына, Л.М. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка [Текст]: Пособие для учителя-дефектолога/ Л.М. Шипицына, Е.И. Казакова, М.А. М.: ВЛАДОС, 2003. — 528 с.
60. Цаплина, О.В. Речевая готовность ребенка к школе [Текст]/ О.В.Цаплина// Детский сад от А до Я.-№2. -2005. -с.84.
61. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи [Текст]: учебное пособие. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. — 240 с.

62. Эльконин, Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте [Текст] Избранные психологические труды/ Эльконин Д.Б. -М., 1989. -99с.
63. Якубинский, Л. Л. О диалогической речи [Текст] учебник/ Л.Л. Якубинский, под ред. Л.В. Щербы /- Т. 1. Пг. - 1923. - С. 96-195
64. Ястребова, А.В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. - [Текст]/А.В.Ястребова. -М.: Просвещение, 1984. -22с.
65. Яшина, В.И. Теория и методика развития речи детей [Текст]: уч.пособие для студентов учрежд.высш.проф.образовани/ В.И.Яшина, под общ.ред. В.И. Яшиной. -4-е изд., перераб. И доп.-М.:Издательский центр «Академия», 2013. -448с.

Приложение

В приложении размещены несколько лексических тем, которые могут быть использованы на коррекционных занятиях по обогащению словарного запаса младших школьников с ОНР III уровня:

1. Дикие животные (приложение 1);
2. Космос (приложение 2);
3. Насекомые (приложение 3);
4. Транспорт (приложение 4).

ДИКИЕ ЖИВОТНЫЕ

СТИХ НА ТЕМУ: ДИКИЕ ЖИВОТНЫЕ

ЖИЛ В ПРИРОДЕ ПОЖИВАЛ
 ЗАМЕЧАТЕЛЬНЫЙ ЗВЕРЕК,
 ВЫ НАВЕРНО ДОГАДАЛИСЬ,
 ЧТО ЗОВУТ ЕГО ХОРЕК.
 ТЯЖЕЛА БЫЛА ЖИТУХА ЧТО НИ ДЕНЬ,
 ТО БЫТОВУХА!
 НОРКУ ВЫРЫТЬ ДЛЯ НОЧЛЕГА;
 ПТИЧКУ, МЫШКУ ДЛЯ
 ОБЕДА ОБЯЗАТЕЛЬНО ПОИМАТЬ, СКУШАТЬ И ЛОЖИТЬСЯ СПАТЬ.
 НО ПРИШЛА КОМУ-ТО МЫСЛЬ ПРИНЕСТИ В ЛЮДСКУЮ ЖИЗНЬ.
 ЧТО Б БЫЛА ОНА КАК СКАЗКА ПОЛНАЯ ЛЮБВИ
 И ЛАСКИ. ЧЕЛОВЕК ЗАВЕЛ ХОРЕНКА!
 ЗАВЕРТЕЛАСЬ ЖИЗНЬ РЕБЕНКА!
 ЗАХОТЕЛОСЬ - ПОИГРАЛ, ВОВРЕМЯ ПОЕЛ, ПОСПАЛ.
 СТАЛ ОН ДРУГОМ ЧЕЛОВЕКА. НАБЛЮДАТЬ ЗА НИМ ПОТЕХА.
 ВОТ ХОРЕК КУЛЬТУРНЫЙ -
 ОН ЗВЕРЕК ГЛАМУРНЫЙ!

КАК ПОДАЕТ ГОЛОС ...?

МЕДВЕДЬ-...	→	РЫЧИТ
ВОЛК-...	→	ВОЕТ
ЛИСА-...	→	ТЯВКАЕТ
ЗАЯЦ-...	→	ВИЗЖИТ
БЕЛКА-...	→	ПИЩИТ
ЛОСЬ-...	→	МОЛЧИТ
ЕЖ-...	→	ПИЩИТ
КАБАН-...	→	ХРЮКАЕТ



НАЗОВИ ЧЛЕНОВ СЕМЬИ У ...

МЕДВЕДЯ...	→ МЕДВЕДИЦА	→ МЕДВЕЖОНОК
ВОЛКА...	→ ВОЛЧИЦА	→ ВОЛЧОНОК
ЛИСЫ...	→ ЛИСИЦА	→ ЛИСЕНОК
ЗАЙЦА...	→ ЗАЙЧИХА	→ ЗАЙЧОНОК
БЕЛКИ...	→ БЕЛКА	→ БЕЛЬЧОНОК
ЛОСЯ...	→ ЛОСИХА	→ ЛОСЕНОК
ЕЖА...	→ ЕЖИХА	→ ЕЖОНОК
КАБАНА...	→ КАБАНИХА	→ КАБАНЕНОК
БАРСУКА...	→ БАРСУЧИХА	→ БАРСУЧОНОК

КТО ГДЕ ЖИВЁТ:

В НОРЕ ЖИВЕТ - ...

В БЕРЛОГЕ - ...

В ЛОГОВЕ - ...

В ДУПЛЕ - ...

В БОЛОТЕ-...



А ТЫ СМОЖЕШЬ ПОДОБРАТЬ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫЕ К ГЛАГОЛУ:

ОХОТИТСЯ - ...

КРАДЕТСЯ - ...

ВОЕТ - ...

КУСАЕТСЯ - ...

СКАЧЕТ - ...

ХИТРИТ - ...

ПЕРЕВАЛИВАЕТСЯ - ...



А С ЭТИМ ЗАДАНИЕМ СПРАВИШЬСЯ?

НУЖНО ОБРАЗОВЫВАТЬ НОВЫЕ СЛОВА С ПОМОЩЬЮ ПРИСТАВОК

ХОДИТ - ПЕРЕХОДИТ, ОТХОДИТ

**С ПОМОЩЬЮ ПРИСТАВКИ О, ПРО, В, ЗА, С,
А ДАЛЬШЕ САМИ!!!**

ОТГАДАЙ И РАССКАЖИ

ЭТОТ ЗВЕРЬ ЖИВЕТ В БОРУ,
У СТВОЛОВ ГРЫЗЕТ КОРУ.
ЛЕТОМ В ШУБКЕ СЕРЕНЬКОЙ,
А ЗИМОЮ — В БЕЛЕНЬКОЙ.

- ЧТО ОН ВЕСНОЙ КУШАЕТ?



ХОЗЯИН ЛЕСНОЙ
ПРОСЫПАЕТСЯ ВЕСНОЙ,
А ЗИМОЙ ПОД ВЬЮЖНЫЙ ВОЙ
СПИТ В ИЗБУШКЕ СНЕГОВОЙ.

- ЧТО ОН ЕСТ?



ВСЮ ЗИМУ МЕЖДУ ЕЛКАМИ
ПРОСПАЛ МЕШОК С ИГОЛКАМИ.
«Ф-Ф.Ф – ХВАТИТ СПАТЬ,
ПОРА ВСТАВАТЬ!»
- ЧЕМ ПИТАЕТСЯ?



ХВОСТ ПУШИСТЫЙ,
МЕХ ЗОЛОТИСТЫЙ,
В ЛЕСУ ЖИВЕТ,
В ДЕРЕВНЕ КУР КРАДЕТ.
- КОГО ЕЩЕ ЛОВИТ?



**МОЛОДЕЦ!
ОСТАЛОСЬ ПОСЛЕДНЕЕ
ЗАДАНИЕ!**

ПОДСТАВЬ ОБОБЩАЮЩЕЕ СЛОВО

ЛОЖКА, ВИЛКА, НОЖ-

СУП, ЩИ, БОРЩ, РАССОЛЬНИК-

ХЛЕБ, МЯСО, МОЛОКО, СОСИСКИ-

ВЬЮГА, ПУРГА, МЕТЕЛЬ, ИНЕЙ-

БУСЫ, ХЛОПУШКИ, ФОНАРИКИ, МИШУРА-

ХОРОВОД, УТРЕННИК, КАРНАВАЛ, МАСКАРАД-

ВОРОНА, ГАЛКА, ВОРОБЕЙ, СОРОКА-

САЛО, ЗЕРНА, КРУПА, СЕМЕЧКИ-

ПРЯТКИ, САЛКИ, КАЗАКИ-РАЗБОЙНИКИ, ЛАПТА-

КОСМОС

**А ТЫ ПОМНИШЬ НАЗВАНИЯ
ВСЕХ ПЛАНЕТ?**

СКАЖИ НАОБОРОТ

ДАЛЕКИЙ-БЛИЗКИЙ

ТЕСНЫЙ-

БОЛЬШОЙ-

ЯРКИЙ-

ВЫСОКИЙ-



ПОДНИМАТЬСЯ-

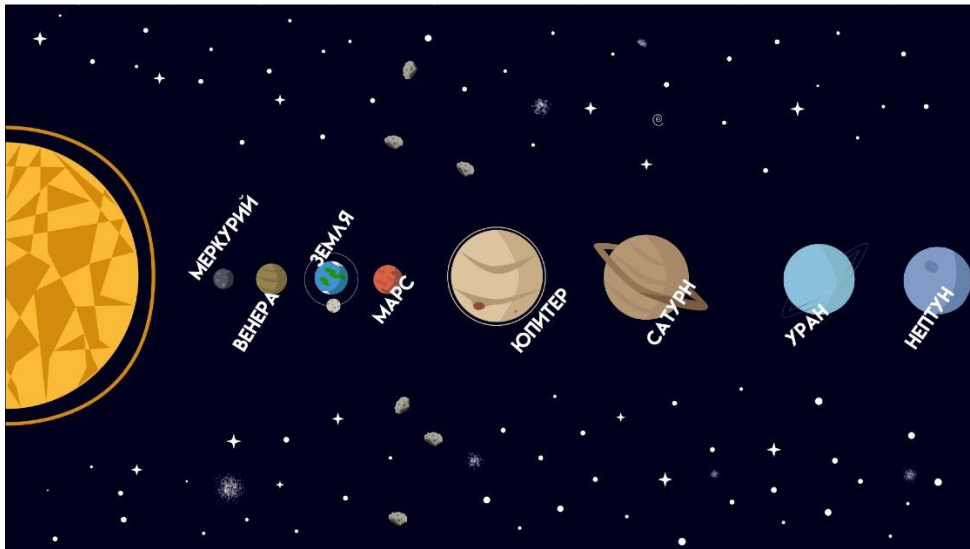
УЛЕТАТЬ-

ВЗЛЕТАТЬ-

ИЗВЕСТНЫЙ-

ВКЛЮЧАТЬ-

ТЕМНЫЙ-



СЛОВА-РОДСТВЕННИКИ

1) СОЛНЦЕ, СОН, СОЛНЫШКО, СОЛНЕЧНЫЙ

2) КОСМОС, КОСМАТЫЙ, КОСМОНАВТ, КОСМИЧЕСКИЙ

3) ПЛАНЕТА, ПЛАН, ПЛАНЕТНЫЙ, МЕЖПЛАНЕТНЫЙ

КАКОЙ ПРАЗДНИК ОТМЕЧАЮТ 12 АПРЕЛЯ?

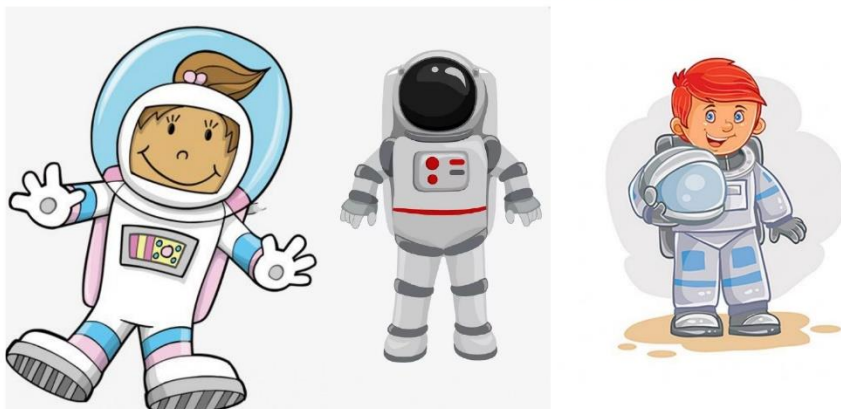
ЧТО ЛЮДИ ЗАПУСКАЮТ В КОСМОС?

КАК НАЗЫВАЮТ ЧЕЛОВЕКА, КОТОРЫЙ ЛЕТИТ НА РАКЕТЕ В КОСМОС?

КАК НАЗЫВАЕТСЯ МЕСТО, ОТКУДА ЗАПУСКАЮТ В КОСМОС КОРАБЛИ С ЗЕМЛИ?

КАКОЙ ПРИБОР НУЖЕН ЧЕЛОВЕКУ, ЧТОБЫ РАССМАТРИВАТЬ ЗВЕЗДЫ, ПЛАНЕТЫ,
КОСМИЧЕСКИЕ КОРАБЛИ НА ЗЕМЛЕ?

ЗАЧЕМ НУЖЕН СКАФАНДР?



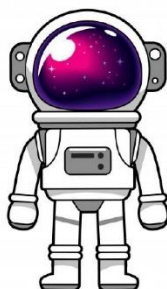
В КОСМОСЕ ВСЁ НАХОДИТСЯ В СОСТОЯНИИ НЕВЕСОМОСТИ

КАК ВЫ ПОНИМАЕТЕ ЭТО СЛОВО?

НЕВЕСОМОСТЬ- ЭТО ТАКОЕ СОСТОЯНИЕ, КОГДА КОСМОНАВТЫ И ВЕЩИ НИЧЕГО НЕ ВЕСЯТ, ОНИ ПЛАВАЮТ В КОСМИЧЕСКОМ КОРАБЛЕ, КАК РЫБКИ В АКВАРИУМЕ. НЕТ НИ ВЕРХА, НИ НИЗА.

ПРОЛИТАЯ ВОДА СОБИРАЕТСЯ В ШАР, А НЕ РАЗЛИВАЕТСЯ ЛУЖИЦЕЙ И ВИСИТ В ВИСИТ В ВОЗДУХЕ.

НАРИСУЙ ФИГУРЫ В ПРАВИЛЬНОМ ПОРЯДКЕ



НАСЕКОМЫЕ

СТИХ НА ТЕМУ: НАСЕКОМЫЕ

НА ЛУГУ ВЕСЁЛЫЙ БАЛ
БЫЛ ОТКРЫТ ВЕСНОЮ:
НА ТРУБЕ КОМАР ИГРАЛ,
ШМЕЛЬ МОХНАТЫЙ ТАНЦЕВАЛ
С МУШКОЙ ГОЛУБОЮ.
И КРУЖИЛСЯ ВЕТЕРОК,
ЛИСТЬЯМИ ИГРАЯ.
И КАЧАЛСЯ В ТАКТ ЦВЕТОК,
СВОИ ЗЕЛЁНЫЙ СТЕБЕЛЁК
СТРОИНО НАКЛОНЯЯ.
СТРЕКОЗА ЛЕГКО НЕСЛАСЬ

ПОДБЕРИ ПРИЗНАКИ

БАБОЧКА - КРАСИВАЯ,...
МУРАВЕЙ - МАЛЕНЬКИЙ,...
КУЗНЕЧИК - ...
ПЧЕЛА - ...



ПОДБЕРИ ДЕЙСТВИЯ:

ПЧЕЛА - ЖУЖЖИТ, СОБИРАЕТ НЕКТАР...

МУХА -

КОМАР -

КУЗНЕЧИК - ПРЫГАЕТ, СТРЕКОЧЕТ...

ОСА -



ИСПРАВЬ ОШИБКИ (ПИСЬМО НЕЗНАЙКИ).

МУРАВЕЙ ЖИВЕТ В УЛЬЕ.

МУХА ПЛЕТЕТ ПАУТИНУ.

КОМАР ЛОВИТ ПТИЦ.

ШМЕЛИ СТРОЯ МУРАВЕЙНИК.

МУРАВЕЙ ВЫЛЕЗ В МУРАВЕЙНИК.

СТРЕКОЗА ЛЕТАЕТ ПОД ЗЕМЛЕЙ.

ГУСЕНИЦА ПОЛЗАЕТ НАД ВЕТКОЙ.

БАБОЧКА ПОРХАЕТ В ЦВЕТКОМ.

ПЧЕЛА ЗАЛЕТЕЛА ИЗ УЛЕЙ.



КТО КАК ПЕРЕДВИГАЕТСЯ:

ЗЕЛЕНЬКИЙ КУЗНЕЧИК ПРЫГАЕТ, А ПОЛОСАТАЯ ПЧЕЛА ... (ЛЕТАЕТ).

МАЙСКИЙ ЖУК ПОЛЗАЕТ, А МАЛЕНЬКИЙ КУЗНЕЧИК ...(ПРЫГАЕТ).

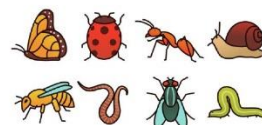
БОЛЬШЕГЛАЗАЯ СТРЕКОЗА ЛЕТАЕТ, А ТРУДОЛЮБИВЫЙ МУРАВЕЙ ...(ПОЛЗАЕТ).

НАДОЕДЛИВАЯ МУХА ЛЕТАЕТ, А КРАСИВАЯ БАБОЧКА ...(ПОРХАЕТ).

МАЛЕНЬКИЙ КОМАР ЛЕТАЕТ, А БОЛЬШОЙ КУЗНЕЧИК....

КРАСНЫЙ МУРАВЕЙ ПОЛЗАЕТ, А ПРОЗРАЧНОКРЫЛАЯ СТРЕКОЗА

СИЛЬНЫЙ МУРАВЕЙ ПОЛЗАЕТ, А БЕЗЗАБОТНЫЙ КУЗНЕЧИК



НАХОДИТЬ СХОДСТВА И РАЗЛИЧИЯ:

МОЖЕТЕ СРАВНИТЬ ... ?

БАБОЧКУ И ПЧЕЛУ.
КОМАРА И МУРАВЬЯ.
МУХУ И СТРЕКОЗУ.

МОЛОДЕЦ!
ПОСЛЕДНЕЕ ЗАДАНИЕ, СПРАВИШЬСЯ?

ПОДСТАВЬ ОБОБЩАЮЩЕЕ СЛОВО

ИЮНЬ, СЕНТЯБРЬ, ФЕВРАЛЬ, МАЙ-
ОЛЬХА, ОСИНА, ЯСЕНЬ, КАШТАН-
ПОДСНЕЖНИК, МАТЬ-И-МАЧЕХА, ФИАЛКА, ВАСИЛЁК-
КОМАР, СТРЕКОЗА, ГУСЕНИЦА, ПЧЕЛА-
ВЕРТОЛЕТ, КАТЕР, МЕТРО, ФУРГОН-
КОНТРОЛЁР, ШТУКАТУР, САДОВНИК, ПЕКАРЬ-
АЙВА, ХУРМА, АНАНАС, СЛИВА-
СПИНА, ПЯТКА, ГРУДЬ, СТОПА-
КУЛАК, ЛОКОТЬ, ПЛЕЧО, ПАЛЬЦЫ-



ТРАНСПОРТ

НАЗОВИ ЧАСТИ ИЗ КОТОРЫХ СОСТОЯТ ЭТИ ПРЕДМЕТЫ

- ТРОЛЛЕЙБУС- РОГА, ЖЕЛЕЗО, СИДУШКИ
- ТРАМВАЙ-.....
- ТУФЛЯ-
- ТЕЛЕВИЗОР-
- ДЕРЕВО-
- ДОМ-.....
- ГРИБ -.....
- ЛЕВ-.....
- ЧАЙНИК-.....



СКАЖИ НАОБОРОТ

- ОТЪЕХАЛ —
- ВЫЛЕТЕЛ —
- ВЪЕХАЛ —
- ВЗЛЕТЕЛ —
- ВЫЕХАЛ —
- УКАТИЛ —
- УЛЕТЕЛ —
- УПЛЫЛ —
- ЗАПЛЫЛ —

ТУТ ОТВЕТЫ

«ПОДБЕРИ ПРИЗНАК»

МАШИНА (КАКАЯ?) – БЫСТРАЯ, ГОНОЧНАЯ, НОВАЯ И Т.Д.;

АВТОБУС – БЫСТРЫЙ, БОЛЬШОЙ, БЛЕСТЯЩИЙ, РАЗНОЦВЕТНЫЙ...;

ТРОЛЛЕЙБУС – ...,

КОРАБЛЬ – ...,

САМОЛЕТ – ...,

ПОЕЗД – ...



«ПОДОБРАТЬ ДЕЙСТВИЯ К ПРЕДМЕТАМ»

ПОЕЗД (ЧТО ДЕЛАЕТ?) – ...

САМОЛЕТ (ЧТО ДЕЛАЕТ?) – ...

ПАРОХОД (ЧТО ДЕЛАЕТ?) –

«СКАЖИ ПРАВИЛЬНО»:

МАШИНА (ЕХАТЬ);

ТРОЛЛЕЙБУС (ИДТИ);

САМОЛЕТ (ЛЕТЕТЬ);

АВТОБУС (СИГНАЛИТЬ);

КОРАБЛЬ (ПЛЫТЬ);

ТРАМВАЙ (ЗВЕНЕТЬ).

ПОЕЗД (ГУДЕТЬ);

ЗАМЕНИ СЛОВСОЧЕТАНИЯ ОДНИМ СЛОВОМ

ХРАБРЫЙ ЧЕЛОВЕК-

БОГАТЫЙ ЧЕЛОВЕК-

СИЛЬНЫЙ ЧЕЛОВЕК-

ВЕСЕЛЫЙ ЧЕЛОВЕК-

УМНИЦЫ!