



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

ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ ПСИХОЛОГИИ И ПРЕДМЕТНЫХ
МЕТОДИК

**Развитие словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с
общим недоразвитием речи (III уровень) на логопедических занятиях**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.03, специальное (дефектологическое) образование**

Направленность программы бакалавриата

«Логопедия»

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

49 % авторского текста

Работа рекомендована к защите

«5» 03 2025г.

зав. кафедрой специальной педагогики,
психологии и предметных методик
к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Выполнила:

Студентка группы ЗФ 521-101-5-1
Толоконникова Олеся Васильевна

Научный руководитель:
старший преподаватель кафедры
СПиПМ

Колотилова Ульяна Викторовна

Челябинск
2025г.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ	8
1.1 Понятие «словарный запас» в психолого-педагогической литературе.....	8
1.2 Особенности развития словарного запаса у детей в онтогенезе	14
Выводы по первой главе.....	26
ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВНЯ)	28
2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика старших дошкольников с ОНР (III уровня)	28
2.2 Особенности словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровня)	28
2.3 Обзор коррекционных методик по преодолению нарушений словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровня)	46
Выводы по второй главе.....	54
ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВНЯ)	56
3.1 Изучение словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)	56
3.2 Состояние словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)	62
3.3 Коррекционная работа по развитию словарного запаса детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень)	84
Выводы по третьей главе:.....	93
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	95
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	98

ПРИЛОЖЕНИЕ 1	107
ПРИЛОЖЕНИЕ 2	115

ВВЕДЕНИЕ

Речь имеет большое значение в жизни человека. Овладение родным языком, развитие речи является одним из самых важных приобретений ребенка в дошкольном детстве и рассматривается в современном дошкольном воспитании как общая основа воспитания и обучения детей. Развитие речи происходит в общении и тесно связано с развитием всей психической деятельности человека. В процессе речевого развития формируются высшие формы познавательной деятельности, способности к конкретному мышлению.

Требования Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (далее: ФГОС ДО) для дошкольных организаций одним из основных приоритетов образования устанавливают речевое развитие детей дошкольного возраста, позволяющее успешному общению в кругу сверстников и взрослых.

Большое влияние на успех в обучении оказывает уровень развития словарного запаса и речи в целом. Практика показывает, что дети с богатым словарным запасом и высоким уровнем развития речи обычно быстро овладевают навыками чтения и письма без затруднений в обучении. Учащиеся с низким уровнем развития словарного запаса испытывают трудности в общении и обучении. Для насыщенного содержанием общения необходим достаточный объем активного словаря, точность понимания и употребления слов, умение использовать слова в речи в соответствии с их лексическим значением.

Важность темы исследования подчеркивается статистическими данными текущего периода, отражающими увеличение числа детей, страдающих от общего недоразвития речевых функций. Согласно информации Министерства науки и высшего образования Российской Федерации на 2023 год, нарушения речи обнаружены у 58 % детской популяции. При этом, 40 % составляют дошкольники, у которых

диагностирована речевая патология, связанная с общим недоразвитием речевых способностей [2].

У детей с общим недоразвитием речи наблюдаются значительные трудности в овладении словарем даже в условиях специального обучения: ограниченность словарного запаса, резкое расхождение объема активного и пассивного словаря, неточное употребление слов, многочисленные вербальные парафазии, несформированность семантических полей, трудности актуализации словаря (А. Н. Гвоздев, О. Е. Грибова, Л. В. Лопатина, Р. Е. Левина, А. Н. Гвоздев, И. А. Смирнова, Т. Б. Филичева, М. Е. Хватцев и др.).

Полноценная коммуникация и взаимодействие с окружающими существенно затрудняются у детей с ограниченным словарным запасом. Если ребенок испытывает сложности в освоении речи и развитии и обогащении словарного запаса – все это создает барьеры в его коммуникации как со взрослыми, так и с ровесниками. Как уже ранее было отмечено, развитие лексической базы играет ключевую роль в формировании не только речевых навыков, но и мыслительных процессов, поскольку слова и их смысловое наполнение служат фундаментальными инструментами когнитивного развития (Б. М. Гриншпун, В. А. Ковшиков, Р. Е. Левина, Р. И. Лалаева, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева, С. Н. Шаховская и др.). Кроме того, неразвитый словарный запас будет способствовать отставанию в освоении школьной программы при переходе на следующую образовательную ступень.

Формирование лексической системы языка, по мнению В. П. Глухова, Н. С. Жуковой, Е. М. Мастюковой, Т. В. Филичевой, Г. В. Чиркиной и др., является одной из важных задач коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими общее недоразвитие речи, так как именно старший дошкольный возраст является периодом быстрого развития словарного запаса.

Согласно п. 2.6 ФГОС ДОО содержание Программы дошкольного образования должно обеспечивать полноценное речевое развитие, которое в свою очередь включает владение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря [59].

В образовательную программу дошкольного образования для детей с общим недоразвитием речи с 3 до 7 лет входят перечни игровых и развивающих упражнений, планирование работы специалистов, культурно-досуговая деятельность и в целом всё необходимое для качественной работы с детьми по обогащению словарного запаса с общим недоразвитием речи. Именно поэтому, организация в рамках логопедических занятий коррекционной работы, направленной на развитие словарного запаса детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи является необходимой.

Таким образом, развитие словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) на логопедических занятиях играет ключевую роль в формировании их коммуникативных навыков и успешной адаптации в обществе. Правильно организованные занятия, индивидуальный подход и поддержка родителей способствуют эффективному развитию словарного запаса и улучшению речи.

Вышесказанное определило актуальность темы нашего исследования: «Развитие словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) на логопедических занятиях».

Цель исследования: теоретически изучить и практически показать возможность проведения коррекционной работы по развитию словарного запаса детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

Объект исследования: коррекционная работа по развитию словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

Предмет исследования: особенности словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

Для достижения поставленной цели определены следующие задачи:

1. Проанализировать психолого-педагогическую литературу по данной проблеме.

2. Изучить особенности словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

3. Разработать календарно-тематическое планирование по развитию словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

Методы исследования: теоретический анализ литературы, изучение документов, наблюдение, эксперимент, беседа, методы качественной и количественной обработки информации.

База исследования: Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 25 г. Челябинска» (структурное подразделение).

Структура выпускной квалификационной работы. Работа состоит из введения, трех глав с выводами, заключения, списка использованных источников и приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1 Понятие «словарный запас» в психолого-педагогической литературе

Согласно теоретическим концепциям отечественной психологии, речь является важнейшей психической функцией человека – универсальным средством мышления и организации действий. Во многих исследованиях установлено, что психические процессы – внимание, восприятие, память, мышление, воображение – опосредованы речью [1].

Как справедливо утверждает А. М. Бородич – речь является основным средством человеческого общения. Без нее человек не имел бы возможности получать и передавать большое количество информации, в частности такую, которая несет большую смысловую нагрузку или фиксирует в себе то, что невозможно воспринять с помощью органов чувств (абстрактные понятия, непосредственно не воспринимаемые явления, законы, правила и т.п.) [5].

Как известно, система языка строится на основе структурных компонентов речи, к которым относятся фонетика, лексика и грамматика. Данные компоненты находятся в закономерных отношениях, взаимосвязаны и образуют единое целое (М.М. Алексеева, А.Н. Богатырева, В.В. Гербова, А.П. Иваненко, Н.П. Иванова, В.И. Логинова, Ю.С. Ляховская, Н.П. Савельева, Е.М. Струнина и др.) [20].

Однако следует помнить слова В. В. Виноградова, который придавал особое значение словарному составу языка, говоря о том, что лексика в большей степени охватывает другие компоненты языка и обладает наибольшей обобщающей силой. «Будучи строительным материалом, из которого по законам грамматики, придающей языку стройный, осмысленный характер, строится речь, словарный состав языка ... получает величайшее значение. Без него немислим никакой язык» [8, с. 47].

Лексике в данном случае отводится особое место, поскольку слово – основная структурная единица языка, служащая основой построения речи во всей совокупности своих грамматических форм (М.М. Алексеева, А.Н. Гвоздев, О.Е. Грибова, О.Е. Громова, Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, В.И. Яшина и др.) [22].

На современном этапе, как полагают А. Н. Зерединова и А. М. Яева, развития науки лексике даётся следующее определение – словарный состав языка; основополагающая его часть, именуемая, формирующая и передающая знания о различных явлениях, объектах и процессах окружающего мира [23].

Стоит отметить, что лексика представляет собой не просто набор слов, а целую систему взаимообусловленных единиц, которые находятся на разных уровнях, именуемых семантическими полями.

Слова как лексические единицы объединяются по общему семантическому признаку в системы семантических полей. Поэтому в процессе осуществления речевого акта человек пользуется не словами, а семантическими полями, из которых уже подбирается необходимое слово, служащее наиболее точным выражением мыслей говорящего [30].

А. А. Смага выделяет компоненты значений слова:

- денотативный компонент – отражение в значении слова особенностей предмета (денотата), названного этим словом;
- понятийный – отражение в значении слова понятий;
- коннотативный компонент – отражение эмоционального отношения, говорящего к слову;
- контекстуальный компонент – отражение зависимости значения слова от контекста [52].

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 ОНР [54].

Лексическая сторона речи, в свою очередь, рассматривается как компонент языка, характеризующий словарный запас человека, в состав которого входят активный и пассивный словарь, умение пользоваться им в возникшей речевой ситуации.

Лексическая сторона речи – это один из основных элементов языка, который отвечает за смысловую составляющую высказывания. В состав лексической стороны речи входят следующие словари:

- существительные (номинативный словарь) – это имена существительных, которые обозначают предметы, явления и действия, как конкретные, так и абстрактные;

- прилагательные (атрибутивный словарь) – это слова, которые добавляют к основному смыслу существительного признаки, включая цвет, форму, размер, и т.д.;

- глаголы (предикативный словарь) – это слова, которые выражают действия или состояния, их формы, как и существительные, включают личный местоименный, временной, залоговой и видовой аспекты;

- наречия, предлоги, союзы, междометия [65].

В процессе коммуникации человек прибегает к словарному запасу как к одному из инструментов для осуществления речевого взаимодействия. На основе уровня его сформированности, можно сделать вывод об умственном развитии говорящего. Лексический строй речи является важной составляющей речевой системы наравне с другими. Если его развитие происходит вовремя, ребенок становится способным коммуницировать со старшими и сверстниками, постигать окружающие его предметы и явления. Все это связано с тем, что язык и речь очень важны с точки зрения развития интеллектуальных операций и речевого взаимодействия. Именно поэтому

недоразвитие словаря затрудняет взаимодействие ребенка с окружающими и его развитие в целом [44].

Для того, чтобы проанализировать виды словарного запаса и изучить онтогенез развития словаря у детей дошкольного возраста более детально рассмотрим содержание понятия «словарный запас».

В. А. Ковшиков и В. П. Глухов говорят о том, что в лингвистической науке термин «словарь» имеет многоаспектное значение. Это может быть как справочное издание с алфавитным перечнем слов и их объяснениями или переводами, так и характерный набор лексических единиц определенного литературного жанра или конкретного автора. Кроме того, данным термином обозначают весь лексический фонд языка в целом.

В свою очередь, исследователь Т. В. Ендовицкая определяет «словарный запас» как персональный лексический багаж человека, включающий все известные ему слова, которыми он оперирует для обозначения различных объектов, процессов и абстрактных концепций окружающей действительности [17].

О. Б. Дарвиш подчеркивает, что словарный запас оказывает непосредственное влияние на уровень интеллектуального развития. Во многом это объясняет то обстоятельство, что в тесты на IQ включены задания на выявление словарного запаса [14, с. 39].

С. М. Вишнякова разграничивает две категории лексического багажа человека. Первая включает лексические единицы, которые индивид активно использует в письменной и устной коммуникации. Вторая охватывает те слова, которые человек способен воспринимать при чтении или на слух. Обе эти категории формируют то, что автор определяет как «словарный запас» – набор слов родного языка, семантику которых человек осознает и может растолковать другим [9, с. 375].

С. Л. Рубинштейн считает, благодаря словарному запасу индивид накапливает знания об окружающем мире, имеет возможность вступать в процесс общения с другими людьми, расширять свои представления,

совершенствовать умения и навыки. Кроме того, уровень развития словарного запаса влияние на внутреннее состояние человека. Особенно это относится к дошкольникам. «Дети, чей словарный запас развит в недостаточной степени, зачастую, застенчивы, малообщительны, не уверены в себе. Безусловно, это является следствием того, что они не могут полноценно вступать в процесс общения с окружающими, не понимают, что именно им говорят и сами не могут сформулировать мысль» [48, с. 74].

По мнению Л. Н. Ефименковой, словарь – это «слова, которые являются основными единицами речи. Они обозначают различные предметы, признаки, явления окружающей действительности» [18, с. 7]. Иначе говоря, все, что ребенок видит вокруг себя, можно обозначить конкретным словом. В свою очередь, в психологии под словарным запасом понимается общий объем слов, который знает индивид, а также использует в своей устной и письменной речи. Речь идет о родном языке человека.

Л. Г. Парамонова отмечает, что «словарь представляет собой компонент речевого развития ребенка. Словарь оказывает непосредственное влияние на умственное развитие дошкольника, т.к. он получает новые знания в процессе речевого общения со взрослым. Важно не только знать само слово и понимать, что оно обозначает» [44, с. 11].

В нашем исследовании мы будем понимать словарный запас как совокупность слов, которые понимает и применяет в своей речи человек. Как видно из приведенного выше определения, словарный запас может быть активным и пассивным.

А. М. Бородич указывает на то, что активный словарь включает в себя слова, который индивид не только понимает, но и использует в своей речи. Зачастую, он состоит из общеупотребительных слов. Но в него могут входить и специфические слова, особенно в старшем возрасте, что объясняется условиями жизни индивида (в дошкольном возрасте он может их слышать от своих родителей или их знакомых) или профессиональной деятельностью (если речь идет о взрослом человеке). В свою очередь, пассивный словарь –

это те слова, которые индивид знает, но не употребляет. Он гораздо больше активного словаря. Значение некоторых слов человек угадывает из контекста их употребления. У взрослых людей пассивный словарь состоит из специальных терминов, архаизмов. У ребенка в него могут быть включены общеупотребительные слова сложные по своему содержанию. Если говорить о детях младшего дошкольного возраста, то понять знаком ли он с какимлибо словом достаточно просто. Необходимо его назвать и посмотреть на реакцию ребенку. Например, слово «компьютер». Если ребенок не говорит его, а показывает на него, значит, оно содержится в его пассивном словаре. Если же ребенок молчит, то данное слово ему незнакомо [5, с. 12].

В исследованиях Н. С. Жуковой сказано, что активный словарь – это часть словарного состава языка, которая понятна широкому кругу лиц. Пассивный словарь может быть понятен конкретному человеку или кругу лиц, которые выполняют одинаковую деятельность.

Каждый из этих словарных запасов может быть охарактеризован по двум параметрам: количественному и качественному. Количественный рост словаря выражается в постепенном усвоении новых слов. Качественный рост словаря выражается в более глубоком понимании ребенком значений слов, включая многозначность и переносные значения слов [19].

Как считает И. Т. Власенко, перевод слов из пассивного словаря в активный представляет собой специальную задачу. Введение в речь детей слов, которые они сами усваивают с трудом, употребляют в искаженном виде, требует педагогических усилий [10].

Т. А. Власова и М. С. Певзнер отмечают, что пассивный словарь ребенка, т.е. слова, которые он понимает, значительно опережает его активный словарь, т.е. слова, которые он способен произносить. Всякому, кто общается с детьми, известно, что даже годовалый ребенок понимает значительно большее количество слов, чем может произнести. Однако не правильно было бы считать, что к тому моменту, когда у ребенка достаточно развились фонематический слух и произношение, процесс формирования речи в какой-

то степени оказывается уже законченным. Этот процесс интенсивно развивается на протяжении всего дошкольного и школьного возраста [11].

Д. З. Литвиненко и Н. А. Откидач пишут о том, что слова, которые человек активно использует в устной и письменной речи, составляют активный словарный запас. Объём активного словаря варьируется от 300 до 2000 слов, в зависимости от уровня языкового развития человека [35]. В активный словарь входят как простые слова, обычного обихода; так и слова-термины, которые известны большинству людей. В отличие от активного словарного запаса, пассивный запас понимается человеком, но не используется им. Так же пассивный запас в несколько раз больше активного и в него входят следующие группы слов: устаревшие слова, включающие в себя историзмы и архаизмы, и новые слова или неологизмы. Также в пассивный словарь можно отнести и специальные термины, жаргонные выражения [63].

Таким образом, изучением формирования словарного запаса определённого языка занимается такая наука, как лексикология. Лексикология – это раздел лингвистики, посвящённый изучению лексики языка. Все слова лексики можно представить различными классификациями. По значению лексика может быть: однозначная и многозначная. По употреблению лексика бывает: общеупотребительной, ограниченной в употреблении. По смысловым отношениям лексика делится на: синонимы, антонимы, омонимы, паронимы.

Словарный запас рассматривается как совокупность слов, как обозначение предметов, явлений, понятий, которыми владеет человек, образующими его словарный запас, или лексику языка.

Словарный запас человека составляет активная и пассивная лексика национального языка. Активный запас – это слова, значение которых человек знает и употребляет в речи повседневно в той или иной сфере общения. Пассивный запас – слова, лексическое значение которых человек понимает в общем виде, редко употребляет в речи.

1.2 Особенности развития словарного запаса у детей в онтогенезе

Развитие речи ребёнка, а в особенности развитие словаря – это сложный и многообразный процесс, который всегда интересовал лингвистов, психологов, дефектологов и других учёных.

В логопедической науке термину «онтогенез речи» Н. С. Жукова дала следующее определение – «весь период формирования речи человека: от первых речевых актов до состояния, когда родной язык становится полноценным орудием общения и мышления» [19, с.7].

Лексика как важная составная часть системы языка имеет большое общеобразовательное и практическое значение. Лексический строй речи ребёнка является средством полноценного общения и развития личности, поскольку богатство словаря дошкольника является признаком высокого развития речи [58].

Вопросами изучения особенностей развития словаря детей дошкольного возраста занимались видные представители науки, среди которых выделяются: Е. А. Аркин, Л. С. Выготский, А.Н. Гвоздев, Л. Н. Ефименкова, Н. И. Жинкин, Н. С. Жукова, А. В. Захарова, Ф. А. Сохин, Е. И. Тихеева, Д. Б. Эльконин и др. Результаты их трудов создали предпосылки для комплексного подхода в решении задач, связанных с трудностями в формировании словаря детей [53].

Опишем факторы, способствующие развитию лексики по мнению Д. Б. Элькониной:

- развитие представлений об окружающем мире детей. То есть по мере того, как ребёнок изучает новые предметы, явления развивается и его словарь.

- деятельность взрослых. Во время разговора со взрослыми, ребёнок узнаёт новые слова и запоминает их. Важно объяснять ребёнку то или иное значение слова, явления или действия, или указывать на предмет, который это слово обозначает.

– социальная среда, в которой воспитывается ребенок. Мы можем заметить, что дети из разных социальных сред могут знать определённые слова, которые присущи только данному окружению [67].

Из работ Д. Б. Эльконина мы можем увидеть, что на втором месяце развития ребенка у него возникают специфические, социальные потребности. Первая потребность – во взрослом человеке, вторая – в общении с окружающими ребёнком взрослыми. Начальной формой второй потребности является «реакция оживления», она возникает, когда ребёнок видит взрослого и при общении взрослого с ребёнком. Позже эта потребность приобретает новый характер. Её развитие от рождения до семи лет идёт от потребности в общении со взрослым, к потребности совместной с ними предметной деятельности, далее к потребности в общей жизни со взрослыми и в итоге развивается до потребности в общественно значимой и оцениваемой деятельности [67].

По мнению Н. В. Серебряковой и Р. И. Лалаевой, одним из главных факторов речевого развития ребёнка, развития его лексических средств, служит социальная среда, в которой он находится. Благодаря знакомству с предметами, их признаками и действиями с ними, явлениями, процессами, ранее не знакомыми ребёнку, словарный запас обогащается. Это происходит за счёт освоения ребёнком двух процессов: неречевых, т.е. предметной активностью ребёнка, и речевых, которые проявляются в речевой активности взрослых, общении с окружающими [31].

При взрослении ребенка, как утверждает Р. И. Лалаева, происходит не просто количественное увеличение его лексикона – словарный запас структурируется в упорядоченные семантические группы, что напрямую связано с совершенствованием высших психических функций и развитием мыслительных процессов.

Семантическое поле, согласно исследованиям Н. В. Серебряковой и Р. И. Лалаевой, представляет собой функциональную структуру, где слова группируются по общим смысловым характеристикам. Внутренняя

организация такого поля имеет особую архитектуру: в центре располагается ядро из часто употребляемых слов с ярко выраженными семантическими признаками, а вокруг него формируется периферийная зона. Этот процесс включает как интеграцию лексических единиц в смысловые группы, так и их иерархическое распределение внутри поля [31].

Процесс накопления словаря длителен, он охватывает все виды деятельности, именно поэтому для определения уровня развития словаря ребёнка используются качественные и количественные показатели. Количественный показатель обозначается объёмом слов, которыми владеет ребёнок при общении, а качественный – овладением значений данных слов.

В имеющейся литературе представлены разные варианты описания этапов онтогенеза лексического строя речи ребёнка, а потому, подробной и единой периодизации речевого развития – нет [13].

С. Е. Балабан указывает, что развитие словаря ребёнка напрямую зависит от среды, в которой находится ребёнок. В процессе всего развития ребенка, его словарь формируется при общении со взрослыми и обогащение словаря зависит от социально-культурного уровня семьи. Лексический словарь ребёнка развивается благодаря его знакомству с окружающим миром. Ребёнок получает от взрослых знания о новых предметах, их признаках, о действиях этих предметов, о природных явлениях и прочем, вследствие чего его лексический словарь вначале пассивный, а затем и активный начинают обогащаться. Сначала в словаре ребёнка появляются слова конкретного значения, значительно позже слова обобщённого характера [4].

Касательно роста словаря Е. А. Аркин предоставляет следующие заключение: к девяти – десяти месяцам дети озвучивают те слов, которые от них ожидают. Они состоят из парных одинаковых слогов (мама, баба, дядя, папа). В один год – девять слов. В полтора года – тридцать девять слов. В два 2,8 года – триста слов. В три с половиной года – одна тысяча сто десять слов. В четыре года – одна тысяча девятьсот двадцать шесть слов [17].

Ш. Бюллер, сравнивая данные, полученные экспериментальным путем, по словарному запасу тридцать человек, возрастной диапазон которых 1-4 года, дает максимум и минимум словаря для каждого из представленных возрастов, а также демонстрирует персональные отличия, имеющиеся в данном отношении. Минимум ребенка на первом году жизни составляет четыре слова, а максимум – пятьдесят шесть. В возрасте 1,5 лет ребенок уже постигает минимум сорок четыре слова и максимум триста восемьдесят три [38].

У. Штерн имеет свое мнение на усредненные количественные показатели словарного запаса ребенка. А именно, от полутора до шести лет: к 1,5 лет дети знают слов порядка ста, от двух лет в районе трехсот – четырехсот, а от трех лет цифра вырастает в 2,5 раза, а к пяти достигает примерно две тысячи двести слов.

По словам В. И. Логиновой, согласно нормативным показателям дети на первом году жизни осваивают десять-двенадцать слов. Через пять лет активно применяющийся словарный запас ребенка достигает отметки в до три с половиной тысяч [20].

А. В. Захарова, проводя анализ словаря ребенка 6-7 лет, определяет самые часто используемые самостоятельные слова в детском языке. К глаголам относятся «сказать», «пойти» и «говорить», к прилагательным – «плохой», «детский» и «большой/маленький» к существительным – «мальчик», «мать» и «люди». Наиболее распространенными словами выступают те, которые так или иначе относятся к людям и обозначают их [22].

В имеющейся литературе представлены разные варианты описания этапов онтогенеза лексического строя речи ребёнка, а потому, подробной и единой периодизации речевого развития нет. С точки зрения А. А. Леонтьева, это связано с проблемой определения временных границ каждого из этапов, которые колеблются в зависимости от индивидуальных характеристик детей, и явления акселерации (сдвига возрастных характеристик детской речи «вниз»). Однако связь возраста и определённого этапа речевого развития

важна при определении границ нормального и патологического развития речи, а также при определении последовательности этапов возникновения тех или иных речевых характеристик [34].

Наиболее общими для имеющихся периодизаций являются два возрастных этапа, отличающихся используемыми ребёнком средствами общения:

– дословесный этап (в первый год жизни) характеризуется голосовыми реакциями, вокализациями и жестами. Некоторые исследователи трактуют данный этап как подготовительный и характеризуют его появлением первых слов, которые значительно отличаются от тех, что будут использоваться ребёнком в последующем. В данном случае подготовительный этап завершается к полутора или даже двум годам;

– этап собственно языковых средств характеризуется появлением первых слов и развитием грамматики [45].

Рассмотрим некоторые периодизации лексики разных авторов.

В своей работе А. Н. Леонтьев выделяет 4 этапа развития лексики:

1 этап – подготовительный. Проходит с момента рождения и до года, на этом этапе происходит формирование основы, для дальнейшего развития речевой системы человека. У младенцев появляются крик и плач, они же способствуют развитию отделов речевого аппарата (дыхательного, голосового и артикуляционного).

2 этап – первоначальный этап овладения языком. Второй этап также называют преддошкольным, он начинается в год и заканчивается в три года, всё это время происходит первоначальный этап формирования речи. Ребёнок начинает активно наблюдать за артикуляцией окружающих. Он пытается повторять за взрослыми, и старается самостоятельно произносить простые слова. На данном этапе ребёнок может путать звуки, переставлять их местами, искажать, но всё это является возрастной нормой.

3 этап – дошкольный (с трёх до семи лет). На этом этапе у некоторых детей может наблюдаться неправильное звукопроизношение. У детей

продолжается быстрое увеличение словарного запаса. Высказывания больше похожи на короткие рассказы, также формируется контекстная (обобщенная) речь.

4 этап – школьный. На этом этапе проходит процесс сознательного усвоения речевых процессов. Дети усваивают грамматические правила построения высказываний, овладевают звуковым анализом. В этом возрасте письменная речь берёт на себя ведущую роль, а также происходит перестройка речи, от восприятия звуков и их различения до осознанного использования всех языковых средств [16].

Стимуляция речи начинает усиливаться к концу первого года жизни и в начале второго года. Однако развитие в этот период, как заметила М. М. Кольцова, «слова не отличаются друг от друга, и ребенок реагирует на весь комплекс слов и на всю ситуацию объекта». Проксимальные рефлексы (поворот головы, фиксация взгляда) являются начальной стадией реакции на словесные раздражители. Затем развивается второй набор рефлексов, включающий подражание, повторение новых слов и лепет, состоящий из ударных слогов [27].

Исследования, проведенные С. Н. Цейтлин, выявили, что в год ребенок произносит примерно 3 слова, в 1 г. 3 мес. – 19 слов, в 1 г. 6 мес. – 22 слова, в 1 г. 9 мес. – 118 слов. Значимым периодом в речевом развитии ребёнка является процесс перехода от доречевого этапа к первым словам. Ребёнок начинает активно употреблять слова в речи после стадии некоторого пребывания данных слов в пассивном словаре. Причём до 1 года и 6 месяцев объём активного словаря увеличивается размеренно (в месяц 6-7 новых слов), а в 1 год и 9 месяцев наблюдается стремительное его пополнение [65].

С точки зрения В. И. Логиновой, в словарном запасе годовалого ребёнка примерно 12 слов, а в 6 лет его активный словарь расширяется до 3000 тысяч слов.

В возрасте 1,5-2 лет происходит расщепление сложных слов и появляются первые словосочетания. В начале второго года жизни словарный

запас ребенка еще невелик, около 10-50 слов, но он уже активно пытается использовать эти слова для вербального общения.

В возрасте от 1,10 месяцев до 2 лет объем активного словаря ребенка значительно увеличивается и достигает 300 слов. По данным специальных лингвистических исследований, в этот период дети используют 60-65% существительных, 20-25% глаголов и 10-15% других частей речи, с небольшим количеством союзов. Словарный запас растет очень быстро, и новые слова вводятся каждый день.

Словарный запас ребёнка значительно увеличивается к трехлетнему возрасту, когда он уже может манипулировать простыми предметами, и достигает нескольких тысяч слов. Ребенок осваивает множество конкретных названий вещей и действий, хотя еще не способен к их обобщению. Параллельно формируется так называемый «пассивный словарь» – набор из 200-300 слов, которые дети понимают, но пока не применяют в своей речи [36].

С точки зрения М. М. Алексеевой и Б. И. Яшиной, словарный запас дошкольника развивается и совершенствуется в ходе общения ребёнка с окружающими его людьми, миром. Так в 3 года словарный запас активно увеличивается и к 4 годам составляет 1900 слов, в 5 лет – 2000-2500 слов, а к 6 годам количество слов, имеющихся в запасе ребёнка, составляет примерно 4000 слов. Огромный скачок в формировании словаря у ребенка происходит за счёт овладения способом образования новых слов [1].

По мнению авторов, количественному росту словарного запаса ребёнка способствуют такие факторы, как жизненный опыт и общение с окружающими. Качественному росту словарного запаса дошкольника способствует постепенное усвоение им значения слов, закреплённых в его памяти, которые впоследствии он использует в собственной речи.

Согласно теории А. Н. Гвоздева, «вначале ребенок пользуется упрощенными и модифицированными в соответствии с его произносительными возможностями, звуковым абрисом слова. Ведущим мотивом является необходимость номинации явления в процессе общения».

Анализ первых отдельных слов при нормальном развитии речи показывает, что первые 3 – 5 слов ребенка очень близки к взрослым словам, имеющим свою звуковую структуру. При нормальном речевом развитии словарь ребёнка к году насчитывает 8 – 12 слов, к двум годам активный словарь состоит из 200 слов. Так же в «преддошкольный период», происходит практическое усвоение морфологической структуры языка. При этом формируются функция словоизменения и грамматические связи между словами – согласование существительных с глаголами.

По данным А. Н. Гвоздева, словарь ребёнка четырёх лет характеризуется существительными (50,2 %), глаголами (27,4 %), прилагательными (11,8 %), наречиями (5,8 %), числительными (1,9 %), союзами (1,2 %), предлогами (0,9 %) междометиями и частицами (0,9 %). Эти данные свидетельствуют о том, что дошкольнику более важно называть слова, обозначающие предметы, и действия с ними, чем выделять их признаки [13].

Формированию таких частей речи, как существительные и глаголы, способствуют имеющиеся знания дошкольников о предметах и действиях с ними, являющиеся предпосылками к формированию указанных категорий. Остальные части речи (прилагательные, наречия, числительные, союзы и т.д.) образуются на основе ранее сформированных категорий и в тесной взаимосвязи с ними.

О. Ф. Жуковская вслед за Е. Ф. Архиповой, указывает на следующую качественную характеристику словарного запаса детей дошкольного возраста, показали:

- в три года словарь обогащается словами-действиями и названиями предметов, встречающихся в повседневной жизни, быту (части тела, элементы одежды, предметы посуды и т.д.);
- в четыре года ребёнок может называть предметы, входящие в состав тематических групп («Игрушки», «Фрукты», «Овощи» и т.д.);

– в пять лет в словаре дошкольника появляются видовые и родовые понятия, а также дифференцируются качества и свойства в соответствии со степенью выраженности (большой-больше; кислый-кисловатый и т.д.)

– в шесть лет словарь ребёнка обогащается за счёт антонимов и синонимов, усвоения многозначности слов и самостоятельного образования сложных слов, а также с помощью подбора родственных слов [].

В своей работе М. М. Кольцова указала на то, что развитие лексики происходит так: в начале реакция на слова взрослых проявляется в виде ориентировочного рефлекса. Далее развивается подражание и многократное повторение слов. Появляются лепетные «слова», состоящие из фрагментов слов (в основном ребёнок произносит ударные слоги). Этот этап чаще всего называют «словапредложения». Слова-предложения могут выражать повеление, могут указывать на предмет или действие. В возрасте 1,5-2 лет, у детей происходит разделение комплексов на части. Также начинается активный рост словаря, который к концу второго года жизни составляет около 300 слов различных частей речи.

Автор выделяет четыре стадии обобщения детьми непосредственных раздражителей словами:

1 этап: слова являются аналогом комплекса прямых, непосредственных ощущений от предмета;

2 этап: слова обобщают ряд схожих предметов;

3 этап: слова объединяют несколько разнородных объектов, относящихся к одной категории;

4 этап: слова объединяют разные категории объектов в одну, более широкую [27].

Л. П. Федоренко выделяет пять этапов обобщения слов по смыслу:

Первый этап (1–2 года). Имена собственные и названия единичного предмета. Ребёнок усваивает слова, соотнося их только с одним, конкретным предметом.

Второй этап (конец 2-го года жизни). Ребенок начинает понимать обобщающее названия однородных предметов, действий.

Третий этап (3 года). Ребёнок постепенно усваивает слова, обозначающие родовые понятия, передающие обобщённо названия предметов, признаков, действий в форме имени существительного.

Четвёртый этап (5–6 лет). Ребёнок усваивает слова, обозначающие родовые понятия, которые являются более высоким уровнем обобщения для слов второй степени обобщения.

Пятый этап (7-13 лет). К подростковому возрасту, происходит усвоение и осмысление такие слова, как предметность, признак, состояние [60].

По мнению А. В. Захаровой, период, именуемый старшим дошкольным возрастом, характеризуется овладением дошкольниками лексики и остальными компонентами языка до такой степени, что осваиваемый язык становится родным. В данном случае должно «... заканчиваться, в основном, формирование ядра словаря». Однако «... семантическое и, частично, грамматическое развитие остаются ещё далеко не завершёнными» [22, с.3-5].

В речи дошкольников, как утверждает С. В. Солдатова, появляется способность улавливать разные значения одного и того же слова, например, когда «чистый» относится как к одежде, так и к воздуху. Активно развивается навык сравнения объектов и явлений, при этом дети точно описывают их сходства и отличия, используя выразительные определения вроде «белоснежный». Речь обогащается сложными грамматическими конструкциями, включая причастные и изъяснительные обороты. Особенно важно, что ребята осваивают образную речь, понимают и применяют метафоры в своих высказываниях. При построении предложений они демонстрируют умение быстро находить наиболее подходящие синонимы, точно характеризующие предметы, их свойства и действия [53].

По мнению Л. С. Выготского, дети 5-7 лет владеют бытовым словарем на уровне разговорного языка взрослых, употребляют слова не только с обобщающим, но и с отвлеченным значением. Чем больше слов знают дети,

тем больше у них информации об окружающем мире. Это приводит к тому, что они могут использовать свое понимание слов для построения своих знаний. Наличие богатого словарного запаса позволяет детям лучше осваивать грамматику и словоизменение. Дети старшего дошкольного возраста готовы изучать слова, которые являются более сложными, чем те, которые используются в повседневной жизни. Новая лексика осваивается ребенком не только на организованных занятиях по развитию речи. Например, такие слова, как «часть», «доля» и «мера», могут использоваться во время обучения математике, а такие слова, как «создавать», «украшать» и «лепить», могут возникать во время рисования. Иногда в художественных произведениях есть сложная лексика, встроенная прямо в историю, но если это не так, всегда можно ввести новое слово во время обсуждения книги [12].

Исследования в области психологии, проведенные Н. П. Сайфутдиновой и Т. Ю. Ильиной, показали, что на каждой из стадий детского развития значение слова переживает «сложное развитие». На первых стадиях слова между собой не разделяются. Для детей они действуют в качестве элемента общих условий, которые состоят из нескольких явлений, которые можно назвать лингвистическими. По результатам 1-го года существования ребенка сменяется ориентир области реальности, на смену человеческой приходит предметная. Радикально перестроено и собственное общение ребенка со старшими. Она трансформируется в ситуативно-деловую, косвенную сферу из ситуативно-личностной, прямой сферы [51].

В процессе развития словаря ребенка «расширенное» понимание слова медленно, но обретает узкую направленность. Данное событие ознаменовано изучением ребенка каких-либо неизвестных ранее слов, конкретизацией их трактовки и разграничивающим применением уже изученных. Согласно работам специалистов данной области, модификация смысла слова демонстрирует формирование взглядов детей на мир вокруг него, их развитие.

Рассмотрев особенности развития словаря ребенка на разных этапах дошкольного детства, мы можем сделать вывод о том, что объем словарного

запаса зависит от возраста ребенка, уровня развития его познавательных и мыслительных функций. При этом большое значение имеют и социальные факторы, которые непосредственным образом влияют на количество и скорость обогащения словарного запаса.

Выводы по первой главе

Анализ научной лингвистической, педагогической и методической литературы по исследуемой проблеме позволил сделать следующие выводы.

В рамках исследования под понятием «словарный запас» будем определять совокупность слов какого-либо языка или диалекта, а также части этих слов, употребление которых относится к конкретной сфере за счет общей стилистической принадлежности.

Формирование речи у детей тесно связано с их окружением и развитием когнитивных функций. На этот процесс влияют память, мышление, способность концентрироваться и воспринимать мир вокруг. Словарный запас формируется поэтапно, следуя определенным правилам и специфике развития каждого ребенка. Важно отметить, что объем и качество словарного запаса можно измерить, при этом он делится на две категории – слова, которые человек понимает и может использовать в речи (активный запас), и слова, значение которых понятно, но редко употребляется в собственной речи (пассивный запас).

Мышление человека неразрывно связано с развитием его словарного запаса. В процессе освоения новых слов происходит активная работа мозга: анализ информации, её обобщение и систематизация. Когда ребёнок растёт и познаёт мир, его опыт находит отражение в речевых конструкциях, особенно в понимании значений различных слов. Расширение лексикона не просто обогащает речь – это мощный инструмент для формирования мыслительных процессов. Через освоение новых слов человек учится формулировать идеи, создавать понятия и развивать абстрактное мышление. Таким образом,

богатый словарный запас становится фундаментом для интеллектуального роста и когнитивного развития личности.

Богатство словарного запаса напрямую отражает интеллектуальный уровень человека и степень владения языком. Успешность школьного обучения во многом определяется тем, насколько рано начато формирование словарного запаса у ребенка. Когда дети обладают скудным лексиконом, это создает барьеры в подлинном общении, что негативно сказывается на их общем развитии. Способность понимать чувства других и собственное эмоциональное развитие тесно связаны с освоением словесных определений.

Развитие словаря в онтогенезе речевой деятельности имеет свои закономерности, последовательность и особенности. Его формирование зависит от таких факторов как развитие представлений ребенка об окружающей действительности, развитие мышления, внимания, памяти и других психических процессов. Развитие словаря у ребенка тесно связано с общением с другими людьми (взрослыми и сверстниками).

Таким образом, расширение словарного запаса играет ключевую роль в формировании целостной личности ребенка, затрагивая все аспекты его развития.

ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВНЯ)

2.1 Клинико-психолого-педагогическая характеристика старших дошкольников с ОНР (III уровня)

Общее недоразвитие речи (ОНР) – это системное нарушение речевой деятельности у детей с нормальным слухом и сохранным интеллектом, при котором наблюдается недоразвитие всех компонентов языковой системы – фонетической, лексической и грамматической сторон речи [46].

Клиническими вопросами общего недоразвития речи (неврология, патогенез, этиология, дифференциальная диагностика) занимались: Т. А. Бурнатова, В. А. Дубовская, Р. Е. Левина, Е. Ф. Соботович, Т. Б. Филичева и др. Данные авторов рассматривали клинико-этиологическую сторону, связи с минимальной мозговой дисфункцией, дизартрией, алалией, неврологическими особенностями и моторикой.

Психолого-педагогическими вопросами (развитием психических функций, обучением, воспитанием, коррекционно-развивающей работой) занимались: Р. М. Боскис, Г. А. Волкова, Л. С. Выготский, Е. В. Журавель, А. В. Климова, Р. И. Лалаева, Е. М. Мастюкова, Н. А. Никашина, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина, М. Е. Хватцев и др.

Иными словами, у таких детей значительно задержано формирование звуковой стороны речи и смысловой (лексико-грамматической) её стороны. Речевая недостаточность при ОНР может проявляться в разной степени: от полного отсутствия связной речи (набор лепетных слов или звукоподражаний) до развернутой фразовой речи, но с многочисленными ошибками в звучании и грамматическом оформлении [37].

Вслед за А. С. Рябчук выделим основные причины возникновения ОНР: несовместимость резус-фактора и группы крови ребёнка и матери, различные расстройства центральной нервной системы различные, инфекции во время

беременности, раннее или позднее начало токсикоза во время беременности, родовые травмы или повреждения во время родов, травмы головного мозга в раннем детском возрасте, наличие сложных речевых дефектов [51].

В отечественной логопедии принято выделять уровни речевого развития при ОНР, которые отражают типичное состояние речи ребенка. Р. Е. Левина первоначально описала три уровня речевого развития детей с ОНР [33]. Впоследствии другие специалисты уточнили эту классификацию: в работах Т. Б. Филичевой [61] предлагается выделять четыре уровня речевого развития дошкольников с ОНР. Деление это условное, однако оно позволяет логопедам более точно определять исходное состояние речи ребенка и планировать коррекционную работу.

I уровень ОНР характеризуется почти полным отсутствием развернутой речи. Активный словарь крайне ограничен и представлен лишь звукоподражаниями и отдельными слогами; ребенок пользуется жестами, лепетными словами. Фразовая речь на первом уровне фактически отсутствует – вместо нее отдельные слова и звуковые комплексы [33].

II уровень ОНР – речь начинает развиваться, появляются короткие фразы из двух-трех слов, но речь грамматически неформленная. Дети II уровня используют в основном бытовой словарь, называют простые предметы и действия, однако часто искажают слова, пропускают грамматические элементы. Например, речь состоит из простых предложений, но в них отсутствуют предлоги, неправильно согласованы слова («Мама идти работа» вместо «Мама идет на работу» и т.п.). Словарный запас расширяется за счет обиходных предметных слов и глаголов, возможно использование простых местоимений и некоторых предлогов. Однако дети этого уровня не знают многих названий окружающих предметов, явлений природы, частей целого; встречаются грубые ошибки словоизменения (неправильные формы множественного числа, рода и пр.). Фонетическая сторона речи при II уровне значительно нарушена – произношение множества звуков либо отсутствует, либо искажено; страдает слоговая структура слова. В целом речь детей II

уровня понятна окружающим лишь в контексте, очень бедна лексически и аграмматична [15].

III уровень ОНР – это уровень речи большинства старших дошкольников, имеющих общее недоразвитие речи после проведенной коррекционной работы в детском саду. Речь детей третьего уровня уже развернутая, фразовая – ребенок может составлять распространенные предложения, иногда пытается использовать сложные конструкции. Активный словарь гораздо шире, чем на предыдущих уровнях: дети используют слова всех основных частей речи. Однако качество словаря и грамматического строя все еще отклоняется от нормы [33].

Лексическая сторона речи испытывает недостаточность: возможны неточные понимание и употребление некоторых слов, ограничен запас синонимов, слов с отвлеченным значением и т. д. Так, ребенок третьего уровня может знать названия многих предметов, явлений и действий, но затрудняется подобрать точное слово в нужный момент, иногда заменяет его более общим или описательным выражением [44].

Грамматический строй речи на III уровне также сформирован не полностью: в речи сохраняются множественные аграмматизмы. Дошкольники нередко неправильно используют предлоги, путают род и падеж существительных, ошибаются в согласовании прилагательных и числительных с существительными. Например, даже в 6–7 лет можно услышать ошибки типа: «пять кукла» вместо «пять кукол», «красный карандаш, красный лента» вместо «красный карандаш, красная лента» и т.п. Отмечается появление первых навыков словообразования – дети этого уровня могут образовать некоторые новые слова (уменьшительно-ласкательные формы существительных типа «мячик», префиксальные глаголы движения типа «убежал» и др.), но продуктивность словообразования ограничена. Например, образование прилагательных от существительных еще затруднено (могут не знать, что от слова «снег» можно образовать прилагательное «снежный» и т.п.) [37].

Фонетико-фонематическая сторона речи при III уровне ОНР заметно улучшена по сравнению с предыдущими уровнями, но все еще не соответствует норме. Характерно недифференцированное произношение ряда звуков: дети могут одним звуком заменять несколько близких по звучанию (скажем, звук [сь] вместо [с], [ш], [ч] и [щ]). Такие замены иногда носят нестойкий, непоследовательный характер: сегодня ребенок произнес слово правильно, а завтра тот же звук заменил или исказил. Распространены и другие виды нарушений произношения – искажения (например, межзубное [с]), смешения звуков. К старшему дошкольному возрасту (6–7 лет) дети обычно овладевают произнесением слов сложной слоговой структуры лучше: они могут повторить за взрослым длинное слово из 3–4 слогов, но в спонтанной речи нередко искажают его звукослоговую форму.

Понимание речи у детей третьего уровня близко к возрастной норме: дети хорошо понимают бытовую речь, сложные инструкции, однако может отмечаться неполное понимание сложных грамматических конструкций или отдельных слов, особенно если значение слова зависит от приставки или суффикса (например, им трудно уловить разницу между «летит» – «прилетел», между «дом» – «домик» без наглядной опоры) [47].

В целом для детей с ОНР III уровня характерна развернутая фразовая речь с сохранением заметных недостатков в звуковой и лексико-грамматической сторонах речи.

IV уровень речевого развития – это практически пограничное состояние между ОНР и нормой речевого развития. Выделение этого уровня связано с работами Т. Б. Филичевой, предложившей описывать речь детей в старшем дошкольном возрасте, у которых остаются лишь легкие речевые нарушения, как четвертый уровень ОНР. На этом уровне у ребенка имеются незначительные недостатки звукопроизношения (например, нечеткая дифференциация близких звуков [р] – [л] или [т] – [т'] – [тьс']) и некоторых языковых операций. Возможны «смазанность» произношения, нечеткая дикция. Отмечаются отдельные ошибки словоизменения (например, ошибки в

употреблении редких суффиксов, в образовании сложных слов). Также дети могут испытывать сложности в планировании связного высказывания – им труднее сформулировать длинный рассказ, особенно со сложноподчиненными предложениями. Логопеды спорят, считать ли такой уровень еще ОНР или уже вариантом возрастной нормы, однако большинство сходится на мнении, что даже незначительные речевые отклонения у дошкольника требуют внимания, так как могут препятствовать полноценному усвоению письменной речи в школе [61].

Т. Б. Филичева указывает, что у детей с ОНР (даже при относительно благополучном внешне состоянии речи) наблюдается стойкое отставание в формировании всех компонентов языка по сравнению с нормой. Именно комплексный недоразвитый языковой базис отличает ОНР от отдельных речевых нарушений, таких как чисто фонетические дефекты произношения.

Таким образом, к старшему дошкольному возрасту дети с ОНР при благоприятных условиях достигают в развитии речи уровня III (реже IV). Но, несмотря на овладение связной речью, их речь по-прежнему существенно отличается от речи нормально развивающихся сверстников по ряду параметров. Эти особенности проявляются не только в речи как таковой, но и в связанных сферах психического развития [60].

Психологические особенности детей с ОНР III уровня изучались многими отечественными дефектологами. Отмечается, что при общем недоразвитии речи страдают не только собственно языковые навыки, но и некоторые высшие психические функции, тесно связанные с речью. Так, Р. М. Боскис, Р. Е. Левина, Н. А. Никашина указывали, что у дошкольников с ОНР наблюдаются отклонения в развитии внимания, памяти, восприятия, мышления по сравнению с нормой. Дети с речевым недоразвитием быстрее утомляются при умственных и речевых нагрузках, у них менее устойчивое и менее произвольное внимание.

Г. В. Чиркина отмечала нестабильность, иссякаемость внимания: ребенку с ОНР трудно долго концентрироваться на одном задании, а также по

требованию переключаться с одной задачи на другую. Объем памяти у таких детей тоже ниже: особенно страдает вербальная память (словесное запоминание). Экспериментальные исследования подтверждают, что дети с ОНР хуже запоминают и воспроизводят последовательности слов, им труднее удерживать в памяти речевой материал [62]. По данным Т. Б. Филичевой, у дошкольников с ОНР относительно сохранна наглядно-образная и логическая память, однако показатели вербальной памяти и продуктивности запоминания у них значительно ниже, чем у нормально говорящих сверстников. Часто наблюдается низкая активность припоминания: даже если ребенок когда-то знал слово или факт, ему сложно самостоятельно его извлечь из памяти без подсказки. Это связано как с собственно памятью, так и с речевыми трудностями – недостаточной сформированностью навыков поиска нужного слова [61].

Особого внимания заслуживают особенности мышления дошкольников с речевым недоразвитием. В целом они имеют сохраненные интеллектуальные возможности – как отмечает Т. Б. Филичева, у детей с ОНР имеются все предпосылки для овладения доступными их возрасту мыслительными операциями. Однако развитие ряда операций задерживается. Так, у многих из них наблюдается ригидность мышления – затруднения при переключении на новый способ решения задачи, склонность действовать по привычному шаблону. Дети испытывают сложности в таких операциях, как анализ, синтез, сравнение объектов. Им трудно выделить существенные признаки предмета или явления, абстрагироваться от несущественных. Например, при классификации они могут объединять предметы по случайным, внешним признакам (цвет, размер), игнорируя существенные критерии. Проведенные исследования ассоциативного мышления показали, что даже к 7–8 годам у детей с ОНР преобладают случайные ассоциации при подборе слов, тогда как у нормотипичных сверстников к этому возрасту ассоциации становятся системными, категориальными [62].

Также у детей с ОНР запаздывает формирование семантических полей, то есть объединения слов по смысловым связям: наблюдаются трудности в установлении родо-видовых отношений, в понимании абстрактных понятий и логических связей. Можно сказать, что недостаточное развитие речи тормозит развитие вербально-логического мышления. Л. С. Выготский указывал на тесную связь речевого развития и формирования высших психических функций; в случае ОНР эта связь проявляется особо явно. При корректирующем обучении мышление детей с ОНР развивается, но без специальной работы его своеобразие может сохраняться [12].

Е. В. Журавель полагает, что поскольку речевое общение играет большую роль в развитии личности ребенка, неудивительно, что у дошкольников с выраженными речевыми проблемами могут отмечаться и некоторые социально-эмоциональные особенности. Эти дети нередко испытывают трудности во взаимодействии со сверстниками и взрослыми из-за своего речевого дефекта. Ограниченные речевые возможности приводят к тому, что ребенок меньше общается, реже вступает в диалог, предпочитает роли слушателя или участника игры без вербального взаимодействия. Постоянные неудачи в коммуникации могут снижать самооценку дошкольника [21].

Дети с ОНР, по мнению А. В. Климовой, часто более застенчивы, неуверенны в себе, или наоборот – проявляют компенсаторную агрессивность, раздражительность, пытаются скрыть свое затруднение. Некоторые становятся замкнутыми, избегают ситуаций, где нужно говорить; другие, напротив, стараются привлечь внимание иным поведением (шалят, демонстрируют негативизм). Исследователи отмечают также незрелость эмоционально-волевой сферы: для многих характерна низкая способность к саморегуляции, импульсивность, колебания настроения. Интересы зачастую нестойкие, мотивация к обучению снижена без дополнительной поддержки. Конечно, эти характеристики не у всех детей проявляются одинаково; многое зависит от индивидуальных особенностей и условий воспитания. Однако в группе

дошкольников с тяжелыми речевыми нарушениями подобные проблемы встречаются чаще, чем у обычных детей [24].

Отдельно следует упомянуть некоторые неврологические и моторные особенности, часто сопутствующие ОНР. У значительной части детей с общим недоразвитием речи прослеживаются минимальные органические поражения центральной нервной системы (перинатальная энцефалопатия, минимальная мозговая дисфункция и др.), которые не вызывают заметного интеллектуального снижения, но отражаются на речевом развитии и моторике. Так, при обследовании выявляется недостаточная сформированность тонких движений пальцев рук [32].

Дети с ОНР хуже выполняют задания на моторную координацию, у них может быть нарушена ручная умелость (труднее даются навыки застегивания пуговиц, завязывания шнурков и т.п.). Особенно показательна артикуляционная моторика: по данным Е. Ф. Соботович и др., у дошкольников с ОНР часто наблюдаются неточные, слабые движения органов артикуляции, быстрая их утомляемость. Дети с трудом удерживают нужную позу языка, им сложно переключаться с одного артикуляционного уклада на другой. Эти моторные нарушения лежат в основе многих фонетических дефектов. Логопеды отмечают, что без специальной тренировочной работы (артикуляционной гимнастики) добиться чистого звукопроизношения таким детям сложно. Автоматизация поставленных звуков (то есть внедрение их в речь) у них идет медленно и трудно [30].

Таким образом, в клиническом плане нередко речь идет о детях с резидуально-органической церебральной недостаточностью, легкими формами дизартрии, стертой формой ринолалии или алалии. Действительно, ОНР – не нозологический диагноз, а совокупность речевых симптомов, которая может наблюдаться при разных первичных нарушениях (моторная алалия, сенсорная алалия, стертая дизартрия и др.). В этом состоит сложность дифференциальной диагностики: у разных детей схожее речевое недоразвитие может быть обусловлено разными причинами. Так, фонетические дефекты

звуков при ОНР внешне сходны с таковыми при фонетико-фонематическом недоразвитии, при некоторых видах ринолалии или дизартрии, что требует от специалиста осторожности в диагнозе. Для уточнения клинической картины логопеды работают в тесном контакте с неврологами, отоларингологами, психологами [24].

Перечисленные речевые, психологические и моторные особенности накладывают отпечаток на педагогическую характеристику дошкольников с ОНР. Как правило, такие дети посещают специальные логопедические группы детского сада (или логопункты), где воспитательный процесс и обучение строятся с учетом их особых потребностей. Г. В Чиркина описывает поведение детей с ОНР в организованной деятельности следующим образом: «поведение нестабильное, настроение часто меняется. На занятиях дети быстро утомляются, им сложно длительно выполнять одно задание. Возможны затруднения в понимании и запоминании инструкций педагога, особенно состоящих из нескольких шагов, требующих последовательного выполнения». Действительно, слабая концентрация внимания и быстрая истощаемость приводят к тому, что на занятии логопеду и воспитателю приходится часто переключать виды деятельности, поддерживать интерес ребенка [56].

Воспитанники с речевыми нарушениями могут требовать больше индивидуального подхода: кому-то необходимы дополнительные зрительные опоры, кому-то – чуть больше времени на ответ из-за слабой речевой моторики. Многие плохо воспринимают коллективные вербальные инструкции, поэтому педагог дублирует их жестами, показом или обращается к каждому ребенку отдельно, убеждаясь, что задание понятно. Зачастую у детей с ОНР снижена учебная мотивация – им не так интересны чисто речевые задания, они могут уклоняться от говорения, поэтому важна эмоционально-игровая подача материала [50].

Т. Б. Филичева и Н. А. Чевелева отмечают у дошкольников с ОНР такие черты, как пониженная познавательная активность, недостаточная

наблюдательность, капризность, негативизм, трудности в общении со сверстниками [61].

Все это учитель-логопед учитывает при организации коррекционно-развивающей работы. Вместе с тем, важно подчеркнуть, что при правильном подходе дети с ОНР способны к существенным успехам. Многие исследователи (Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева и др.) указывают на высокую пластичность мозга в дошкольном возрасте и возможность компенсировать речевое недоразвитие посредством целенаправленного обучения. Педагогу необходимо опираться на сохраненные функции ребёнка (наглядно-действенное и образное мышление, любознательность, игровую мотивацию) и постепенно подтягивать отстающие навыки. Практика показывает, что у старших дошкольников с ОНР при систематической коррекционной помощи к концу подготовительной группы значительно улучшаются показатели речи и познавательной сферы, что позволяет им успешно обучаться в школе (хотя некоторые трудности письменной речи могут возникать, связано с прежним фонетико-фонематическим недоразвитием).

Таким образом, психологическо-педагогический портрет ребенка с ОНР III уровня представляет сложное сочетание недоразвития речи и вторичных отклонений в познавательной и эмоционально-волевой сфере, что требует комплексного коррекционного воздействия.

Подводя итог, следует сравнить различные подходы к классификации и описанию детей с ОНР, имеющиеся в отечественной науке. Как уже отмечалось, Р. Е. Левина предложила системный подход к анализу речи детей с ОНР и ввела деление на уровни речевого развития. Достоинство этой классификации – в ее практической направленности: уровни речи позволили выстроить поэтапные коррекционные программы, соответствующие реальным возможностям детей. Так, были разработаны программы обучения для детей второго и третьего уровня ОНР (например, программа под ред. Т. Б. Филичевой и Г. В. Чиркиной для логопедических групп детсада) –

содержание занятий различается в зависимости от уровня речи ребенка. Вместе с тем, саму систему уровней можно считать условной [33].

Дети с ОНР – группа весьма неоднородная по этиологии нарушения и по сочетанию симптомов. На практике далеко не всегда речевое развитие укладывается строго в рамки одного уровня. У одного ребенка, например, лексический запас может соответствовать III уровню, а звукопроизношение – лишь II уровню. Другой ребенок может правильно произносить звуки (что типично для уровня IV), но при этом речь остается аграмматичной (что ближе к уровню II-III). Поэтому логопеды отмечают, что уровни – это типические модели, не охватывающие всего разнообразия реальных случаев. Тем не менее, в диагностических целях уровень речевого развития указывается в логопедическом заключении, что отражено и в современной нормативной документации. Например, в речевых картах дошкольников логопед фиксирует заключение: «ОНР, III уровень речевого развития» или «ОНР, II уровень». В последние годы также используется категория «тяжелые нарушения речи (ТНР)», к которой относят детей с ОНР [50].

Т. А. Бурнатова и В. А. Дубовская подчеркивают, что дети с тяжелыми нарушениями речи имеют особые образовательные потребности и нуждаются в специальных условиях обучения и воспитания. К этой категории относят как детей с ОНР, так и с другими сложными речевыми диагнозами. Такой клинико-педагогический подход позволяет определять группу дошкольника для логопункта или специальной логогруппы в детском саду. С другой стороны, ряд авторов предлагают классифицировать детей с речевой патологией по ведущему синдрому или нозологической форме (например, выделять детей с алалией, с дизартрией, с сенсорной алалией и т.д., у всех из которых может быть клинически выявлено общее недоразвитие речи). Эта этиологическая классификация важна для врачей и узких специалистов, так как определяет методы медицинского воздействия. Однако для логопеда в организованной системе дошкольного образования более удобна именно психолого-педагогическая классификация по уровням речевого развития. Она

дает возможность понимать текущий уровень функционирования речи ребенка и строить коррекционную работу «от простого к сложному», сравнивая речевые достижения ребенка с нормативными уровнями развития речи. К недостаткам уровневой классификации можно отнести также то, что первоначально (в 60-е годы) она включала лишь три уровня и практически не выделяла тех детей, у которых остались легкие речевые недостатки [7].

Введение IV уровня восполнило этот пробел, позволив описать состояние детей, речевое развитие которых приближается к норме, но все же требуется логопедическая помощь.

Споры вызывает вопрос, является ли IV уровень фактически ФФН (фонетико-фонематическим недоразвитием) или остаточным ОНР. В практике дошкольных логопедов чаще используют терминологию уровней, тогда как в школе детям обычно ставят диагноз «ФФН» или «дисграфия на почве ОНР» и т. п., указывая уже на частное расстройство.

Таким образом, разные классификационные подходы (симптоматический уровневый и клинико-этиологический) дополняют друг друга. Отечественные специалисты (Р. И. Лалаева, Г. А. Волкова и др.) придерживаются мнения, что комплексное описание ребенка с ОНР должно включать и указание уровня речевого развития, и характеристику ведущего нарушения (например: «ОНР III уровня на фоне стертой дизартрии»). Это обеспечивает преемственность в работе различных специалистов и более полное понимание проблем ребенка.

В заключение отметим, клинико-психолого-педагогическая характеристика дошкольников с ОНР III уровня свидетельствует о множественных отклонениях в развитии, но при этом эти дети обладают значительным потенциалом развития. Отечественные логопеды (Р. Е. Левина, М. Е. Хватцев, Е. М. Мастюкова и др.) указывают на пластичность психики и возможность преодоления общего недоразвития речи при раннем и систематическом коррекционном воздействии. Именно поэтому важно своевременно выявлять таких детей и обеспечивать им квалифицированную

помощь в специальном дошкольном учреждении или логопункте, что и является задачей логопедической работы.

2.2 Особенности словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень)

Одним из самых уязвимых компонентов речи при общем недоразвитии является лексика, или словарный запас ребенка. Словарный запас подразделяется на активный (продуктивный) – слова, которые ребенок сам употребляет в речи, и пассивный (рецептивный) – слова, значение которых ему понятно. У старших дошкольников с нормой речи словарь интенсивно пополняется, дети усваивают сложные слова, обобщающие понятия, синонимы, начинают понимать переносные значения слов. При ОНР же наблюдается отставание как в объеме словаря, так и в полноте усвоения значений слов и умении оперировать словами [64].

Как мы уже отмечали ранее, для детей с ОНР характерен бедный словарный запас и резкое несоответствие между активным и пассивным словарем. Как указывает Р. Е. Левина, объем понимаемых слов у многих таких детей приближается к возрастной норме, тогда как активное использование слов отстает. Дошкольники с ОНР нередко понимают гораздо больше слов, чем употребляют сами. В эксперименте дети этого возраста правильно показали по картинкам множество предметов и действий, но самостоятельно назвать многие из них не смогли [33]. Т. Б. Филичева отмечает, что несформированность лексической стороны речи проявляется и в трудностях актуализации (воспроизведения) словаря. Ребенок как бы «знает, но не говорит» – слово не приходит ему в нужный момент на ум, хотя при подсказке или наводящем вопросе он подтверждает, что знаком с ним. Это указывает на нарушение процессов памяти и поиска слов, связанных с речью. В результате речь детей с ОНР крайне однообразна: они часто повторяют одни и те же общеупотребительные слова, избегают новых или редких слов [61]. По словам

Р. Е. Левиной, ребенок с ОНР ограничивается узким кругом лексики, что делает его речь монотонной и неточной [33].

Если анализировать качественный состав словаря, то наблюдается диспропорция в усвоении разных частей речи. В речи дошкольников с ОНР преобладают имена существительные, особенно обозначающие конкретные, повседневные предметы. Исследование А. Н. Гвоздева показало, что и у нормально развивающихся детей 5–6 лет существительные занимают главное место в речи. Однако у детей с ОНР эта тенденция выражена сильнее: их речь зачастую ограничена названием бытовых предметов и людей из близкого окружения (мама, папа, игрушки, еда и пр.). Слова других частей речи представлены скудно. В частности, отмечается недостаточность предикативного словаря – глаголов и слов, обозначающих действия и состояния. Дети с ОНР употребляют в основном самые простые глаголы, обозначающие привычные для них действия («есть», «спать», «играть», «бежать» и т.п.). Глаголы, обозначающие сложные или редкие действия, практически отсутствуют в их речи. Например, многие из таких детей затрудняются назвать действия типа «скользить», «шептать», «таять» или используют вместо них описательные обороты (скажут: «идти по льду» вместо «скользить» и т.п.) [13].

Большие трудности вызывает усвоение слов, обозначающих состояния («устал», «голодный», «веселый»), качества и признаки («холодный», «квадратный», «прозрачный»), а также слов с обобщенным значением. Например, дети могут знать конкретные названия животных (кошка, собака, корова), но не понимать слово «животные» как родовое понятие; знать названия отдельных фруктов (яблоко, банан), но не понимать слово «фрукты». Слова, выражающие отвлеченные понятия (время, пространство, отношения между предметами), тоже часто не входят в активный словарь дошкольников с ОНР или понимаются ими буквально, поверхностно [6].

Нарушения семантической стороны речи у этих детей проявляются не только в незнании ряда слов, но и в неточном использовании известных слов.

Е. К. Алимова и М. И. Бекирова фиксируют многочисленные случаи неправильного выбора слов – так называемые вербальные парафазии. Ребенок употребляет слово не совсем уместно, смешивает его по смыслу с другим словом. Например, наблюдаются случаи чрезмерно широкого употребления слов (когда одно слово используется для обозначения слишком многих предметов) и, наоборот, слишком узкого понимания значения. Так, один ребенок называл словом «игрушка» все мелкие предметы, с которыми можно манипулировать (и кубик, и карандаш, и конфету – все для него «игрушки»). Другой же, напротив, понимал слово слишком узко: называл «стулом» только свой детский стульчик, а другие виды стульев уже не признавал «стульями» [2].

Часто ошибки носят характер систематических замен в пределах одного семантического поля. Например, среди ошибок в употреблении существительных наиболее распространены замены родовидового характера, когда название рода и вида путаются местами. Ребенок может сказать: «поезд» вместо «паровоз» (часть и целое), «птица» вместо «ворона» или наоборот – «ромашки» вместо «цветы» (конкретное вместо общего). Такие случаи показывают, что ребенку трудно соотносить общее и частное понятия. Бывают и замены по внешнему сходству или по смежности предметов: например, «фонтан» и «душ» (и там, и там бьет струя воды) или «вешалка» и «пальто» (висят вместе) – ребенок путает названия близких по ситуации предметов [3].

Распространены семантические замены прилагательных: дети не дифференцируют значения близких по смыслу качеств и подменяют одно другим. Так, отмечаются замены: «высокий – длинный», «низкий – маленький», «узкий – маленький», «пушистый – мягкий». Здесь видна неспособность выделить существенный признак: скажем, и «высокий», и «длинный» ребенок связывает с общим представлением «большой», не чувствуя разницы. По данным Н. В. Серебряковой, дошкольники с ОНР при объяснении значения прилагательных обычно ограничиваются описанием внешних, бросающихся в глаза признаков предмета, не затрагивая его сущностных свойств.

Например, на вопрос логопеда «Что значит круглый?» ребенок с ОНР ответил: «Красный» (имеется в виду, что видел красный круглый предмет) – вместо того чтобы указать на форму. Вообще, как отмечают Р. И. Лалаева и Н. В. Серебрякова, дети с ОНР часто используют описание несущественных, внешних признаков вместо точного наименования или объяснения сути. Это еще раз подтверждает недостаточность формирования у них семантических полей понятий [31].

Помимо семантических подстановок, у детей наблюдаются и своеобразные способы компенсировать нехватку слова. Иногда ребенок пытается объяснить описательно, что имеет в виду, если не знает конкретного слова. Например, вместо слова «кровать» говорит: «ну это, на чём спать»; вместо «щётка» – «зубы чистить». В других случаях употребляет близкое по звучанию слово или вообще не из той части речи. Зафиксированы такие примеры: ребенок вместо глагола называет связанный предмет («открывать – дверь», «играть – кукла»), или наоборот вместо существительного употребляет глагол, ассоциированный с этим предметом («лекарство – болеть», «кровать – спать»). Подобные приемы говорят о том, что в процессе актуализации словаря у ребенка с ОНР нередко возникают сложности, и он пытается их обойти тем или иным путем. Вариативность лексических замен указывает, по мнению исследователей, на относительную сохранность слухового контроля у детей (они подбирают слова, опираясь на смутный образ звучания) при недостаточной четкости кинестетических речевых образов. Проще говоря, ребенок как будто слышит, как должно звучать слово, но не может точно воспроизвести, и пробует разные варианты, иногда искажая [26].

Несформированность лексических процессов у дошкольников с ОНР проявляется и в том, что они отстают в развитии словотворчества и словоизменения. Как отмечалось, на (III уровне) ОНР лишь появляются первые навыки словообразования. Дети начинают использовать уменьшительные суффиксы (кот – котик, машина – машинка), могут образовать некоторые простые формы слов. Однако продуктивно

самостоятельно образовывать новые слова (например, подбирать однокоренные слова, образовывать прилагательные от существительных и т. п.) они, как правило, не умеют [64].

В речи таких детей почти отсутствуют сложные слова и сложные грамматические формы. Встречаются ошибки и пропуски морфем: например, ребенок может сказать «кроватьный» (по аналогии с «книжный») вместо «кроватьный (режим)» или вовсе избегать употреблять притяжательные прилагательные, заменяя их более простыми конструкциями («хвост у лиса» вместо «лисий хвост» и т.д.). Многие авторы (Т. Б. Филичева, Т. А. Ткаченко и др.) подчеркивают, что у детей с ОНР страдает и грамматическая сторона словаря – они не владеют в полной мере средствами словоизменения и словообразования. Отсюда грубые ошибки типа неправильного употребления падежей, чисел, родов слов, упрощение синтаксических конструкций до телеграфного стиля. Лексические и грамматические нарушения тесно взаимосвязаны: бедность словаря приводит к однообразию синтаксиса, а недостаточная освоенность грамматических правил ограничивает возможности расширения словаря (например, ребенок не усваивает новых слов, если не может понять их морфологическое оформление). Такой замкнутый круг преодолевается лишь путем комплексной логопедической работы над всем лексико-грамматическим строем речи [26].

Сопоставляя речевое развитие детей с ОНР и нормально говорящих сверстников, ученые отмечают, что разница особенно велика в области осмысленного употребления слов. Дети с нормой речи к 6–7 годам обычно способны группировать слова по категориям, подбирать синонимы и антонимы, уточнять значения слов через описание. Дошкольники же с ОНР без специального обучения этих умений не демонстрируют. Эксперименты на классификацию и обобщение показывают, что ребенок с ОНР может действовать импульсивно, объединяя предметы по случайному признаку, тогда как нормотипичный сверстник выделяет существенный общий признак и называет категорию (например, в наборе картинок с овощами и фруктами

ребенок с ОНР может сказать: «эти красные, а эти нет», а ребенок без нарушения скажет: «это фрукты, а это овощи») [2].

Также дети с ОНР чаще затрудняются подобрать слово по заданному описанию или объяснить значение слова своими словами. Им сложно понимать переносные значения, метафоры, пословицы – все, что требует тонкого семантического анализа лексики, оказывается сверх задачи для ребенка с недоразвитием речи. Даже к концу дошкольного возраста (7 лет) уровень развития лексики у многих из этих детей соответствует уровню 4–5-летних, особенно в части активного словаря и умения оперировать словами. Это означает необходимость целенаправленной коррекционной работы по развитию словаря.

Особенности словарного запаса детей с ОНР (III уровня) подробно изучались и описывались многими отечественными исследователями: Н. С. Жуковой, Р. И. Лалаевой, Н. В. Серебряковой, Т. А. Ткаченко, Т. Б. Филичевой, М. Е. Хватцевым, Г. В. Чиркиной и др.. Все они сходятся во мнении, что ключевые проявления лексического недоразвития – это ограниченный объем активного словаря, диспропорции в усвоении разных семантических групп слов, трудности в актуализации (поиске) нужного слова и неточность словоупотребления.

Однако разные авторы акцентируют различные аспекты этой проблемы. Например, М. Е. Хватцев (один из основоположников логопедии) указывал, что у детей с речевыми нарушениями нарушается сам процесс усвоения новых слов: им труднее устанавливать связи между словом и предметом, из-за чего требуется больше повторений для запоминания названия [63]. В более поздних работах (Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова) упор делается на анализе структуры лексического дефекта: выделяются проблемы в семантизации, в словообразовании, в гибкости лексических процессов [31]. Т. С. Табаченко изучала особенности словаря на каждом уровне речевого развития и отмечала, что на (III уровне), несмотря на появление всех частей речи в лексиконе, сохраняются пробелы в отдельных лексико-семантических полях (например,

ребенок может знать диких животных, но плохо знать названия растений, или знать основные цвета, но не уметь назвать оттенки) [56].

Н. С. Жукова и Е. М. Мастюкова обращали внимание практикующих логопедов на то, что при ОНР нужно различать активный и пассивный словарь – часто педагоги недооценивают понимание детьми слов и опираются только на их речь. В методических рекомендациях они советовали проверять понимание слов отдельно, через показ картинок или выполнение инструкций, чтобы выявить «резерв» пассивного словаря ребенка [19].

В то же время для стимулирования активного словаря Жукова рекомендует применять игровые приемы, ситуации, побуждающие ребенка говорить, так как простое заучивание слов малоэффективно – важно, чтобы новое слово вошло в речевой опыт ребенка (например, через обсуждение картинки, сюжетно-ролевую игру, театрализацию). Современные исследователи (Г. А. Волкова, Т. В. Туманова и др.) показывают эффективность дидактических игр для развития лексики дошкольников с ОНР. В играх дети легче усваивают новые слова и понятия, активизируются психические процессы, необходимые для обогащения словаря.

Таким образом, словарный запас детей с ОНР (III уровня) при целенаправленной работе поддается существенному расширению и углублению. Уже к концу дошкольного периода многие дети преодолевают основной разрыв между пассивным и активным словарем, начинают более точно выражать мысли словами. Тем не менее, без систематической помощи ряд лексических проблем может сохраняться и в школе – в виде бедности письменной речи, затруднений при освоении чтения (непонимание значений новых слов в текстах). Поэтому развитие словаря – одна из центральных задач логопедической работы с дошкольниками, имеющими ОНР.

2.3 Обзор коррекционных методик по преодолению нарушений словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровня)

Одной из ключевых задач в коррекционно-развивающем процессе, направленном на психолого-педагогическое сопровождение детей с общими нарушениями речи, является развитие их лексической стороны речи. По мнению таких исследователей, как В. П. Глухов, Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. В. Филичева и Г. В. Чиркина, именно в старшем дошкольном возрасте происходит интенсивный рост словарного запаса.

Н. С. Жукова предлагает проводить с детьми с общим недоразвитием речи словарную работу, где дети ориентируются на понимание целостных словосочетаний, подкрепленных наглядным предметным действием. А с неговорящими детьми, которые нехорошо понимают обращенную речь (при нормальном слухе и первично сохранном интеллекте), логопедическая работа начинается с многократного проговаривания ситуации. Также следует учитывать то, что в логопедической работе с неговорящими детьми не рекомендуется перегружать их пассивный словарь словами с отвлеченным значением или обобщающими словами [19]. Материалами для проведения логопедических занятий могут быть игрушки, одежда, посуда, предметы домашнего обихода, овощи, фрукты и т.д.

На этапе формирования словаря детей с общим недоразвитием речи должны научиться соотносить предметы и действия с их словесным обозначением. Следует отметить, что пассивный словарь должен состоять из названий предметов, которые ребенок часто видит; действий, который совершает сам или другие. У детей должна появиться потребность подражать слову взрослого [28].

Основной целью словарной работы является активизация и уточнение имеющегося словаря, а также обогащение речи детей новыми словами.

Так в своих работах Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева [23] при недоразвитии речи пишут о том, что дети должны не только запомнить новые слова, но ввести их в свой активный запас, уметь свободно пользоваться в своей речи. Среди многочисленных приемов словарной работы, которые могут

быть использованы на логопедических занятиях, можно рассмотреть, как авторы выделяют следующие:

1. Показ и называние нового предмета (или его признаков) или действий, создавая у ребенка образное представление, а также устанавливая связь слова с реальным предметом. Каждый показ предмета должен сопровождаться пояснением. Новое слово проговаривается индивидуально. Для лучшего понимания и запоминания данное слово включается в знакомый ребенку контекст. Далее проводятся различные упражнения на закрепление правильного произношения и употребления его в речи.

2. Объяснение происхождения данного слова, например: (чайник – это посуда, в которой кипятят чай, и т. д.).

3. Употребление расширенного значения уже известных словосочетаний (громадный дом – очень большой дом – тот, который выше всех других домов) [28].

4. Постановка разных по форме вопросов, которые сначала носят характер подсказывающих («Этот забор высокий или низкий?»), а затем требуют самостоятельных ответов. Вопросы должны быть краткими, точными, доступными по содержанию. Логопед в своей работе не ограничивается только ответами детей на поставленные вопросы, преследуя цель развития у них речевой активности. Необходимо обучать детей и самостоятельной постановке вопросов [41].

5. Подбор названий предметов к действиям и названий действий к предметам; наречий к названиям различных действий; эпитетов к предмету; однокоренных слов,

6. Распространение предложений путем введения обстоятельств причины, следствия, условия, цели.

7. Составление предложений по опорным словам [19].

Для того чтобы правильно развить у детей внимание к слову, его различным оттенкам и значениям, выработать умение выбирать из своего словарного запаса именно то слово, которое больше всего подходит к данной

теме, совершенствовать логическое мышление, предлагаются различные задания цель, которых развить понимания чужой речи и активизация собственной речи детей. Изучая материалы методики, можно подчеркнуть то, что весь лексический материал подобран по частям речи: глагол, имя существительное, имя прилагательное, наречие [41].

При работе с детьми дошкольного возраста с моторной алалией, разработанные Н. И Кузьминой, В. И Рождественской, предлагают методики, где начало работы начинается с развития и обогащения воспринимаемой речи. Авторы рекомендуют урок, состоящий из трех ступеней при помощи презентации М. Монтессори.

В первую очередь ребенку показывают предмет (картинка, явление, действие), которое ясно и четко называется логопедом.

Во второй ступени проводят проверку понимания и усвоения нового: ребенку предлагают показать предмет или картинку.

Третья ступень – название предмета словом. Детям с алалией необходимо с самого начала требовать называть предмет хотя бы в лепетной речи. Пример занятия может выглядеть: 1 – Это мяч. 2 - Дай (покажи) мяч. 3 – Что ты мне дал (показал)?

Занятия по расширению и накоплению словаря в речи проводятся в соответствии с лексическими темами, по которым работают не менее недели. Темы должны быть из окружающей жизни – «Времена года», «Одежда», «Обувь», «Посуда», «Игрушки», «Техника», «Транспорт» и т.п. Занятия, как правило проводятся в игровой форме. Весь материал ребенок должен проговорить за логопедом! Пересказ, а тем более самостоятельный рассказ для с алалией затруднен, поэтому его используют в конце коррекционной работы [29].

Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова при коррекции общего недоразвития речи подчеркивают современные лингвистические и психолингвистические представления о слове, структуре значения слова, закономерностях

формирования лексики и онтогенезе, особенностях лексики у дошкольников с речевой патологией.

С учетом этих факторов по формированию лексики они проводят по следующим направлениям:

1. расширение объема словаря параллельно с расширением представлений об окружающей действительности, формирование познавательной деятельности (мышления, восприятия, представлений, памяти, внимания и др.);
2. уточнение значений слов;
3. формирование семантической структуры слова в единстве основных его компонентов (денотативного, понятийного, коннотативного, контекстуального);
4. организация семантических полей, лексической системы;
5. активизация словаря, совершенствование процессов поиска слова, перевода слова из пассивного в активный словарь [32].

Р. И. Лалаева и Н. В. Серебрякова для формирования лексики рекомендуют использовать задания, которые выполняют следующие задачи: различение слов, близких по звуковому составу, уточнение лексического значения слова, сравнение слов по лексическому значению, работа над смысловой сочетаемостью слов, активизация поиска слов ребенком [22].

По мнению А. И. Старых, дидактические игры, в числе которых находятся словесные, играют важную роль в увеличении и активизации словарного запаса у детей. Участие в таких играх представляет собой определенные умственные испытания, что способствует улучшению речевых и познавательных умений. Для достижения этих результатов рекомендуется применять разнообразные подходы, включая описание объектов, их визуальные образы, а также использование воспоминаний и воображаемых рассказов. Задания, связанные с придумыванием и разгадыванием загадок, демонстрируют особую эффективность в этом обучающем процессе [55].

Л. Н. Ефименкова рассматривает работу по обогащению словаря на логопедических занятиях во взаимодействии с такими направлениями, как устранение аграмматизмов и развитие связной речи. В работе с детьми продолжается накопление и обогащение словаря, при этом важная роль отводится воспитателю: детям дается понятие о слове как о лексической единице, практически они работают над связью слов в предложении, продолжается работа над структурой предложения и его грамматическим оформлением. Основной задачей работы с детьми (III уровня) речевого развития является формирование связной речи, при этом актуализируется словарный запас [18].

Ю. Ф. Гаркуша акцентирует внимание на том, что при планировании логопедических занятий важно предоставлять детям возможность выбирать разные способы речевого выражения, в зависимости от их роли в игре. Например, игра «Магазин» способствует развитию навыков правильного использования предлогов и падежей, а также увеличивает словарный запас. В этой игре логопед выступает в роли продавца и поясняет детям, что в магазине представлены не привычные товары, а исключительно те, которые можно использовать для кулинарии или рисования. Дети, играя покупателей, могут формулировать свои запросы разнообразными способами. Также необходимо, чтобы они сделали осознанный выбор. Позже участники могут поменяться ролями, что добавляет элемент разнообразия в занятия [28].

В дошкольной группе развитие словаря по методике Н. В. Нищевой содержит этапы:

1. словарный запас активизируется, совершенствуется и расширяется, основываясь на приведении к общему и в систему и сведений об окружающей среде в пределах тех тем лексики, которые изучаются: («Лето», «Летние месяцы», «Животные в спячке», «Посуда», «Мебель», «Транспорт», «Новогодняя ночь» и так далее);

2. расширение выразительности языка посредством сложных слов (вездеход, мусоропровод, шарообразный, солнцепёк), многозначными

словами (ножка ребенка, ножка циркуля, ножка гриба, ножка стула), слова, переносного смысла (шепчет листва, шепчет девушка), словами с теми же корнями (свет, светлячок, светильник, рассвет, посветить, светлый, светить).

3. расширение выразительного языка прилагательными с помощью суффиксов притяжательных (волчий, слоновий, вороний), относительных (глиняный, стеклянный, золотой, железный), уменьшительно-ласкательных (легонький, мягонький); прилагательных с противоположным значением (хороший – плохой, стройный – полный, высокий – низкий) прилагательными, которые обозначают морально-нравственные характеристики индивида (мудрый, пустоголовый, дружелюбный, агрессивный, старательный, усердный) [39];

4. добавление в словарь однородных определений (лед холодный, стеклянный);

5. развитие деятельности, направленной на последующее освоение приставочных глаголов (укусить, перекусить, закусить);

6. продолжение расширения выразительности языка отдельными сложными каждым простым предлогом (по-над, по-за, спустя, вследствие, ввиду);

7. расширение и дополнение выразительности языка причастиями, наречиями, местоимениями и числительными;

8. зафиксировать как само определение «слово», так и навык его использования. Любое слово относится к конкретному понятию, представлению или образу. В том случае, если дети развиваются в пределах нормы, без каких-либо отклонений в плане речи, слово, которое они выучивают, отвечает ранее полученному представлению о нем [40].

Коррекция нарушенного словаря у дошкольников с ОНР осуществляется комплексно, в единстве с развитием грамматического строя и фонетической стороны речи. Логопеды опираются на данные обследования, определяя, какие разделы лексики требуют наибольшего внимания. Работа ведется последовательно: сначала над пополнением и активизацией словаря (вводятся

новые слова, закрепляются в речи), затем над уточнением значений и устранением неправильных семантических связей, параллельно – над развитием словообразования. Например, Р. И. Лалаева предлагает систему упражнений для развития лексики и грамматики, начиная с наиболее частотных и понятных детям слов и постепенно переходя к менее знакомым.

Большое место отводится играм: дидактические игры («Четвертый лишний», «Угадай, о ком говорю», «Подбери пару (предмет и действие)» и т.д.) позволяют в занимательной форме тренировать словарь [32].

В. Г. Озерянская и коллеги отмечают эффективность сюжетно-ролевых игр, где дети разучивают роли и специальные слова (например, игра «Магазин» обогащает словарь продуктами и понятиями количества) [42].

Коррекционные методики, используемые при работе с детьми старшего дошкольного возраста, имеющими общее недоразвитие речи (III уровня), показывают высокую результативность, если они опираются на индивидуальный диагностический анализ, интеграцию игровых приёмов и планомерную тренировку всех сторон речи. Авторы единодушно указывают на необходимость системно выстроенного педагогического воздействия, включающего использование наглядных и практических методов, коммуникативно-ориентированных игровых упражнений и постоянного контроля динамики овладения лексическими единицами. Несмотря на определённые различия в приоритетах (акцент на словообразовательные процессы, развитие связной речи или стимулирование речевой активности через игру), все эти методики дополняют друг друга и способствуют формированию у детей базовых предпосылок для дальнейшего овладения языком в полноценном объёме [43].

Таким образом, в коррекционной логопедической практике для преодоления лексических нарушений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровня) применяются системные методики, объединяющие принципы наглядно-практического и игрового обучения. Авторы (Л. Н. Ефименкова, Н. С. Жукова, Р. И. Лалаева, Е. М. Мастюкова,

Н. В. Нищева, Н. В. Серебрякова, Т. А. Ткаченко, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина и др.) подчеркивают важность постепенной активизации и расширения словаря, уточнения значений слов и работы над грамматической стороной речи. При этом ведущим фактором успешного усвоения новых лексических единиц признаются дидактические игры, сюжетно-ролевые ситуации и параллельное формирование познавательных функций. Индивидуализация занятий, учёт уровня речевого развития и тесное сотрудничество с семьёй позволяют достичь наилучших результатов и сформировать у ребёнка фундаментальные лексические навыки, необходимые для дальнейшей речевой и интеллектуальной деятельности.

Выводы по второй главе

Анализ клинико-психолого-педагогических особенностей старших дошкольников с ОНР (III уровня) показывает, что недоразвитие речи проявляется в комплексном отставании звуковой, лексической и грамматической сторон речи (Р. Е. Левина, Т. Б. Филичева). При этом дети сохраняют достаточный потенциал развития, однако нуждаются в особой коррекционно-развивающей среде ввиду нарушений памяти, внимания и эмоционально-волевой сферы (Г. В. Чиркина). Специалисты (Г. А. Волкова, О. В. Елецкая) указывают на высокую пластичность дошкольного возраста, позволяющую при своевременной помощи постепенно преодолеть речевые отклонения и подготовить ребёнка к дальнейшему обучению.

Исследование специфики словарного запаса детей с ОНР (III уровня) (Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова) свидетельствует о его ограниченности и несбалансированности: при относительно сохранном пассивном словаре активная речь остаётся недостаточно разнообразной. Обнаруживаются типичные ошибки в понимании и употреблении лексических единиц (Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова), что проявляется в неправильном выборе слов и смешении близких по звучанию или смыслу форм. Тесная связь лексических и грамматических проблем подчёркивает важность комплексной

коррекционной работы, нацеленной как на пополнение словаря, так и на развитие лексико-грамматических умений (Филичева, Ткаченко).

Обзор коррекционных методик по развитию словаря дошкольников с ОНР (Н. С. Жукова, Л. Н. Ефименкова, Р. И. Лалаева, Н. В. Нищева, Т. Б. Филичева) демонстрирует результативность системного подхода, основанного на сочетании игровых и дидактических упражнений. Исследователи (Г. В. Чиркина, Г. А. Волкова) подчёркивают необходимость индивидуализации заданий, регулярного контроля динамики и привлечения родителей к коррекционному процессу. Общая идея – формировать лексическую систему в единстве с грамматикой и фонетикой, применяя разнообразные упражнения на уточнение значений слов, формирование семантических полей и активизацию словаря в реальном речевом общении.

ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВНЯ)

3.1 Изучение словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)

Для выявления наиболее эффективных направлений коррекционно-развивающей работы, направленной на обогащение словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровня), нами было организовано и проведено комплексное обследование лексической стороны речи.

Целью проведения исследования является определение степени сформированности словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста, имеющих диагноз «общее недоразвитие речи (III уровня)». Данный этап исследования направлен на выявление актуального состояния лексического компонента речи в исследуемой категории детей, что позволит обоснованно подойти к выбору методов и приёмов коррекционно-развивающей работы на последующих этапах.

Для достижения поставленной цели необходимо последовательно решить ряд задач, каждая из которых направлена на всестороннее изучение речевого развития детей с нарушениями. В их число входят следующие:

- провести диагностическую оценку уровня сформированности словарного запаса, включая как активный, так и пассивный словарь, с учётом возрастных норм и логопедических критериев;
- осуществить качественный и количественный анализ состояния лексической стороны речи, позволяющий охарактеризовать основные особенности и трудности, свойственные детям с ОНР (III уровня) в аспекте лексического развития.

Решение указанных задач предполагает применение адекватных диагностических методик, адаптированных к возрастным и речевым

особенностям детей, и позволит получить объективную картину текущего состояния развития словарного запаса, что послужит основой для планирования коррекционно-логопедической работы.

Исследование речевого развития детей дошкольного возраста подразумевает выявление навыков связной речи, то есть объема пассивного и активного словарного запаса, и определение степени сформированности грамматического строя. Педагог должен выяснить, насколько развиты произносительные навыки, насколько развиты фонематический слух и восприятие. Весь этот объем обследований рекомендовано проводить в игровой форме. Желательно выявить не только лишь, есть ли у ребенка отклонения в формировании каждого из компонентов языковой системы, но и проанализировать характер выявленного нарушения, и сопоставить его с нормой.

Для изучения словарного запаса детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровня) использовалась комплексная методика изучения лексики Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой, предложенная в приложение 1.

Данная методика направлена на всестороннюю диагностику лексического компонента речи у детей, включая как количественные, так и качественные характеристики.

Цель методики: выявление уровня развития лексики, степени системности в словарном запасе, понимания лексических отношений и умения оперировать значениями слов в речевой деятельности.

Структура методики:

1. Исследование объема словаря:
 - Пассивный словарь – определение понимания слов по предъявляемым картинкам.
 - Активный словарь – называние изображений и слов из различных тематических групп (существительные, прилагательные, глаголы и наречия).
2. Анализ лексико-семантической системности:

- Вербальные ассоциации.
- Классификация и группировка слов (по близости и противоположности значений).
- Подбор синонимов и антонимов (в том числе в контексте).
- Объяснение значений слов.
- Умение выделять обобщающие понятия.

Задание 1. Исследование объема активного словаря: номинативного, предикативного и адъективного.

Цель: обследовать и определить количественный и качественный уровень сформированности активного словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровня).

Уровни выполнения задания.

3 балла (высокий уровень): правильное выполнение всех заданий – ребенок правильно и быстро подбирает слова. Объем словаря соответствует возрасту, высокий уровень обобщения. При ошибке, ребенок самостоятельно ее исправляет. Проявляет активность, интерес при выполнении задания.

2 балла (средний уровень): правильное выполнение 6 – 8 заданий – в основном правильно подбирает слова, смешение близких по значению слов, задание выполняется с незначительной помощью педагога. Затрудняется осуществлять корректировку при неправильном ответе. Недостаточно развиты процессы обобщения, трудности актуализации слов. В основном проявляет интерес, активность при выполнении задания.

1 балл (низкий уровень): неправильное выполнение всех заданий или правильное выполнение 1 – 2 заданий – в основном подбирает слова, которые неправильно отражают лексическое значение. Задание выполняется со значительной помощью логопеда, требуется повтор инструкции. В основном не проявляет интерес, активность при выполнении задания.

Задание 2. Исследование объема пассивного словаря.

Цель: обследовать качественный и количественный объем пассивного словарного запаса, определить уровень его сформированности.

Уровни выполнения задания.

3 балла (высокий уровень): правильное выполнение всех заданий – ребенок правильно и быстро подбирает слова. Объем словаря соответствует возрасту, высокий уровень обобщения. При ошибке, ребенок самостоятельно ее исправляет. Проявляет активность, интерес при выполнении задания.

2 балла (средний уровень): правильное выполнение 6 – 8 заданий – в основном правильно подбирает слова, смешение близких по значению слов, задание выполняется с незначительной помощью педагога. Затрудняется осуществлять корректировку при неправильном ответе. Недостаточно развиты процессы обобщения, трудности актуализации слов. В основном проявляет интерес, активность при выполнении задания.

1 балл (низкий уровень): неправильное выполнение всех заданий или правильное выполнение 1 – 2 заданий – в основном подбирает слова, которые неправильно отражают лексическое значение. Задание выполняется со значительной помощью логопеда, требуется повтор инструкции. В основном не проявляет интерес, активность при выполнении задания.

Задание 3. Исследование вербальных ассоциаций.

Цель: определить уровень сформированности вербальных ассоциаций у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровня).

Уровни выполнения задания.

3 балла (высокий уровень): правильное выполнение всех заданий – правильно подбирает слова-ассоциации во всех заданиях. При незначительных ошибках быстро сам корректирует ответ. Проявляет интерес при выполнении задания.

2 балла (средний уровень): правильное выполнение 6 – 8 заданий – в основном правильно подбирает слова к предложенным заданиям. Задание выполняет с незначительной помощью педагога. При допущенных ошибках затрудняется исправить самостоятельно. В основном проявляет интерес, активность при выполнении задания.

1 балл (низкий уровень): неправильное выполнение всех заданий или правильное выполнение 1 – 2 заданий – в основном неправильно подбирает слова, требуется значительная помощь педагога, нужен повтор инструкции. В основном не проявляет интерес при выполнении задания.

Задание 4. Классификация далеких по значению предметов.

Цель: выявить уровень сформированности умения классифицировать слова, обозначающие далекие по значению предметы у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровня).

Классификация близких по значению предметов.

Цель: выявить уровень сформированности умения классифицировать слова, обозначающие близкие по значению предметы у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровня).

Уровни выполнения задания.

3 балла (высокий уровень): правильное выполнение всех заданий – правильно классифицировал все картинки, понимает критерий классификации. При незначительных ошибках быстро сам корректирует ответ. Проявляет интерес при выполнении задания.

2 балла (средний уровень): правильное выполнение 6 – 8 заданий – в основном правильно классифицировал картинки на группы. Задание выполняет с незначительной помощью педагога. При допущенных ошибках затрудняется исправить самостоятельно. В основном проявляет интерес, активность при выполнении задания.

1 балл (низкий уровень): неправильное выполнение всех заданий или правильное выполнение 1 – 2 заданий – в основном неправильно классифицировал картинки, требуется значительная помощь педагога, нужен повтор инструкции. В основном не проявляет интерес при выполнении задания.

Задание 5. Подбор синонимов к словам. Цель: выявить уровень сформированности умения подбирать синонимы к словам у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровня).

Подбор антонимов к словам.

Цель: выявить уровень сформированности умения подбирать антонимы к словам у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровня).

Уровни выполнения задания.

3 балла (высокий уровень): правильное выполнение всех заданий – правильно подобраны синонимы и антонимы ко всем предложенным словам. При незначительных ошибках быстро сам корректирует ответ. Проявляет интерес при выполнении задания.

2 балла (средний уровень): правильное выполнение 6 – 8 заданий – в основном правильно подбирает синонимы и антонимы к предложенным словам. Задание выполняет с незначительной помощью педагога. При допущенных ошибках затрудняется исправить самостоятельно. В основном проявляет интерес, активность при выполнении задания.

1 балл (низкий уровень): неправильное выполнение всех заданий или правильное выполнение 1 – 2 заданий – в основном неправильно подбирает синонимы и антонимы к словам, требуется значительная помощь педагога, нужен повтор инструкции. В основном не проявляет интерес при выполнении задания.

Задание 6. Объяснение значения слова.

Цель: выявить уровень сформированности умения объяснять значения слов у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровня).

Уровни выполнения задания.

3 балла (высокий уровень): правильное выполнение всех заданий – правильно объясняет все названные слова. При незначительных ошибках быстро сам корректирует ответ. Проявляет интерес при выполнении задания.

2 балла (средний уровень): правильное выполнение 6 – 8 заданий – в основном правильно объясняет названные слова. Задание выполняет с незначительной помощью педагога. При допущенных ошибках затрудняется

исправить самостоятельно. В основном проявляет интерес, активность при выполнении задания.

1 балл (низкий уровень): неправильное выполнение всех заданий или правильное выполнение 1 – 2 заданий – в основном неправильно объясняет значение слов, требуется значительная помощь педагога, нужен повтор инструкции. В основном не проявляет интерес при выполнении задания.

Таким образом, с целью изучения словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровня) будет использована методика Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой. Данная методика направлена на комплексную оценку как объёма активного и пассивного словаря, так и уровня лексико-семантической системности и понимания лексических отношений. Использование данного инструментария на следующем этапе исследования обеспечит объективную и всестороннюю диагностику речевых нарушений, необходимых для обоснования последующей коррекционной логопедической работы.

3.2 Состояние словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)

В данном параграфе представим результаты обследования уровня сформированности словарного запаса детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровня) в соответствии с диагностическими методиками, которые представлены в предыдущем параграфе.

Экспериментальная работа проводилась на базе муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 25 г. Челябинска» (структурное подразделение).

Обследование нами проводилось с каждым ребенком в индивидуальной форме.

Список детей представлен в таблице 1.

Таблица 1 – Список детей, участвующих в эксперименте

№ п/п	Имя ребенка	Логопедическое заключение
1.	Анна Б. Б.	ОНР (III уровня)
2.	Антон Я.	ОНР (III уровня)
3.	Вероника Р.	ОНР (III уровня), минимальные дизартрические проявления
4.	Дамир Ш.	ОНР (III уровня), минимальные дизартрические проявления
5.	Лев Б.	ОНР (III уровня)
6.	Милана Л.	ОНР (III уровня)
7.	Самир О.	ОНР (III уровня), стертая форма дизартрии
8.	Сания Т.	ОНР (III уровня)
9.	София С.	ОНР (III уровня)
10.	Юлия Ч.	ОНР (III уровня), стертая форма дизартрии

В исследовании приняли участие десять детей старшего дошкольного возраста, воспитывающихся в условиях дошкольной образовательной организации. Все дети имеют диагноз общее недоразвитие речи (ОНР) (III уровня), что подтверждено логопедическим заключением на основании комплексного обследования, проведённого квалифицированным специалистом. Данный уровень речевого недоразвития характеризуется значительными нарушениями всех компонентов речевой системы – фонетико-фонематического восприятия, лексико-грамматической стороны и связной речи.

Кроме того, у некоторых детей выявлены дополнительные речевые нарушения – стёртая форма дизартрии и минимальные дизартрические проявления, что указывает на осложнённую речевую симптоматику. Так, Вероника Р. и Дамир Ш. имеют ОНР (III уровня) с минимальными дизартрическими проявлениями, что указывает на наличие незначительных нарушений иннервации артикуляционного аппарата. Эти проявления могут оказывать дополнительное влияние на звукопроизношение и темп речи. У Самира О. и Юлии Ч. диагностирована стертая форма дизартрии на фоне ОНР (III уровня), что требует более индивидуального подхода в процессе коррекционной работы.

Таким образом, из 10 участников: 6 детей (Анна Б. Б., Антон Я., Лев Б., Милана Л., Сания Т., София С. – 60 %) имеют ОНР (III уровня) без сопутствующих речевых нарушений; 2 ребёнка (Вероника Р., Дамир Ш. –

20 %) – ОНР (III уровня) с минимальными дизартрическими проявлениями; 2 ребёнка (Самир О., Юлия Ч.– 20 %) – ОНР (III уровня), со стёртой формой дизартрии.

Данный состав группы позволяет провести сравнительный анализ речевых проявлений у детей с различным логопедическим статусом в пределах одной степени речевого недоразвития.

Перейдем к описанию результатов выполнения заданий.

Исследование проводилось по методике изучения лексики, разработанной Р. И. Лалаевой и Н. В. Серебряковой, с целью определения уровня сформированности пассивного и активного словаря у детей старшего дошкольного возраста с диагнозом общее недоразвитие речи (III уровня).

Для обследования использовались предметные и сюжетные картинки, а также вербальный материал, сгруппированный по частям речи и тематическим категориям. Обследование проводилось индивидуально, по двум направлениям:

1.1. Пассивный словарь – понимание значения слова (инструкция: «Покажи...»)

1.2. Активный словарь – называние по картинке (инструкция: «Назови...» или «Какой?», «Что делает?» и т.п.).

Анализ проводится по следующим частям речи: существительные; прилагательные; глаголы; наречия.

Первоначально рассмотрим результаты изучения активного словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровня) (таблица 2).

Анна Б. показала средний уровень сформированности активного словаря. Слова на называние предметов (существительные) и признаков (прилагательные) даёт в основном верно, однако испытывает трудности с наречиями. Например, на вопрос «Как?» часто отвечает неверно или заменяет наречие прилагательным (вместо «хорошо» – «добрый»). При назывании глаголов иногда требует дополнительной стимуляции.

Таблица 2 – Результаты изучения активного словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровня)

№ п/п	Имя Ф. ребёнка	Существительные	Прилагательные	Глаголы	Наречия	Средний балл	Уровень
1	Анна Б. Б.	2	2	2	1	1,8	Средний
2	Антон Я.	1	1	2	1	1,3	Низкий
3	Вероника Р.	2	2	3	2	2,3	Средний
4	Дамир Ш.	2	2	2	2	2,0	Средний
5	Лев Б.	3	2	3	2	2,5	Средний
6	Милана Л.	2	1	2	1	1,5	Низкий
7	Самир О.	1	1	1	1	1,0	Низкий
8	Сания Т.	2	2	2	2	2,0	Средний
9	София С.	3	3	3	2	2,8	Высокий
10	Юлия Ч.	2	2	2	1	1,8	Средний

По итогам обследования активного словаря выявлены существенные индивидуальные различия в уровне владения лексикой по частям речи.

Анна Б. показала средний уровень сформированности активного словаря. Слова на название предметов (существительные) и признаков (прилагательные) даёт в основном верно, однако испытывает трудности с наречиями. Например, на вопрос «Как?» часто отвечает неверно или заменяет наречие прилагательным (вместо «хорошо» – «добрый»). При назывании глаголов иногда требует дополнительной стимуляции.

Антон Я. продемонстрировал низкий уровень во всех разделах, за исключением глаголов. Затрудняется даже при назывании базовых существительных, часто использует описательные обороты («это такая...», «он делает...»). Плохо ориентируется в частях речи, не может адекватно различить прилагательное и наречие.

Вероника Р. справляется с заданиями уверенно, особенно хорошо активизирует глаголы. Например, безошибочно называет действия: моет, рисует, прыгает. Однако в прилагательных встречаются смешения (вместо «длинный» – «большой»). Проявляет интерес к заданию, работает быстро, самостоятельно исправляет ошибки.

У Дамира Ш. уровень речевой активности стабильный. Ошибки наблюдаются в обобщении прилагательных и использовании наречий (вместо

«далеко» – «дальний»). В остальном справляется с названием предметов и действий без значительных затруднений.

Лев Б. хорошо оперирует глаголами и существительными, с минимальными ошибками. При назывании наречий иногда требует повторной инструкции, но в целом демонстрирует высокий уровень сформированности активного словаря. Например, точно отвечает: «утром», «плохо», «жарко».

Милана Л. проявляет умеренный интерес к заданию, однако прилагательные даёт с трудом. В прилагательных и наречиях наблюдаются подмены понятий, не различает «горький» и «солёный». Называние существительных в пределах бытового круга относительно уверенное.

Самир О. показал низкий уровень во всех разделах. Часто не может назвать изображённые объекты, заменяет слова описаниями («это... ну... он такой»). Требуется постоянной речевой поддержки и повторения инструкции. Наблюдаются особенности моторики речи, возможно, связанные с дизартрией.

Сания Т. демонстрирует устойчивый средний уровень. Ошибки в прилагательных, особенно в цветах (вместо «голубой» – «синий»), но хорошо справляется с глаголами. Проявляет интерес, активно включается в диалог с педагогом.

У Софии С. самый высокий результат в группе. Быстро и точно называет слова по всем частям речи. Проявляет обобщающие умения («Это овощи», «Это домашние животные»), умеет исправлять собственные ошибки. Пример: на вопрос «Что делает повар?» — отвечает: «Готовит, варит, жарит».

Юлия Ч. работает с хорошей скоростью, но нуждается в уточняющих вопросах. Наречия вызывает наибольшие трудности, особенно при оценке состояния (вместо «плохо» – «нехорошо»). В целом демонстрирует средний уровень владения активной лексикой.

Таким образом, средний балл по группе: 1,9, что является приближенным к среднему уровню. Только один ребёнок (София С.) продемонстрировал высокий уровень владения лексикой по всем частям речи.

Наиболее проблемной частью речи оказались наречия – их правильно использовали лишь 3 из 10 детей. Дети чаще затрудняются в назывании абстрактных признаков и качеств, чем конкретных объектов. Глагольная лексика сформирована лучше, чем прилагательные и наречия, но у ряда детей наблюдается путаница в действиях и действиях по профессии.

Далее перейдем к анализу результатов по изучению пассивного словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровня) (таблица 3).

Таблица 3 – Результаты изучения пассивного словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровня)

№ п/п	Имя Ф. ребёнка	Существительные	Прилагательные	Глаголы	Наречия	Средний балл	Уровень
1	Анна Б. Б.	3	2	3	2	2,5	Средний
2	Антон Я.	2	2	2	1	1,8	Средний
3	Вероника Р.	3	2	3	2	2,5	Средний
4	Дамир Ш.	2	2	2	2	2,0	Средний
5	Лев Б.	3	3	3	3	3,0	Высокий
6	Милана Л.	2	1	2	1	1,5	Средний
7	Самир О.	1	1	1	1	1,0	Низкий
8	Сания Т.	2	2	2	2	2,0	Средний
9	София С.	3	3	3	3	3,0	Высокий
10	Юлия Ч.	2	2	2	2	2,0	Средний

Анализ полученных данных показал, что у большинства детей отмечаются трудности в установлении смысловых связей между словами, что проявляется в низком уровне развития операций обобщения, анализа, классификации и словесного объяснения.

Только двое детей (20 %) справились с заданиями на высоком уровне: они демонстрировали осознанное оперирование обобщающими понятиями, грамматически и семантически правильно формулировали объяснения значений слов, умело подбирали синонимы и антонимы. Эти дети (Лев Б., София С.) проявляли речевую инициативу и активность, обладали достаточно сформированным понятийным мышлением.

Основную часть группы (60 %) составили дети, показавшие средний уровень выполнения заданий. Они в основном справлялись с предложенными

заданиями при поддержке взрослого, использовали описательные конструкции, но не всегда осознавали принципы классификации и логические связи между словами. Часто объяснение ограничивалось частным примером без выделения существенного признака.

У трёх детей (30 %) был зафиксирован низкий уровень выполнения заданий. Эти дети испытывали выраженные затруднения в понимании и выполнении инструкции, не могли сформулировать значение слов даже при использовании опорных словосочетаний. У них наблюдалась речевая пассивность, слабая словесная регуляция, отсутствие осознанного смыслового анализа.

Исследование пассивного словаря выявило, насколько дети с ОНР (III уровня) способны воспринимать и распознавать слова разных частей речи, опираясь на зрительный образ. Данные показывают, что понимание слов у большинства детей превышает уровень их активного использования, что типично для детей с нарушениями экспрессивной речи.

Анна Б. демонстрирует высокий уровень понимания существительных и глаголов. Быстро и безошибочно находит изображения по словам «медведь», «кошка», «гладит», «варит». Прилагательные и наречия вызывают определённые трудности, особенно в различении значений («дальний» и «высокий», «жарко» и «горячо»). Иногда выбирает картинку по ассоциации, а не по значению.

Результаты у Антона Я. на пограничном уровне между низким и средним. Он способен правильно указать основные предметы («дом», «машина», «мяч») и действия («прыгает», «спит»), но испытывает трудности при восприятии прилагательных и наречий. Например, при слове «гладкий» может указать изображение с мягкой игрушкой, ориентируясь на форму, а не на фактуру. Наречия часто не распознаёт вовсе.

Вероника Р. демонстрирует высокий уровень понимания, практически, всех частей речи. Уверенно указывает изображения по словам «узкий», «высокий», «быстро», «громко», «работает», «шьёт». Понимает даже менее

распространённую лексику («астра», «щука», «ловит рыбу»). Показывает сформированные навыки лексической дифференциации и обобщения.

Дамир Ш. работает уверенно при восприятии существительных и глаголов. Хорошо показывает животных, предметы мебели, действия по профессиям. Однако в прилагательных и наречиях допускает ошибки, например, путает «тёплый» и «горячий», «плохо» и «грустно». Требуется уточнений при словах, не сопровождающихся наглядными признаками.

Лев Б. продемонстрировал полное понимание всех предъявляемых слов. Уверенно и безошибочно указывает картинки по словам любой категории, включая сложные лексемы («кузов», «облачный», «высоко», «вяжет»). Отличается хорошей слухо-зрительной координацией, пониманием значения родо-видовых признаков, например: «овощ – морковь», «птица – сорока».

Милана Л. показала низкий уровень понимания прилагательных и наречий. Существительные распознаёт только в пределах бытовой тематики. Ошибается при распознавании действий: на слово «рисует» может выбрать картинку с игрой. Прилагательные часто воспринимает как существительные, например, на «жёлтый» показывает солнце, не уточняя цвет. Слабый уровень словесного восприятия.

Самир О. испытывает системные трудности с пониманием лексики. Практически не распознаёт слова вне контекста. Часто выбирает изображения наугад, требуется повторение инструкции. Трудности охватывают все категории – от предметов до признаков. Может указывать картинку по ассоциативному принципу (на «громко» – показывает поезд). Наблюдаются проявления недостаточного фонематического анализа и речевой пассивности.

Сания Т. хорошо справляется с существительными и глаголами, особенно если они входят в обиходную лексику («кошка», «моет», «плавает»). Ошибки появляются при работе с прилагательными и наречиями, особенно в темах вкуса, формы, расстояния. Нуждается в повторной инструкции при абстрактных словах.

София С. уверенно справляется с заданием, однозначно распознаёт даже сложные слова. Быстро ориентируется в картинках, может аргументировать выбор. Безошибочно указывает наречия: «далеко», «высоко», «жарко», «плохо». Прекрасно ориентируется в значениях прилагательных: «толстый», «тёплый», «гладкий». Демонстрирует уровень, близкий к норме речевого развития.

Юлия Ч. работает в среднем темпе, понимает в основном существительные и глаголы. Часто не различает прилагательные по нюансам значения («зелёный» и «голубой»). Наречия понимает на уровне общего смысла, может указывать картинку по интонации экспериментатора. Воспринимает лексику в конкретном контексте, что ограничивает обобщение.

Пассивный словарь в целом сформирован на среднем уровне, с выраженными трудностями в понимании абстрактных лексем (особенно наречий и прилагательных). Существительные и глаголы усваиваются лучше, благодаря их предметной и действенной наглядности. Наиболее уязвимые дети (Самир О., Милана Л.) нуждаются в углублённой индивидуальной коррекционной работе, направленной на развитие восприятия словесной инструкции и понимания значений. Сильные участники (София С., Лев Б., Вероника Р.) показывают высокий уровень лексического восприятия, близкий к возрастной норме.

Типичные трудности: подмена значений (высоко – далеко, горячо – красный), узнавание по ассоциации, а не по смыслу, низкий уровень фонематической дифференциации и обобщения.

Далее перейдем к анализу результатов по блоку «Исследование лексической системности и структуры значения слова» (таблица 4).

Анна Б. показывает средний уровень, но в рамках ОНР это проявляется как односторонняя активность: даёт отклики только на слова с конкретной наглядностью («бабочка – летает», «стол – еда»), а при словах «громко», «смелость», «летающий» – либо молчит, либо повторяет слово-стимул. В речевой активности заметна инертность, требуется стимулирование.

Таблица 4 – Результаты по блоку «Исследование лексической системности и структуры значения слова» у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровня)

№ п/п	Имя ребёнка	Ассоциации	Классификация	Синонимы/ Антонимы	Объяснение слова	Средний балл блока 2	Уровень
1	Анна Б.	2	2	2	2	2,0	Средний
2	Антон Я.	1	1	1	1	1,0	Низкий
3	Вероника Р.	2	2	2	2	2,0	Средний
4	Дамир Ш.	2	2	2	2	2,0	Средний
5	Лев Б.	2	3	3	3	2,7	Высокий
6	Милана Л.	1	1	1	1	1,0	Низкий
7	Самир О.	1	1	1	1	1,0	Низкий
8	Сания Т.	2	2	2	2	2,0	Средний
9	София С.	2	3	3	3	2,7	Высокий
10	Юлия Ч.	2	2	2	2	2,0	Средний

Первоначально проанализируем результаты исследования вербальных ассоциаций у детей с ОНР (III уровня) (с учётом речевой патологии).

Анна Б. показывает средний уровень, но в рамках ОНР это проявляется как односторонняя активность: даёт отклики только на слова с конкретной наглядностью («бабочка – летает», «стол – еда»), а при словах «громко», «смелость», «летающий» – либо молчит, либо повторяет слово-стимул. В речевой активности заметна инертность, требуется стимулирование.

Антон Я. показал низкий уровень ассоциативной активности. Часто повторяет слово-стимул («цвет – цвет», «растёт – растёт») или вообще не даёт ответа. Требуется постоянное побуждение, инструкция не всегда понимается с первого раза. Образные представления и вербальные связи выражены слабо.

Вероника Р. несмотря на хороший потенциал, демонстрирует ограниченный словарный запас и шаблонные реакции. Например, на «цвет» говорит «красный», на «бабочка» – «летает», на «смелость» – «нет ответа». Часто использует однотипные глаголы, вне зависимости от слова-стимула («летает», «прыгает»). Речь неустойчива, видна поверхностность смысловых связей.

Дамир Ш. даёт отдельные удачные ассоциации, но ответы чаще сопровождаются паузами, часто требует повторной инструкции. При слове «освещается» молчит, на «высокий» – «дерево» (допустимо), но без

объяснения. Словесный запас узкий, лексико-семантические связи неустойчивы.

Лев Б. понимает задание, но даёт ответы только на конкретные существительные. При абстракциях («хороший», «два», «летающий») – замирает или уходит в нецелевую тематику («летающий» – «мячик», «высокий» – «дерево», но без пояснения). Проблема в ограниченности ассоциативного поля.

Милана Л. почти не справляется с заданием. Ответы либо не соответствуют заданию, либо малоосмысленные («падает – игрушка», «стоит – кресло»), абстракции полностью не воспринимает. На вопросы часто отвечает «не знаю» или «ещё скажи». Требуется значительная помощь.

У Самира О. ассоциативное мышление отсутствует или крайне затруднено. Часто отказывается от ответа, либо даёт мимические или жестовые реакции вместо слов. Проявляется выраженная речевая пассивность. Инструкцию не усваивает без повторов, требуется полное сопровождение задания.

Сания Т. демонстрирует частичное понимание задания, но ответы либо однотипны, либо наивны («громко – кричит», «падает – он», «стоит – машина»). Обобщение и словесные связи нарушены. Интерес к заданию проявляет, но быстро истощается, требует эмоционального сопровождения.

Хотя София С. справляется лучше большинства, у неё наблюдаются ограниченные по числу и глубине ассоциации. Она правильно реагирует на слова типа «бабочка – летает», «падает – мяч», но затрудняется с логическими или грамматическими понятиями. Уровень средний (по норме – ближе к верхней границе ОНР).

Юлия Ч. понимает задание, но инициативы не проявляет. На большинство слов отвечает только после наводящих вопросов. Часто нуждается в речевой помощи педагога для активизации лексики. Например: «стоит – ну, человек, да?».

У детей с ОНР (III уровня) вербальные ассоциации развиты слабо, особенно в отношении абстрактной лексики и понятий, не имеющих конкретной визуальной поддержки.

Большинство детей (70%) показали средний уровень, при этом: реакции в основном затрагивают бытовую тематику; обобщающие и грамматические связи нарушены; имеется склонность к повторам, эхолалиям, буквальности мышления.

Ни один ребёнок не продемонстрировал высокий уровень, что соответствует диагностике ОНР (III уровня).

Заметно, что пассивный словарь превышает продуктивные ассоциативные возможности, дети знают слова, но не могут выстраивать семантические и грамматические связи между ними.

Необходимо направить коррекционную работу на: развитие семантических полей (однокоренные, антонимы, синонимы), тренировку в подборе связей «слово – признак», «слово – действие», «слово – часть», формирование обобщающих категорий и классификации предметов.

Далее перейдем к анализу результатов по блоку «Классификация предметов».

Анна Б. классификацию близких по значению предметов (домашние и дикие животные) выполняет с небольшими затруднениями. Может перепутать кошку и лису, ориентируясь скорее на внешнее сходство, чем на принадлежность к определённой группе. Обобщающие слова не использует, принцип классификации не озвучивает.

При классификации далёких по значению объектов (мебель – насекомые) испытывает затруднения. Например, может отнести паука к мебели, поясняя: «Он чёрный, как стул». Это указывает на опору на формальные признаки и недостаточную сформированность лексико-семантических связей.

Антон Я. при классификации близких предметов не справляется без помощи. Все животные собираются в одну группу с пояснением: «Все звери».

Не различает домашних и диких, что свидетельствует о поверхностном понимании лексических связей.

Классификацию далёких предметов выполнить не может. Сортирует случайно, по цвету или размеру, например, кладёт бабочку рядом с диваном. Инструкцию воспринимает не с первого раза, речевая активность низкая.

Вероника Р. классификацию близких предметов выполняет в целом правильно. При прямом вопросе поясняет: «Это лесные, а это живут дома», но без активного использования обобщающих слов. Деление происходит скорее интуитивно.

Далёкие категории также распределяет верно, однако комментарий остаётся поверхностным: «Эти просто не такие». Это говорит о недостаточной осознанности классификационного критерия.

Дамир Ш. при классификации близких предметов (птицы – насекомые) допускает ошибки, например, может отнести пчелу к птицам, ориентируясь на наличие крыльев. Требуется уточняющих вопросов, чтобы скорректировать действия.

В работе с далёкими категориями (мебель – насекомые) наблюдаются ошибки: может положить жука к шкафу, комментируя: «Они оба чёрные». Это свидетельствует о формально-образном подходе, а не семантическом.

Лев Б. уверенно классифицирует близкие предметы, использует правильные обобщающие понятия: «Это лесные животные, а это домашние», «Это птицы, а это насекомые». Самостоятельно поясняет логику своих действий.

При классификации далёких предметов также справляется без ошибок, выделяет отличия: «Жук живой, а шкаф – нет», «Это всё мебель, а это — кто летает». Активно использует понятийное мышление.

Милана Л. классификацию близких предметов выполняет случайно. Например, объединяет корову и медведя, поясняя по цвету: «Эта корова белая, а этот медведь чёрный». Опора на внешние признаки, а не на лексические категории.

Далёкие предметы также не различает по смыслу. Может положить волка рядом с тарелкой, не объясняя причин. При вопросе говорит: «Не знаю».

Самир О. отказывается от активной деятельности при классификации близких предметов. Перекладывает картинки, не объясняя действий, чаще группирует по размеру или цвету. Вербальная реакция слабо выражена или отсутствует.

Задание на классификацию далёких предметов не выполняет. При попытке объяснить – молчит или пожимает плечами. Нет понимания сути задания.

Сания Т. близкие категории (например, домашние – дикие животные) разделяет правильно, но только после наводящих вопросов. Может сказать: «Эти живут в доме». При этом не использует обобщающие слова.

В классификации далёких предметов делает ошибки. Например, может положить шкаф рядом с жучком, объясняя: «Они красивые». Это говорит о смешении логических и эмоциональных критериев.

София С. быстро и правильно классифицирует близкие предметы. Даёт чёткие объяснения: «Эти живут в лесу, а эти – дома», использует термины: «домашние», «хищники».

Далёкие предметы также делит точно. Объясняет, что «мебель – для людей, а эти – кто ползает и летает». Использует развёрнутые объяснения и метафорические конструкции.

Юлия Ч. близкие предметы классифицирует правильно, но не может словесно объяснить, почему они так сгруппированы. При вопросе отвечает: «Они одинаковые».

При классификации далёких предметов допускает 1–2 ошибки, например, жука относит к мебели. Самостоятельно ошибки не исправляет, требуется помощь.

Таким образом, у детей с ОНР (III уровня) нарушено формирование обобщающих понятий, особенно при классификации далёких по смыслу объектов. Близкие категории (птицы – насекомые, домашние – дикие

животные) классифицируются чаще верно, особенно при наличии наглядного сходства.

Лишь 2 ребёнка (София С., Лев Б.) осознанно справляются с заданием, демонстрируя понимание категориальных связей. У большинства детей обобщение носит интуитивный характер, не сопровождается речевым объяснением.

Далее переходим к следующему этапу исследования лексической системности у детей с ОНР (III уровня) – заданию на подбор синонимов и антонимов.

Анна Б. уверенно справляется с подбором синонимов к конкретным словам: «доктор – врач», «торопиться – спешить». При работе с абстрактной лексикой («радостный», «верный») возникают затруднения, но при использовании словосочетаний (например: «верный ответ») ребёнок находит правильный вариант.

Антонимы подбирает частично правильно, чаще к прилагательным («холодный – тёплый», «высоко – низко»). Глагольные антонимы вызывает с трудом. Интерес к заданию есть, но речевая реакция замедленная.

Антон Я. испытывает стойкие трудности в подборе как синонимов, так и антонимов. Часто повторяет само слово или называет ассоциативно связанное, но не подходящее по значению («доктор – больной», «смелый – злой»).

Даже при опоре на словосочетания задание вызывает непонимание. Затрудняется объяснить свои ответы, речевая активность снижена.

Веронике Р. подбор синонимов даётся лучше, чем антонимов. Может сказать «шагать – идти», «глядать – смотреть», но при этом не различает тонкие оттенки, путает синонимы с родственными словами.

При подборе антонимов делает ошибки, особенно в глаголах («говорить – шуметь»). Понимание задания есть, но лексико-семантические связи неустойчивы.

Дамир Ш. работает медленно, с частыми паузами. Синонимы чаще подбирает по внешнему сходству («огромный – большой», «боец – солдат»). В заданиях на антонимы допустимы замены по контексту, но ошибки не исправляет.

Иногда предлагает определения вместо синонимов («доктор – тот, кто лечит»). Интерес есть, но недостаточен словарный запас для точного выполнения.

Лев Б. даёт верные синонимы и антонимы, самостоятельно и быстро. Например: «боец – солдат»; «глядеть – смотреть» «радостный – весёлый»; «смелый – трусливый»; «высоко – низко».

Понимает задание, использует лексико-семантические поля, может объяснить, почему слово подходит. Демонстрирует сформированность понятийного мышления.

Милана Л. почти не справляется с заданием. При подборе синонимов часто повторяет слово, или называет бессмысленную замену («торопиться – машина»). Антонимы путает, часто использует противоположные эмоции, не связанные с лексическим значением.

Даже при помощи со стороны экспериментатора выполняет задание неосмысленно, повторяет примеры, но не может перенести схему на новые слова.

Самир О. не включается в задание. В большинстве случаев молчит или повторяет вопрос. При демонстрации примера может повторить чужой ответ, но самостоятельно подобрать слово не может.

Речь стереотипная, бедная, нет активности. Задание вызывает эмоциональную и речевую пассивность.

Сания Т. синонимы подбирает частично правильно, но часто заменяет их определениями или описанием («боец – кто дерётся»). Антонимы вызывает с трудом, особенно глаголы и наречия («брать – отдавать», «медленно – быстро» – только с подсказкой).

Интерес проявляется, но не хватает лексического инструментария. Работает с опорой на примеры.

София С. уверенно даёт как синонимы, так и антонимы: «радостный – весёлый», «шагать – идти», «торопиться – спешить» «смелый – трусливый», «день – ночь», «высоко – низко»

Может пояснить смысловые различия, в некоторых случаях приводит несколько вариантов. Проявляет интерес и языковую инициативу.

Юлия Ч. отвечает правильно на простые слова («глазеть – смотреть», «здание – дом»), но теряется при абстрактных или грамматически сложных лексемах. Антонимы даёт с ошибками: «братъ – не братъ», «день – солнышко». Работает с интересом, но требует речевой стимуляции и уточнения. Не всегда понимает лексическое противопоставление.

Таким образом, большинство детей с ОНР (III уровня) демонстрируют средний уровень владения лексической системностью, при этом задания на антонимию вызывают наибольшие затруднения.

Наблюдаются типичные ошибки: перепутывание синонима с определением, буквальный подбор «по ассоциации», формальные замены, не учитывающие значения слова.

Только 2 ребёнка справились на высоком уровне, с осмысленным анализом лексических связей.

Крайним заданием является «Объяснение значения слова».

Анна Б. справляется с объяснением конкретных существительных («яблоко – фрукт, его едят», «тарелка – кладут еду»), но обобщающие категории даются с трудом. На «цветы» говорит: «Это... ну, ромашка», не может сформулировать обобщающий признак. Прилагательные объясняет с опорой на конкретику («жёлтый – как солнце»), но без определения. Глаголы объясняет на примерах («летать – как птица летит»), но не всегда точно.

Антон Я. почти не справляется. При вопросе «Что такое дерево?» – молчит или говорит: «Ну, дерево... дерево». Часто повторяет слово, не раскрывая его значение. Прилагательные и глаголы не объясняет, даже при

использовании словосочетаний. Пассивный словарь не активизируется, дефицит речевой инициативы, требуется постоянная поддержка.

У Вероники Р. объяснения даны в бытовой форме, без понятийной структуры. Например: «фрукты — это яблоко и груша», «одежда — это то, что одевают», «идти — ногами».

Использует частные признаки, не выделяя родового понятия. Прилагательные объясняет через ситуации («тяжёлый — чемодан, он тяжёлый»). Ошибки не исправляет.

Дамир Ш. может дать объяснение некоторым словам, но путает грамматические категории. Например: «Большой — это когда идёт...». Иногда даёт определение, заменяя слово синонимом («одежда — это вещи»), не раскрывая признака. Глаголы и прилагательные вызывают наибольшие трудности. Ответы односложные, требуется поддержка взрослого.

Лев Б. уверенно и последовательно объясняет слова из всех четырёх групп. Например: «фрукты — это съедобные плоды, которые растут на деревьях», «мебель — это то, на чём сидят, спят, едят», «ползти — это медленно передвигаться по земле».

Использует обобщающие признаки, глаголы действия, сравнения. Может уточнять значение («Круглый — как мяч, нет углов»).

У Миланы Л. объяснения фрагментарны. Часто заменяет ответ словами: «не знаю», «это просто...». Может назвать предмет («шуба — одежда»), но не раскрывает, какая и для чего. Прилагательные и глаголы не объясняет вообще.

Даже при словосочетаниях, например: «торопиться домой», не может сформулировать смысл глагола.

Самир О. отказывается от объяснений, либо повторяет слово, не раскрывая смысл. На «светить» говорит: «свет», на «платье» — «это девочкам». Путается в частях речи, не использует описательные конструкции. Нуждается в многократном повторении инструкции, задания не осваивает.

Сания Т. делает попытки объяснять, но чаще описывает внешний вид или приводит примеры («дерево — с листьями», «паук — он маленький и

ползает»). Обобщающее слово называет, но не раскрывает признак. Прилагательные и глаголы объясняет через действия, но неполно («быстрый – бежит»). Словесная формулировка затруднена.

София С. даёт развёрнутые и точные объяснения: «овощи – это то, что растёт в огороде, и мы это едим», «низкий – это когда что-то маленькое по высоте», «светить – это когда лампа или солнце делает свет». Использует грамматически правильные конструкции, обобщения и конкретные примеры, иногда добавляет синонимы или аналогии.

Юлия Ч. объясняет простые слова, особенно из группы конкретных существительных («туфли – это обувь», «тарелка – еда кладётся»), но абстрактные признаки не раскрывает. Часто использует слова-заменители или жесты. Глаголы объясняет с трудом, заменяя описанием ситуации. Прилагательные даёт неполно («высокий – это большое»). Обобщённые результаты проведенного исследования наглядно представлены в таблице 5 и рисунке 1.

Таким образом, наиболее трудными для всех детей оказались задания на: объяснение абстрактных понятий (прилагательные и глаголы: «высокий», «тащить», «светить»); подбор антонимов, особенно к глаголам и наречиям; осознанное использование обобщающих слов без опоры на образец.

Наиболее успешными оказались задания на: объяснение конкретных существительных; классификацию близких по значению предметов; подбор простых синонимов к известным словам (например: «доктор – врач», «шагать – идти»).

Средний балл по группе за выполнение заданий блока 2 составил 1,8, что указывает на недостаточный уровень сформированности лексико-семантической системы у детей с ОНР (III уровня).

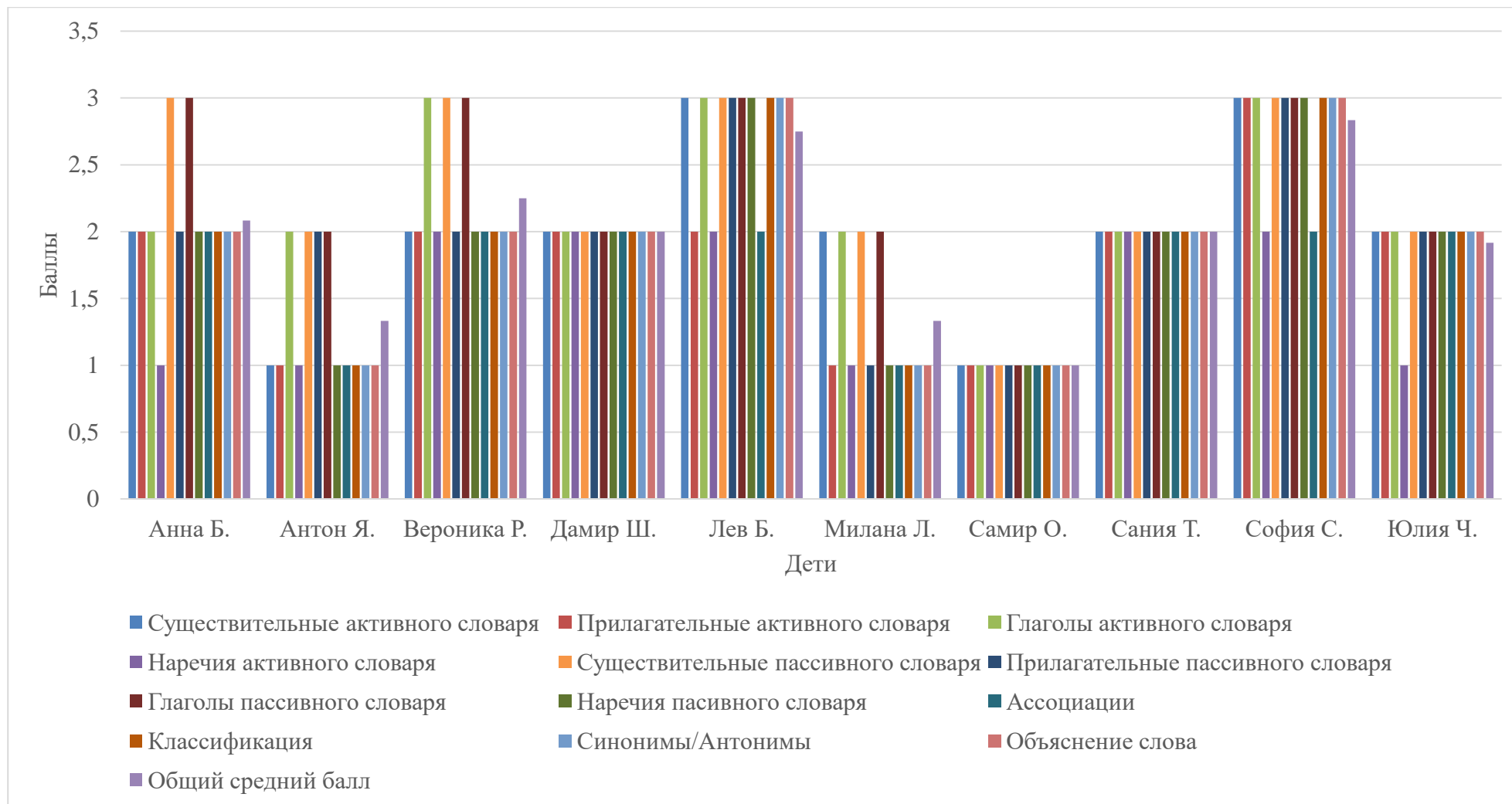
Таким образом, полученные результаты подтверждают, что дети с ОНР (III уровня) и характеризуются: ограниченностью словарного запаса, особенно активного; поверхностным пониманием значений слов и их смысловых связей;

низкой речевой активностью и слабостью процессов обобщения и классификации; трудностями в осознании и вербализации понятий.

Таблица 5 – Обобщенные результаты

	№ п/п	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Имя Ф. ребёнка	Анна Б.	Антон Я.	Вероника Р.	Дамир Ш.	Лев Б.	Милана Л.	Самир О.	Сания Т.	София С.	Юлия Ч.
Изучения активного словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровня)	Существительные	2	1	2	2	3	2	1	2	3	2
	Прилагательные	2	1	2	2	2	1	1	2	3	2
	Глаголы	2	2	3	2	3	2	1	2	3	2
	Наречия	1	1	2	2	2	1	1	2	2	1
	Средний балл	1,8	1,3	2,3	2	2,5	1,5	1	2	2,8	1,8
Изучения пассивного словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровня)	Существительные	3	2	3	2	3	2	1	2	3	2
	Прилагательные	2	2	2	2	3	1	1	2	3	2
	Глаголы	3	2	3	2	3	2	1	2	3	2
	Наречия	2	1	2	2	3	1	1	2	3	2
	Средний балл	2,5	1,8	2,5	2	3	1,5	1	2	3	2
«Исследование лексической системности и структуры значения слова» у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровня)	Ассоциации	2	1	2	2	2	1	1	2	2	2
	Классификация	2	1	2	2	3	1	1	2	3	2
	Синонимы/Антонимы	2	1	2	2	3	1	1	2	3	2
	Объяснение слова	2	1	2	2	3	1	1	2	3	2
	Средний балл блока 2	2	1	2	2	2,7	1	1	2	2,7	2
	Общий средний балл	2,1	1,3	2,3	2,0	2,8	1,3	1,0	2,0	2,8	1,9
	Уровень	Средний	Низкий	Средний	Средний	Высокий	Низкий	Низкий	Средний	Высокий	Средний

Рисунок 1 – Обобщенные результаты



3.3 Коррекционная работа по развитию словарного запаса детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровень)

У детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) (III уровня) наблюдаются выраженные проблемы в развитии словаря. Так, согласно результатам логопедического обследования, нами были выявлены ряд основных трудностей.

Недостаточность активного словаря: словарный запас ограничен по объёму и разнообразию, детям трудно самостоятельно вспоминать нужные слова; нередко они используют общие слова-пустышки («это», «вещь») вместо конкретных названий. Речь таких детей характеризуется бедностью и неточностью в употреблении многих слов, особенно наименований предметов, признаков и действий.

Слабое понимание обобщающих понятий: дети затрудняются понимать и использовать родовые названия (например, не улавливают обобщающее значение слов «овощи», «мебель»). Абстрактные слова и качественные прилагательные (формы, размеры, вкусы) понимаются неуверенно.

Нарушение лексико-семантических связей: отмечаются трудности в подборе слов близких или противоположных по значению (синонимов, антонимов) и слабые ассоциативные связи между словами. При группировке предметов дети опираются скорее на внешние признаки (цвет, форма), чем на смысловые категории.

Низкий уровень операций обобщения и объяснения: дети затрудняются выделить общий признак группы предметов, объяснения слов носят описательно-ситуативный характер, без четкого определения. Ребёнку сложно словами обосновать свой выбор или объяснить значение нового слова.

Слабость понятийного мышления и речевой регуляции: детям трудно следовать сложной словесной инструкции – воспринимают её фрагментарно; они редко используют речь для планирования действий. Большинство не могут словесно аргументировать свои поступки («почему ты так сделал?»).

Часто дети просто повторяют за взрослым, не перенося усвоенные речевые модели в новые ситуации.

Перечисленные проблемы затрудняют полноценное общение и подготовку к школе, поэтому необходима целенаправленная, систематическая работа по обогащению и активизации словаря. В процессе обучения важно уделять внимание как количественному накоплению слов, так и развитию их значений и взаимосвязей. Исследования подчеркивают, что у дошкольников с ОНР активный словарь преобладает бедностью и неточной семантикой, что требует планомерной коррекции. Следовательно, логопедическая программа должна быть основана на выявленных зонах речевых трудностей и включать постепенное формирование лексических умений – от называния и группировки слов до объяснения их значений.

Цель: расширение и активизация словарного запаса детей с ОНР (III уровня), формирование у них умений оперировать словами и их значениями в речи. Это создаст основу для развития связной речи и успешного обучения в школе.

Задачи:

1. Обогащение и активизация словарного запаса детей по основным лексическим темам, формирование навыков называния предметов, действий, признаков с опорой на наглядность и игровую деятельность.

2. Формирование умений классифицировать предметы по значимым признакам, обобщать и соотносить слова с категориями, развитие понимания и употребления обобщающих понятий и родо-видовых связей в речи.

3. Развитие навыков смысловой организации речи и понятийного мышления, включающее умение описывать предметы, объяснять значения слов, устанавливать лексико-семантические связи (синонимия, антонимия, часть-целое) и использовать речь в рассуждении и объяснении.

Основные направления коррекционной логопедической работы:

1. Развитие активного словаря. Систематическое обогащение словаря детей новыми словами различных частей речи (существительные, глаголы,

прилагательные) и активизация употребления известных слов в речи. Работа над уточнением значений слов и преодолением привычки заменять слова общими «пустыми» словами.

2. Формирование обобщающих понятий. Обучение детей пониманию и использованию родовых терминов (обобщающих слов) для групп предметов: развитие умения объединять предметы по существенному признаку и называть общей группой (например, яблоко, груша, банан – фрукты). Закрепление категориальных понятий в различных темах (одежда, мебель, транспорт и др.).

3. Развитие лексико-семантических связей. Упражнения на установление связей между словами: подбор простых синонимов и антонимов к словам (большой – огромный, холодный – холодноватый – ледяной и т.п.), выявление ассоциаций (что с чем связано по смыслу), понимание отношений «часть – целое», «предмет – признак», «предмет – действие» и др.. Это поможет сделать словарь более системным и организованным.

4. Формирование навыков словесного объяснения. Постепенное обучение детей умению давать словесные определения и объяснения. Сначала – описывать предметы по существенным признакам (что это, какой, что делает?), затем – объяснять значение слова с опорой на наглядность и примеры, далее – формулировать простейшие определения по образцу. Также сюда входит умение отвечать на вопросы типа «почему?», обосновывать свой выбор словом.

5. Развитие понятийного мышления и речевой регуляции. Включение речевых заданий, требующих мыслительных операций: сравнения, классификации, установления причинно-следственных связей. Использование логических схем, моделирования ситуаций, чтобы дети учились рассуждать словами. Также – упражнения на следование сложным инструкциям и планирование действий с помощью речи (например, проговаривание последовательности шагов).

6. Повышение речевой активности и мотивации. Создание условий, в которых дети будут говорить по собственной инициативе. Использование игровых ситуаций, соревновательных элементов, сказочных персонажей для стимулирования интереса к речи. Развитие диалогических умений: вовлечение детей в беседу, поощрение задавать вопросы, дополнять высказывания других.

Направления взаимосвязаны и реализуются комплексно на каждом занятии. Общая стратегия – переход от пассивного узнавания слов к их активному употреблению в разных речевых ситуациях.

В работе используются разнообразные методы и приёмы, обеспечивающие эффективное усвоение лексического материала:

Игровой метод: занятия строятся как дидактические игры и игровые упражнения. Игра повышает мотивацию детей с речевыми нарушениями, позволяет многократно повторить нужные слова в увлекательной форме. Примеры игр: «Четвёртый лишний», «Угадай, что я описываю», «Кто что делает?», сюжетно-ролевые игры («В больнице», «Собери чемодан» и др.).

Наглядность и визуальные опоры: активное использование предметных картинок, игрушек, реальных предметов, а также схем и пиктограмм. Введение новых слов обязательно опирается на наглядный образ, без этого усвоение слова затруднено. Также применяются наглядно-графические схемы для связной речи (например, план описания предмета).

Словесные приёмы: объяснение значений слов через доступные сравнения и описания, наводящие вопросы к детям, совместное проговаривание новых слов. Постепенно доля прямых объяснений сокращается, больше стимулируется самостоятельное словоискание у детей.

Метод поэтапного формирования навыка: сложные умения (например, давать определение слову) формируются поэтапно: сначала через описание предметов по вопросам, затем через объяснение с помощью наводящих примеров, и только потом – проба дать определение самостоятельно. Каждый этап закрепляется упражнениями.

Упражнения на семантику слов: включаются специальные лексические упражнения для укрепления семантических связей: подбор пар антонимов и синонимов в контексте, установление связи слова с его функцией, частью или признаком. Например, дети учатся соотносить предмет и материал (стеклянный стакан), действие и орудие (пилит – пила) и т.п.

Приёмы развития мышления: интеграция логических задач в речь – классификация картинок, поиск лишнего, сравнение предметов по величине, группировка по свойствам. Это не только обогащает словарь (путём обсуждения признаков), но и тренирует мыслительные операции, необходимые для овладения значением слов.

Ситуативно-ролевая практика: создание на занятиях небольших сюжетов для разыгрывания (магазин, больница, зоопарк), привлечение сказочных героев (Незнайка, Буратино) в качестве персонажей. Это повышает вовлечённость, и дети незаметно для себя начинают активнее использовать речь в роли персонажа. Речевая практика в приближенных к жизни ситуациях способствует переносу усвоенной лексики в реальное общение.

Коррекция и поощрение: в ходе каждой активности логопед мягко исправляет речевые ошибки детей (непрямой коррекцией, повторяя правильный вариант) и обязательно хвалит за удачное высказывание.

Все методы опираются на ведущую деятельность дошкольников – игру, и учитывают принцип наглядности. Занятия проводятся подгруппами (по 4–6 человек), что позволяет детям учиться друг у друга, вступать в речевое взаимодействие. Работа строится по принципу от простого к сложному, с постепенным усложнением заданий и уменьшением помощи взрослого.

Занятия проводятся в течение года, три раза в неделю (всего 96 часов). Каждую неделю реализуется определённая лексическая тема, в рамках которой проводятся два занятия: первое – знакомство и активизация словаря, второе – обобщение и развитие связной речи по теме. План составлен с учётом постепенного усложнения: в начале – более конкретные темы (предметные категории), затем – обобщающие понятия и лексико-грамматические

упражнения. Темы коррелируют с программой детского сада и потребностями детей, выявленными в обследовании. Ниже представлена таблица планирования:

Таблица 5 – Календарно-тематическое планирование логопедических занятий по развитию словарного запаса детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровня)

Неделя освоения	Часы занятий	Лексическая тема недели	Название занятия	Содержание занятия (упражнения)
1	2	3	4	5
1-2	3 ч.	Одежда	Активизация словаря по теме «Одежда»	Дидактическая игра «Назови одежду», упражнение «Что пропало?», беседа «Зачем нужна одежда?»
2-3	3 ч.			Упражнение «Разложи одежду по сезону», дидактическая игра «Четвёртый лишний», сюжетно-ролевая игра «Собери чемодан»
3-4	3 ч.	Фрукты	Активизация и употребление новых слов по теме «Фрукты»	Дидактическая игра «Назови фрукты», упражнение «Обобщающее слово “фрукты”», игра «Угадай фрукт по описанию»
4-5	3 ч.			Игра «Четвёртый лишний», упражнение «Придумай загадку», беседа «Почему фрукты полезны?»
5-6	3 ч.	Овощи	Активизация и употребление новых слов по теме «Овощи»	Игра «Угадай овощ по описанию», упражнение «Фрукты или овощи», сюжетно-ролевая игра «Сварим суп»
6-7	3 ч.			Игра «Угадай овощ по описанию», классификация «Фрукты или овощи», сюжетно-ролевая игра «Сварим суп».
7-8	3 ч.	Посуда	Обогащение и активизация словаря по теме «Посуда»	Дидактическая игра «Назови посуду», упражнение «Для чего нужна посуда», игра «Четвёртый лишний»
8-9	3 ч.			Упражнение «Узнай на ощупь», классификация «Раздели посуду по назначению», сюжетная игра «Накроем на стол»

Продолжение таблицы 5

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

9-10	3 ч.	Мебель	Обогатить и уточнить словарный запас детей по теме «Мебель»	Дидактическая игра «Назови мебель», упражнение «Части предмета», игра «Расставь по комнатам»
10-11	3 ч.			Игра «Угадай предмет», упражнение «Что такое мебель», беседа «Мебель в доме»
11-12	3 ч.	Профессии	обогащать словарный запас детей по теме «Профессии»	Дидактическая игра «Назови профессию», упражнение «Кто что делает», игра «Подбери предмет к профессии»
12-13	3 ч.			Сюжетно-ролевая игра «В больнице», игра «Кто лишний?», беседа «Кем я хочу стать?»
13-15	3 ч.	Домашние животные	обогащать словарный запас детей по теме «Домашние животные»	Игра «Назови животных», упражнение «Домашние и дикие», игра «Узнай по звуку»
15-16	3 ч.			Игра «Угадай животное», упражнение «Кто что даёт?», беседа «Почему они домашние?»
16-17	3 ч.	Дикие животные	Обогатить словарный запас детей по теме «Дикие животные»	Игра «Назови животных», упражнение «Угадай по описанию», игра «Четвёртый лишний»
17-20	3 ч.			Игра «Экскурсия в зоопарке», игра «Кто лишний?», беседа «Чем отличаются дикие и домашние животные»
20-22	3 ч.	Транспорт	обогащать и активизировать словарный запас детей по теме «Транспорт»	Игра «Назови транспорт», упражнение «Классификация по среде передвижения», беседа «Что быстрее?»
22-24	3 ч.			Игра «Угадай транспорт», упражнение «Как добраться?», подвижная игра «Светофор»
24-26	3 ч.	Прилагательные	Учить понимать и употреблять в речи прилагательные-антонимы, Употребление прилагательных	Игра «Скажи наоборот», упражнение «Подбери синоним», упражнение «Вставь слово в предложение»
26-27	3 ч.			Игра «Назови противоположное», упражнение «Составь предложение», упражнение «Подбери слово»
27-28	3 ч.	Части тела	Обогатить и активизировать словарный запас детей по теме «Части тела»	Игра «Покажи и назови», упражнение «Для чего нужна...?», игра «Чего не стало?»
28-29	3 ч.			Коллективное рисование «Человечек», упражнение «Части и функции», ролевая игра «Доктор»
29-31	3 ч.	Обобщение словаря	Обобщающее занятие (итоговое)	Игра «Фрукты или овощи», игра «Четвёртый лишний», игра «Угадай-ка», игра «Подбери слово»
31-32	3 ч.			Упражнение «Объясни Незнайке», упражнение «Придумай загадку», беседа «Что ты запомнил?»

Описание логопедических занятий представлено в приложении 2.

Предполагаемые результаты коррекционной работы.

По завершении трехмесячного курса коррекции ожидаются следующие результаты у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровня):

Обогащение активного словаря: дети существенно расширят запас слов по изученным лексическим темам. Они смогут называть конкретные предметы вместо общих слов («вещь» и т.п.), более точно обозначать признаки и действия в своей речи. Ребёнок будет уверенно употреблять названия одежды, мебели, транспорта, продуктов, животных, профессий и др. Ожидается активное усвоение порядка 50–60 новых слов (в зависимости от исходного уровня), а также актуализация ранее пассивных слов.

Сформированность обобщающих понятий: дети усвоят и начнут правильно использовать в речи родовые понятия: смогут объединить предметы в группы и назвать их одним словом (например, яблоко, банан, груша – это фрукты; стол, стул, шкаф – мебель). Они поймут значения обобщающих слов «игрушки», «одежда», «посуда», «транспорт», «домашние животные» и т.д. и смогут соотнести конкретные объекты с соответствующей категорией. Это свидетельствует о формировании у дошкольников языковой категоризации окружающего мира.

Развитие лексико-семантических связей: у детей повысится способность устанавливать связи между словами. Они смогут подбирать простейшие антонимы (большой – маленький, высокий – низкий и др.) и будут понимать противоположные значения слов. Некоторые дети смогут назвать синонимы к знакомым словам (например, большой – огромный). Ассоциативные связи станут более осознанными: при назывании слова дети будут вспоминать связанные с ним признаки и ситуации, а не случайные объекты. Например, услышав слово «птица», ребёнок скажет: «Птица летает, у неё есть крылья» вместо ранее возможного бессвязного ответа. В целом словарь станет более организованным и системным.

Навыки словесного объяснения: дети овладеют умением в простой форме объяснить значение знакомых предметов и явлений. Ожидается, что ребёнок сможет ответить на вопросы типа «Что это? Зачем это нужно?»

относительно предметов из пройденных тем (посуда, мебель, транспорт и др.). Дети научатся описывать предмет по основным признакам, следуя плану (название, цвет/форма, для чего нужен). У них сформируется первоначальный навык определения понятий: в пределах усвоенного лексического материала они смогут дать элементарное определение (например: «Молоток – это такой инструмент, которым забивают гвозди»). Это большое продвижение по сравнению с исходной ситуацией, когда объяснения носили лишь описательный характер и не отражали сути.

Развитие понятийного мышления и речевой регуляции: дети научатся осуществлять речевые операции, требующие мышления. Они будут лучше классифицировать предметы по существенным признакам, находить «лишний» объект в группе на основе логического основания. Улучшится умение следовать инструкциям: дети будут более внимательно слушать задачи и выполнять их последовательно, контролируя себя. Появится способность словесно обосновать свои действия и выбор: дети начнут чаще использовать конструкции с *потому что* для пояснений. Также развитие внутренней речи проявится в том, что ребёнок может проговорить про себя или шепотом последовательность действий (например, вспоминая план описания предмета). Всё это свидетельствует о положительной динамике в формировании предпосылок учебной деятельности.

Повышение речевой активности: дети станут гораздо более уверенными и инициативными в общении. За время игр и совместных обсуждений у них сформируется положительный опыт речевого взаимодействия. Ожидается, что дети будут чаще вступать в диалог со взрослыми и сверстниками, меньше стесняться говорить в присутствии группы. Многие начнут сами задавать вопросы, делиться впечатлениями. Показателем успеха станет то, что некоторые дети смогут самостоятельно придумывать короткие рассказы, загадки или диалоги в ролевых играх – то есть проявлять творчество в речи. В группе повысится общий уровень речевой активности и мотивации: дети заинтересуются новыми словами, будут гордиться своим умением говорить.

В целом, по итогам 1-ого года целенаправленной работы у детей произойдёт значительное продвижение в лексическом развитии. Расширенный и активизированный словарь, сформированные навыки обобщения и объяснения значений создадут основу для дальнейшего развития связной речи и полноценной коммуникативной компетенции дошкольника. Дети станут лучше понимать обращённую речь и выражать свои мысли – а значит, будут более подготовлены к школьному обучению и общению в различных жизненных ситуациях.

Выводы по третьей главе:

В исследовании принимало участие 10 детей, с диагнозом ОНР (III уровня).

Проведённое логопедическое обследование включало два диагностических блока, направленных на выявление особенностей словаря и лексической системности у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи ОНР (III уровня).

В первой серии были исследованы объёмы активного и пассивного словарного запаса. Полученные результаты показали, что: пассивный словарь у большинства детей сформирован на уровне, приближенном к возрастной норме, особенно в отношении предметной лексики и общеупотребительных глаголов; активный словарь существенно отстаёт, что выражается в ограниченном умении самостоятельно называть предметы, признаки и действия, трудностях в актуализации слов, недостаточной речевой активности и обобщении.

Наибольшие трудности у детей вызвала лексика абстрактного характера – прилагательные (особенно обозначающие вкусы, свойства, пространственные характеристики) и наречия.

Во второй серии были изучены структурные и системные аспекты лексики, включая: установление смысловых связей между словами

(вербальные ассоциации); операции обобщения и классификации (по картинкам); подбор синонимов и антонимов; объяснение значения слов.

Результаты показали, что: у большинства детей сформированы базовые представления о значении слов, однако осознанная семантическая организация лексики остаётся недостаточной; 60% детей показали средний уровень сформированности лексико-семантических операций, нуждаясь в речевой поддержке и помощи со стороны взрослого; только 2 ребёнка (20%) уверенно справились с заданиями на объяснение и обобщение, демонстрируя элементы понятийного мышления; у остальных детей выявлены стойкие нарушения семантической дифференциации, слабость обобщающих процессов, трудности в определении и противопоставлении лексических значений.

Наиболее трудными для детей с ОНР (III уровня) оказались: глаголы и прилагательные, особенно обозначающие пространственные, качественные и временные характеристики; объяснение значений слов, требующее выделения существенных признаков; подбор антонимов, особенно к глаголам и наречиям; осознание принципов классификации при отсутствии наглядных различий.

Разработанное календарно-тематическое планирование направлено на целенаправленное обогащение и активизацию словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровня). Занятия систематически охватывают ключевые лексические темы, способствуют формированию обобщающих понятий, развитию лексико-семантических связей и навыков словесного объяснения. Использование дидактических игр, упражнений и речевых ситуаций обеспечивает комплексное речевое развитие, необходимое для подготовки детей к обучению в школе.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведённое исследование позволило глубоко и многогранно раскрыть проблему развития словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР) (III уровень). Актуальность выбранной темы обусловлена значительным увеличением числа детей с речевыми нарушениями в современном дошкольном образовании, а также ключевым значением лексического компонента в формировании полноценной устной и письменной речи, познавательной активности и социального взаимодействия ребёнка.

В рамках теоретического анализа был обоснован понятийный аппарат исследования, охарактеризованы активный и пассивный словарный запас, описана структура и динамика их формирования в онтогенезе, а также выявлены основные факторы, влияющие на развитие лексической стороны речи. Особое внимание уделено особенностям формирования семантических полей у детей-дошкольников и роли лексики в когнитивном развитии.

Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с ОНР (III уровня) показала, что данной категории свойственно системное нарушение всех компонентов речевой системы на фоне сохранного интеллекта. У них наблюдается ограниченность словарного запаса, недоразвитие семантических связей, трудности в актуализации слов и формировании грамматически правильных высказываний. Эти особенности требуют комплексного коррекционного воздействия, включающего индивидуализированные логопедические методики.

Проведённое исследование позволило всесторонне раскрыть особенности развития словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровня) и обосновать необходимость целенаправленного логопедического воздействия в данном направлении. В рамках экспериментальной части, реализованной на базе МАДОУ «Детский сад № 25 г. Челябинска», была обследована группа из

десяти детей 6-7 лет. Диагностика осуществлялась с опорой на методику Р. И. Лалаевой и Н. В. Серебряковой, которая охватывает два ключевых блока: оценку объема активного и пассивного словаря, а также лексико-семантическую организацию речи.

Анализ результатов первого блока диагностики показал, что пассивный словарь у обследованных детей в целом сформирован на удовлетворительном уровне. Наиболее успешно дети справлялись с заданиями на узнавание конкретных существительных, обозначающих объекты повседневного мира. Однако при предъявлении лексики, относящейся к признакам и действиям, нередко наблюдались затруднения: дети подменяли слова описательными оборотами, допускали вербальные парафазии или вовсе отказывались от ответа. При выполнении заданий на называние по картинке значительная часть испытуемых затруднялась в подборе точных лексических единиц, демонстрируя неуверенность в активном использовании прилагательных и глаголов. В то же время по объёму активного словаря между детьми отмечались различия: от низкого до приближенного к возрастной норме, что свидетельствует о вариативности речевого развития даже в условиях общей категории ОНР (III уровня).

Результаты второго блока диагностики свидетельствовали о недостаточной сформированности лексико-семантических связей. Дети испытывали затруднения при подборе синонимов и антонимов, не всегда справлялись с задачами на классификацию и обобщение. Умение объяснять значения слов также вызывало трудности: в ряде случаев ответы носили характер указаний на конкретные предметы или действия, без попытки раскрытия семантики. Часто наблюдалось непонимание логических связей между словами, слабое представление о родо-видовых отношениях, фрагментарность в овладении обобщающими понятиями.

Обобщая полученные данные, можно сделать вывод о том, что дети с общим недоразвитием речи (III уровня) характеризуются ограниченным активным словарём, недостаточной точностью в употреблении слов, слабой

развитостью понятийной базы и затруднённой семантической систематизацией лексики. Эти особенности указывают на необходимость комплексной коррекционной работы, направленной не только на расширение словаря, но и на формирование умений смысловой классификации, уточнения значений и обобщения. При этом коррекционное воздействие должно быть выстроено с учётом индивидуального уровня речевого развития и степени сформированности речевых и познавательных функций каждого ребёнка.

В рамках исследования было разработано календарно-тематическое планирование логопедических занятий (24 занятия), направленных на целенаправленное развитие словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровня). Планирование охватывало ключевые лексические темы, соответствующие возрастным и речевым возможностям детей, и включало разнообразные формы работы: дидактические игры, упражнения на называние, классификацию и обобщение, а также речевые ситуации, стимулирующие активное использование слов в связной речи. Занятия строились с учётом принципа постепенного усложнения, перехода от конкретной лексики к обобщающим понятиям и семантическим связям, что обеспечивало системную и последовательную работу по формированию лексической компетентности.

Результаты исследования обладают практической значимостью и могут быть использованы в деятельности учителей-логопедов, дефектологов и педагогов, а также в системе подготовки специалистов в области коррекционной педагогики.

Таким образом, поставленные задачи выполнены, цель исследования достигнута.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алексеева М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – Москва : Academia, 2000. – 399 с. – ISBN 5-7695-0106-5.
2. Алимова, Е. К. Особенности развития словарного запаса у дошкольников с общим недоразвитием речи / Е. К. Алимова, М. И. Бекирова // Система научных ценностей российского общества: междисциплинарные исследования : Сборник статей Национальной (Всероссийской) научно-практической конференции с международным участием, Казань, 22 мая 2024 года. – Уфа: Общество с ограниченной ответственностью «ОМЕГА САЙНС», 2024. – С. 141-143.
3. Аминова, Л. М. Формирование словаря у детей с общим недоразвитием речи (III уровня) / Л. М. Аминова, С. В. Телешева // Аллея науки. – 2023. – Т. 2, № 11(86). – С. 725-729.
4. Балабан, С. Е. Развитие словарного запаса в онтогенезе / С. Е. Балабан // Научное знание современности. – 2024. – № 4(81). – С. 20-25.
5. Бородич, А. М. Методика развития речи детей / А. М. Бородич. – 2-е изд., перераб. – Москва : Просвещение, 1981. – 255 с.
6. Буева, П. А. Изучение особенностей словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с ОНР / П. А. Буева // Научный диалог: Молодой ученый : Сборник научных трудов по материалам XXIX международной научной конференции, Санкт-Петербург, 22 июня 2020 года. – Санкт-Петербург: Международная Объединенная Академия Наук, 2020. – С. 5-9.
7. Бурнатова, Т. А. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня / Т. А. Бурнатова, В. А. Дубовская // Обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья в современных образовательных условиях : Сборник материалов Всероссийской научно-

практической студенческой конференции, Курган, 28 апреля 2019 года. – Курган: Курганский государственный университет, 2020. – С. 162-168.

8. Виноградов, В. В. Лексикология и лексикография: Избр. труды / В. В. Виноградов ; отв. ред. и авт. предисл. В. Г. Костомаров ; АН СССР, Отделение литературы и яз. – Москва : Наука, 1977. – 312 с.

9. Вишнякова, С. М. Профессиональное образование: Словарь: Ключевые понятия, актуал. лексика / С. М. Вишнякова; М-во общ. и проф. образования РФ. Упр. сред. проф. образования, Науч.-метод. центр сред. проф. образования. – Москва : Новь, 1999. – 535 с. – ISBN 5-89714-013-8.

10. Власенко, И. Т. Особенности словесного мышления взрослых и детей с нарушениями речи / И. Т. Власенко; НИИ дефектологии АПН СССР. – Москва : Педагогика, 1990. – 183 с. – ISBN 5-7155-0247-0.

11. Власова, Т. А. О детях с отклонениями в развитии / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Просвещение, 1973. – 175 с.

12. Выготский, Л. С. Лекции по психологии. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – Москва: Юрайт, 2017. – 458 с. – ISBN 978-5-534-07471-0.

13. Гвоздев, А. М. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – Москва: Творческий центр Сфера, 2007. – 470 с. – ISBN 978-5-89814-379-4.

14. Дарвиш, О. Б. Возрастная психология : учебное пособие / О. Б. Дарвиш ; М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральное гос. бюджетное образовательное учреждение высш. образования «Алтайский гос. педагогический ун-т». – 3-е изд., перераб. и доп. – Барнаул : АлтГПУ, 2015. - 185 с. : ил., табл.; 21 см.; ISBN 978-5-88210-776-4.

15. Емельянова, И. Д. Воплощение идей Р.Е. Левиной в развитие современной отечественной логопедии / И. Д. Емельянова // Феноменология наставничества в гуманитарных и общественных науках: тенденции и перспективы развития : сборник по материалам Всероссийской научной конференции, Елец, 19 мая 2023 года / Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина. – Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2023. – С. 117-120.

16. Емельянова, И. Д. Развитие речи в условиях дизонтогенеза: учебное пособие / И. Д. Емельянова, С. В. Маркова. – Елец: ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина», 2019. – 182 с. – ISBN 978-5-00151-077-2.

17. Ендовицкая, Т. В. и др. Психология детей дошкольного возраста. Развитие познавательных процессов / Т. В. Ендовицкая, А. В. Запорожец, В. П. Зинченко, М. И. Лисина, Я. З. Неверович, Г. А. Репина, Л. Г. Рузская, Д. Б. Эльконин ; под ред. А. В. Запорожца и Д. Б. Эльконина ; Акад. пед. наук РСФСР, Ин-т психологии. – Москва : Просвещение, 1964. – 350 с.

18. Ефименкова, Л. Н. Формирование речи у дошкольников с общим недоразвитием речи / Л. Н. Ефименкова. – Изд. 2-е., перераб. и доп. – Москва : Просвещение, 1985. – 112 с.

19. Жукова, Н. С. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – М.: Просвещение, 1990. – 238 с. – ISBN 5-09-001259-8.

20. Жуковская, О. Ф. Особенности развития словарного запаса у детей дошкольного возраста / О. Ф. Жуковская // Психология человека и общества. – 2024. – № 10(74). – С. 55-58.

21. Журавель, Е. В. Психолого-педагогическая характеристика детей дошкольного возраста с ОНР 3 уровня речевого развития / Е. В. Журавель // Вызовы XXI века : Материалы всероссийской студенческой научно-практической конференции (с международным участием), Набережные Челны, 17–25 апреля 2024 года. – Набережные Челны: Набережночелнинский государственный педагогический университет, 2024. – С. 129-132.

22. Захарова, А. В. Опыт лингвистического анализа словаря детской речи: Автореферат дис. на соискание ученой степени кандидата филологических наук. 10.02.01 / Александра Владимировна Захарова. – Новосибирск, 1975. – 23 с.

23. Зерединова, А. Н. Сущность понятия «словарный запас» / А. Н. Зерединова, А. М. Яяева // Духовная ситуация времени. Россия XXI век. – 2018. – № 1-2(13). – С. 10-12.
24. Климова, А. В. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи третьего уровня / А. В. Климова // Молодой ученый. – 2024. – № 51(550). – С. 255-258.
25. Ковшиков, В. А. Психолингвистика. Теория речевой деятельности : Теория речевой деятельности : учебное пособие для студентов педвузов / В. А. Ковшиков, В. П. Глухов. – Москва : АСТ : Астрель, 2007. – 318 с. – ISBN 5-17-040766-1.
26. Козинец, О. С. Содержание коррекционной работы по развитию словарного запаса у детей с ОНР / О. С. Козинец // Деятельность образовательных организаций по реализации ФГОС дошкольного и начального общего образования : Материалы III Всероссийской научно-практической конференции, МГОГИ, 01 октября 2014 года. – МГОГИ: МГОГИ, 2014. – С. 50 – 56.
27. Кольцова, М. М. Ребенок учится говорить / М. М. Кольцова. – Екатеринбург : У-Фактория, 2006. – 214 с. – ISBN 5-9757-0003-5.
28. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи / Ю. Ф. Гаркуша. – Москва : РОН : В. Секачев, 2001. – 157 с. – ISBN 5-88923-018-2.
29. Кузьмина, Н. И. Воспитание речи у детей с моторной алалией : пособие для логопедов / Н. И. Кузьмина, В. И. Рождественская. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Просвещение, 1977. – 143с.
30. Кузьмишко, А. А. Психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с ОНР / А. А. Кузьмишко // Инновационные научные исследования в современном мире: теория, методология, практика : Сборник научных статей по материалам XIII Международной научно-практической конференции, Уфа, 19 декабря 2023

года. – Уфа: Общество с ограниченной ответственностью «Научно-издательский центр «Вестник науки», 2023. – С. 66-70.

31. Лалаева, Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников : (Формирование лексики и грамматики) / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – Санкт-Петербург : Союз, 1999. – 158 с. – ISBN 5-87852-109-1.

32. Лалаева, Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах / Р. И. Лалаева. – Москва : Владос, 1999. – 224 с. – ISBN 5-691-00137-X.

33. Левина, Р. Е. Основы теории и практики логопедии / Р. Е. Левина. – Москва : Альянс, 2013. – 367 с. – ISBN 978-5-91872-037-0.

34. Леонтьев, А. А. Язык. Речь. Речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – Москва : URSS, 2010. – 211 с. – ISBN 978-5-9710-1158-3.

35. Литвиненко, Д. З. Понятие словарного запаса и особенности его обогащения / Д. З. Литвиненко, Н. А. Откидач // Аллея науки. – 2024. – Т. 2, № 1(88). – С. 658-664.

36. Логинова, Е. А. Общее недоразвитие речи. Алалия : учебно-методическое пособие / Е. А. Логинова, О. В. Елецкая. – Москва : Форум, 2015. – 62 с. – ISBN 978-5-00091-067-2.

37. Логопедия : учебник / под ред. Л. С. Волковой. – Москва : Просвещение, 2006. – 654 с. – ISBN 978-5-691-01357-7.

38. Маяцкая, Н. К. формирование словарного запаса дошкольников в онтогенезе / Н. К. Маяцкая, К. М. Оганян, Л. А. Бабаянц // Вестник науки и образования. – 2022. – № 3(123). – С. 76-77.

39. Нищева, Н. В. Современная система коррекционной работы в группе компенсирующей направленности для детей с нарушениями речи с 3 до 7 лет. – Санкт-Петербург : ООО «Издательство «Детство-пресс», 2017. – 624 с. – ISBN 978-5-89814-911-6.

40. Нищева, Н. В. Образовательная программа дошкольного образования для детей с тяжелыми нарушениями речи (общим недоразвитием речи) с 3 до 7 лет. – издание 3-е, перераб. и доп. в соответствии с ФГОС ДО.

— Санкт-Петербург : ООО «Издательство «Детство-пресс», 2016. — 240 с. — ISBN 978-5-906797-62-9.

41. Обогащение и активизация словарного запаса. Старшая группа / авт.-сост. О. И. Бочкарева. – Волгоград : Корифей, 2009. – 96 с. – ISBN 978-5-93312-798-7.

42. Озерянская, В. Г. Содержание логопедической работы по обогащению словарного запаса у старших дошкольников с ОНР / В. Г. Озерянская, Н. А. Лебедева // Вопросы педагогики. – 2022. – № 4-1. – С. 207-210.

43. Особенности формирования лексического строя речи у детей с ОНР / А. С. Динмухамедова, Б. Б. Габдулхаева, С. Ж. Кабиева и др. // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2013. – № 2(12). – С. 5-13.

44. Парамонова, Л. Г. Логопедия для всех / Л. Г. Парамонова. – Москва : АСТ, 2002. - 335 с. – ISBN 5-17-014434-2.

45. Петько, Ю. Ю. Формирование словарного запаса у детей дошкольного возраста в онтогенезе / Ю. Ю. Петько // Вопросы педагогики. – 2023. – № 8. – С. 48-52.

46. Правдина, О. В. Логопедия : учеб. пособие / О. В. Правдина. – Москва : Просвещение, 1973. – 272 с.

47. Развитие речи детей дошкольного возраста : Пособие для воспитателя дет. сада / В. И. Логинова, А. И. Максаков, М. И. Попова и др.; под ред. Ф. А. Сохина. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Просвещение, 1984. – 223 с

48. Рубинштейн, Л. С. Словарный запас / Л. С. Рубинштейн. – Москва : Новое издательство, 2008. – 140 с. – ISBN 978-5-98379-112-1.

49. Румянцева, Ю. Н. Характеристика детей с ОНР и их психологические особенности / Ю. Н. Румянцева // Globus. – 2019. – № 12(45). – С. 36-39.

50. Рябчук, А. С. Психолого-педагогическая характеристика детей с ОНР / А. С. Рябчук // Эволюция научной мысли : Сборник статей Международной научно-практической конференции, Уфа, 21 февраля 2014 года / ответственный редактор: А.А. Сукиасян. Том 1. – Уфа: Башкирский государственный университет, 2014. – С. 139-141.

51. Сайфутдинова, Н. П. Развитие лексики в онтогенезе / Н. П. Сайфутдинова, Т. Ю. Ильина // Научное и образовательное пространство: перспективы развития : Сборник материалов XII Международной научно-практической конференции, Чебоксары, 29 марта 2019 года / Редколлегия: О.Н. Широков и др.. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2019. – С. 67-70.

52. Смага, А. А. Лексическое развитие дошкольников / А. А. Смага // Взаимодействие психолого-педагогической теории и практики в условиях перестройки народного образования : тезисы докладов на областных педагогических чтениях. – Мурманск, 1991. – С. 44-45.

53. Солдатова, С. В. Особенности развития лексики в онтогенезе / С. В. Солдатова // Язык и мышление: психологические и лингвистические аспекты : материалы XVII международной научной конференции, Орехово-Зуево, 17–19 мая 2017 года. – Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2017. – С. 63-65.

54. Спирова, Л. Ф. Особенности звукового анализа у детей с недостатками речи / Под ред. Р. Е. Левиной ; Акад. пед. наук РСФСР. Ин-т дефектологии. – Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1957. – 55 с.

55. Старых, А. И. Особенности развития словарного запаса старших дошкольников с ОНР / А. И. Старых, М. В. Садовски // Наука и образование: отечественный и зарубежный опыт : Сборник статей Тридцать первой международной научно-практической конференции, Белгород, 28 сентября 2020 года. – Белгород: ООО ГиК, 2020. – С. 297-299.

56. Табаченко, Т. С. Характеристика уровней речевого развития у детей с ОНР / Е.П. Фомина, Т. С. Табаченко // Логопедический бюллетень: Вып. 1: сб. науч. ст. / отв. Редактор Л.И. Прокопьева. – Южно-Сахалинск: СахГУ, 1999. – С. 37-50.

57. Ткаченко, Т.А. Расширяем словарный запас: для чтения взрослыми детям / Т. А. Ткаченко; худож. Т. Ляхович. – Москва : Эксмо, 2006 . – 44 с. – ISBN 5-699-17325-0.

58. Ушакова, О. С. Методика развития речи детей дошкольного возраста : учебно-методическое пособие / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. – Москва : ВЛАДОС, 2004. – 288 с. – ISBN 5-691-00871-4.

59. Федеральный государственный стандарт: утвержден Приказом Министерства Образования Российской Федерации от 19 декабря 2014 г. № 1598, Приложение № 5. Требования к АООП НОО для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи – URL :<https://base.garant.ru/70862366/8599a70d26e5983585d90ff6adf82e89> (дата обращения: 12.11.2024).

60. Федоренко, Л. П. Методика развития речи детей дошкольного возраста / Л. П. Федоренко, Г. А. Фомичева, В. К. Лотарев. – Москва : Просвещение, 1977. – 239 с.

61. Филичева, Т. Б. Основы логопедии / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева. – Москва : Просвещение, 2007. – 170 с. – ISBN 5-09-000967-8.

62. Филичева, Т. Б. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада: учеб. пособие / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – Москва : Изд-во МГЗПИ, 1991. – 187 с.

63. Хватцев, М. Е. Логопедия: Работа с дошкольниками : книга для родителей / М. Е. Хватцев. – Москва : АСТ, 2002. – 266 с. – ISBN 5-17-014435-0.

64. Хмелькова, Е. В. Теоретические аспекты изучения лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи / Е. В. Хмелькова, А. А. Воробьева // Современные образовательные практики в студенческих

исследованиях : Сборник материалов I Межрегиональной научно-практической конференции, посвященной Году педагога и наставника, Киров, 01 декабря 2023 года. – Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2023. – С. 468-472.

65. Цейтлин, С.Н. Усвоение детьми лексических единиц / С. Н. Цейтлин. – Москва : Владос, 2006. – 265 с. – ISBN 5-691-00527-8.

66. Штыкова, И. А. Коррекционная работа по обогащению словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с ОНР (III уровня) / И. А. Штыкова // Инновационное образование глазами современной молодежи : Материалы VI Международной научно-практической конференции, Челябинск, 25–26 февраля 2021 года. – Челябинск: ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2021. – С. 217-220.

67. Эльконин, Д. Б. Детская психология : учеб. пособие / Д. Б. Эльконин. – Москва : Академия, 2014. – 384 с. – ISBN 978-5-7695-8389-6.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Методика изучения лексики Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой

Содержание методики

1. Исследование объема пассивного и активного словаря

Материалом исследования служат предметные и сюжетные картинки, а также слова.

Существительные:

Семья: бабушка, дедушка, мама, папа, сын, дочь, брат, сестра.

Домашние животные: лошадь, собака, корова, коза, кошка, овца, свинья.

Дикие животные: лев, тигр, волк, слон, рысь, лось, зебра, олень, жираф, кабан, медведь, кенгуру, бегемот, носорог, крокодил, леопард, еж, лиса, белка, заяц, черепаха, обезьяна.

Домашние птицы: петух, курица, индюк, гусь, утка.

Дикие птицы: грач, голубь, сорока, филин, ласточка, ворона, синица, лебедь, сова, цапля, дятел, попугай, скворец, аист.

Рыбы: щука, сом, ерш, карась, лещ.

Насекомые: паук, оса, пчела, муха, жук, бабочка, кузнечик, стрекоза, гусеница, муравей.

Фрукты: яблоко, груша, лимон, слива, виноград, абрикос, арбуз, дыня.

Ягоды: клубника, малина, земляника, ежевика, брусника, клюква, черника, смородина.

Овощи: картофель, морковь, капуста, помидор, огурец, тыква, свекла, лук, перец, редиска, репа.

Цветы: колокольчик, незабудка, ландыш, ромашка, роза, мак, фиалка, тюльпан, астра, василек.

Деревья: сосна, ель, береза, осина, дуб, клен.

Игрушки: лошадка, машинка, кораблик, коляска, зайчик, мяч, буратино, кукла, мишка.

Одежда: майка, трусы, рубашка, брюки, пальто, шарф, варежки, комбинезон, плащ, халат, юбка, платье, кофта, носки.

Обувь: ботинки, сапоги, туфли, сандали, тапочки, валенки.

Головные уборы: платок, кепка, шляпа, шапка, панамы.

Мебель: диван, шкаф, стол, стул, кровать, кресло, торшер, книжная полка.

Посуда: ложка, вилка, нож, тарелка, стакан, чашка, блюдце, чайник, сахарница, ведро, сковорода, кастрюля.

Учебные вещи: портфель, книга, тетрадь, ручка, карандаш.

Средства транспорта: автобус, трамвай, троллейбус, автомобиль, грузовик, поезд, самолет, корабль, вертолет.

Времена года: лето, осень, зима, весна.

Время суток: утро, день, вечер, ночь.

Жилище: дупло, нора, гнездо, будка, скворечник, берлога, дом.

Профессия: врач, продавец, ткачиха, швея, сварщик, маляр, электрик, каменщик, рабочий, тракторист, повар, парикмахер, водопроводчик, учитель.

Инструменты: топор, пила, рубанок, молоток, клещи, ножницы.

Явления природы: солнце, луна, облако, туча, гроза, молния, дождь, снег.

Части тела: голова, ноги, туловище, шея.

Части головы: волосы, лицо, лоб, брови, веки, глаза, ресницы, щеки, рот, губы, зубы, подбородок, уши.

Части руки: плечо, локоть, кисть, ладонь, пальцы, ногти.

Части ноги: бедро, колено, стопа.

Части туловища: грудь, живот, спина.

Части предметов: дерево – ствол, ветви, листья, плоды, корни;

Платье – воротник, манжета, петля, пуговица, карман, рукав, пояс;

Грузовик – кузов, кабина, фары, колесо;

Окно – рама, подоконник.

Прилагательные.

Обозначения цветов: красный, синий, зеленый, желтый, голубой, белый, черный, коричневый, сиреневый, оранжевый.

Вкусовые ощущения: вкусный, кислый, сладкий, горький.

Температура: горячий, холодный.

Вес: тяжелый, легкий.

Сила: сильный, слабый.

Величина: большой, средний, маленький.

Высота: высокий, низкий.

Толщина: толстый, тонкий.

Длина: длинный, короткий.

Ширина: широкий, узкий.

Форма: круглый, овальный, квадратный, прямоугольный, треугольный.

Тактильные ощущения: гладкий, колючий, пушистый.

Глаголы.

Кто как передвигается: скачет, прыгает, ползает, бежит, стоит, летает, плавает, сидит, идет, лежит, едет, играет, пьет, рубит, стирает, причесывается, слушает, варит, кормит, моется, ест, подметает, гладит, вяжет, шьет, чистит зубы, катается, обувается, одевается, моет, рисует, копает, пилит, режет, застегивает, покупает, продает, жарит, стреляет, ловит рыбу.

Кто как кричит: голубь воркует, воробей чирикает, петух кукарекает, курица кудахчет, гусь гогочет, утка крякает, ворона каркает, мишка рычит, мышка пищит, волк воет, кошка мяукает, лягушка квакает, корова мычит, собака лает.

Кто что делает: повар варит, почтальон разносит почту, учитель учит, рабочий работает, тракторист пашет, летчик летает, врач лечит, продавец продает, швея шьет.

Что чем делают: пилой пилят, иглой шьют, ручкой пишут, утюгом гладят, ножницами режут, топором рубят, ножом режут, карандашом рисуют, молотком забивают гвозди.

Наречия.

Холодно, жарко, высоко, далеко, хорошо, плохо.

1.1 Исследование пассивного словаря

Процедура и инструкция: Экспериментатор дает следующую инструкцию: «Сейчас я буду называть слова, а ты постарайся правильно показать картинку». Далее предлагается показать среди других групп картинок, где, например, семья или дикие животные и т.д.

1.2 Исследование активного словаря

Процедура и инструкция: Перед началом исследования экспериментатор дает следующую инструкцию: «Сейчас я буду тебе показывать картинки, а ты постарайся их правильно назвать». При исследовании словаря прилагательных задается вопрос: «Это какой ...(цвет и т.д.)?» При исследовании словаря глаголов экспериментатор задает вопрос: «Что делает ...?» или «Как кричит...?» и т.д. Далее предлагается назвать одним словом группу картинок: «Как назвать одним словом эти картинки?»

Уровни выполнения задания.

3 балла (высокий уровень): правильное выполнение всех заданий – ребенок правильно и быстро подбирает слова. Объем словаря соответствует возрасту, высокий уровень обобщения. При ошибке, ребенок самостоятельно ее исправляет. Проявляет активность, интерес при выполнении задания.

2 балла (средний уровень): правильное выполнение 6 – 8 заданий – в основном правильно подбирает слова, смешение близких по значению слов, задание выполняется с незначительной помощью педагога. Затрудняется осуществлять корректировку при неправильном ответе. Недостаточно развиты процессы обобщения, трудности актуализации слов. В основном проявляет интерес, активность при выполнении задания.

1 балл (низкий уровень): неправильное выполнение всех заданий или правильное выполнение 1 – 2 заданий – в основном подбирает слова, которые неправильно отражают лексическое значение. Задание выполняется со значительной помощью логопеда, требуется повтор инструкции. В основном не проявляет интерес, активность при выполнении задания.

2. Исследование лексической системности и структуры значения слова

2.1 Исследование вербальных ассоциаций

Материал исследования:

Свободный ассоциативный эксперимент на слова: стол, посуда, дерево, бабочка, собака, заяц, смелость, цвет, стоит, говорят, освещается, расти, петь, смеяться, падать, слезть, желтый, большой, высокий, узкий, хороший, громко, два, летящий.

Инструкция: «Я буду называть тебе слово, а ты в ответ как можно быстрее назови любое слово, которое вспомнишь».

Уровни выполнения задания.

3 балла (высокий уровень): правильное выполнение всех заданий – правильно подбирает слова-ассоциации во всех заданиях. При незначительных ошибках быстро сам корректирует ответ. Проявляет интерес при выполнении задания.

2 балла (средний уровень): правильное выполнение 6 – 8 заданий – в основном правильно подбирает слова к предложенным заданиям. Задание выполняет с незначительной помощью педагога. При допущенных ошибках затрудняется исправить самостоятельно. В основном проявляет интерес, активность при выполнении задания.

1 балл (низкий уровень): неправильное выполнение всех заданий или правильное выполнение 1 – 2 заданий – в основном неправильно подбирает слова, требуется значительная помощь педагога, нужен повтор инструкции. В основном не проявляет интерес при выполнении задания.

2.2 Классификация предметов (по картинкам)

Материалом исследования служат предметные картинки.

2.2.1. Классификация далеких предметов

Мебель – насекомые: стол, диван, шкаф; паук, бабочка, жук.

Дикие животные – посуда: тигр, волк, заяц; чашка, тарелка, кастрюля.

2.2.2 классификация близких по значению предметов

Дикие и домашние животные: лиса, заяц, медведь; кошка, собака, корова.

Птицы – насекомые: синица, снегирь, воробей; стрекоза, бабочка, пчела.

Процедура и инструкция. Детям дается набор из 6 картинок (вперемешку) и предлагается разложить картинки на 2 группы. Критерий классификации не называется.

Уровни выполнения задания.

3 балла (высокий уровень): правильное выполнение всех заданий – правильно классифицировал все картинки, понимает критерий классификации. При незначительных ошибках быстро сам корректирует ответ. Проявляет интерес при выполнении задания.

2 балла (средний уровень): правильное выполнение 6 – 8 заданий – в основном правильно классифицировал картинки на группы. Задание выполняет с незначительной помощью педагога. При допущенных ошибках затрудняется исправить самостоятельно. В основном проявляет интерес, активность при выполнении задания.

1 балл (низкий уровень): неправильное выполнение всех заданий или правильное выполнение 1 – 2 заданий – в основном неправильно классифицировал картинки, требуется значительная помощь педагога, нужен повтор инструкции. В основном не проявляет интерес при выполнении задания.

2.3 Подбор синонимов к словам

Материалом исследования служат следующие слова:

Боец, здание, доктор, глядеть, шагать, торопиться, огромный, верный, радостный.

В случае затруднений предлагаются словосочетания глаголов и прилагательных с существительными.

Процедура и инструкция. Экспериментатор называет слово и задает вопрос: «Как это можно назвать другим словом?»

В случае затруднений предлагаются глаголы и прилагательные в сочетании с существительными: глядеть в окно, шагать по улице, торопиться домой, огромный дом, праздничное платье, радостное настроение, верный ответ.

Подбор антонимов к словам

Материалом исследования служат следующие слова:

Друг, печаль, день, поднимать, брать, говорить, смелый, холодный, легкий, медленно, высоко, близко.

Процедура и инструкция. Ребенку дается следующая инструкция: «Я буду называть слова, а ты постарайся подобрать к каждому слово – слово «наоборот», т.е. слово - «неприятель».

Уровни выполнения задания.

3 балла (высокий уровень): правильное выполнение всех заданий – правильно подобраны синонимы и антонимы ко всем предложенным словам. При незначительных ошибках быстро сам корректирует ответ. Проявляет интерес при выполнении задания.

2 балла (средний уровень): правильное выполнение 6 – 8 заданий – в основном правильно подбирает синонимы и антонимы к предложенным словам. Задание выполняет с незначительной помощью педагога. При допущенных ошибках затрудняется исправить самостоятельно. В основном проявляет интерес, активность при выполнении задания.

1 балл (низкий уровень): неправильное выполнение всех заданий или правильное выполнение 1 – 2 заданий – в основном неправильно подбирает синонимы и антонимы к словам, требуется значительная помощь педагога, нужен повтор инструкции. В основном не проявляет интерес при выполнении задания.

2.4 Объяснение значения слова

Материал исследования: 10 существительных, являющихся обобщающими понятиями (овощи, фрукты, цветы, насекомые, дерево, посуда, мебель, одежда, обувь, животные); 10 существительных конкретного значения

(свекла, яблоко, астра, паук, береза, тарелка, стол, шуба, туфли, кошка); 10 прилагательных (высокий, маленький, желтый, короткий, длинный, тяжелый, круглый, легкий, низкий, большой); 10 глаголов (идти, ползти, ехать, нести, вести, лезть, летать, тащить, торопиться, светить).

Процедура и инструкция. Перед началом эксперимента экспериментатор говорит ребенку: «Незнайка не знает много слов. Объясни Незнайке, что значат слова, которые я тебе назову». Далее экспериментатор называет слова и задает вопросы: «Что это?» (о существительных), «Какой это?» (о прилагательных), «Что значит?» (о глаголах).

Уровни выполнения задания.

3 балла (высокий уровень): правильное выполнение всех заданий – правильно объясняет все названные слова. При незначительных ошибках быстро сам корректирует ответ. Проявляет интерес при выполнении задания.

2 балла (средний уровень): правильное выполнение 6 – 8 заданий – в основном правильно объясняет названные слова. Задание выполняет с незначительной помощью педагога. При допущенных ошибках затрудняется исправить самостоятельно. В основном проявляет интерес, активность при выполнении задания.

1 балл (низкий уровень): неправильное выполнение всех заданий или правильное выполнение 1 – 2 заданий – в основном неправильно объясняет значение слов, требуется значительная помощь педагога, нужен повтор инструкции. В основном не проявляет интерес при выполнении задания.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Описание логопедических занятий

Неделя 1-3. Тема: «Одежда»

Занятие 1. Активизация словаря по теме «Одежда» (освоение на 1-2 неделе (3 часа)).

1. Игра «Назови одежду»: Логопед демонстрирует детям изображения разных предметов одежды (куртка, шапка, платье и др.). Дети по очереди называют предметы, логопед при необходимости уточняет правильное название и произношение каждого предмета. Этот этап направлен на обогащение и актуализацию активного словаря по теме.

2. Упражнение «Что пропало?»: На столе раскладываются 4–5 карточек с изображением разных видов одежды. Дети запоминают их, затем закрывают глаза. Логопед убирает одну карточку. Открыв глаза, ребенок должен назвать, какого предмета не стало. Игра повторяется несколько раз, что стимулирует самостоятельное вспоминание слов и закрепляет новые лексические единицы.

3. Беседа «Зачем нужна одежда?»: В конце занятия логопед задает детям вопросы: «Почему люди носят одежду? Когда надевают шапку, а когда панамку?». Дети пытаются объяснить (например: «Шапку надевают зимой, чтобы не было холодно»), логопед дополняет и обобщает ответы. Таким образом закладываются основы навыков словесного объяснения и понятийного мышления у детей – они учатся связывать назначение предмета с причиной его использования.

Занятие 2. Обобщение и употребление слов по теме «Одежда» (освоение на 2-3 неделе (3 часа)).

1. Игра «Угадай, что я описываю»: Логопед описывает один из предметов одежды, не называя его прямо (например: «Это одежда, которую носят на ногах зимой, она тёплая, высокая, внутри – мех»). Дети отгадывают, что это валенки. Затем логопед предлагает детям попробовать самим: каждый

придумывает короткое описание какого-либо предмета одежды, остальные угадывают. Упражнение развивает умение оперировать признаками предмета (материал, часть тела, для которой предназначен) и активизирует употребление прилагательных в речи.

2. Классификация «Разложи одежду по сезону»: Логопед предлагает разложить картинки с одеждой на две группы: для лета и для зимы. Дети совместно решают, к какой группе отнести каждый предмет, и объясняют свой выбор (например: «Шуба – зимняя одежда, потому что она тёплая; футболка – летняя, её носят в жару»). Такое упражнение формирует обобщающие понятия и логическое мышление – умение группировать по существенному признаку. При затруднениях логопед использует наглядные подсказки (например, символ солнца и снега).

3. Дидактическая игра «Четвёртый лишний»: Детям показываются четыре картинки, три из которых – предметы одежды, а один не относится к одежде (например, три вида одежды и одна игрушка). Ребёнок должен найти лишний предмет и объяснить свой выбор: «Лишняя машинка, потому что все остальные – это одежда». Игра тренирует навык классификации и формирование речевой формулировки признака обобщения.

4. Сюжетная игра «Собери чемодан»: Создается игровая ситуация – нужно собрать чемодан в поездку. Логопед предлагает детям выбрать одежду для поездки в холодную страну (например, на Север). Дети по очереди «кладут» в чемодан (коробку) картинку с каким-то предметом одежды и объясняют свой выбор: «Я положу свитер, потому что там холодно». Эта игра стимулирует речевую активность и учит детей словесно обосновывать выбор («потому что...»), закрепляя использование тематического словаря в связной речи.

Неделя 3-5. Тема: «Фрукты»

Занятие 1. Знакомство с лексикой по теме «Фрукты» (освоение на 3-4 неделе (3 часа)).

1. Дидактическая игра «Назови фрукты»: Логопед показывает детям реальные фрукты или игрушечные муляжи/картинки (яблоко, банан, груша, апельсин и т.д.). Дети по очереди называют каждый фрукт. Если ребёнок затрудняется или использует обобщающее слово вместо конкретного, логопед помогает наводящим вопросом и даёт правильный образец названия. Так происходит актуализация известных слов и введение новых названий.

2. Уточнение понятия «фрукты»: После называния каждого экземпляра логопед спрашивает, что общего у всех этих показанных картинок. Дети (с помощью подсказок) приходят к выводу, что это всё фрукты: они растут на деревьях или кустах, их можно есть сырыми, они сладкие. Логопед вводит слово «фрукты» как обобщающее понятие и проговаривает его с детьми. Такое обсуждение формирует умение выделять родовой признак группы и понимать значение обобщающего слова.

3. Игра «Угадай фрукт по описанию»: Логопед предлагает угадать фрукт по его признакам. Например: «Он жёлтый, овальный и кислый на вкус; растёт на дереве» – дети отгадывают, что это лимон. Используются подсказки по цвету, форме, вкусу. Затем несколько детей пробуют придумать описание самостоятельно: каждый выбирает картинку фрукта и называет 2–3 признака, остальные угадывают. Игра развивает слуховое внимание и активизирует использование прилагательных в речи детей.

Занятие 2. Активизация и употребление новых слов по теме «Фрукты» (освоение на 4-5 неделе (3 часа)).

1. Игра «Четвёртый лишний» (фрукты и овощи): Логопед раскладывает четыре карточки, среди которых три изображают фрукты (например, яблоко, груша, виноград), а один – лишний, не фрукт (например, морковь – овощ). Дети определяют лишний предмет и объясняют, почему он лишний: «Морковь лишняя, потому что это овощ, а остальные – фрукты». Упражнение закрепляет понимание обобщающих понятий «фрукты» vs «овощи» и учит противопоставлять категории.

2. Составление загадок о фруктах: Логопед напоминает, как в предыдущем занятии описывали фрукты, и предлагает детям самим придумать короткие загадки-описания. Каждый ребёнок выбирает один фрукт (картинку или реальный) и описывает его одним-двумя предложениями, не называя прямо, а другие отгадывают. Например: «Он оранжевый и круглый, растёт в тепле, из него делают сок» – дети угадывают апельсин. Логопед при необходимости помогает сформулировать подсказки. Это упражнение развивает связную речь, учит подбирать точные слова-признаки и устанавливать лексико-семантические связи (плод – вкус – цвет).

3. Беседа «Почему фрукты полезны?»: В завершение занятия логопед спрашивает детей, зачем люди едят фрукты. Дети высказывают мнения: потому что они вкусные, сладкие, дают витамины. Логопед дополняет: фрукты – это источник витаминов, они укрепляют здоровье, поэтому их полезно есть каждый день. Такая беседа формирует элементарные причинно-следственные связи и побуждает детей использовать объяснительные конструкции («потому что...») в речи.

Неделя 5-7. Тема: «Овощи»

Занятие 1. Обогащение словаря по теме «Овощи» (освоение на 5-6 неделе (3 часа)).

1. Дидактическая игра «Назови овощи»: Логопед демонстрирует картинки или игрушечные модели овощей: морковь, огурец, помидор, картофель, капуста и др. Дети называют каждый овощ. Если кто-то из детей затрудняется или неверно называет (например, путает свёклу с редькой), логопед исправляет и чётко проговаривает правильное название. Цель – познакомить детей с названиями распространённых овощей и активизировать их употребление.

2. Уточнение понятий (овощи vs фрукты): Логопед спрашивает, чем овощи отличаются от фруктов. Дети предлагают варианты: фрукты сладкие, их едят сырыми как десерт; многие овощи несладкие, их часто готовят (варят, жарят); фрукты растут на деревьях, а овощи – на грядке или под землёй.

Логопед вместе с детьми обобщает: овощи – это съедобные части растений (плоды или корнеплоды), которые обычно используют в пищу после приготовления. Такое сравнение развивает понятийное мышление и уточняет значения слов, показывая разницу между двумя смежными категориями.

3. Игра «Что лишнее?»: На карточках изображены преимущественно овощи и один «лишний» предмет – фрукт (например, морковь, лук, капуста и яблоко). Дети находят лишнее изображение и объясняют, почему оно лишнее: «Яблоко – лишнее, потому что это фрукт, а остальные – овощи». Упражнение закрепляет умение классифицировать предметы и словесно формулировать признак группировки («это не овощ»).

Занятие 2. Закрепление лексики по теме «Овощи» (освоение на 6-7 неделе (3 часа)).

1. Игра «Угадай овощ по описанию»: Логопед загадывает детям овощ, описывая его признаки: «Этот овощ длинный и зелёный, его кладут в салат» – дети отгадывают огурец. «Круглый, красный, растёт на грядке, его варят в борще» – отгадывают свёклу. После нескольких загадок от логопеда желающие дети сами берут картинку с изображением овоща и пробуют описать его (цвет, форму, вкус) своими словами, чтобы остальные догадались. Игра тренирует умение узнавать предмет по словесному описанию и активизирует словарь признаков (формы, цвета, вкуса).

2. Классификация «Фрукты или овощи»: На столе вперемешку разложены карточки с изображением разных фруктов и овощей (10–12 картинок). Логопед ставит две корзинки с надписями «Фрукты» и «Овощи». Дети по одному берут карточку, называют, что на ней, и кладут в соответствующую корзину. Группа следит и поправляет, если кто-то ошибся. После сортировки обсуждается результат: какие фрукты собрали, какие овощи. Это упражнение закрепляет понимание обобщающих слов и умение классифицировать по родовому признаку, актуализируя одновременно лексику двух тем.

3. Сюжетно-ролевая игра «Сварим суп»: Логопед предлагает поиграть в поваров. На столе стоит игрушечная кастрюля и разложены муляжи (или картинки) разных овощей. Дети «готовят суп»: по очереди выбирают какой-нибудь овощ, «кладут» его в кастрюлю и говорят, что кладут: «Я добавляю картошку», «А я – капусту». Логопед задаёт вопросы: «Зачем ты кладёшь морковь?» – побуждая детей объяснить («Чтобы суп был сладкий и красивый – оранжевый»). В конце игры обсуждают, какие овощи нужны для супа и почему фрукты для супа не подходят. Эта ролевая игра помогает детям применять новые слова в связной речи, учит обосновывать свои действия словами и повышает общую речевую активность.

Неделя 7-9. Тема: «Посуда»

Занятие 1. Лексическая тема «Посуда» (освоение на 7-8 неделе (3 часа)).

1. Называние посуды: Логопед показывает детям реальные предметы посуды или их изображения: тарелку, чашку, ложку, вилку, кастрюлю, чайник и т.д. Дети называют каждый предмет. Логопед при необходимости уточняет малоизвестные слова (например, «блюдец», «ковшик») и следит за правильным произношением. Так происходит обогащение активного словаря по теме «Посуда».

2. Упражнение «Для чего это нужно?»: Логопед поочерёдно показывает на каждый предмет и спрашивает: «Для чего нужна тарелка?», «Что делают ложкой?» и т.д. Дети отвечают: «Тарелка нужна, чтобы из неё есть», «Ложкой едят суп». Если ребёнок затрудняется, логопед подсказывает начало фразы, и ребёнок повторяет: «Чашка нужна, чтобы пить чай» и т.п. Упражнение формирует связь между словом и его назначением (семантическую категорию «функция предмета») и активизирует понимание значения предметных существительных.

3. Игра «Четвёртый лишний»: Логопед выкладывает четыре картинки: три из них изображают предметы посуды, а один – лишний, не посуда (например, тарелка, чашка, кастрюля и рядом мяч). Дети находят лишний предмет и объясняют: «Мяч лишний, потому что это не посуда, а все

остальные – посуда». Игра закрепляет понятие посуды как особой категории и учит отличать её от других предметов.

Занятие 2. Активизация словаря по теме «Посуда» (освоение на 8-9 неделе (3 часа)).

1. Игра «Узнай на ощупь»: В непрозрачный мешочек складываются небольшие предметы или игрушки-посуда (ложка, чашка, маленькая кастрюля, игрушечный нож и т.д.). Ребёнок опускает руку в мешочек, наощупь выбирает один предмет и пытается угадать, что это, называя вслух, затем вытаскивает и показывает остальным. Все дети по очереди пробуют себя в роли «угадывающего». Эта игра развивает тактильное восприятие и одновременно побуждает вспоминать названия предметов без зрительной опоры.

2. Классификация посуды по назначению: Логопед делит доску (или стол) на две части: «посуда, из которой едят/пьют» и «посуда, в которой готовят». Вместе с детьми решает, к какой категории отнести каждый предмет. Например, кастрюля, сковорода – это кухонная посуда для готовки; тарелка, чашка, стакан – столовая посуда, из неё едят и пьют. Дети раскладывают карточки по этим группам. Обсуждаются спорные случаи (например, чайник: и готовят, и наливают – можно отнести к кухонной). Упражнение углубляет понимание функций предметов и развивает логическое мышление (анализ и классификацию).

3. Сюжетная игра «Накроем на стол»: Логопед предлагает детям помочь накрыть стол к обеду. Распределяются роли: один ребёнок раскладывает тарелки, другой – ложки, третий – ставит чашки и т.д. Каждый при этом проговаривает своё действие: «Я ставлю тарелки», «Я раскладываю ложки». Когда «стол накрыт», все вместе «садутся обедать» (можно поиграть в имитацию еды и похвалить друг друга). В этой игре дети учатся употреблять названия посуды в речи в связке с глаголами, а также согласовывать свои действия и речь. Ролевая ситуация повышает интерес и мотивацию: дети ощущают себя в реальной роли и говорят более свободно.

Неделя 9-11. Тема: «Мебель»

Занятие 1. Лексика по теме «Мебель» (освоение на 9-10 неделе (3 часа)).

1. Называние предметов мебели: Логопед показывает детям изображения различных предметов мебели (стул, стол, шкаф, кровать, диван и т.д.) или указывает на мебель в самом кабинете. Дети называют предметы. Логопед вводит новые слова по необходимости (например, «табурет», «тумбочка») и сравнивает близкие понятия (чем отличается стул от кресла). Это задание направлено на расширение активного словаря и уточнение значений слов по теме «Мебель».

2. Части предмета: Логопед предлагает рассмотреть, из каких частей состоят некоторые предметы мебели. Например, показывает на стул и спрашивает: «Как ты думаешь, из каких частей состоит стул?». Дети называют знакомые части: ножки, спинка, сиденье. Если кто-то не знает слово, логопед называет и просит повторить (например: «Это спинка стула, скажи: спинка»). Аналогично разбирается стол (столешница и ножки). Дети учатся видеть и называть части целого, усваивают новые слова, что расширяет семантическое поле предмета.

3. Игра «Расставь по комнатам»: Логопед раскладывает перед детьми изображение планов комнат (кухни, спальни, гостиной) или условные символы этих помещений. Дети получают по 1–2 картинки с изображением мебели и должны «расставить мебель по дому» – решить, в какую комнату поместить свой предмет. Например, кровать – в спальню, плиту (или стол) – на кухню, телевизор с диваном – в гостиную. Дети по очереди прикрепляют свои картинки к соответствующим «комнатам» и объясняют: «Я поставил кровать в спальню, потому что там спят». После выполнения задания логопед обсуждает с группой: правильно ли расставлена мебель, зачем она нужна в каждой комнате. Игра формирует умение соотносить предмет и контекст его употребления, систематизирует словарь по тематическому принципу.

Занятие 2. Активизация и обобщение по теме «Мебель» (освоение на 10-11 неделе (3 часа)).

1. Игра «Угадай предмет» (описание мебели): Логопед описывает какой-либо предмет мебели, не называя его: «Это предмет мебели, на нём сидят, он мягкий, на нём помещаются три человека». Дети угадывают: диван. Затем дети берут инициативу: один ребёнок задумывает мебель и описывает: «Он деревянный, у него есть спинка и четыре ножки, за ним сидят и кушают» – остальные догадываются, что это стул. Игра развивает навыки словесного описания и побуждает активно использовать в речи прилагательные и существительные, относящиеся к теме.

2. Обобщающее упражнение «Что такое мебель?»: Логопед задаёт вопрос: «Как вы объясните, что такое мебель?». Дети пытаются ответить: «Это столы, стулья...», «Это то, на чём сидят или спят». Логопед выслушивает все версии, хвалит и затем формулирует определение доступными словами: «Мебель – это предметы, которые делают дом удобным: на мебели можно сидеть, лежать или хранить вещи». Также обсуждается, зачем нужна мебель (чтобы отдыхать, спать, хранить одежду и т.д.). Такое задание учит детей давать словесное объяснение и выделять общие признаки класса предметов – важный шаг к овладению понятиями.

3. Упражнение «Мебель в доме»: Логопед предлагает вспомнить, какая мебель есть у детей дома. Называются разные комнаты, и дети по очереди перечисляют 1–2 предмета, которые там стоят: «На кухне – стол и стулья», «В спальне – кровать, шкаф», «У меня в комнате – стул и стол». Логопед помогает наводящими вопросами (например: «А в ванной есть мебель? Что там стоит?» – шкафчик). Это упражнение побуждает детей переносить освоенные слова в контекст собственного опыта. Дети учатся рассказывать о знакомой обстановке, используя новую лексику, и чувствуют практическую значимость выученных слов.

Неделя 11-13. Тема: «Профессии»

Занятие 1. Лексическая тема «Профессии» (освоение на 11-12 неделе (3 часа)).

1. Называние профессий по иллюстрациям: Логопед показывает картинки людей разных профессий (врач, учитель, пожарный, повар, строитель, продавец и др.). Дети называют профессию или отвечают на вопрос «Кто это?». Если ребёнок отвечает описательно («это дядя», «он лечит людей»), логопед подсказывает нужное слово: «Это врач. Скажи: врач». Таким образом дети знакомятся с названиями профессий и учатся соотносить образ человека с его профессиональной ролью.

2. Упражнение «Кто что делает?»: На доске – картинки, изображающие действия или результаты труда, связанные с разными профессиями (например, нарисован дом – вопрос: кто строит дом?; класс с учениками – кто их учит?; пожар – кто тушит пожар?). Логопед показывает картинку и спрашивает: «Кто это делает?». Дети отвечают: «Дом строит строитель», «Детей учит учитель», «Огонь тушит пожарный». Логопед следит за правильным согласованием слов и при необходимости проговаривает ответ хором с детьми. Затем можно усложнить: логопед называет действие, дети сами называют профессию (например: «лечит людей» – врач). Это упражнение устанавливает семантические связи «профессия – действие» и активизирует глагольный словарь.

3. Подбор атрибутов к профессиям: На столе разложены картинки с предметами-атрибутами: книга, молоток, кастрюля, шприц, steering wheel (игрушечный руль), кисти и краски, ноутбук и др. Дети по очереди берут предмет и соотносят его с профессией: «Шприц нужен врачу», «Молоток – строителю», «Кастрюля – повару», «Руль – водителю», «Кисти – художнику», «Ноутбук – программисту (или офисному работнику)». Логопед дополняет, если дети не знают, кому может принадлежать предмет. Упражнение развивает ассоциативное мышление, учит устанавливать связи между разными категориями (предмет – профессия) и активизирует существительные, связанные с профессиональной деятельностью.

Занятие 2. Развитие связной речи по теме «Профессии» (освоение на 12-13 неделе (3 часа)).

1. Сюжетно-ролевая игра «В больнице»: Дети разыгрывают простую ситуацию: один ребёнок – врач, другой – пациент (можно подключить третьего как медсестру). Логопед помогает диалогу, называет нужные фразы: пациент жалуется («У меня болит горло»), врач его осматривает («Сейчас посмотрим горло... температурку измерим...»), назначает лечение («Надо пить лекарство»). Дети стараются воспроизвести фразы и действия. Затем роли меняются, чтобы несколько детей попробовали себя врачами. Такая ролевая игра повышает мотивацию говорить, позволяет детям примерить на себя социальные роли и использовать связанные с ними слова (части тела, симптомы, лекарства).

2. Игра «Кто лишний?»: Логопед показывает 4 картинки: три из них – люди определённых профессий (например, врач, повар, учитель), а один – лишний (не относится к профессиям, скажем, просто ребёнок или мама). Дети определяют лишнее изображение и объясняют: «Лишняя девочка, потому что она не профессионал, а остальные – профессии». Эта игра помогает детям осознать, что название профессии – особое слово, обозначающее работу человека.

3. Беседа «Кем я хочу стать?»: Логопед спрашивает каждого ребёнка: «Кем ты хочешь быть, когда вырастешь? Почему?». Дети по очереди рассказывают о своих мечтах: «Я хочу стать пожарным, потому что буду спасать людей», «А я – ветеринаром, потому что люблю животных» и т.п. Логопед мягко побуждает назвать причину («почему»), помогая сформулировать мысль. Дети слушают ответы друг друга. Такая беседа развивает монологическую речь, закрепляет употребление лексики по профессиям в первом лице («я – врач») и побуждает детей строить сложные предложения с союзом потому что.

Неделя 13-16. Тема: «Домашние животные»

Занятие 1. Лексическая тема «Домашние животные» (освоение на 13-15 неделе (3 часа)).

1. Называние домашних животных: Логопед показывает картинки или игрушки, изображающие домашних животных: кошку, собаку, корову, лошадь, овцу, козу, курицу, утку и др. Дети называют животных. По ходу логопед спрашивает: «Как детёныша называют?». Дети отвечают: кошка – котёнок, собака – щенок, корова – телёнок, лошадь – жеребёнок. Если некоторые не знают, логопед учит новым словам. Таким образом активизируется существительный словарь по теме, включая названия взрослых и детёнышей животных.

2. Классификация «Домашние и дикие»: Логопед уточняет, что не все животные живут с людьми. Он раскладывает картинки: несколько домашних животных и несколько диких (волк, лиса, медведь). Дети должны разложить их на две группы: домашние (живут рядом с человеком – дома или на ферме) и дикие (живут сами по себе в природе). Логопед помогает: объясняет, что, например, корова – домашняя, потому что её держат люди на ферме, а волк – дикий, живёт в лесу и сам добывает пищу. Дети повторяют термины и критерии. Упражнение формирует понимание категории домашних животных через противопоставление с дикими, развивает навык классификации по среде обитания.

3. Игра «Узнай по звуку»: Логопед по очереди издаёт звуки, которые характерны для разных животных (мычание, лай, мяуканье, кукареканье, блеяние и т.п.), либо проигрывает записи. Дети должны угадать животное по звуку и назвать его: «Му-у – это корова», «Ку-ка-ре-ку – петух», «Гав-гав – собака». Дети проявляют большую активность, им весело. Затем можно предложить самим изобразить голоса животных, а остальные пусть угадывают. Эта игра создаёт эмоционально позитивный фон, закрепляет связь образа животного со звуковым сигналом и активизирует речь (дети громко и чётко называют животных).

Занятие 2. Расширение знаний о домашних животных (освоение на 15-16 неделе (3 часа)).

1. Игра «Угадай животное» (описание): Логопед предлагает детям отгадать животное по описанию его внешнего вида и повадок. Например: «Это домашнее животное, небольшое, пушистое, ловит мышей и мурлычет» – дети угадывают кошку. «Большое домашнее животное, чёрно-белое, даёт молоко» – дети называют корову. После нескольких загадок логопеда дети пробуют описывать своих любимых домашних животных. Ребёнок может рассказать о своём питомце: «Мой кот рыжий, пушистый, любит молоко», а другие угадывают, про кого рассказ. Это упражнение укрепляет навыки описательной речи и поощряет детей использовать выученные слова применительно к реальным объектам.

2. Упражнение «Кто что даёт?»: Логопед спрашивает: «Как ты думаешь, зачем люди держат корову? Что она даёт?». Дети отвечают: корова даёт молоко, коза – тоже молоко, курица – яйца, овца – шерсть, пчёлы (хоть и не животные) – мёд. Логопед добавляет, если дети забыли какие-то продукты. Он объясняет, что домашние животные приносят пользу человеку, поэтому люди заботятся о них. Упражнение расширяет кругозор, учит устанавливать связь между животным и продуктом, развивает причинно-следственное мышление (почему человек разводит именно этих животных).

3. Беседа «Почему эти животные домашние?»: В конце занятия логопед задаёт итоговый вопрос: «Как думаете, почему корова не может жить одна в лесу? Что будет, если домашних животных отпустить в дикую природу?». Дети рассуждают: их могут съесть хищники; они не найдут себе достаточно корма или замёрзнут без тёплого сарая. Логопед обобщает: домашние животные зависят от человека, сами они (многие из них) не выжили бы. Такая беседа развивает у детей понятийное мышление и умение логически обосновывать ответ – дети упражняются в построении сложных предложений с причинно-следственным значением.

Неделя 16-20. Тема: «Дикие животные»

Занятие 1. Лексическая тема «Дикие животные» (освоение на 16-17 неделе (3 часа)).

1. Называние диких животных: Логопед показывает картинки диких животных, типичных для леса (волк, лиса, медведь, заяц, ёжик), а также для других мест (лев, слон, кенгуру – для расширения кругозора). Дети называют животных. Обсуждается, что детёнышей диких животных называют особыми словами (лисёнок, волчонок, медвежонок). Логопед вводит новые названия и исправляет возможные ошибки в произношении (например, слово «жираф» – на конце [ф], не [в]). Так обогащается словарь по теме «Дикие животные».

2. Игра «Угадай животное по описанию»: Логопед описывает внешний вид или повадки животного, дети должны угадать. Например: «Это дикое животное, рыжая с пушистым хвостом плутовка, любит цыплят» – лиса; «очень большое серое животное с длинным носом, как рукой» – слон. Дети называют отгадку и заодно вспоминают, где живёт это животное (слон – в жарких странах, лиса – в лесу). Затем несколько детей сами выбирают картинку с животным и пытаются его описать. Упражнение развивает навык выделения характерных признаков и активизирует смелость речи.

3. Игра «Четвёртый лишний»: Логопед выкладывает ряд из четырёх картинок: три изображают диких животных, а одна – домашнее (например, медведь, белка, заяц и корова). Дети быстро замечают лишнюю и объясняют: «Лишняя корова, потому что она домашняя, а остальные – дикие». Эта игра закрепляет различие между дикими и домашними животными, тренирует логическое обобщение и речевое обоснование.

Занятие 2. Расширение знаний о диких животных (освоение на 17-20 неделе (3 часа)).

1. Игра «Экскурсия в зоопарке»: Логопед предлагает сыграть ситуацию: дети пришли в зоопарк и будут экскурсоводами. Каждый ребёнок получает картинку с каким-то диким животным (желательно, которое ему нравится) и готовит о нём 1–2 предложения рассказа. Затем дети по очереди «ведут экскурсию»: показывают своего зверя группе и рассказывают, что знают – например: «Это жираф. Он очень высокий, у него длинная шея, он живёт в Африке». Другой: «А это пингвин. Он птица, но не летает, а плавает,

живёт там, где холодно». Логопед помогает сформулировать фразы и мягко исправляет ошибки. Такая игра стимулирует самостоятельную связную речь, систематизирует знания детей о животных и придает уверенность (ребёнок чувствует себя учащим других).

2. Игра «Кто лишний?»: Теперь логопед предлагает найти лишнего среди диких: раскладывает 4 картинки, где три – дикие животные и одно – домашнее (например, лев, тигр, зебра и лошадь). Дети находят лишнюю (лошадь) и объясняют свой выбор. Упражнение закрепляет классификацию животных по признаку одомашненности и показывает уверенность детей в различении этих категорий.

3. Обсуждение «Чем дикие отличаются от домашних?»: Логопед просит сделать вывод: «Так чем же дикие животные отличаются от домашних?» Дети формулируют: дикие живут сами по себе, сами ищут пищу и строят жильё, а домашним помогает человек; диких животных нельзя гладить, они могут быть опасны. Логопед обобщает: дикие животные – свободные, сами о себе заботятся; домашние – зависят от человека. Обсуждение развивает у детей умение обобщать и формулировать усвоенные знания своими словами.

Неделя 20-24. Тема: «Транспорт»

Занятие 1. Лексическая тема «Транспорт» (освоение на 20-22 неделе (3 часа)).

1. Называние видов транспорта: Логопед показывает изображения различных транспортных средств: машина, автобус, поезд, велосипед, самолёт, вертолёт, корабль и др. Дети называют их. Логопед вводит слово «транспорт» как общее название для машин, поездов, самолётов – всего, на чём люди ездят, летают, плавают. Дети повторяют это новое слово. Обсуждается, какие виды транспорта бывают: наземный, воздушный, водный. Таким образом формируется общий концепт транспорта и расширяется лексика (некоторые дети, например, впервые узнают слово «вертолёт» или «теплоход»).

2. Классификация транспорта по среде передвижения: На доске закреплены три условных картинки: дорога (для наземного транспорта), облака (для воздушного), вода/волны (для водного). Дети получают карточки с картинками транспорта и размещают на соответствующей картинке. Например, машину – к дороге, самолёт – к облакам, корабль – к воде. Группа совместно проверяет и исправляет ошибки (если кто-то положил не туда). Логопед просит назвать общим словом каждую группу: «Это всё транспорт, который ездит по земле» и т.д. Упражнение развивает умение классифицировать по существенному признаку (среде передвижения) и закрепляет понимание слов «наземный/воздушный/водный транспорт».

3. Беседа-игра «Что быстрее?»: Логопед задаёт детям вопросы, побуждая сравнить скорость разных видов транспорта: «Как думаете, что быстрее: велосипед или машина? Почему?», «Что летит быстрее – самолёт или вертолёт?», «На чём дольше добираться – на машине или на поезде?». Дети отвечают и стараются обосновать: «Самолёт самый быстрый, потому что он летает», «Машина быстрее велосипеда – у машины мотор». Логопед хвалит за попытки объяснить. Такая беседа развивает у детей познавательный интерес и элементарные навыки рассуждения, учит строить предложения с союзом потому что (причинно-следственные конструкции) и использовать сравнительную степень прилагательных.

Занятие 2. Активизация речи по теме «Транспорт» (освоение на 22-24 неделе (3 часа)).

1. Игра «Угадай транспорт»: Логопед предлагает детям отгадать транспортное средство по описанию: «У него два колеса, он едет, если крутить педали» – дети угадывают велосипед. «У него есть крылья, он перевозит пассажиров по небу» – самолёт. После нескольких загадок логопеда дети сами пробуют придумывать описания: каждый выбирает картинку транспорта и называет признаки (колёса, мотор или способ передвижения), остальные угадывают. Игра активизирует связную речь и внимание к деталям.

2. Упражнение «Как добраться?»: Логопед задаёт ситуационные вопросы: «Если нам нужно поехать в соседний город – на чём лучше добраться? Почему?». Дети предлагают варианты (на автобусе, на машине – потому что близко). «А если в далёкую страну, за океан – как туда попасть?» – «На самолёте, потому что на машине через океан не проедешь». Обсуждаются 2–3 различных ситуации: поездка за город, путешествие в другую страну, дорога в деревню без железной дороги и т.д. Дети учатся выбирать вид транспорта, исходя из условий, и словесно обосновывать свой выбор («потому что так быстрее/удобнее»). Это упражнение развивает понятийное мышление и умение применять новые слова в рассуждениях.

3. Игра-движение «Светофор»: В конце занятия – подвижная игра, связанная с правилами дорожного движения, для снятия напряжения и одновременно тренировки самоконтроля. Логопед раздает детям кружки-«сигналы» (зелёный, жёлтый, красный) или сам показывает их. По зелёному сигналу дети «едут» по помещению, притворяясь машинками (можно гудеть); по жёлтому – «готовятся» (топают на месте), по красному – останавливаются. Команды даются словесно: «Красный – стой! Зелёный – поехали!». Дети внимательно слушают слова и реагируют правильно. Эта игра формирует способность действовать по словесной инструкции, связывать речь с движением, что является частью речевой регуляции.

Неделя 24-26. Тема: «Прилагательные (противоположности)»

Занятие 1. Прилагательные: антонимы (освоение на 24-25 неделе (3 часа)).

1. Знакомство с противоположными понятиями: Логопед приносит на занятие парные картинки или предметы, иллюстрирующие противоположные признаки: большой и маленький мяч; длинная и короткая ленточка; высокий и низкий (низкорослый) цветок; чистая и грязная рубашка; пустой и полный стакан. Рассматривая каждую пару, логопед вводит соответствующие прилагательные-антонимы: большой – маленький, длинный – короткий, высокий – низкий, чистый – грязный, пустой – полный. Дети

повторяют слова, сравнивая изображения («Медведь большой, а мышка маленькая» и т.п.). Так формируется начальное понимание категории противоположных качеств.

2. Игра «Скажи наоборот»: Логопед говорит какое-либо слово, дети должны хором сказать противоположное по значению. Например: «день – ... (ночь)», «тёмный – ... (светлый)», «холодно – ... (жарко)». Затем логопед бросает мяч одному из детей и называет прилагательное («высокий»), ребёнок ловит и отвечает антонимом («низкий»), возвращает мяч. Логопед быстро переадресует мяч другим детям со словами: «широкий», «большой», «громкий» и т.д., дети подбирают противоположности. Эта игра закрепляет навык подбора антонимичных пар и активизирует мыслительную реакцию.

3. Упражнение «Вставь нужное слово»: Логопед предлагает закончить предложения, вставив подходящее прилагательное-антоним. Примеры: «Зимой холодно, а летом ... (жарко)»; «Днём светло, а ночью ... (темно)»; «Заяц лёгкий, а медведь ... (тяжёлый)»; «Чай горячий, а мороженое ... (холодное)». Дети по очереди дополняют предложения. Логопед помогает наводящими вопросами или первым звуком, если нужно. Упражнение учит использовать новые прилагательные в контексте предложений и понимать противоположные значения слов.

Занятие 2. Употребление прилагательных (освоение на 26-27 неделе (3 часа)).

1. Игра «Назови противоположное»: В начале второго занятия проводится короткая игра для повторения. Логопед по кругу бросает детям мяч, называя слово-признак, а ребёнок должен быстро назвать противоположный признак и вернуть мяч. Например: логопед – «высокий», ребёнок – «низкий»; логопед – «мокрый», ребёнок – «сухой» и т.д. Эта разминка поддерживает внимание и активизирует уже выученные пары антонимов.

2. Упражнение «Подбери синоним»: Логопед объясняет, что в языке есть слова, похожие по значению, и предлагает познакомиться с парой

синонимов. Например: «большой» – можно сказать огромный, когда предмет очень большой; «маленький» – можно сказать крошечный, если совсем маленький. Логопед показывает картинки для наглядности: большой слон и рядом еще больший – огромный слон; маленькая мышка и крошечный жучок. Дети повторяют новые слова. Обсуждается, что слова близкого значения помогают точнее выразить мысль. Хотя подбор синонимов пока даётся детям сложно, знакомство с ними обогащает пассивный словарь и демонстрирует богатство языка.

3. Составление предложений с прилагательными: Логопед раздаёт детям по одной картинке, на каждой – предмет, который можно описать прилагательным (например, высокий дом, узкая тропинка, грязные ботинки, пустой стакан). Каждый ребёнок составляет предложение по своей картинке, используя подходящее прилагательное: «Дом высокий», «Ботинки грязные», «Тропинка узкая». Затем логопед просит изменить признак на противоположный: «Какими станут ботинки, если их помыть?» – «Ботинки станут чистыми». «А тропинка, если её расширить?» – «Широкой». Таким образом дети учатся самостоятельно употреблять прилагательные и понимать смену признака на противоположный. Логопед следит за правильным согласованием прилагательных с существительными в роде и числе.

Неделя 27-29. Тема: «Части тела»

Занятие 1. Лексическая тема «Части тела» (освоение на 27-28 неделе (3 часа)).

1. Называние основных частей тела: Логопед организует игру «Покажи и назови». Он показывает на себе (или на картинке с изображением ребёнка) часть тела и спрашивает: «Что это?». Дети отвечают хором: «Это голова», «Это рука» и т.д., затем показывают ту же часть у себя. Так повторяются основные части тела: голова, лицо (глаза, уши, нос, рот), шея, руки, ноги, живот, спина, пальцы, колени и др. Если какие-то слова дети не знают (например, локоть, плечо), логопед показывает эти части на себе или на

кукле и называет, дети повторяют. Происходит активизация и пополнение словаря по теме тела человека.

2. Игра «Для чего нужна...?»: Логопед задаёт вопросы о функциях разных частей тела: «Для чего нам нужны глаза?», «Что делают ушами?», «Для чего руки?». Дети отвечают: глазами мы видим, ушами слышим, носом нюхаем, ногами ходим, руками берём и держим предметы, ртом едим и говорим. Логопед поощряет полные ответы («Мы видим глазами» вместо одного слова). Уточняет, если нужно: например, для чего нужны брови или ресницы – можно пропустить, чтоб не усложнять. Упражнение помогает установить связи «часть тела – функция» и понять назначение частей (для зрения, слуха, обоняния и т.д.), развивая навыки объяснения на бытовом материале.

3. Игра «Чего не стало?»: Логопед показывает детям картинку мальчика (схематичного, но с подробностями лица и тела). Дети запоминают изображение. Затем они закрывают глаза, а логопед в это время закрывает или прикрывает на картинке одну часть (например, накрывает бумажкой нос или стирает у нарисованного человечка руку – если используется магнитная доска). Дети открывают глаза и должны сказать, какой части не хватает: «Нет носа!», «Пропала рука!». Так играют несколько раундов, убирая разные части. Дети смеются и хором называют пропавшее. Игра не только закрепляет знание лексики, но и тренирует внимание и наблюдательность.

Занятие 2. Развитие связей «часть–целое» (освоение на 28-29 неделе (3 часа)).

1. Коллективное рисование «Человечек»: Логопед прикрепляет на доске большой лист бумаги или ватмана. Дети будут рисовать человечка по частям. Первый ребёнок рисует голову (круг) и говорит: «Я нарисовал голову». Второй – дорисовывает к голове туловище: «Это туловище». Третий – одну руку («Это рука»), четвёртый – вторую руку, пятый – ногу, шестой – вторую ногу. Если кто-то из детей хочет добавить детали (пальцы, волосы, глаза), он тоже выходит и добавляет, называя: «Рисую глаза», «Вот пальцы на

руке» и т.п. В итоге получается целый человек. Все вместе перечисляют: что есть у человечка (голова, две руки, две ноги и т.д.). Это задание наглядно показывает отношение части и целого, позволяет еще раз повторить все названия частей тела в игре.

2. Упражнение «Части и функции»: Логопед показывает сюжетные картинки, где действие связано с определённой частью тела (мальчик слушает радио – чем? ушами; девочка нюхает цветок – чем? носом; ребёнок бежит – чем? ногами; мальчик держит мяч – чем? руками). Дети описывают картинку и обязательно упоминают, какая часть тела задействована: «Девочка нюхает цветок носом», «Мальчик слушает музыку ушами». Логопед наводящими вопросами подсказывает, если часть сначала не названа: «Чем он слушает?», «А чем держит?» и т.д. Упражнение закрепляет умение связывать название части тела с её функцией в речи, что важно для целостного осознания собственного тела и для семантического развития речи.

3. Ролевая игра «Доктор»: Дети разыгрывают сценку в поликлинике. Один ребёнок – доктор, другой – пациент (можно взять куклу как пациента). Пациент «жалуется» на что-то: например, держится за горло: «У меня горло болит». Доктор его «лечит» – смотрит горлышко (ложечкой прижимает язык), слушает грудь игрушечным стетоскопом, говорит: «Пей тёплый чай, поправляйся». Затем роли меняются, другой ребёнок становится доктором. Логопед контролирует, чтобы дети правильно называли части тела в конструкции «у меня болит...». Эта игра учит употреблять лексику по частям тела в связной речи (в сочетании с глаголами болит, лечить, покажи), формирует у детей эмпатию и закрепляет в памяти названия частей тела через игру.

Неделя 29-32. Тема: «Обобщение словарного запаса»

Занятие 1. Обобщающее занятие (итоговое) (освоение на 29-31 неделе (3 часа)).

Тематическая викторина: Логопед проводит с детьми небольшую командную викторину по материалам всех прошедших тем. Занятие строится

как путешествие по станциям, на каждой станции – задание по определённой лексической теме:

Станция «Фрукты или овощи»: дети получают набор картинок с плодами и должны быстро разделить их на фрукты и овощи, раскладывая в две корзинки и называя вслух (например: «Помидор – овощ, яблоко – фрукт»).

Станция «Четвёртый лишний»: детям предлагается несколько рядов картинок, где нужно найти лишний элемент. Например, ряд: автобус, машина, вертолёт, корова – лишняя корова (не транспорт); или ряд: стол, диван, ложка, стул – лишняя ложка (не мебель). Дети определяют и объясняют лишние предметы.

Станция «Угадай-ка»: логопед загадывает 3–4 загадки (по одной из разных тем) – дети должны отгадать хором. Например: «По небу летит, людей везёт» – самолёт; «Серая, с длинным хоботом» – слон; «Её надевают на голову зимой» – шапка.

Станция «Подбери слово»: логопед называет прилагательное, а дети хором – противоположное (антоним). Например: большой – маленький, холодный – горячий, день – ночь (последнее – существительное, но дети уже делали похожее).

За каждый правильный ответ команда получает фишку или аплодисменты. В конце путешествия подсчитываются успехи (но без акцента на соревновании, главное – повторение). Такая викторина в игровой форме повторяет и закрепляет весь пройденный материал, показывает детям их собственный прогресс (сколько всего они знают). Дети с увлечением выполняют задания, помогая друг другу и проявляя речевую активность, накопленную за период обучения.

Занятие 2. Итоговое занятие (развитие речевой активности) (освоение на 31-32 неделе (3 часа)).

1. Путешествие «В гостях у Незнайки»: На заключительном занятии логопед вводит сказочного персонажа – Незнайку (куклу или картинку). Незнайка признаётся детям, что он многого не знает и просит их научить.

Логопед организует диалог: Незнайка показывают на различные предметы или картинки, а дети объясняют ему, что это такое. Например, Незнайка держит картинку со столом и спрашивает: «Что это?», ребёнок отвечает: «Это стол, мебель, за ним сидят и едят». Незнайка: «А зачем нужна эта штука?» – ребёнок: «На стол ставят тарелки и кушают». Далее Незнайка показывает изображение животного: «Кто это?» – другой ребёнок: «Это корова, домашнее животное, она даёт молоко». Незнайка удивляется и радуется новым знаниям. Такой формат позволяет детям выступить в роли «учителей», что повышает их уверенность. Они активно воспроизводят усвоенные слова и даже дают Незнайке короткие определения и объяснения, фактически демонстрируя навыки связной речи и словесного обобщения, приобретённые за период занятий.

2. Игра «Придумай загадку»: Логопед хвалит Незнайку за старание учиться и говорит детям: «А давайте придумаем для Незнайки загадки, проверим, как он научился понимать наши слова». Каждый ребёнок придумывает простую загадку про что-то из выученного. Формат: «Он... (признак, признак)...». Например: «Она длинная, железная, по ней ездят поезда» – (рельсы); «Маленький, серый, боится кошки» – (мышонок). Детям можно помогать наводящими вопросами. Незнайка (роль ведёт логопед) пытается отгадать загадки, дети ему подсказывают, исправляют. Все смеются, когда Незнайка ошибается, и дружно его исправляют. Такая игра закрепляет умение составлять описательный рассказ в несколько предложений, побуждает детей творчески использовать речевой материал. Даже если загадку формулирует взрослый совместно с ребёнком, сам факт участия в её придумывании вдохновляет дошкольников и показывает им, что они могут оперировать словарём свободнее, чем раньше.

3. Подведение итогов: В завершение всего цикла занятий логопед проводит небольшой рефлексивный разговор. Он перечисляет достижения: «Теперь вы знаете столько новых слов: и про животных, и про транспорт, и про всё на свете! Вы научились объяснять, для чего нужны разные вещи,

научились описывать загадки...» Дети делятся, что им понравилось больше всего на занятиях, какие игры запомнились. Незнайка благодарит ребят за то, что они его научили. Можно вручить каждому символический приз или диплом «Юного знатока слов» – чтобы отметить успехи и создать положительную мотивацию на будущее. Логопед отмечает, что прощается с детьми ненадолго и впереди их ждёт ещё много интересного. Таким образом, цикл занятий заканчивается на эмоциональном подъёме, с ощущением успеха у каждого ребёнка.