



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

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

**Развитие лексики у детей старшего дошкольного возраста с общим  
недоразвитием речи (III уровень) средствами дидактических игр**

**Выпускная квалификационная работа**

**44.03.03. Специальное (дефектологическое) образование**

**«Логопедия»**

**Форма обучения заочная**

Проверка на объем заимствований:

62 % авторского текста  
Работа рекоменд к защите  
рекомендована/не рекомендована  
«5 03 2025 г.  
зав. кафедрой СПП и ПМ к.п.н.,  
доцент Дружинина Л.А.

*Л.А. Дружинина*

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-521-101-5-1  
Агафонова Анастасия Юрьевна

Научный руководитель:  
к.п.н., доцент кафедры СПП и ПМ  
Шереметьева Елена Викторовна

*Е.В.Шереметьева*

Челябинск  
2025

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ЛЕКСИКИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ) СРЕДСТВАМИ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР.....	
1.1 Понятие «лексика» в психолого-педагогической литературе.....	7
1.2 Онтогенетические особенности формирования лексики.....	12
1.3 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).....	17
1.4 Роль дидактической игры в развитии лексики детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).....	24
Выводы по 1 главе.....	32
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ И КОРРЕКЦИИ ЛЕКСИКИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ) СРЕДСТВАМИ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР.....	
2.1 Состояние лексики детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).....	34
2.2 Содержание коррекционной работы по развитию лексики детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) средствами дидактических игр.....	44
Выводы по 2 главе.....	48
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	50
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	52
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	56

## ВВЕДЕНИЕ

В последние годы увеличивается число дошкольников с общим недоразвитием речи. Приоритетным направлением в логопедической работе с такими детьми является расширение их активного словарного запаса. Формирование словарного запаса – одно из важнейших условий для полноценного речевого развития ребенка.

Возможность слова обозначать предметы и явления, действия, признаки предметов и действий, числа, указания на предметы является лексическим значением слова. Лексика является важнейшей составляющей языковой системы, имеющей как общеобразовательное, так и практическое значение. Богатство словаря отражает высокий уровень речевого развития. При нарушениях формирования лексического запаса речь детей нельзя считать достаточно развитой.

У детей с общим недоразвитием речи нарушения формирования лексики проявляются в ограниченном словарном запасе, в значительном расхождении объема пассивного и активного словаря, многочисленных заменах слов, неточностях в их употреблении, несформированности семантических полей и трудностях в использовании слов для выражения своих мыслей.

Именно дошкольный возраст наиболее благоприятен для развития, формирования и коррекции лексики. В этом возрасте происходит активное обогащение словарного запаса и параллельное развитие способности к обобщению. Это обусловлено расширением круга общения ребенка, который взаимодействует со взрослыми и сверстниками.

Нарушения лексических аспектов играют ключевую роль в структуре общего недоразвития речи. Проблема развития лексических аспектов у детей с общим недоразвитием речи на сегодняшний день не теряет своей актуальности.

Изучением общего недоразвития речи занимались такие известные исследователи, как Р. Е. Левина[24], Т. Б. Филичева [28], Г. В. Чиркина [31] и многие другие.

Изучением особенностей лексики детей с общим недоразвитием речи и созданием методик коррекционной работы занимались Р. И. Лалаева [15], Р. Е. Левина [24], Н. В. Серебрякова [15], Т. Б. Филичева [28], Г. В. Чиркина [31] и другие выдающиеся исследователи.

По мнению Т. В. Волосовец [6], Р. Е. Левиной [24], Т. Б. Филичевой[28], важная роль при развитии лексики детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) отводится дидактическим играм. В ходе таких игр у детей формируются навыки самостоятельного образования новых форм слов, притяжательных и относительных прилагательных, согласования слов в предложении, правильного использования предлогов и грамматически верного построения различных предложений. Игра, особенно дидактическая, является ценным инструментом в развитии лексики дошкольников.

Дидактическая игра является эффективным методом обучения и формой педагогического воздействия, подходящей для освоения любого материала. Являясь ведущей деятельностью в дошкольном возрасте, дидактическая игра сочетает две цели: образовательную (цель взрослого) и игровую (цель ребенка), которые должны дополнять друг друга для успешного усвоения материала. В настоящее время существует множество дидактических игр, эффективно способствующих расширению словарного запаса детей.

Актуальность проблемы исследования обусловлена необходимостью в разработке и реализации эффективной структуры коррекционно-развивающего процесса для старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень), основанного на широком использовании дидактических игр.

На основании актуальности проблемы исследования нами сформулирована тема исследования: «Развитие лексики детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) средствами дидактических игр».

Объект исследования: лексика детей старшего дошкольного возраста.

Предмет исследования: дидактические игры как средство развития лексики детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

В соответствии с темой нашего исследования нами была сформулирована цель исследования: теоретически изучить и определить содержание коррекционной работы по развитию лексики детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) средствами дидактических игр.

В соответствии с поставленной целью были определены следующие задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.

2. Выявить особенности лексики детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) в процессе экспериментального исследования.

3. Систематизировать дидактические игры по направлениям коррекции для развития лексики детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы исследования:

- теоретические: изучение, анализ и обобщение литературных источников по проблеме исследования;
- эмпирические: психолого-педагогический эксперимент (констатирующий этап), методы обработки результатов логопедического

обследования (количественный и качественный анализ полученных результатов).

Экспериментальное исследование состояния лексики детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) проводилось на базе МБДОУ «ДС №30 г. Еманжелинска». В эксперименте приняли участие 5 детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

Структура выпускной квалификационной работы: работа состоит из титульного листа, оглавления, введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников, приложения.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ЛЕКСИКИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ) СРЕДСТВАМИ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

## 1.1 Понятие «лексика» в психолого-педагогической литературе

Слово – основная структурно-семантическая единица языка, без которой невозможна речевая деятельность. Успешность этой деятельности во многом зависит от объёма словаря, используемого в общении, от точности понимания значения слов.

Ю. С. Маслов [23] считал, что слово – минимальная, относительно самостоятельная, значимая единица языка.

Л. С. Выготский [7] полагал, что слово, взятое со стороны значения, является единицей речевого мышления.

Рассматривая слово как минимальную значимую единицу языка и как единицу речевого мышления, следует перейти к понятию лексики, включающей весь словарный запас, используемый человеком.

По мнению И. Ю. Кондратенко [14], лексика является центральным звеном языка, именующим, формирующим и передающим информацию об объектах и явлениях окружающей действительности.

По определению Д. Н. Шмелёва [33], лексическая сторона речи – это внутренне организованная совокупность языковых элементов, закономерно связанных между собой относительно устойчивыми отношениями и постоянно взаимодействующих. В данном определении объединены две взаимообусловленные стороны системности словарного состава: лексическая система как набор словарных единиц и лексическая система как форма организации и взаимодействия этих элементов.

Единицы лексической системы – слова, входящие в состав языка – коррелируются в семантические поля, которые представляют собой сеть пересекающихся структурно-системных отношений слов и их значений.

Слова в лексиконе не являются изолированными единицами, они соединяются между собой смысловыми связями, впоследствии образуют целую систему семантических полей. Когда человек начинает говорить, он овладевает языком как средством, обеспечивающим восприятие и порождение речи, оперируя в разговоре не словами, а семантическими полями для подбора актуального и точного слова [33].

С. Н. Цейтлин [30] утверждает, что основным системообразующим фактором процесса познания является речь. Приобретаемый опыт структурируется в одно смысловое пространство посредством вербализации. Семантическое поле классифицирует и воспроизводит в коммуникативном мире осознанную и обозначенную словом информацию. Но сначала осмысление предмета или явления проходит этапы.

На первом этапе формирования семантического поля происходит восприятие и согласование верbalных и невербальных ощущений в процессе анализа события и высказываний о нём. Здесь задействован сенсомоторный символный логический и лингвистический опыт.

На втором этапе осуществляются два взаимосвязанных процесса:

- интериоризация, т.е. переход внешней деятельности во внутреннюю, в данном случае переход внешней речи к внутренней, к речи «про себя»;
- семантизация события, т.е. выявление смысла, значения языковой единицы.

Особое внимание на данном этапе уделяется последовательности освоения двух речевых уровней. Сначала грамматические структуры мозга получают и обрабатывают сведения анализаторов, формируя лексико-грамматическое значение слова. На втором уровне в поверхностных грамматических слоях образуются семантические вербальные сети – в них слова в виде словосочетаний и высказываний объединяются в смысловые блоки.

На третьем этапе с помощью морфологических, фонетических и синтаксических конструкций внешней речи происходит экстериоризация осознанного смысла. Многие авторы, такие как Р. И. Лалаева [15], А. Н. Леонтьев [18], С. Н. Цейтлин [30], так объясняют образование семантического поля понятий. В процессе становления лексико-семантической системы в онтогенезе, по мере развития мышления и речи ребёнка, его лексика обогащается и упорядочивается, систематизируется, то есть происходит группирование слов в семантические поля.

Семантическое поле – это функциональное образование, в котором происходит группирование слов на основе общих семантических признаков. Происходит объединение слов в семантические поля и распределение лексики внутри семантического поля, в котором выделяют ядро и периферию. Ядром семантического поля выступают слова, обладающие выраженным семантическими признаками [30].

В. К. Воробьёва [6], исследуя структуру семантического поля, с точки зрения лингвистики, выделила в ней смыслонаполняющий и формообразующий слои, где один из них является доминирующим.

Определённое слово наполняется содержанием, преодолев несколько пространств внешней речи:

- смысл понятия – коренной смысл, лексема, находящаяся в ядре семантического поля в виде начальной формы слова;
- родственный смысл – создание однокоренных слов и их изменение по роду, числу, падежу, времени, склонению и спряжению;
- противоположный смысл – создание антонимов;
- близкий смысл – создание образных выражений и синонимов;
- смежный смысл – словоизменение по типу управления, согласования и примыкания лексем.

Присвоение содержания определённому слову заканчивается во внутренней речи и действует в двух зонах мысли:

- обобщённый смысл – конкретное понятие в значениях слов;

- осознанный смысл – форма мысли, представленная в виде предикативных образов, осмыщенное понятие в информационном поле.

Как считает О.А. Алфёрова [3], обогащение словаря ребёнка происходит одновременно с расширением кругозора, с познанием окружающей действительности. Он знакомится с новыми действиями, исследует новые предметы, явления и признаки, вследствие чего происходит обогащение словаря.

Освоение окружающего мира происходит через общение со взрослыми и при непосредственном взаимодействии с предметом в процессе речевой и неречевой деятельности.

Уточнение значений слов происходит в процессе развития и формирования лексики. Важнейшим условием осознания речи является понимание её значения и смысла. Выделяются следующие типы значения слов [6]:

- лексическое значение слова – это исторически закреплённая в сознании говорящих соотнесённость слова с определённым понятием, предметом или явлением действительности, его местом в лексической системе языка;
- грамматическое значение слова, которое определяется как грамматическая принадлежность слова к определённому классу слов, с особенностями его изменения и сочетания;
- психологическое значение слова является обобщённым отражением деятельности, образа действия, которое человечество выработало и зафиксировало в виде понятий.

Слово как инструмент мышления претерпевает изменения, значение слова, которое представляет собой обобщение, развивается. Слова, характеризующие явления или предметы, являются обобщением элементарного типа. По мере речевого развития происходит переход к высшим типам обобщения. Этот процесс завершается образованием подлинных понятий.

А. Н. Леонтьев [18] выделяет следующие ключевые компоненты, составляющие лексическое значение слова:

- лексико-семантический (понятийный) компонент – отражает связи слов по семантике и формированию понятий;
- денотативный – это обозначаемый словом класс объектов, содержание слова, указывающее на его предметную отнесённость и служащее для логической передачи понятия;
- коннотативный – это дополнительные оттенки, присущие слову в конкретной ситуации и отражающие эмоциональное отношение говорящего к слову;
- контекстуальный – это отдельные значения слов, имеющие непостоянный, переходящий характер, отсутствующие в их смысловой структуре и приобретаемые в контексте из-за особых условий употребления.

Р. И. Лалаева [15] отмечает, что структура значения слова изменяется в разные возрастные периоды. Исследования показывают, что сначала ребенок овладевает денотативным компонентом лексического значения слова. То есть устанавливает связь между денотатом (конкретным предметом) и его словесным обозначением. По мере развития когнитивных способностей, таких как анализ, синтез, обобщение и сравнение, ребенок усваивает понятийный компонент значения слова.

Таким образом, лексика – это совокупность всех слов языка, обладающих определенным значением и используемых для обозначения предметов, фактов и явлений окружающего мира. Лексика характеризуется такими параметрами, как значение, происхождение, сфера употребления, пассивный и активный словарный запас, стилистическая окраска.

Пассивный словарь включает в себя слова, которые человек понимает, но не использует в своей активной речи. Их содержание и звучание ему знакомо и понятно. Пассивный словарь всегда больше по объему, чем активный. Ребенок с богатым словарным запасом легче

общается со взрослыми и другими детьми, соответственно, лучше адаптируется в обществе.

Активный словарь включает в себя слова, которые человек регулярно использует в своей активной речи. Активный словарь состоит из атрибутивного, номинативного и предикативного словаря:

- атрибутивный словарь состоит из прилагательных и наречий, которые описывают признаки предметов (например, красивый, большой, быстро, тихо);
- номинативный словарь включает существительные, прилагательные, числительные и наречия, обозначающие конкретные предметы, людей и явления окружающего мира (например, стол, книга, человек, первый, радостный);
- предикативный словарь обозначает действия предметов, их состояние. Он строится из глаголов (например, бежать, читать, думать, спать, цвести).

## 1.2 Онтогенетические особенности формирования лексики

Вопросу развития лексики ребенка посвящено большое количество исследований, в которых данный процесс освещается в различных аспектах. Развитие словаря ребенка тесно связано, с одной стороны с развитием мышления и других психических процессов, с другой стороны, с развитием всех компонентов речи: фонетико-фонематического и грамматического строя речи [15].

Вопросы становления речи, включая освоение словарного запаса, рассматриваются комплексно и всесторонне.

Развитие словаря, по мнению Р. И. Лалаевой [17], Н. В. Серебряковой [17], в онтогенезе обусловлено знакомством ребенка с окружающим миром. По мере того как ребенок познает новые предметы, явления, признаки предметов и действий, обогащается его словарь. Познание окружающей действительности происходит в процессе

неречевой и речевой деятельности при непосредственном взаимодействии с реальными объектами и явлениями, а также через диалог со взрослыми.

По мнению Д.Б. Эльконина [34], факторами, способствующими развитию лексики, являются: развитие представлений ребенка об окружающей действительности, речевая деятельность взрослых и их общение с ребенком, социальная среда, в которой воспитывается ребенок.

Дошкольный возраст – это период, когда словарный запас ребенка стремительно расширяется. Объем лексического запаса также зависит от речевых условий жизни ребенка. По этой причине в научных источниках наблюдаются значительные различия в сведениях о словарном запасе дошкольников одной и той же возрастной группы [2].

Количественному росту словаря способствует богатство речевого жизненного опыта ребенка, расширение круга людей, с которыми ребенок общается, сложность его речевой деятельности. Уже в дошкольном возрасте формируется основа словаря, и в дальнейшем процессе развития существенных изменений не происходит.

Примерно такими количественными характеристиками обладает рост словаря по данным С. Н. Цейтлин [30]: в год ребенок произносит в среднем 3 слова, в 1 г. 3 мес. – 19 слов, в 1 г. 6 мес. – 22 слова, в 1 г. 9 мес. – 118 слов. В эти возрастные периоды наблюдаются индивидуальные различия в развитии словаря: 1 год – 10–12 слов, 2 года – 300–400 слов, 3 года – примерно 1500 слов, 4 года – около 1900 слов, 5 лет – 2000–2500 слов, в 6–7 лет – 3500–4000 слов.

Ребенок переходит от пассивного к активному расширению своего словарного запаса примерно в возрасте от 1,5 до 2 лет. В возрасте от 1 до 2 лет, как правило, дети учат слова, которые относятся только к определенному предмету. Также в этом возрасте в словаре у детей преобладают имена существительные, составляющие 60-65% от общего числа слов, глаголы 20-25%, а другие части речи 10-15% [17].

А.Н. Гвоздев [8] отмечает, что у детей до двух лет отмечаются лишь единичные примеры прилагательных, тогда как к этому возрасту уже в большом количестве усвоены существительные и глаголы.

Третий год жизни – это период максимального увеличения активного словарного запаса. В три года ребёнок владеет достаточно разнообразным словарем, который обеспечивает общение с окружающими. Объем словаря в 3 года составляет около 1000 слов, при этом дополнительно еще 200-300 слов включает в себя пассивный словарь, который ребенок не использует в активной речи, но понимает. Дети в этом возрасте начинают усваивать родовые понятия, например, такие как: игрушки, посуда, одежда, еда и понятия обобщений. Также дети начинают усваивать названия предметов, действий, признаков имени существительного. К трем годам ребенок употребляет почти все части речи, хотя еще не всегда правильно. Они начинают пользоваться прилагательными, хотя их еще недостаточно в словаре. На ранних этапах речевого развития ребёнок воспринимает окружающие его предметы вместе с их свойствами и особенностями, как считает Р. И. Лалаева [17], к 3 годам ребенок уже воспринимает предметы и признаки отдельно от предмета.

К 4 годам количество слов у ребенка достигает примерно 1900. По данным А.Н. Гвоздева [8], в словаре четырехлетнего ребенка наблюдается: 50,2% – существительных, 27,4% – глаголов, 11,8% – прилагательных, 5,8% – наречий, 1,9% – числительных, 1,2% – союзов, 0,9% – предлогов, 0,9% – междометий и частиц.

В 4 года ребёнок свой запас словаря пополняет обозначениями действий предметов, с которыми он может сталкиваться в жизни (домашние предметы, естественные явления, физические качества, части тела, цвета, формы). Увеличивается словарь не только в количественном, но и качественном отношении. К 4-6 годам у ребёнка активный словарь составляет примерно около 3000-4000 слов, в котором обогащается и уточняется значение слов [24].

На 5 году жизни у ребенка идет активное использование названий предметов, которые входят в определённую тематику, например: продукты, предметы обихода. Несмотря на ошибки, после 5 лет дети смело идентифицируют части предмета, находят их особенности, сравнивают предметы, определяют материал предмета, в то же время дети усваивают состояние настроения и деятельности человека [28].

К 6 годам ребенок уже имеет в своём словарном запасе примерно 7000-8000 слов. В словаре 6-летнего ребенка примерно так соотносятся части речи: существительные – 42,3%, прилагательные – 8,4%, глаголы – 23,8%, наречия – 10,3%, местоимения – 2,4%, числительные – 1,2%, союзы – 0,3%, частицы – 3,9%. В 6 лет у ребёнка формируется основа словаря, которая в дальнейшем остается без существенных изменений. На 6 году жизни – идет разграничение качества и свойства уже по степени выраженности, также формируются видовые и родовые понятия. В словарном составе речи 6-7 летнего ребёнка номинативный словарь преобладает над атрибутивным и предикативным [19].

На 7-м году дети начинают подбирать антонимы и синонимы к словам и словосочетаниям, овладевают словами, у которых есть несколько значений, умеют подбирать родственные слова и образовывать сложные слова. В речи детей от 6 до 7 лет для обозначения цвета выявлено более 40 прилагательных, чаще всего детьми используются такие прилагательные как: белый, черный, красный и синий[4].

Наблюдая становление лексико-семантической системы у детей дошкольного возраста, А. И. Лаврентьева [19] выделила четыре этапа развития системной организации детского словаря:

1. Первый этап – лексический запас ребенка представляет собой неупорядоченный набор отдельных слов.

2. Второй, «ситуационный», – в сознании ребенка формируется некоторая система слов («ситуационные поля»), относящиеся к одной ситуации.

3. Третий этап – лексемы объединяются в тематические группы («тематический» этап).

4. Четвертый этап – возникает синонимия, и системная организация словаря ребенка приближается по своему строению к лексико-семантической системе взрослых носителей языка.

Психологическими исследованиями установлено, что значение слова на всех этапах развития ребенка не остается неизменным, а напротив, претерпевает «сложнейшее развитие». В конце первого года жизни ребенок постепенно переходит от взаимодействия с людьми к активному освоению мира предметов. Кардинально перестраивается и само общение ребенка со взрослыми: из непосредственного, ситуативно-личностного оно превращается в опосредованное, ситуативно-деловое. В процессе совместной деятельности со взрослым ребенок узнает и запоминает названия отдельных предметов, их свойств и качеств, действий [3].

На этапе от трех до пяти лет нормально развивающийся ребенок овладевает предметной отнесенностью слова. Слово становится для ребенка самостоятельным знаком. Усвоив предметные, конкретно отнесенные значения, ребенок овладевает логическими операциями, которые постепенно интериоризируются и переходят из внешних форм в план умственной деятельности. По мере развития слово начинает обозначать отдельные признаки предмета или стороны явления. Слово постепенно приобретает функцию обобщения и начинает выступать в качестве средства формирования понятий [19].

Л. П. Федоренко [27] выделяет следующие степени обобщения слов по смыслу:

1. Нулевая степень обобщения (от 1 года до 2 лет) – дети усваивают слова, соотнося название только с конкретным предметом, слова являются для них такими же именами собственными, как и имена людей.

2. Первая степень обобщения (ко второму году жизни) – ребёнок начинает понимать обобщающие значения наименований однородных предметов, действий, качеств – имён нарицательных.

3. Вторая степень обобщения (в возрасте 3 лет) – дети начинают усваивать обобщающие родовые понятия («игрушка», «посуда», «одежда»), передающие обобщённо название предметов, действий, признаков в форме имени существительного («полёт», «плавание», «чёрнота», «краснота»).

4. Третья степень обобщения (к 5-6 годам) – дети усваивают родовые понятия («растение» – «деревья», «травы», «цветы»; «движение» – «бег», «плавание», «полёт»).

5. Четвёртая степень обобщения (подростковый возраст) – дети усваивают такие категории, как «составление», «признак», «предметность».

Таким образом, формирование лексики в онтогенезе обусловлено развитием высших психических функций, а также связано с развитием всех компонентов речи. Важную роль играет представление ребенка об окружающем мире. На основе жизненного опыта ребенка, усложнении его деятельности и развития навыка общения с людьми возникает рост словаря ребенка. По мере развития мышления и речи ребенка словарный запас обогащается и систематизируется. Кроме того, знание учителя-логопеда общих закономерностей формирования детской речи, понимание того, в какой последовательности осуществляется овладение лексикой, поможет определить требования к нормативности речи детей на этапах ее формирования.

### 1.3 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)

Клинико-психолого-педагогический подход дает возможность рассмотреть структуру речевого дефекта, то есть объем и характер нарушений структурных компонентов языка, а также проанализировать

клиническую форму речевой патологии и ее особенности у старших дошкольников.

Одним из наиболее распространенных нарушений речи среди детей старшего дошкольного возраста является общее недоразвитие речи.

Т.В. Туманова [20], Т.Б. Филичева [28], Г.В. Чиркина [31] приводят следующее определение: «Общее недоразвитие речи – это такая речевая патология, которая возникает у детей с первично сохранным интеллектом и слухом и выражается в недостаточной сформированности всех компонентов языковой системы: лексики, грамматики, фонетики и, как следствие, связной речи».

Общее недоразвитие речи может наблюдаться при различных формах речевой патологии (по клинико-педагогической классификации): моторной, сенсорной алалии, детской афазии, ринолалии, дизартрии, в том числе при стертой форме дизартрии [15].

Клиническая характеристика детей с общим недоразвитием речи неоднородна. По данным Е. М. Мастьковой [28], среди них можно выделить следующие группы:

- неосложненный вариант общего недоразвития речи, без ярких симптомов поражения центральной нервной системы;
- осложненный вариант общего недоразвития речи, когда речевой дефект сочетается с неврологическими и психопатологическими синдромами;
- глубокое и стойкое недоразвитие речи с органическим поражением речевых зон головного мозга – это дети с моторной алалией.

Несмотря на вариативность клинических характеристик детей с общим недоразвитием речи, общим для них является системное недоразвитие речи. При этом особенно сложным и стойким является нарушение формирования лексики и грамматического строя речи.

Р. И. Лалаева [15] в качестве факторов, влияющих на возникновение общего недоразвития речи, указывает на различные экзогенные вредности

пренатального, натального и раннего постнатального периодов. В анамнезе подавляющего большинства детей обнаруживаются заболевания матери во время беременности, инфекции, интоксикации, токсикозы беременности, различная акушерская патология, родовые травмы, тяжелые заболевания или травмы в первые годы жизни.

Недоразвитие речи у детей может выражаться в различной степени: от полного отсутствия речи до незначительных отклонений в развитии. Такое разнообразие степеней выраженности речевого недоразвития в современной логопедии принято условно делить на три уровня по Р. Е. Левиной [24]:

- 1) первый уровень – отсутствие общеупотребительной речи;
- 2) второй уровень – начатки общеупотребительной речи;
- 3) третий уровень – развернутая речь, но с выраженнымми элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития.

Т.Б. Филичевой [28] был выделен четвертый уровень речевого недоразвития, к которому относятся дети с нерезко выраженнымми остаточными проявлениями лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития речи.

Поскольку нашему изучению подлежат особенности речи детей с общим недоразвитием речи (III уровень), раскроем их кратко.

Речь у детей с общим недоразвитием речи имеет характерные особенности: нарушено произношение звуков, недостаточный словарный запас, не сформировано фонематическое восприятие, позднее появление речи, выраженная задержка в формировании лексических и грамматических структур, нарушена слоговая структура слов, речь односложная, состоит из простых предложений, монолог строится с трудом: сюжетное или описательное повествование.

У детей с общим недоразвитием речи также нарушено произношение и распознавание звуков на слух, им сложно овладеть системой морфем,

поэтому навыки словообразования и словоизменения могут быть усвоены с трудом, поскольку последовательная речь развита слабо, то наблюдаются задержки в накоплении словарного запаса, количественных и качественных показателей. Имеются замены близких по значению слов, наличие отдельных аграмматических словосочетаний, искажение звукослоговой структуры некоторых слов, недостатки в произношении наиболее сложных в артикуляционном отношении звуков [29].

Дошкольники с общим недоразвитием речи имеют очень бедный словарный запас. Наиболее трудными для усвоения словами являются слова общего значения, обозначающие условия, качества, признаки. При этом у детей с общим недоразвитием речи развитие запаса словаря выражается как в незнании многих слов, так и в сложности подбора известных слов, в проблемах с пополнением пассивного словаря. Отличительной чертой детей с общим недоразвитием речи является и разнообразная неточность в использовании слов [20].

У детей с общим недоразвитием речи различия особенно заметны при актуализации глаголов и прилагательных. У дошкольников с общим недоразвитием речи 5-6 лет есть трудности при названии прилагательных (круглый, широкий, горький, кислый). Скудность словаря может проявляться, например, в том, что они не знают многих распространенных слов: названий ягод (клюквы, ежевики, земляники, брусники); цветков (фиалок, пионов, ромашек, васильков); птиц (сокола, орла, голубя); профессий (швеи, балерины, каменщика).

Основными лексическими ошибками у детей являются:

- замена названия части предмета названием целого предмета (например, донышко – «чайник», циферблат – «часы»);
- замена профессий названиями действий (например, певец – «дядя поет», балерина – «тетя танцует», и т. п.);
- замена видовых понятий родовыми и наоборот (например, деревья – «елочки»; воробей – «птичка»);

- взаимозамена признаков (высокий, широкий, длинный – «большой», короткий – «маленький»).

Дети с общим недоразвитием речи также нарушают формирование синтаксической структуры предложения. Чаще всего это выражается в пропуске членов предложения, в необычном порядке слов и даже в повторении предложения. Предложения со сложными синтаксическими структурами трудны для детей с общим недоразвитием речи. Спонтанное развитие речи протекает медленно и своеобразно, в результате чего различные части речевой системы остаются несформированными в течение длительного времени [24].

Дети с общим недоразвитием речи испытывают трудности в ходе развития навыков коммуникации, в основном из-за низкого уровня словарного запаса, неверного употребления слов, недостаточного уровня развития речи, что определяется резким несоответствием объема активного и пассивного словарного запаса [28].

У детей с общим недоразвитием речи отмечается общая соматическая ослабленность, а также отставание в развитии двигательной сферы, что проявляется при воспроизведении движений по словесной инструкции. Дети с общим недоразвитием речи имеют отставание в воспроизведении двигательного задания по пространственно-временным параметрам, нарушают последовательность элементов действия, пропускают его части. Могут обнаруживаться трудности ориентировки в собственном теле. Также недостаточно развита мелкая моторика, а точнее недостаточная координация пальцев, общая замедленность движений, застrevание на одной позе [21].

У данной категории детей обнаруживаются функциональные или органические отклонения в состоянии центральной нервной системы. При функциональных отклонениях, дети легко дают невротические реакции. Их поведению могут быть присущи негативизм, повышенная возбудимость или наоборот вялость, двигательная расторможенность,

эмоциональная неустойчивость. С трудом сохраняется усидчивость, работоспособность, произвольное внимание на протяжении занятия.

Нарушения речи вызывают вторичные отклонения в других познавательных процессах – восприятии, внимании, памяти, мышлении, воображении [20]. Рассмотрим каждый процесс более подробно.

Восприятие детей с общим недоразвитием речи (III уровень) отличается недостаточной сформированностью неречевого и речевого слуха, а также зрительных функций. Зрительное восприятие детей с общим недоразвитием речи отличается нарушением зрительного гноиса – узнавания сложных и зашумленных изображений, зрительно-пространственной ориентировки. В слуховом восприятии наблюдается недостаточный уровень слуховых функций как на уровне неречевого, так и речевого слуха и способностей к переработке слуховой информации. У детей с общим недоразвитием речи наблюдается нарушение фонематического восприятия [28].

Внимание детей с общим недоразвитием речи (III уровень) характеризуется наличием небольшого объема, недостаточной устойчивостью, также низким уровнем распределения и концентрации. Следовательно, в будущем, это будет вызывать трудности сосредоточения детей на учебном материале, ребенок будет отвлекаться, что снизит эффективность обучения. Нарушение внимания вызывает различные трудности в учебной и познавательной деятельности, например: нарушение самоконтроля, отвлекаемость, рассеянность, снижение работоспособности. Чаще всего недостаточность произвольного внимания детей с общим недоразвитием речи проявляется при выполнении заданий и упражнений, связанных с умственной деятельностью, в процессе выполнения заданий, требующих усидчивости, сосредоточения [24].

Память детей с общим недоразвитием речи (III уровень), по мнению Т. Б. Филичевой [28] и Г. В. Чиркиной [31], также отличается неким своеобразием. У детей наиболее сохранной является смысловая и

зрительная память. Больше всего страдает логическая, вербальная и слуховая память. Дети могут забывать сложные конструкции, без опоры на наглядность большой объем информации у таких детей вызывает трудности. Так как у детей не сформированы все виды памяти, это затрудняет процесс запоминания информации. Детям требуется дополнительная помощь, повтор инструкций и опора на зрительные образы.

Мышление детей с общим недоразвитием речи (III уровень) отличается своеобразием в развитии анализа и синтеза, сравнения и обобщения, то есть операций словесно-логического мышления. По уровню сформированности логических операций мышления дети с общим недоразвитием речи отстают от своих сверстников с нормальным речевым развитием. У детей могут наблюдаться трудности в анализе, синтезе, сравнении, обобщении и классификации. Наибольшие трудности проявляются в переработке устной, словесной информации, при этом наглядно-образная и наглядно-действенная информация перерабатывается детьми лучше. Деятельность детей при решении познавательных задач отличается нарушением планомерности, последовательности. Сниженной является познавательная активность[20, 21].

Воображение детей с общим недоразвитием речи (III уровень) снижено по сравнению с детьми с нормальным речевым развитием. В целом воображение детей не отличается по показателям, но при этом используемые образы более схематичные, не детализированные. Вследствие ограниченности словарного запаса и представлений об окружающей действительности показатели воображения детей с общим недоразвитием речи ниже. Дети используют только те категории тем и объектов, с которыми они встречаются в обиходе. Редко используются категории, которые являются абстрактными, обобщенными [28].

Таким образом, клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III

уровень) неоднородна, но общим для них является системное недоразвитие речи. При этом особенно сложным и стойким является нарушение формирования лексики и грамматического строя речи. В психическом развитии встречаются небольшие отклонения: чрезвычайно неустойчивое внимание, замедленное включение в деятельность, невнимательность, недостаточная заинтересованность в занятиях, слабость в запоминании материала.

#### 1.4 Роль дидактической игры в развитии лексики детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)

Игра – это ведущий вид деятельности дошкольников. Она важна для развития психических процессов у детей. Именно в игре формируются основные новообразования, подготовливающие переход дошкольника к следующему возрастному этапу – младшему школьнику. Игры помогают детям совершить переход от пассивного речевого запаса к активному использованию речевых средств [10].

Под влиянием игры у детей создаются сложные виды зрительного, звукового анализа и синтеза, формирование которых является важной предпосылкой полноценного развития лексики. С помощью игр ребенок социализируется, учится общаться со своими сверстниками, манипулирует различными предметами [12].

В силу многообразия детских игр оказывается сложным определить исходные основания для их классификации. Н.К. Крупская [28] в своих работах выделяет детские игры двух типов: творческие (сюжетно-ролевые, режиссерские, театрализованные, строительно-конструктивные) и игры с правилами (подвижные, дидактические).

Дидактические игры, созданные педагогами с обучающей целью, оказываются эффективным инструментом для развития лексики в рамках логопедической работы с детьми 5-6 лет, имеющими общее недоразвитие речи. Обучение с помощью этих игр, основанное на игровом и

дидактическом подходе, обеспечивает не только усвоение новой информации, но и её систематизацию и закрепление.

Дидактические игры позволяют решать многие задачи речевого развития. Они закрепляют и уточняют словарь, развивают навыки изменения и образования слов, упражняют в составлении речевых высказываний, развивают связную речь [13].

Дидактическая игра в лексике ориентирована, прежде всего, на развитие у ребёнка таких возможностей, как: умение обобщать и сравнивать, классифицировать предметы и явления окружающей среды. Важной особенностью дидактических игр является то, что усвоение знаний и умений происходит преимущественно в ходе практической деятельности. Именно практический опыт позволяет ребенку лучше запомнить новые слова, понять их смысл и научиться правильно использовать их в речи [14].

Дидактическая игра – это разновидность игр с правилами, специально создаваемых в целях обучения и воспитания детей. При этом, наряду с образовательными целями, они оказывают воспитательное и развивающее воздействие.

Рассмотрим классификации дидактических игр.

1. В.Н. Аванесова [1] предлагает классифицировать дидактические игры по содержанию:

- математические,
- сенсорные,
- речевые,
- музыкальные,
- природоведческие,
- для ознакомления с окружающим миром.

Математические игры направлены на формирование у дошкольников элементарных математических представлений. В процессе таких игр дети учатся считать, сравнивать количество предметов, осваивают понятия

величины, учатся решать простейшие арифметические задачи, ориентироваться во времени и пространстве. Примеры игр: «Какой по счету?», «Кто выше?», «Ленточки», «Занимательные задачки», «Который час?», «Путешествие по карте».

Сенсорные игры служат для развития у детей навыков обследования и сравнения предметов по различным признакам – цвету, форме, размеру, фактуре и т. д. Эти игры помогают формировать представления о сенсорных эталонах и развивают умение выделять существенные признаки предметов. Примеры игр: «Чудесный мешочек», «Разноцветные дорожки», «Пуговицы для кукол», «Где, чей бантик?» [11].

Речевые дидактические игры способствуют развитию речи детей, расширению словарного запаса, формированию грамматического строя речи, развитию связной речи и фонематического слуха. Они сочетают в себе игровые элементы и обучающие задачи. Содержание их разнообразно и зависит от целей, которые ставит педагог. Примеры игр: «Кто, что делает?», «Путешествие по комнате», «Скажи по-другому», «Назови одним словом» [5].

Музыкальные игры направлены на решение задач музыкального воспитания в соответствии с программными требованиями. Через игру дети знакомятся с различными музыкальными инструментами, развивают слух, ритм и музыкальные навыки. Примеры игр: «Весёлые нотки», «Какой инструмент звучит?», «Кто поет?», «Повторяй за мной».

Природоведческие игры ориентированы на воспитание интереса к природе, развитие бережного отношения к окружающему миру. Дети знакомятся с растениями, животными, природными явлениями и учатся понимать их взаимосвязи. Примеры игр: «Когда это бывает?», «Птицы перелётные и неперелётные», «Какая погода?», «Кто, где живет?» [10].

Игры для ознакомления с окружающим миром способствуют расширению и систематизации знаний детей о предметах, явлениях и процессах окружающего мира. В этих играх дети развиваются

познавательные способности и учатся понимать взаимосвязи в окружающей действительности. Примеры игр: «Режим дня», «Кому, что нужно для работы?», «На прогулке», «Что сначала, что потом?».

## 2. Классификация по использованию дидактического материала:

С. А. Козлова [13] в дошкольной педагогике многообразие дидактических игр объединяет в три основных вида:

- словесные игры,
- настольно-печатные игры,
- игры с предметами (игрушками, природным материалом).

Словесные игры помогают детям приобретать новые знания, опираясь на уже имеющиеся, и самостоятельно решать мыслительные задачи: характеризовать предметы, выделять признаки, отгадывать по описанию, находить сходства и различия. Словесные игры развиваются внимание, сообразительность, быстроту реакции и связную речь. Примеры игр: «Узнай по описанию», «Что лишнее?», «Скажи наоборот», «Подбери слово» [25].

А. К. Бондаренко [5] классифицирует словесные игры на четыре группы:

1. Игры, используемые для формирования умения вычленять основные признаки предметов и явлений: «Когда это бывает?», «Продуктовый магазин», «Где был Петя?».

2. Игры, используемые для формирования умения сравнивать, сопоставлять и делать выводы: «Что изменилось?», «Найди предмет такой же формы», «Похож или не похож?».

3. Игры, используемые для формирования умения объединять и систематизировать предметы по признакам: «Назови три предмета», «Кому, что нужно?», «Назови одним словом».

4. Игры, используемые для развития внимания, быстроты мышления и сообразительности: «Запрещенное движение», «Что исчезло?», «Ассоциации».

Настольно-печатные игры уточняют и систематизируют знания об окружающем мире, развивая мыслительные процессы: анализ, синтез, обобщение, классификацию и др.

Настольно-печатные игры А. В. Запорожец [11] классифицирует на несколько видов:

- «Парные картинки» – задача данных игр заключается в том, чтобы подобрать схожие изображения.
- «Лото» – игра строится на принципе парности: к картинкам на большой карте необходимо подобрать аналогичные изображения на маленьких карточках.
- «Домино» – данная игра также основана на принципе парности, развивает память и сообразительность.
- «Разрезанные картинки» и «складные кубики» – игры направлены на развитие внимания и уточнение представлений, помогают понять соотношение части и целого.
- «Лабиринт» – развивает пространственную ориентацию и умение предвидеть результат.

Игры с предметами – это игры с различными предметами (деревянными конусами, шарами, матрешками) и природными материалами (листьями, семенами и т. д.). В них дети учатся сравнивать, определять характеристики, находить сходства и различия. Такие игры знакомят со свойствами предметов, величиной, цветом, помогают решать задачи сравнения, последовательности и классификации. Последовательно задачи усложняются: предметы объединяют по признаку (цвету, форме, назначению, качеству), что сказывается на развитии отвлеченного логического мышления. Примеры игр: «Собери букет», «Чудесный мешочек», «Цепочка» [22].

3. А. И. Сорокина [26] предлагает классификацию дидактических игр по характеру игровых действий:

- игры-путешествия,

- игры-предположения,
- игры-поручения,
- игры-загадки,
- игры-беседы.

Игры-путешествия придают познавательному содержанию сказочную необычность, показывая привычные вещи через необычные ситуации. В состав игры-путешествия могут входить песни, загадки, подарки. Примеры игр: «Наш поезд едет в Далекую страну», «Путешествие в сказочный лес», «В гости к пекарю».

Игры-предположения создают ситуацию, требующую осмыслиения действий. Такие игры развивают умение соотносить знания с обстоятельствами и устанавливать причинно-следственные связи. Примеры игр: «Что бы я сделал, если бы был архитектором Еманжелинска?», «Кем бы хотел быть и почему?», «Кого бы я выбрал в друзья?» [32].

Игры-поручения имеют структурные элементы, аналогичные игре-путешествию, однако по содержанию они проще и короче по продолжительности. Они основаны на действиях с предметами и выполнении словесных заданий. Примеры игр: «Собери предметы красного цвета», «Разложи колечки по величине», «Достань из мешочка предметы круглой формы».

Игры-загадки строятся на принципе загадывания и отгадывания загадок о природе, быте, социальных явлениях. Такие игры развивают логику, умение анализировать и делать выводы. Примеры игр: «Отгадай загадку и покажи отгадку», «Найди, где спрятано», «Путешествие», «Сундучок с секретом».

Игры-беседы предполагают взаимодействие педагога с детьми, детей с педагогом и общение детей между собой. В игре-беседе педагог, выступая от имени близкого детям персонажа, поддерживает игровое общение, усиливает желание повторить игру. Примеры игр: «Сядем

рядком да поговорим ладком», «У нас в гостях Незнайка», «Расскажи о себе», «Как ты провел выходные?» [5].

4. Н. И. Бумаженко [10] классифицирует дидактические игры по познавательному интересу и выделяет следующие виды игр:

- интеллектуальные (словесные игры, игры-головоломки, игры-загадки, ребусы, шахматы, шашки, логические игры);
- эмоциональные (игры-развлечения, игры с народной игрушкой, словесно-подвижные игры, сюжетные игры обучающего содержания, игры-беседы);
- регулятивные (настольно-печатные игры, игры с прятаньем и поиском, игры-соревнования, игры-поручения);
- творческие (игры-фокусы, театрализованные, музикально-хоровые, игры в фанты);
- социальные (сюжетно-ролевые игры дидактического содержания, игры с предметами, игры-путешествия, игры-экскурсии).

Дидактическая игра имеет свою структуру, включающую несколько компонентов, которые выделила в своем труде С. А. Козлова [13]:

- обучающая (дидактическая) задача – формируется с учётом знаний, умений и качеств, которые должны развиваться у детей (например, наблюдательность, настойчивость в достижении поставленной цели, самостоятельность);
- игровые правила – организуют поведение детей, делают игру интересной и контролируют действия;
- игровые действия – выполнение игровых правил, иногда с предложениями детей (например, выбор ведущего). Развитие игровых действий зависит от педагога.

Обучающая (дидактическая) задача, игровые правила и игровые действия тесно связаны: обучающая (дидактическая) задача определяет игровые действия, а правила помогают осуществить игровые действия и решить задачу. Для детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи

дидактические игры организуют через объяснение содержания и правил игры, показ игровых действий, определение роли взрослого в игре и подведение итогов игры, что помогает выявить особенности детей и планировать индивидуальную работу с ними [12].

В настоящее время существует большое количество дидактических игр для развития речевых умений и навыков, включая лексические аспекты. Подготовка и проведение дидактических игр у детей 5-6 лет с общим недоразвитием речи требует от учителя-логопеда продуманной работы: обогащение детей определенными знаниями, сбор дидактического материала, организация игровой среды, а также четкое определение своей роли в игре.

Г. А. Ионова [12] отмечает, что дидактические игры и упражнения помогают обогащать словарный запас детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями, уточнять их представления о предметах и явлениях, способствуя развитию речи и расширению словаря.

Для учителя-логопеда дидактическая игра является одним из важнейших средств работы над речью ребенка с целью коррекции ее различных дефектов. Использование игрушек и предметов на начальном этапе работы помогает детям научиться называть объекты и их части, выделять признаки и сравнивать их.

А.В. Запорожец [11] считает, что дидактическая игра должна не только помогать усваивать знания и умения, но и способствовать общему развитию ребенка и формированию его способностей. Каждая игра включает определенный набор слов для усвоения детьми.

Таким образом, ведущим видом деятельности детей дошкольного возраста является игра. Именно в процессе игры выстраивается система взаимоотношений дошкольника с окружающим миром, развиваются высшие психические функции, в том числе речь, занимающая одно из центральных мест. Использование дидактических игр в работе с детьми является эффективным способом коррекции лексики.

## Выводы по 1 главе

Нами был проведен анализ различных подходов к определению понятия «лексика» в психолого-педагогической литературе. На основании изученного материала было сформулировано следующее определение: лексика – это совокупность всех слов языка, обладающих определенным значением и используемых для обозначения предметов, фактов и явлений окружающего мира. Лексика характеризуется такими параметрами, как значение, происхождение, сфера употребления, пассивный и активный словарный запас, стилистическая окраска.

Пассивный словарь включает в себя слова, которые человек понимает, но не использует в своей активной речи. Их содержание и звучание ему знакомо и понятно. Пассивный словарь всегда больше по объему, чем активный.

Активный словарь включает в себя слова, которые человек регулярно использует в своей активной речи. Активный словарь состоит из атрибутивного, номинативного и предикативного словаря.

В ходе теоретического анализа было установлено, что формирование лексики занимает особое место в развитии детской речи. Анализ научной литературы показывает, что группа детей с нарушением формирования лексики растет. Важность развития лексики при общем недоразвитии речи заключается в том, что неполноценная речевая деятельность оказывает негативное влияние на все сферы личности ребёнка: затрудняется развитие его познавательной деятельности, снижается продуктивность запоминания, нарушаются логическая и смысловая память, дети с трудом овладевают мыслительными операциями, нарушаются все формы общения и межличностного взаимодействия, существенно тормозится развитие игровой деятельности. Кроме того, развитие лексики способствует успешному устранению нарушений речевого развития и оптимальной подготовке детей к началу школьного обучения.

По мнению Р. Е. Левиной [24], Т. Б. Филичевой [28], Г.В. Чиркиной [31] главная роль при развитии лексики старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень) отводится дидактическим играм, в процессе которых, у детей формируется умение самостоятельно образовывать новые формы слов, притяжательные и относительные прилагательные; умение правильно согласовывать существительные с прилагательными, числительными, местоимениями; слова в предложениях, используя предлоги, в соответствии с существующими правилами.

Несмотря на отсутствие единой классификации дидактических игр, их принято разделять по различным критериям. Например, по содержанию, по использованию дидактического материала, по характеру игровых действий, по познавательному интересу. В педагогической литературе представлено множество дидактических игр, включая их различные модификации, также существуют разные подходы к определению приоритетов их использования. Поэтому особенно важно тщательно анализировать имеющиеся возможности и обоснованно выбирать те игры, которые в наибольшей степени соответствуют задачам коррекционной работы.

Таким образом, проведенное теоретическое изучение проблемы развития лексики детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) средствами дидактических игр позволило нам провести экспериментальную работу.

## **ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ И КОРРЕКЦИИ ЛЕКСИКИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ (III УРОВЕНЬ) СРЕДСТВАМИ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР**

### **2.1 Состояние лексики детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)**

В настоящее время существует достаточно широкий выбор методической литературы, посвященной проблеме обследования лексики детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи(III уровень).

Изучив методики различных авторов, проанализировав диагностический материал, а также учитывая особенности детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи(III уровень), нами было принято решение использовать диагностическую методику изучения лексики, разработанную Р. И. Лалаевой, Н. В. Серебряковой [16].

Выбор диагностической методики изучения лексики был обусловлен следующими факторами:

- Широкая распространность и признание в логопедии. Апробированность и практическая значимость методики подтверждены многочисленными исследованиями и опытом работы.
- Комплексный подход к оценке лексики. Методика исследует понимание значений слов (пассивный словарь), умение использовать слова в речи (активный словарь), а также сформированность лексико-грамматических категорий (например, согласование слов в предложении). Это дает более полную картину о состоянии лексического развития ребенка.
- Возрастная адресованность. Задания и материалы соответствуют возрастным особенностям восприятия и понимания детей старшего дошкольного возраста.

- Простота и доступность в использовании. Методика структурирована, имеет четкие инструкции и критерии оценки, не требует сложной подготовки или оборудования.

Методика позволяет получить полную и объективную картину состояния лексического развития, что необходимо для планирования эффективной коррекционной работы.

Структура методики состоит из исследования следующих направлений:

1. Исследование объема пассивного и активного словаря.
2. Исследование лексической системности и структуры значения слова. Сюда входит исследование вербальных ассоциаций, способности классифицировать предметы (по картинкам), способности группировать слова, а также исследование синонимии, антонимии, антонимии в контексте, исследование способности объяснять значение слова, способности добавления общего слова к двум словам, исследование валентности глагола, способности к переименованию предметов, способности дополнять предложения словом. В каждом из заданий прописан материал для исследования и инструкции.

Подробное описание методики, включая критерии оценки выполнения заданий, представлено в Приложении 1.

Исследование лексики производилось в индивидуальной форме. Для диагностики уровня сформированности лексики детей с общим недоразвитием речи (III уровень) были использованы предметные и сюжетные картинки. Ведущими методами являлись пояснение, речевая инструкция [9]. Таким образом, данная методика направлена на углубленное изучение лексической стороны речи и выявление особенностей ее формирования у детей с общим недоразвитием речи (III уровень).

Экспериментальное исследование состояния лексики детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) проводилось на базе МБДОУ «ДС №30 г. Еманжелинска». В эксперименте приняли участие 5 детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

Организация образовательного процесса в дошкольном учреждении осуществляется в соответствии с реализуемыми программами дошкольного образования и регламентируется типовым положением о дошкольном учреждении, санитарными правилами и нормами.

Нами была изучена психолого-медицинско-педагогическая документация на детей, принимающих участие в экспериментальной работе. Дополнительные анамнестические сведения были получены из бесед с учителем-логопедом, воспитателями.

Далее остановимся на результатах логопедического обследования экспериментальной группы. Результаты проведенного обследования представлены в таблицах.

Таблица 1 – Результаты обследования словаря детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)

Ф.И. ребёнка	Пассивный словарь		Активный словарь	
	Баллы	Уровень	Баллы	Уровень
Кирилл К.	3	выше среднего	2	средний
Виолетта Г.	1	ниже среднего	0	низкий
Полина Я.	1	ниже среднего	1	ниже среднего
Константин Т.	3	выше среднего	2	средний
Максим Р.	3	выше среднего	1	ниже среднего

Анализируя результаты обследования лексики, можно сделать вывод о том, что у детей разный уровень объема пассивного и активного словаря. Уровень пассивного словаря у детей во многом выше уровня активного словаря. При анализе результатов обследования активного и пассивного словаря было выявлено, что в основном детям доступны для понимания существительные, прилагательные и глаголы.

У Виолетты Г., Полины Я., Максима Р. возникли сложности при ответах на следующие вопросы: «Кто как кричит?», «Кто как передвигается?», «Что чем делают?». Максим Р. ответил: «Голубь чирикает, гусь гагакает», Виолетта Г. сказала: «Курица кукарекает, собака гавкает, кошка мяукает». У Виолетты Г. и Полины Я. были трудности в назывании наречий (высоко, далеко). Дети затруднялись давать ответы на вопросы, делали большие паузы, их ответы характеризовались неточным отражением изображенной на картине ситуации, однако слова использовались в грамматически правильной форме. Виолетта Г. не смогла сразу ответить на вопрос обобщающего характера: «Это какие животные?». Только после подсказки: «Это дикие или домашние животные?», спустя продолжительную паузу, она дала правильный ответ. Кирилл К. и Константин Т. обладают средним уровнем активного словаря, затруднения вызвали наречия и задания на подбор обобщающих слов-понятий. Максим Р. испытывал трудности с называнием глаголов, неверно ответил на вопрос: «Кто что делает?», также возникали трудности с называнием прилагательных, обозначающих тактильные ощущения (гладкий, колючий, пушистый).

Экспериментальное исследование показывает ограниченность словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень), особенно по таким лексико-понятийным категориям, как названия частей предметов, качественные признаки предметов (размер, форма, цвет, температура).

Таблица 2 – Результаты обследования лексической системности и структуры значения слова у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)

Ф. И. ребенка	Компоненты методики					
	Вербальные ассоциации	Классификация предметов (по картишкам)	Группировка слов	Синонимия	Антонимия	Антонимия в контексте
Кирилл К.	3	2	2	1	1	1
Виолетта Г.	1	2	1	1	1	1
Полина Я.	2	2	2	1	1	1
Константин Т.	2	2	2	1	1	1
Максим Р.	3	2	2	2	1	1

Полученные результаты свидетельствуют о том, что у детей наблюдались трудности в установлении вербальных ассоциаций с существительными. При ответе Константин Т. и Полина Я. называли слова, которые не подходят по смыслу. Виолетта Г. долго думала над ответом и могла дать правильный ответ только с помощью взрослого. Кирилл К. и Максим Р. наоборот, большинство ответов давали быстро и верно, но испытывали затруднения при необходимости ассоциировать глаголы.

При классификации далеких предметов (мебель – насекомые, дикие животные – посуда) Виолетта Г. и Полина Я. допускали ошибки в отнесении предметов к нужной категории: путали, что относится к мебели, а что к насекомым, или могли объединить их в одну группу без логического обоснования. Константин Т. опирался на случайные, ситуативные или несущественные признаки. Например, мог объединить стол и бабочку, потому что, по его мнению, бабочка может сесть на стол.

При классификации близких по значению предметов (дикие и домашние животные, птицы – насекомые) все дети допускали множество ошибок, например, Максим Р. заявил: «Лиса является домашним животным, поскольку в мультфильмах лиса выступает другом человека», Виолетта Г. ответила: «Корова – это дикое животное, так как она гуляет в

поле», Полина Я. при классификации предметов (птицы – насекомые), отнесла бабочку к птицам, руководствуясь наличием у неё крыльев, Кирилл К. посчитал медведя домашним животным, поскольку думал, что все медведи содержатся в зоопарках, Константин Т. классифицировал зайца как домашнее животное, спутав его с кроликом.

При исследовании возможности группировки слов, детям предлагались семантически далекие и семантически близкие существительные, прилагательные и глаголы. Кирилл К. среди семантически далеких существительных «стол, бабочка, диван» назвал «бабочку» лишней, потому что она летает, а стол и диван – это мебель. Полина Я. среди семантически близких существительных «волк, собака, лиса» назвала «собаку» лишней, обосновав свой ответ тем, что собака – это домашнее животное, а волк и лиса – дикие животные. Среди семантически далеких прилагательных «большой, желтый, маленький» Виолетта Г. посчитала лишним слово «желтый», обосновав это тем, что остальные слова обозначают размер. В группе семантически близких прилагательных «высокий, большой, низкий» Константин Т. выделил лишним слово «большой», потому что все остальные слова, по его мнению, про рост. Наибольшие трудности у детей вызывали семантически далекие и близкие глаголы. Например, Максим Р. среди семантически далеких глаголов «стоит, растет, сидит» назвал лишним глагол «растет», потому что остальные глаголы про человека, хотя глагол «сидит» может относиться и к животным. Среди семантически близких глаголов «выбежал, вышел, вылетел» несколько детей выбирали глагол «вылетел». По их мнению, данный глагол можно использовать только по отношению к птицам, хотя на самом деле он применим ко многим объектам, способным перемещаться по воздуху, включая насекомых, предметы или даже человека в определенных ситуациях.

В ходе заданий на умение подбирать слова-синонимы к

предъявленным словам были получены следующие данные: дети систематически допускали ошибки по содержанию задания, и только помочь взрослого в виде наводящих вопросов, подбора альтернативных вариантов позволила его выполнить до конца. Также присутствовали ошибки в виде неправильно подобранных синонимов к данным словам. Например: «боец» – «мальчик», «человек»; «здание» – «кирпичи», «стена»; «доктор» – «больница», «лечит»; «глядеть» – «окно», «глаза»; «шагать» – «ноги», «дорога»; «торопиться» – «бежать», «медленно»; «огромный» – «маленький», «дом»; «верный» – «друг», «правда»; «радостный» – «грустный», «праздник». Активным и успешным при выполнении заданий был Максим Р., у него было правильно выполнено восемь заданий. Виолетта Г., Полина Я., Константин Т., Кирилл К. только с помощью наводящих вопросов логопеда подбирали синонимы.

По результатам исследования умения подбирать слова-антонимы к предъявленным словам стало очевидно, что у всех детей выявлены существенные трудности. Дети допускали много ошибок, например: «друг» – «мальчик», «девочка»; «печаль» – «грусть» (синоним), «слезы»; «день» – «солнце», «луна» (связанные слова); «поднимать» – «нести», «бросать»; «брать» – «искать», «держать»; «говорить» – «слушать», «кричать»; «смелый» – «быстрый», «высокий»; «холодный» – «зима», «снег»; «легкий» – «маленький»; «медленно» – «ползти»; «высоко» – «далеко»; «близко» – «рядом». Дети испытывали трудности с пониманием задания, не могли понять, что им нужно подобрать именно антоним. Отмечается незнание антонимов к предложенным словам, дети подбирали слова, лишь частично противоположные по значению, отражающие второстепенные признаки. Также отмечался медленный темп работы, детям требовалось значительное время на обдумывание ответа, требовались наводящие вопросы и подсказки от логопеда.

При подборе антонимов к слову в контексте дети повторяли

словосочетание без изменений, подбирали неточные антонимы, наблюдались трудности в согласовании, даже если антоним подобран правильно, дети могли допустить ошибки в согласовании прилагательного с существительным по роду, числу и падежу, заменяли слова на синоним, а не антоним. Кирилл К. вместо выражения «Холодный зимний день» сказал: «Теплая зимний день» (ошибка в согласовании), Виолетта Г. в словосочетании «Холодный день» сказала: «Солнечный день» (замена на связанное слово), Полина Я. в словосочетании «Холодная вода в реке» сказала: «Горячая вода в реке» (слишком сильная степень антонимии, не всегда уместная в контексте), Константин Т. в словосочетании «Холодная вода в кастрюле» сказал: «Теплый вода в кастрюле» (ошибка в согласовании), Максим Р. в словосочетании «Холодная вода» сказал: «Чистая вода» (замена на связанное слово).

Таблица 3 – Результаты обследования организации словарного запаса и понимания структуры значения слова у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень)

Ф. И. ребенка	Компоненты методики				
	Способность объяснять значение слова	Способность добавления общего слова к двум словам	Валентность глагола	Способность к переименованию предметов	Способность дополнять предложения словом
Кирилл К.	3	2	2	3	1
Виолетта Г.	1	2	2	1	1
Полина Я.	1	2	2	1	1
Константин Т.	2	2	1	2	2
Максим Р.	2	1	2	2	2

При исследовании способности объяснять значение слова наблюдались трудности с формулировкой определения, замены определения описанием – вместо объяснения значения слова, дети описывали предмет, его признаки или функции. Кирилл К. сказал: «Овощи – это когда морковка и капуста растут в огороде», что

является перечислением, а не определением. Виолетта Г. сказала: «Насекомые – это мухи, комары, они кусаются». Ее ответ представляет собой перечисление, а не описание. Полина Я. объяснила: «Свекла красная, из нее варят борщ». Ее ответ является описанием и указывает на функцию предмета. Константин Т. дал следующее определение: «Высокий – это когда дом большой». Вместо определения понятия, он использовал конкретный пример. Максим Р. сказал: «Идти – это когда ногами топаешь». Данный ответ представляет собой описание действия.

При исследовании способности добавления общего слова к двум словам, наблюдались трудности с пониманием инструкции, длительные паузы перед ответом, требовались наводящие вопросы и подсказки от логопеда. Кирилл К. на вопрос: «Фрукты – овощи (какие?)», дал ответ: «Вкусные», Виолетта Г. на вопрос: «Снег и простины (какие?)», дала ответ: «Мягкие и белые», Полина Я. на вопрос: «Дерево – цветы (что делают?)», дала ответ: «Зеленые», то есть назвала признак, а не действие, Константин Т. на вопрос: «Кошка – собака (что делают?)», ответил правильно: «Играют, бегают», Максим Р. на вопрос: «Тарелка – кружка (что делают?)», ответил: «Стеклянные», то есть указал на признак.

При исследовании валентности глагола детям было дано задание: «Назови как можно больше слов к словам: сидит, растет, светит, кладет, умывается». Кирилл К. ответил: «Мальчик сидит, кошка сидит, на стуле сидит», Константин Т. ответил: «Растёт цветок, растет дерево, растет мальчик», Виолетта Г. ответила: «Светит солнце, светит луна, светит ночью», Полина Я. ответила: «Кладет спать, кладет далеко, кладет игрушку», Максим Р. ответил: «Умывается мальчик, умывается кот, умывается руками». Результат свидетельствует о низкой сформированности данного навыка, ограниченном словарном запасе и трудностях с пониманием синтаксических связей (детям сложно строить логичные и грамматически правильные фразы с данными глаголами).

Исследуя способности к переименованию предметов, Кирилл К. на

вопрос: «Почему собаку назвали собакой?», ответил: «Потому что так решили люди», Виолетта Г. на вопрос: «Можно ли корову назвать собакой?», ответила: «Нет, потому что она большая», Полина Я. на вопрос: «Назовем корову собакой, а собаку коровой. Есть ли у собаки рога?», ответила: «Не знаю», Виолетта Г. на вопрос: «Дает ли корова молоко?», ответила: «Иногда», Константин Т. на вопрос: «Кто больше: корова или собака?», ответил: «Собака, потому что собака – это теперь корова», Максим Р. на вопрос: «Что делает корова, когда голодна?», ответил: «Лает, потому что корова – это теперь собака». Некоторым детям требовались наводящие вопросы и подсказки от логопеда, они долго обдумывали задание, просили его повторить, что опять же свидетельствует о необходимости коррекционной работы, поскольку заметен низкий уровень сформированности представлений.

При исследовании способности дополнять предложения детям были предложены незаконченные фразы, которые требовалось завершить подходящим словом. У детей отмечались трудности с пониманием смысла предложений, наблюдался ограниченный словарный запас, нарушения грамматического строя речи, а именно ошибки в согласовании слов, употреблении падежей и предлогов. Например: «Дверь открывают...» – Кирилл К. ответил: «Дом». «Из чайника идёт...» – Виолетта Г. ответила: «Чай». «Лимон жёлтый, а помидор...» – Полина Я. ответила: «Овощ». «Фрукты моют, а белье...» – Константин Т. ответил: «Стирают». «Пилой пилият, а топором...» – Максим Р. ответил: «Рубят».

Таким образом, анализ результатов констатирующего этапа свидетельствует о том, что лексика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) сформирована недостаточно, а именно нарушены ее составляющие: ограниченный объем пассивного и активного словаря; нарушение лексической системности и структуры значения слова проявляется в следующем: трудности в установлении вербальных ассоциаций, низкая способность к классификации предметов и

группировке слов, затруднения в понимании и правильном употреблении синонимов и антонимов, особенно антонимов в контексте, снижена способность объяснять значение слова, затруднения с обобщением понятий, валентностью глаголов, способностью к переименованию предметов, сложности с дополнением предложений словами.

Обнаруженные в ходе исследования ошибки свидетельствуют о наличии общего недоразвития речи и подчеркивают необходимость проведения коррекционной работы. Проведение диагностики лексики позволило содержательно определить соответствующую коррекционную работу, которая представлена в следующем параграфе.

## 2.2 Содержание коррекционной работы по развитию лексики детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) средствами дидактических игр

Работа по развитию лексики старших дошкольников с общим недоразвитием речи (III уровень) средствами дидактических игр включает следующие направления [16]:

- обогащение пассивного и активного словарного запаса;
- развитие вербальных ассоциаций;
- формирование способности классификации предметов и группировки слов;
- развитие умения употреблять синонимы и антонимы;
- развитие способности объяснять значение слова и переименовывать предметы;
- развитие способности добавлять общее слово к двум словам;
- формирование и развитие глагольного словаря;
- формирование способности дополнять предложения словом.

Обогащение пассивного словаря. С помощью дидактических игр

происходит развитие внимания детей к обращённой речи взрослых и её понимание. Через игру дети знакомятся с предметами ближайшего окружения: посудой, мебелью, игрушками, животными и т.д. Кроме того, можно научить детей выполнять несложные и двух-трёхсложные инструкции; формировать умение понимать слова, обозначающие названия предметов и действий; учить различать сходные предметы по существенным признакам отличия и точно обозначать их словом; учить видеть особенности предметов и выделять характерные признаки и качества, закреплять знания о цвете и величине, обогащать словарь прилагательными; учить ориентироваться во времени и пространстве, использовать соответствующий словарь (вперёд, назад, утро, вечер, сначала, потом и др.); учить узнавать игрушки и предметы по описанию. Примеры игр: «Покажи, где мама», «Встречаем гостей!», «Покажи картинку!».

Обогащение активного словаря (атрибутивный, номинативный, предикативный). При работе над словом формируется предметная отнесенность слова, на ее основе формируется обобщающая функция слова, понятийно-обобщающая функция слова (отнесенность слова к классу предметов: животные, овощи, фрукты, растения, одежда, мебель, посуда, транспорт и др.). Формирование обобщающей функции слова основывается на развитии у ребенка умения определять свойства и признаки предметов, обозначаемых данным словом, умения находить общий признак среди признаков, различающих предметы. По выделению признаков предметов ребёнок учится сравнивать предметы между собой, делать вывод о сходстве или различии предметов. Продолжая работу над словом, называя его действия и признаки, выделяя и называя его свойства, логопед стимулирует употребление (и образование) слов различных лексических категорий: прилагательных, существительных, глаголов, наречий. Слова, полученные на одном материале, могут быть автоматически перенесены на другой материал (если мячик желтый, то

какие еще предметы желтые; если собачка бегает, то кто еще может бегать). Обогащение словаря в играх осуществляется в основном на материале имен существительных, прилагательных, глаголов, наречий. Например, такие игры, как: «Что бывает...?», «Я знаю пять...», «В зоопарке».

Развитие вербальных ассоциаций посредством дидактических игр способствует улучшению когнитивных функций, таких как мышление, речь, память и воображение. Слово, воспринятое ребёнком, запускает в его памяти процесс ассоциации, активизируя другие слова, связанные с ним. Некоторые игры, которые можно использовать для этой цели: «Ряд ассоциаций», «На что похоже», «Что там внутри?».

Формирование способности классификации предметов и группировки слов включает в себя различные игры и задания, направленные на развитие логического мышления, умения выделять существенные признаки объектов и понятий. Развитие этой способности помогает ребенку находить закономерности, делать выводы и использовать полученные знания для решения различных задач. Примеры игр: «Лишняя игрушка», «Назови три предмета», «Назови одним словом».

Развитие умения употреблять синонимы и антонимы – это процесс, в ходе которого у детей формируют навык правильного и осмысленного употребления слов в спонтанной речи. Работа с синонимами способствует пониманию разных значений многозначного слова, приучает вдумываться в смысл употребляемых слов, помогает употреблять в высказываниях наиболее подходящие слова, избегать повторений. Некоторые дидактические игры, которые помогают развивать умение употреблять синонимы и антонимы: «Подбери антонимы», «Антонимы-синонимы», «Синонимический дуэт».

Развитие способности объяснять значение слова и переименовывать предметы. Дидактические игры помогают развивать способность объяснять значение слова и переименовывать предметы, так как в процессе

таких игр дети учатся, опираясь на имеющиеся представления о предметах, углублять знания о них, а также применять полученную информацию в новых ситуациях. Примеры дидактических игр: «Соберём урожай», «Кому что?», «Объясни Незнайке».

Развитие способности добавлять общее слово к двум словам. Такие игры помогают развивать умение согласовывать прилагательные с существительными в роде и числе, а также узнавать предмет по его признакам или действиям. Для развития этой способности подходят игры, в которых нужно определить общее в значении двух или трёх слов, например: «Что общего?», «Аналогии», «Найди общее название».

Формирование и развитие глагольного словаря. Глагол является основой любой фразы, любого высказывания. В это направление входят обогащение, закрепление, уточнение и активизация глагольного словаря. Примеры дидактических игр по развитию глагольного словаря: «Кто чем занимается?», «Что происходит в природе», «Кто в домике живёт?».

Формирование способности дополнять предложения словом. Формирование этой способности является частью работы по развитию лексики и грамматического строя речи, а именно – синтаксической системы. Она включает в себя умение правильно составлять предложения, верно сочетая слова в них с грамматической точки зрения. Для формирования такого умения используют различные игровые упражнения, например: соотношение предметов и действия (машина – едет), формирование умения строить простое распространённое предложение с дополнением с опорой на сюжетную картинку. Примеры игр: «Дополни предложение словами», «Закончи предложение», «Добавь слова».

Успешный процесс формирования лексики зависит от регулярного проведения занятий, постепенного усложнения игр и упражнений, соответствия заданий выбранной теме и разнообразия упражнений.

Для эффективной реализации коррекционной работы разработан и издан сборник дидактических игр для обогащения лексики детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень). Сборник охватывает все направления коррекции лексики и содержит дидактические игры, учитывающие возрастные и речевые особенности детей.

Таким образом, целенаправленная коррекционная работа по указанным направлениям приведет к значительному улучшению лексики детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

## Выводы по 2 главе

Изучение уровня сформированности лексики детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) проводилось на базе МБДОУ «ДС №30 г. Еманжелинска». В эксперименте приняли участие 5 детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень).

Эффективность коррекционной работы напрямую зависит от правильно подобранный диагностической методики. Изучив методики различных авторов, проанализировав диагностический материал, а также учитывая особенности детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи(III уровень), нами было принято решение использовать диагностическую методику изучения лексики, разработанную Р.И.Лалаевой, Н.В.Серебряковой [16]. Выбор диагностической методики изучения лексики был обусловлен следующими факторами: широкая распространенность и признание в логопедии, комплексный подход к оценке лексики, соответствие возрасту детей, простота и доступность в использовании.

Проведенная диагностика позволила установить, что лексика детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) сформирована недостаточно, а именно нарушены ее составляющие:

ограниченный объем пассивного и активного словаря; нарушение лексической системности и структуры значения слова проявляется в следующем: трудности в установлении вербальных ассоциаций, низкая способность к классификации предметов и группировке слов, затруднения в понимании и правильном употреблении синонимов и антонимов, особенно антонимов в контексте, снижена способность объяснять значение слова, затруднения с обобщением понятий, валентностью глаголов, способностью к переименованию предметов, сложности с дополнением предложений словами.

Результаты диагностики свидетельствуют о необходимости проведения коррекционной работы. Для эффективной реализации коррекционной работы разработан и издан сборник дидактических игр для обогащения лексики детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень). Сборник охватывает все направления коррекции лексики и содержит дидактические игры, учитывающие возрастные и речевые особенности детей.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Развитие лексики детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) является важнейшей задачей логопедической работы, поскольку сформированность этого компонента речи играет важную роль в развитии познавательной деятельности ребенка и создает фундамент для успешного обучения в школе и дальнейшей социальной адаптации.

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы показал, что развитие лексики детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) имеет свою специфику и значительно отличается от развития лексики детей с нормальным речевым развитием. У детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) наблюдается задержка в формировании всех компонентов речевой деятельности.

При исследовании было выявлено: у каждого ребенка наблюдаются индивидуальные различия в объеме как пассивного, так и активного словаря, при этом пассивный словарь (понимание слов) превосходит активный словарь (использование слов), в основном детям доступны для понимания существительные, прилагательные и глаголы. Выявлены сложности с образованием вербальных ассоциаций, трудности при классификации далеких и близких по значению предметов, группировке слов, дети демонстрируют недостаточное понимание и использование в речи синонимов и антонимов, с трудом подбирают антонимы к слову в контексте, испытывают затруднения в объяснении значения слова, в умении добавлять общее слово к двум словам, в понимании сочетаемости (валентности) глаголов с другими словами, в переименовании предметов, а также в способности дополнять предложения словом.

Особенности, характерные для данной группы детей, свидетельствуют о необходимости проведения коррекционной работы. Для

ее реализации разработан сборник дидактических игр, направленных на обогащение лексики детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень). Внедрение данного сборника в коррекционную работу создаст наиболее благоприятные условия для речевого развития детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (III уровень) и будет способствовать коррекции лексики в естественных для детей условиях, а именно в условиях игровой деятельности.

Таким образом, в ходе проведенного нами экспериментального исследования были реализованы заявленные задачи и достигнута поставленная цель.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Аванесова В. Н. Дидактическая игра как форма организации обучения в детском саду. Умственное воспитание дошкольников : метод. пособие / В.Н. Аванесова. – Москва : [б. и.], 1972. – 240 с.
2. Алексеева М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников : учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – Москва : Академия, 1997. – 399 с. – ISBN 5-7695-0106-5.
3. Алфёрова О. А. Активизация лексического строя речи у детей: новые возможности / О. А. Алфёрова // Логопед. – 2012. – № 2. – С. 103–106.
4. Богатырева А.В. Формирование словаря антонимов и синонимов у детей с ОНР / А. В. Богатырева, М. А. Косткина // Вопросы дошкольной педагогики. – 2019. – № 3. – С. 14–16.
5. Бондаренко А. К. Словесные игры в детском саду : пособие для воспитателя / А. К. Бондаренко. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Просвещение, 1977. – 95 с.
6. Волосовец Т.В. Преодоление общего недоразвития речи дошкольников : учеб. пособие / Т.В. Волосовец. – Москва : Институт общегуманитарных исследований, 2002. – 256 с. – ISBN 5-88230-072-X : 3000.
7. Выготский Л. С. Мышление и речь : монография / Л. С. Выготский. – Москва : Лабиринт, 2007. – 350 с. – ISBN 5-87604-037-1.
8. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – Москва : Творческий центр Сфера ; Санкт-Петербург : Детство-Пресс, 2007. – 470 с. – ISBN 978-5-89814-379-4.
9. Грибова О.Е. Технология организации логопедического обследования : метод. пособие / О.Е. Грибова. – Москва : АРКТИ, 2019. – 80 с. – ISBN 978-5-89415-870-9.

10. Дрязгунова В. А. Дидактические игры для дошкольников : метод. пособие / В. А. Дрязгунова. – Москва : Просвещение, 1981. – 80 с.
11. Запорожец А. В. Сенсорное воспитание дошкольников: учеб. пособие / А. В. Запорожец. – Москва : Просвещение, 1978. – 228 с.
12. Ионова Г. А. Роль дидактических игр и упражнений для обогащения словарного запаса у детей дошкольного возраста с нарушением речи / Г. А. Ионова // Экономика и социум. – 2016. – № 1. – С. 3–12.
13. Козлова С. А. Дошкольная педагогика : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Академия, 2001. – 416 с. – ISBN 5-7695-0188-X.
14. Кондратенко И. Ю. Формирование эмоциональной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи : монография / И. Ю. Кондратенко. – Санкт-Петербург :КАРО, 2006. – 237 с. –ISBN 5-89815-751-4.
15. Лалаева Р. И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников : (формирование лексики и грамматического строя) / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – Санкт-Петербург : Союз, 1999. – 158 с. – ISBN 5-87852-109-1.
16. Лалаева Р. И. Методика психолингвистического исследования нарушений речи : учебно-метод. пособие / Р. И. Лалаева. – Санкт-Петербург : Наука-Питер, 2006. –102 с. – ISBN 5-98919-019-0.
17. Лалаева Р. И. Формирование лексики и грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи : учеб. пособие / Р. И. Лалаева, Н. В. Серебрякова. – Санкт-Петербург : Союз, 2001. – 218 с. – ISBN 5-94033-033-9.
18. Леонтьев А. Н. Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста : учеб. пособие / А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец. – Москва : Международный Образовательный и Психологический Колледж, 1995. – 144 с. – ISBN 5-88919-001-6.

19. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения : монография / М. И. Лисина. – Москва : Педагогика, 1986. – 144с.

20. Логопедия : теория и практика : учебник / Т. В. Туманова, А. А. Алмазова, Т. В. Волосовец [и др.] ; под ред. д.п.н. профессора Т. Б. Филичевой. – 3-е изд. испр. и доп. – Москва : Эксмо, 2021. – 604 с. – ISBN 978-5-04-120699-4.

21. Логопедия : учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / под ред. Л. С. Волковой. – 5-е изд., перераб. и доп. – Москва : Владос, 2009. – 703 с. – ISBN 978-5-691-01357-7.

22. Мартин И.В. Дидактические игры и упражнения для развития речи дошкольников : метод. пособие / И.В. Мартин, Н. Ю. Микхиева. – Санкт-Петербург : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016. – 96 с. – ISBN 978-5-906797-01-8.

23. Маслов Ю. С. Введение в языкознание : учеб. пособие для вузов / Ю. С. Маслов. – 3-е изд. – Москва : Высшая школа, 1998. – 272 с. – ISBN 5-06-003376-7.

24. Основы теории и практики логопедии / под ред. Р. Е. Левиной. – Москва : Альянс, 2013. – 366 с. – ISBN 978-5-91872-037-0.

25. Смирнова Л. Н. Логопедия в детском саду. Занятия с детьми с общим недоразвитием речи : пособие для логопедов, дефектологов и воспитателей / Л. Н. Смирнова. – Москва : Мозаика-Синтез, 2006. – 93 с. – ISBN 5-86775-136-8.

26. Сорокина А. И Дидактические игры в детском саду : пособие для воспитателя дет. сада / А. И. Сорокина. –Москва : Просвещение, 1982. –96 с.

27. Федоренко Л. П. Методика развития речи детей дошкольного возраста : пособие для студентов / Л. П. Федоренко, Н. А. Фомичева. – Москва : Просвещение, 1984. – 300 с.

28. Филичева Т. Б. Воспитание и обучение детей с общим недоразвитием речи : программно-методические рекомендации / Т. Б.

Филичева, Т. В. Туманова, Г. В. Чиркина. – 2-е изд. – Москва : Дрофа, 2010. – 189 с. – ISBN 978-5-358-08661-6.

29. Хватцев М. Е. Логопедия : учебное пособие / М. Е. Хватцев. – 3-е изд. – Санкт-Петербург : Наука и техника, 2022. – 320 с. – ISBN 978-5-94387-939-5.

30. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок. Освоение ребенком родного языка : учебное пособие для вузов / С. Н. Цейтлин. – Москва : Владос, 2017. – 240 с. – ISBN 978-5-9500675-3-2.

31. Чиркина Г.В. Методы обследования речи детей : пособие по диагностике речевых нарушений / Г.В. Чиркина. – 3-е изд. – Москва : АРКТИ, 2003. – 239 с. – ISBN 5-89415-266-6.

32. Чистякова И. А. 33 игры для развития глагольного словаря дошкольников : книга для логопедов, воспитателей и родителей / И. А. Чистякова. – Санкт-Петербург : КАРО, 2005. – 96 с. – ISBN 5-89815-608-9.

33. Шмелев Д. Н. Современный русский язык: Лексика : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Д. Н. Шмелев. – Москва : Просвещение, 1977. – 335 с.

34. Эльконин Д. Б. Развитие речи в дошкольном возрасте : учеб. пособие / Д. Б. Эльконин. – Москва : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. – 115 с.

## ПРИЛОЖЕНИЕ

### **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, панама.

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, бегает, 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 постараитесь 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 постараитесь 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 оценки активного словаря:

4 балла (высокий уровень) – правильное называние от 380 до 390 слов.

3 балла (уровень выше среднего) – правильное называние от 370 до 379 слов.

2 балла (средний уровень) – правильное называние от 340 до 369 слов.

1 балл (уровень ниже среднего) – правильное называние от 300 до 339 слов.

0 баллов (низкий уровень) – правильное называние менее 300 слов.

## **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, рости, 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».

### **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.

### **2.3 Группировка слов**

Материал исследования – семантически далекие и семантически близкие слова.

Существительные:

а) семантически далекие (стол, бабочка, диван; тигр, тарелка, кошка;

ворона, шкаф, соловей; береза, облако, дерево);

б) семантически близкие (волк, собака, лиса; лимон, свекла, яблоко; сорока, бабочка, скворец; тарелка, стол, стакан).

Прилагательные:

а) семантически далекие (большой, желтый, маленький; хороший, деревянный, плохой; высокий, красный, низкий);

б) семантически близкие (высокий, большой, низкий; длинный, большой, короткий; высокий, маленький, низкий; большой, низкий, маленький; желтый, длинный, зеленый; тяжелый, длинный, легкий; круглый, большой, овальный).

Обращается внимание на то, что преобладает: аналогия или противопоставление.

Глаголы:

а) семантически далекие (стоит, растет, сидит; идет, цветет, бежит);

б) семантически близкие (выбежал, вышел, вылетел; налил, насорил, вылил; подбежал, вошел, подошел).

Процедура и инструкция. Детям предлагается назвать лишнее слово в серии из 3 слов. Даётся следующая инструкция: «Я буду называть тебе 3 слова, а ты скажи, какое слово из них лишнее». Далее экспериментатор даёт следующую инструкцию: «Объясни, почему это слово лишнее».

## 2.4 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.

Уровни выполнения заданий на подбор синонимов:

4 балла (высокий уровень) – правильное выполнение всех заданий.

3 балла (уровень выше среднего) – правильное выполнение 9-11 заданий.

2 балла (средний уровень) – правильное выполнение 6-8 заданий.

1 балл (уровень ниже среднего) – правильное выполнение 3-5 заданий.

0 баллов (низкий уровень) – неправильное выполнение всех заданий или правильное выполнение 1-2 заданий.

## **2.5 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 постараися подобрать к каждому слово – слово «наоборот», т.е. слово - «неприятель».

## **2.6 Подбор антонимов к слову в контексте**

Материалом исследования служат следующие словосочетания: холодный зимний день; холодный день; холодная вода в реке; холодная вода в кастрюле; холодная вода.

Инструкция: Ребенку дается следующая инструкция: «Замени в словосочетаниях слово «холодный» словом «наоборот».

Уровни выполнения заданий на подбор антонимов:

4 балла (высокий уровень) – правильное выполнение всех заданий.

3 балла (уровень выше среднего) – правильное выполнение 9-11 заданий.

2 балла (средний уровень) – правильное выполнение 6-8 заданий.

1 балл (уровень ниже среднего) – правильное выполнение 3-5

заданий.

0 баллов (низкий уровень) – неправильное выполнение всех заданий или правильное выполнение 1-2 заданий.

## **2.7 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).

## **2.8 Добавление общего слова к двум словам**

Материалом исследования служат пары слов и вопросы: фрукты – овощи (какие?), снег и простыня (какие?), дерево – цветы (что делают?), кошка – собака (что делают?), тарелка – кружка (что делают?), дождь – снег (что делают?), сидит – стоит (кто?), льется – журчит (что?), шумит – дует (что?), светит – греет (что?), одевается – обувается (кто?), растет – зеленеет (что?).

Процедура и инструкция. Ребенку дается инструкция: «Я назову тебе два слова и задам вопрос. А ты назови одно слово, которое подходит к этим двум словам».

Уровни выполнения заданий:

4 балла (высокий уровень) – правильное выполнение всех заданий.

3 балла (уровень выше среднего) – правильное выполнение 9-10 заданий.

2 балла (средний уровень) – правильное выполнение 6-8 заданий.

1 балл (уровень ниже среднего) – правильное выполнение 3-5 заданий.

0 баллов (низкий уровень) – неправильное выполнение всех заданий или правильное выполнение 1-2 заданий.

## **2.9 Дополнение к глаголу (исследование валентности глагола)**

Материалом исследования служат глаголы: сидит, растет, светит, кладет, умывается.

Инструкция: «Назови как можно больше слов к слову «сидит» и т.д.

## **2.10 Переименование предметов**

Процедура и инструкция. Ребенку задаются следующие вопросы:

- а) Почему собаку назвали собакой?
- б) Можно ли корову назвать собакой?
- в) Назовем корову собакой, а собаку коровой?
- 1) Есть ли у собаки рога?
- 2) Дает ли корова молоко?
- 3) Кто больше: корова или собака?
- 4) Что делает корова, когда голодна?

## **2.11 Дополнение предложения словом**

Материалом исследования служат следующие фрагменты предложений:

Дверь открывают .... Из чайника идет .... Солнце светит .... У мальчика воздушный .... Лимон желтый, а помидор .... Фрукты моют, а белье .... Пилой пилят, а топором .... Яйцо овальное, а шар .... Кофта шелковая, а шуба .... Лимон кислый, а мед .... Горчица горькая, а соль .... Молоко жидкое, а сметана ....

Процедура и инструкция. Экспериментатор предлагает ребенку закончить предложение одним словом.

Уровни выполнения заданий:

4 балла (высокий уровень) – правильное выполнение всех заданий.

3 балла (уровень выше среднего) – правильное выполнение 9-10 заданий.

2 балла (средний уровень) – правильное выполнение 6-8 заданий.

1 балл (уровень ниже среднего) – правильное выполнение 3-5 заданий.

0 баллов (низкий уровень) – неправильное выполнение всех заданий или правильное выполнение 1-2 заданий.



