



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

Колледж ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»

РАЗВИТИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ
НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

Выпускная квалификационная работа
Специальность 44.02.04 Специальное дошкольное образование
Форма обучения очная

Работа рекомендована к защите
« 20 » Май 2025 г.
Заместитель директора по УР
Д. Расцектаева Расцектаева Д.О.

Выполнила:
студентка группы ОФ-418-196-4-1
Глазырина Арина Сергеевна
Научный руководитель:
преподаватель колледжа
Платонова Анна Владимировна

Челябинск
2025

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР.....	6
1.1 Психолого-педагогические подходы к проблеме развития словарного запаса детей.....	6
1.2 Психолого-педагогическая характеристика детей с тяжелыми нарушениями речи	12
1.3 Дидактические игры как средства развития словарного запаса детей с тяжелыми нарушениями речи.....	19
Выводы по первой главе.....	23
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР.....	25
2.1 Диагностика уровня развития словарного запаса детей с тяжелыми нарушениями речи	25
2.2 Организация и содержание работы по развитию словарного запаса детей с тяжёлыми нарушениями речи.....	30
2.3 Динамика уровня развития словарного запаса детей с тяжёлыми нарушениями речи посредством дидактических игр	34
Выводы по второй главе.....	37
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	39
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	42
ПРИЛОЖЕНИЕ	48

ВВЕДЕНИЕ

Применение дидактических игр в коррекционно-логопедической работе по развитию словарного запаса детей дошкольного возраста на протяжении многих лет остается актуальным и эффективным средством, в том числе при различных речевых патологиях. Это обусловлено тем, что [9, 15, 16]: в процессе дидактической игры могут решаться несколько задач одновременно; игровая деятельность является ведущей в дошкольном возрасте; применение дидактических игр повышает познавательную активность детей и интерес, что благоприятно влияет на развитие словарного запаса детей данной возрастной категории.

С каждым годом количество детей с речевыми патологиями увеличивается, отмечается рост детей с тяжелыми нарушениями речи. Дети с тяжелыми нарушениями речи – это дети, у которых в анамнезе имеется алалия, дизартрия, дислалия, ринолалия при фонетико-фонематическом недоразвитии речи (ФФНР) или общем недоразвитии речи (ОНР) [14].

Проблема развития словарного запаса детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи посредством дидактических игр является актуальной по сей день и раскрывается в трудах известных ученых (Л.С. Волкова, Н.С. Жукова, Т.Б. Филичева и др.).

Таким образом, исходя из актуальности темы нами были сформулированы объект, предмет, цель, задачи, гипотеза исследования.

Объект исследования: развитие словарного запаса детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Предмет исследования: коррекционно-логопедическая работа по развитию словарного запаса детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Цель исследования – теоретическое и практическое обоснование применения дидактических игр по развитию словарного запаса детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Задачи исследования:

1. Проанализировать проблему развития словарного запаса у детей дошкольного возраста.
2. Выявить психолого-педагогическую характеристику детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.
3. Охарактеризовать дидактические игры как средства развития словарного запаса детей с тяжелыми нарушениями речи.
4. Организовать и провести эмпирическое исследование по изучению актуального уровня развития словарного запаса детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.
5. Разработать и апробировать содержание коррекционно-логопедической работы по развитию словарного запаса детей с тяжелыми нарушениями речи.
6. Выявить динамику уровня развития словарного запаса детей с тяжелыми нарушениями речи посредством дидактических игр.

Гипотеза заключается в предположении о том, что коррекционно-логопедическая работа по развитию словарного запаса у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи будет эффективна при следующих педагогических условиях:

- включении дидактических игр по развитию словарного запаса не только в непосредственную образовательную деятельность, но и в режимные моменты;
- включении дидактических игр по развитию словарного запаса в работу всех педагогов (воспитателя, логопеда, музыкального руководителя и др.), следовательно, организация взаимодействия внутри дошкольного образовательного учреждения.

В исследовании использовались теоретические, эмпирические методы, анализ результатов, индукция и дедукция.

Теоретическое значение работы заключается в том, что проанализирована проблема развития словарного запаса детей с тяжелыми нарушениями речи, выявлена клинико-педагогическая характеристика

дошкольников с тяжелыми нарушениями речи и охарактеризовано применение дидактической игры как средства развития словаря дошкольников с тяжелыми нарушениями речи. Выводы по теоретической главе структурированы и могут быть полезны студентам, начинающим педагогам, работающим с детьми дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

Практическое значение работы в том, что организовано и проведено эмпирическое исследование по развитию словарного запаса у старших дошкольников с тяжелыми нарушениями речи посредством дидактических игр. Результаты проанализированы, сделаны выводы, которые могут быть полезны студентам и педагогам дошкольных образовательных учреждений, которые работают с детьми с тяжелыми нарушениями речи.

Структура работы включает в себя введение, основную часть из двух глав, заключение, библиографический список, приложения.

База исследования: муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Детский сад №23» г. Челябинска. В исследовании участвовало 4 воспитанника старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

1.1 Психолого-педагогические подходы к проблеме развития словарного запаса детей

Процесс овладения речью охватывает несколько возрастных этапов, но наиболее сензитивным является дошкольный возраст [2]. Важность развития речи в становлении личности ребенка настолько значимо, что позволяет задачам по речевому развитию занимать особое место в воспитании и обучении детей, которые обучаются в дошкольных образовательных учреждениях, в том числе логопедической направленности.

Формирование лексической стороны речи связано с уровнем развития всех компонентов речи. Непосредственное влияние на формирование лексики оказывает достаточный уровень развития психических процессов [5].

Познавательная активность ребенка, а именно интерес к познанию окружающего, и интерес к общению оказывают благоприятное влияние на развитие речи, на вербальную и невербальную деятельность [10].

Формирование лексики обусловлено психологическими особенностями общения, среды, в которой находится ребенок. От социального и культурного уровня семьи зависят возрастные нормы его словарного запаса, поскольку его накопление происходит исключительно в процессе общения [29].

Овладение навыками устной речи в полном объеме является в некоторой степени искусством, которому необходимо учиться. От овладения навыками устной речи, в большей степени, зависит дальнейшая жизнь ребенка, а именно – как он сможет социализироваться в обществе.

Следовательно, чем лучше уровень речевого развития, богаче словарный запас, тем проще проходит обучение в школе. Своевременное овладение речью и формирование словарного запаса является одним из важных условий для всестороннего развития ребенка.

В ходе анализа научной литературы по проблеме исследования было установлено, что развитие словаря определяется двумя показателями – количественный и качественный рост словаря [35].

Как отмечают многие исследователи (Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева и др.), нормы количественного и качественного развития словарного запаса на разных возрастных этапах развития детей отличаются, что отражено в научных трудах и современных статьях. Это обусловлено индивидуальными особенностями развития словаря у детей старшего дошкольного возраста и различными внешними факторами и условиями [16].

Многие исследователи, в том числе Р. И. Лалаева, С. Н. Шаховская и Н. С. Жукова, рассматривают процесс развития словаря детей дошкольного возраста в двух аспектах:

1. Освоение слов и их значений. Данный аспект связан с познавательной деятельностью детей.

2. Усвоение слов как единицы лексической системы, а также связей с другими лексическими единицами. Данный аспект связан со знакомством с многозначными словами, антонимами, синонимами и умением правильно их использовать. Данный процесс заключается в развитии смысловой стороны речи [29].

Теперь рассмотрим интерпретацию понятий «словарь», «словарный запас», «лексика» в психолого-педагогической литературе по проблеме исследования. Важно отметить, что в психолого-педагогической литературе понятия «словарь» и «словарный запас» отождествляются, т.е. используются исследователями как синонимы [41].

В широком пониманию они обозначают совокупность слов, которые ребенок понимает и использует в речи.

Следовательно, словарь – это слова, обозначающие предметы, явления, действие и признаки окружающей действительности.

Различают активный и пассивный словарь. Под пассивным словарем понимают возможность понимания слов, под активным – употребление их в речи.

В понимании Г. Р. Шашкиной, словарный запас – это основные единицы речи, которые обозначают предметы, явления, действия и признаки окружающей действительности [42].

М.М. Алексеева считает, что развития словаря – процесс количественного и качественного накопления слов, требующий длительного времени. В ходе данного процесса слово осваивается и закрепляется в навыке употребления слов в соответствие с лексическим значением в определенной ситуации [2].

Накопление словарного запаса – усвоение слов предметного, атрибутивного, предикативного словаря. Ограниченный запас предметного и предикативного словаря не позволит ребенку выражать свои мысли, так как существительные и глаголы являются главными составляющими предложения [25].

Если у ребенка интеллект развивается в соответствии с нормой, то со временем словарный запас систематизируется, упорядочивается. К стремительному увеличению словарного запаса ведет благоприятная обстановка в семье, заинтересованность родителей в обучении и воспитании детей [5]. В таком случае, ребенок обогащается, полноценно развивается.

По словам Л. С. Выготского, особую сложность для детей дошкольного возраста представляет освоение значений слов, то есть качественное развитие словаря. Наиболее быстро в словарном запасе дошкольников происходит увеличение числа имен существительных и

глаголов, в более замедленном темпе происходит рост используемых ребенком имен прилагательных [10].

Прежде всего, ребенок овладевает названиями доступных для его деятельности групп предметов, качеств и явлений, поскольку мышление в раннем дошкольном возрасте ещё носит наглядно-действенный и наглядно-образный характер. Затем происходит постепенное овладение значением слова, его смысловым содержанием.

Основу овладения значениями слов составляет функциональный признак предмета. Этим объясняется то, почему дети при толковании слов очень часто указывают на назначение предмета: велосипед – «чтобы кататься», лейка – «поливалка». Легко детям удастся усвоить и обобщающие слова, в которых заключен функциональный признак предметов (игрушки – играть, обувь – обувать). Труднее же всего для дошкольников оказывается овладение словами, которые обозначают отдаленные, неизвестные для них явления [17, 31].

При овладении значением языка дошкольники очень часто пытаются его по-своему систематизировать и не воспринимают исключения из правил. Привязанность детей к конкретизации значения слов и стремления все в языке выполнять по алгоритму, мешают им овладеть сложной системой значения языка в ее целостности. Именно поэтому ребенок испытывает большие трудности при усвоении слов с переносным значением [11].

К 6 года уточнение смыслового содержания слова набирает обороты. Причиной служит увеличение у ребенка знаний об окружающем мире и воспитание у него эстетического отношения к слову. Дети начинают использовать в своей речи такое образное выражение, как метафора. Сперва они неосознанно употребляют их в своих высказываниях, но уже в старшем дошкольном возрасте можно наблюдать осознанное употребление метафор [17].

Развитие словаря детей старшего дошкольного возраста осуществляется с помощью различных видов деятельности – игровой, коммуникативной, познавательной, творческой и др.

А. А. Вебер утверждает, что при развитии лексики выделяет на первый план семантический компонент речи. Так как дети могут употреблять правильно слова только тогда, когда знают значения этих слов [7].

Л.С. Волкова считает, что при формировании лексики у детей дошкольного возраста не стоит забывать о синонимах, антонимах, омонимах. Они очень важны, так как обогащают словарь ребенка и украшают его речь в процессе общения. Для того, чтобы овладеть устной речью в полном объеме детям необходима помощь взрослых. Их задачи заключается в создании условий для благоприятного и последовательного овладения речью, знание возрастных закономерностей речевого развития детей [9].

Рассмотрим этапы формирования лексики у детей в онтогенезе:

Довербальный. Протекает он от рождения ребенка до года. Этот этап является очень важным для формирования у ребенка понимания речи, появляются – гуление, комплекс оживления, лепет. На этом этапе ребенок совершает действия к общению в отсутствии устной речи,

Вербальный – начинается с 1 года. Он обусловлен активным усвоением лексики, появлением слов, увеличивается словарный запас, уточняется значение слов бытового характера. Слова начинают сопровождаться интонацией, жестами.

Показателем хорошего уровня речевого развития на данном этапе является появление фразовой речи, ребенок начинает говорить предложениями. В активной речи ребенка появляются не только новые слова, обозначающие предмет, но уже и слова-действия, слова-признаки. Если у ребенка хороший словарный запас, то начинает активно развиваться связность высказываний и грамматический строй речи.

С 3 до 5 лет, ребенок начинает интересоваться значением новых слов, задавать вопросы для уточнения значений слов. В этом возрасте активно формируется звукопроизношение. Ребенок на данном этапе умеет выражать свой вопрос и просьбу с использованием средств выразительности речи - интонации.

Старший дошкольный возраст, начиная с 5 лет. Остановимся на этом этапе более подробно. На этом этапе необходимо уделять внимание развитию словаря. Словарь ребенка – это так называемый лексический состав речи, которым он пользуется постоянно. Особенно важным является активный словарный запас, который имеет ребенок, чтобы выразить свои мысли и эмоции, озвучить желания, зачастую, объем активного словарного запаса гораздо выше объема пассивного словаря, исключениями являются неговорящие дети с тяжелыми нарушениями речи [11, 16, 27].

В своих трудах А. Н. Гвоздев, говорит о том, что к старшему дошкольному возрасту в речи ребенка должно быть более 2000 слов. В возрасте 5 лет у ребенка отмечается сензитивность к развитию звуковой и лексико-грамматической стороне речи, происходит становление монологической речи. А уже к шестилетнему возрасту ребенок с нормотипичным развитием употребляет в своей речи антонимы и синонимы [11].

На этапе старшего дошкольного возраста у детей формируется семантическая сторона речи, то есть понимание смысла слов и правильного построения употребляемых фраз. Параллельно с этим, грамматическое и семантическое освоения, является незавершенным. К 6 годам речь детей наполняется осмысленностью, детям становятся доступны метафоры [24].

Е.Ю. Свинцова отмечает, что к концу дошкольного возраста закладывается ядро словарного запаса, которое в дальнейшем уже существенно не изменяется [35].

Таким образом, дошкольный возраст является сензитивным для развития всех сторон речи, в том числе лексической. В широком понимании,

словарный запас – это совокупность слов, которые понимает ребенок и употребляет в речи. В процессе деятельности, общения со значимыми взрослыми у ребенка формируется словарный запас, который необходимо использовать в активной речи для дальнейшей социализации детей. Развитие лексики влияет на речевую готовность детей старшего дошкольного возраста к школьному обучению. Развитие словаря – это длительный и сложный процесс, который является очень важным для детей дошкольного возраста. Развитие словаря детей старшего дошкольного возраста осуществляется с помощью различных видов деятельности – игровой, коммуникативной, познавательной, творческой и др.

1.2 Психолого-педагогическая характеристика детей с тяжелыми нарушениями речи

Дети с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) – это дети с такими речевыми патологиями, как [31, 42]:

- фонетико-фонематическое недоразвитие речи (ФФНР) при дизартрии, ринолалии и дислалии;
- общее недоразвитие речи (ОНР) при дизартрии, ринолалии, алалии, где имеются нарушения всех компонентов речи.

Е. М. Мастюкова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина выделяют 3 группы тяжелых нарушений речи на основе клинической характеристики детей данной категории, что отражено в научной статье А. П. Демидовой в соавторстве с Н. А. Филимоновой:

1. Неосложненная форма характеризуется минимальной мозговой дисфункцией (ММД), которая проявляется в плохой регуляция мышечного тонуса, моторных дифференцировок, незрелости эмоционально-волевой сферы.

2. Осложненная форма включает в себя детей с неврологическими и психопатическими синдромами: церебрастеническим, гипертензионно-гидроцефалическим, судорожным, гипердинамическим и т.д.

3. Грубое недоразвитие речи отмечается у детей с органическими поражениями речевых отделов головного мозга, в том числе дизартрией и алалией [12].

Общее недоразвитие речи – системное нарушение всех речевых компонентов – звукопроизношения, недостаток развития лексического и грамматического строя речи, а также затруднения в построении связного высказывания в разной степени выраженности [44].

Рассмотрим классификацию недоразвития речи по уровням, разработанную Р.Е. Левиной:

Первый уровень – это безречевые дети, т.е. отсутствует общеупотребительная речь. Дети с данным уровнем – неговорящие или плохо говорящие дети, их словарный запас настолько ограничен, что включает в себя не более 50 слов.

Второй уровень – это дети с элементами общеупотребительной речи, с ограниченным словарным запасом, отсутствует фразовая речь, либо развита недостаточно. Преобладает номинативный словарь, дети могут назвать некоторых животных, членов семьи. Звукопроизношение таких детей затруднено, отмечается нарушения всех сторон речи, в том числе и нарушение слоговой структуры слов, дети меняют последовательность слогов, либо опускают их вовсе. Второй уровень общего недоразвития речи незначительно отличается от первого варианта, отличается лишь объемом словарного запаса и наличием ситуативной развернутой речью (например, мама дай, хочу есть).

Третий уровень – это дети с развернутой фразовой речью, но с недоразвитием звуковой и смысловой сторонами речи. Дети с данным уровнем часто употребляют слова не по назначению. У них имеются трудности в становлении грамматической стороны речи. Дети с третьим уровнем неправильно согласуют существительные с прилагательными (например, красный машина), существительные с числительными

(например, второй кошка, три помидоров), неправильном употреблении предлогов или их отсутствии в речи [28].

Т.Б. Филичева, на основе классификации Р.Е. Левиной, выделила еще один уровень недоразвития речи. Четвертый уровень – это дети с остаточными нарушениями в развитии фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон речи. У детей с данным уровнем речевые нарушения не явно выражены. Четвертый уровень характеризуется хорошим звукопроизношением, но отмечаются трудности в различении звуков, нарушения фонематических процессов [39].

Перейдем к психолого-педагогической характеристике детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи.

В.А. Королькова, А.А. Мякинских, опираясь на исследования О.Н. Усановой и Т.Н. Синяковой, считают, что дети с общим недоразвитием речи по состоянию психических функций делятся на три группы [25]:

1. Дети со слегка сниженными показателями невербального интеллекта, однако, это никак не связано с речевыми нарушениями.

2. Дети с нормальным развитием невербального интеллекта.

3. Дети с нестабильными показателями невербального интеллекта.

Иногда показатели могут быть приближенными к норме, иногда слегка снижены в определенных ситуациях. Это самая многочисленная группа среди детей с общим недоразвитием речи.

В своих трудах Р.Е. Левина отмечала тесную связь между речью и высшими психическими функциями, представив в своей научной концепции обоснованный системный подход к изучению речевых и психических особенностей детей с тяжёлыми нарушениями речи [28].

Т.Б. Филичева указывает на трудности дошкольников с тяжелыми нарушениями речи в классификации и обобщении предметов, в определении признаков предметов и явлений [49]. Так, например, детям трудно запомнить сложные и многоступенчатые инструкции, трудно соблюсти нужную последовательность при выполнении задания.

Т.Б. Филичева и Г.В. Чиркина считают, что у детей с тяжелыми нарушениями речи, в том числе с ОНР, выявляются трудности в развитии памяти и мыслительной деятельности. Для детей данной категории характерна низкая активность запоминания в сочетании с трудностями в овладении мыслительными операциями [49].

Л.Л. Катухина утверждает, что дошкольники с тяжелыми нарушениями речи имеют трудности в психическом развитии: недостаточная устойчивость внимания, его низкий объем, снижение уровня произвольности внимания и вербальной памяти, страдает продуктивность запоминания, по сравнению со сверстниками без речевых патологий [22].

Как отмечает автор, для детей данной категории характерны трудности в формировании мыслительных операций, что обусловлено тяжестью нарушения речи, степенью выраженности этих нарушений и длительным отсутствием устной речи (наличие в анамнезе задержки речевого развития). У старших дошкольников с общим недоразвитием речи отмечаются недостатки в знаниях об окружающем, пробелы в знаниях о свойствах, качествах и назначении предметов, установлении причинно-следственных связей.

Негативное влияние общего недоразвития речи распространяется на формирование у ребенка как сенсорной, так интеллектуальной и эмоционально-волевой сферы. Для детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста характерны нарушения в самоорганизации, контроле и оценке своей деятельности. Это обусловлено трудностями в развитии эмоционально-волевой сферы [9, 17].

Дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи более склонны тревожиться, чем дети-сверстники без речевых патологий. На возникновение тревожности очень влияют окружающие условия и эмоциональный климат в семье и в дошкольном образовательном учреждении, отношение взрослых к речевому дефекту.

Дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

постоянно ощущают неуверенность в себе, нуждаются в постоянном признании и похвале со стороны значимых взрослых. Это присуще не только детям с общим недоразвитием речи, но и с другими патологиями в развитии. Следовательно, старшие дошкольники с общим недоразвитием речи очень зависят от мнения окружающих [25].

Если оценка взрослыми не удовлетворяет старших дошкольников с общим недоразвитием речи, то они могут проявлять агрессивные реакции. Им свойственна гиперактивность, которая проявляется в эмоциональном и двигательном беспокойстве.

Для детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи характерно замедленное развитие двигательной сферы – мелкой, крупной и артикуляционной моторики. У старших дошкольников с общим недоразвитием речи имеются трудности в развитии двигательной сферы, что проявляется в плохой координации движений, нарушении праксиса. Они не могут точно воспроизводить сложные и многокомпонентные действия, им не хватает ловкости и пластичности [32].

Как отмечает Г.А. Каше и ряд других ученых, у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи имеются трудности в формировании коммуникативных навыков и поведения, что влечет за собой снижение контакта со взрослыми и сверстниками – нет мотивации к речевому общению, межличностному взаимодействию, трудности в поддержании контакта даже при наличии желания и мотивации к общению и др. Это обусловлено, в большей степени, трудностями в развитии устной речи, негативным отношением к речевым дефектам [23].

Эмоциональная сфера дошкольников с тяжелыми нарушениями речи формируется с опозданием, что обусловлено органическим поражением центральной нервной системы (ЦНС) преимущественно при дизартрии или алалии. Для детей данной категории характерна эмоциональная нестабильность, что может выражаться в отказе от деятельности, агрессивных проявлениях в адрес сверстников, истериках. Обычно, данные

характеристики чередуются с приемлемым поведением и активным участием в различных видах деятельности [5, 10].

В ходе анализа результатов современных исследований было установлено, что большинство дошкольников с тяжелыми нарушениями речи характеризуются неуверенностью в себе, низким уровнем регуляции поведения, обидчивостью [29].

Теперь перейдем к анализу специфических особенностей в речевом развитии детей с тяжелыми нарушениями речи. Дети с тяжелыми нарушениями речи имеют вариативные проявления речевой патологии. Однако, у большинства детей с тяжелыми нарушениями речи прослеживаются специфические особенности, которые необходимо учитывать при организации коррекционно-логопедической работы, в том числе по развитию словарного запаса.

По мнению С.В. Тепляковой, Е.В. Приходько, у данной категории детей наблюдаются нарушения звукопроизношения различной степени выраженности, либо нечеткость произношения, отмечаются дефекты восприятия фонем и трудности в понимании речи, присутствуют аграмматизмы, страдает просодическая сторона речи [36].

Н.С. Жукова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина и другие ученые в области логопедии выявили, что у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи с трудом формируются пространственные и временные представления [16]:

- дети путаются при дифференциации понятий «слева», «справа», «посередине», «между», т.е. отмечаются трудности в понимании и употреблении различных предлогов;
- дети путаются при дифференциации частей суток, называют минуту часом, допускают ошибки при использовании таких слов, как «вчера», «завтра», «вечером» и др.

Н.С. Жукова, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина утверждают, что дошкольники с тяжелыми нарушениями речи долго включаются в работу и быстро утомляются в процессе коррекционно-логопедической работы.

В.Н. Зиновьева, А.П. Демидова, Н.К. Нестерова в ходе теоретического и практического исследования установили, что степень выраженности нарушений зависит от формы речевого нарушения у детей данной категории [13].

Вышеперечисленные авторы также утверждают, что у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи низкий уровень представлений об окружающем, что свидетельствует об ограниченности их словарного запаса.

А.Л. Кадын утверждает, что среди дошкольников с тяжелыми нарушениями речи преобладает низкий уровень развития лексической стороны речи. Для словаря дошкольников данной категории характерны следующие особенности [20]:

- в речи присутствуют существительные, прилагательные, глаголы, но соотношение разных частей речи не равномерное – предметный словарь развит лучше, чем глагольный и атрибутивный словари;

- большие трудности вызывают у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи обозначение действий, совершаемых людьми разных профессий;

- дети затрудняются дать качественную характеристику предметам, в основном называют цвет или форму предмета;

- отмечаются специфические ошибки в установлении синонимических и антонимических отношений.

- дети чаще используют только самые распространенные, доступные, часто употребляемые слова, так как сложные могут вызвать затруднения в понимании.

Как отмечают А.В. Данилкина, П.Д. Гирина, А.Р. Головина, А.О. Тадевшева, у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи отмечаются ошибки в грамматическом строе речи, которые выражаются в неправильном

употреблении падежных окончаний, смешении форм глаголов, ошибках в согласовании, словообразовании и словоизменении [24].

Таким образом, дошкольники с тяжелыми нарушениями речи имеют специфические особенности в психическом и речевом развитии. В рамках анализа литературы по проблеме исследования было установлено, что дети дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи, в большинстве случаев, имеют ограниченный словарный запас. Следовательно, нуждаются в коррекционно-логопедической работе по развитию словарного запаса.

1.3 Дидактические игры как средства развития словарного запаса детей с тяжелыми нарушениями речи

Словарный запас на любом возрастном этапе накапливается за счет активного участия ребенком в социуме и познанием окружающей действительности. Лексические навыки формируются с помощью познания окружающего. На начальном этапе ребенок наблюдает за объектами, действиями, но только потом он учится обозначать это словесно [22].

Словарный запас ребенка меньше по сравнению с взрослыми. Для развития и обогащения словарного запаса ребенка очень важно постоянное общение с близкими, окружающими его людьми.

Исходя из этого, можем утверждать, что объем и качественная характеристика словарного запаса ребенка непременно зависит от полноценного общения. Беседы, обсуждения с ребенком различными ситуациями помогут раскрыть ребенку значения слов, которых он ранее не знал. Посещение музеев, театра, экскурсий, зоопарков непосредственно влияет на объем словаря [14].

Р. И. Лалаева выделила основные направления развития словаря старших дошкольников у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи [27, 28]: способствовать расширению объема словаря; способствовать уточнению значений слов из активного и пассивного

словаря; способствовать развитию структуры значения слов; способствовать формированию семантических полей и лексической системности; способствовать расширению связей между словами при их употреблении ребенком.

Наиболее актуальным средством развития словарного запаса детей с тяжелыми нарушениями речи является дидактическая игра, которую можно использовать в рамках коррекционно-логопедической работы по всем вышеуказанным Р.И. Лалаевой направлениям.

По мнению Е. И. Назаренко, дидактические игры – это такие обучающие игры, которые направлены на расширение, углубление, систематизацию, закрепления представлений и знаний детей об окружающем [29].

Как считают М. М. Алексеева, В. И. Яшина, А. И. Вершина, дидактические игры способствуют развитию познавательного интереса, активности и способностей детей дошкольного возраста. Это актуальный и часто используемый метод развития словаря детей старшего дошкольного возраста, так как ведущей деятельностью детей данной категории является игра, а также дидактические игры являются основным средством развития детей, имеющие познавательное содержание [2, 8].

В структуре дидактических игр выделяются следующие структурные элементы, что отражено в статье Г.А. Ионовой: дидактическая задача, игровые правила, игровые действия, заключение или окончание игры [15].

Дошкольники, решая познавательные задачи в игре, развивают свои умственные и творческие способности, обогащают словарный запас. Каждая дидактическая игра направлена на решение той или иной программной задачи [10].

Дидактические игры подразделяют на три группы, что отражено в современной научной статье Ю.В. Касатовой: игры с предметами; настольно-печатные; словесные [21].

Охарактеризуем каждую группу дидактических игр более подробно.

В играх с предметами используются не только предметы обихода, игрушки, но и природный материал. В процессе дидактических игр с предметами дети учатся сравнивать, устанавливать сходство и различия, выделять значимы признаки.

В процессе таких игр дошкольники знакомятся со свойствами, признаками и качествами предметов, обогащая не только предметный словарь, но и атрибутивный, глагольный, словари предлогов, местоимений и числительных.

По мере решения поставленных задач игры усложняются, что способствует развитию мыслительных процессов.

Настольно-печатные игры направлены на уточнение представлений об окружающем, систематизацию знаний, развитие памяти, мыслительных процессов, обогащение словаря.

К настольно-печатным играм относятся лото, домино, разрезные картинки, складные кубики и т. д.

Словесно-дидактические игры развивают внимание, сообразительность, быстроту реакции, обогащают словарь и развивают связную речь. Словесно-дидактическими играми стараюсь скрасить досуг, прогулку в дождь, вынужденное ожидание. Это не требует каких-либо условий, оснащения.

В словесной дидактической игре, например, дети учатся мыслить о вещах, которые они сперва не воспринимают и в данное время не взаимодействуют с ними. Словесные дидактические игры позволяют детям учиться опираться при решении задачи на представление или образ предметов, без наглядной опоры [26].

Эти игры интенсивно развивают мышление: гибкость и динамичность представлений, умение привлекать и использовать имеющиеся знания, умение сравнивать и объединять предметы по самым различным признакам, развивают внимание, быстроту реакции. К словесным дидактическим играм можно отнести и загадки.

Дидактические игры можно проводить как с группой детей на фронтальных, подгрупповых занятиях и в режимных моментах, а также индивидуально с каждым ребенком [2, 8, 26].

Приведем несколько примеров дидактических игр по развитию словарного запаса детей старшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи [3, 30, 32, 36]:

Дидактическая игра «Пара к паре». В рамках данной дидактической игры обогащаются преимущественно – номинативный, предикативный и атрибутивный словари. Дошкольники выбирают слова так, чтобы получились похожие пары слов, а затем объясняют, чем похожи эти пары: часть — целое; предмет и его функция; явление и средство, с помощью которого оно осуществляется; название предмета и то, из чего он сделан; предмет и его месторасположение, и другие.

Дидактическая игра «Отгадай». В рамках данной игры обогащаются преимущественно номинативный и атрибутивный словари. В игре «Отгадай» дошкольники должны отгадать название предмета по описанию его дифференциальных признаков. Например, «Овощ, круглый, красный, вкусный. Что это?» (помидор). Для уточнения правильности ответа детям задается вопрос: «Какие слова вам подсказали?»

Дидактическая игра «Какая? Какой? Какое? Какие?». Данная игра направлена, в большей степени, на обогащение атрибутивного словаря. Инструкция для дошкольников: «Я буду называть какой-нибудь предмет (явление), а вы по очереди называйте как можно больше признаков, соответствующих данному предмету, например: кошка — пушистая, белая, шустрая, большая, ласковая я и др.

Дидактическая игра «Я начну, а ты – продолжи». Данная игра направлена на обогащение словаря синонимов. Например: красивый – чудесный, прекрасный, привлекательный, очаровательный и др; храбрость – смелость, отвага и др. Усложненный вариант игры: «Мама достала из шкафа

чистую рубашку». Дети продолжали ряд, слов: чистую... (свежую, негрязную, выстиранную) и т. д.

Дидактическая игра «Скажи наоборот». Данная игра направлена на обогащение словаря антонимов. Например, сахар сладкий, а лимон (кислый); туфли на тонкой подошве, а кроссовки на... (толстой); летом погода теплая, а зимой ... (холодная).

Большой интерес к коррекционно-логопедическим занятиям дети дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи проявляют тогда, когда создаются занимательные игровые сюжеты, в которых часто они сами являются активными участниками. Элемент соревнования в играх в старшем дошкольном возрасте повышает интерес детей данной категории к выполнению заданий и обеспечивает лучшее усвоение программного материала, помогает детям выполнять задания четко и правильно, не допуская ошибок [25, 43].

Таким образом, после анализа литературы по проблеме исследования мы можем утверждать, что у наиболее актуальным и эффективным средством по развитию словарного запаса у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи является дидактическая игра.

Выводы по первой главе

Словарный запас – это совокупность слов, которые понимает ребенок и употребляет в речи. Развитие лексики влияет на речевую готовность детей старшего дошкольного возраста к школьному обучению. Следовательно, достаточный уровень сформированности словарного запаса – важный показатель готовности к школьному обучению. Развитие словарного запаса – это длительный и сложный процесс, который можно осуществлять в разных видах деятельности. К концу дошкольного возраста закладывается ядро словарного запаса, которое в дальнейшем уже существенно не изменяется.

Дошкольники с тяжелыми нарушениями речи имеют специфические особенности в психическом (неустойчивость внимания, снижение продуктивности вербального запоминания речевого материала, запаздывание в формировании мыслительных процессов, эмоциональная нестабильность, низкий уровень развития коммуникативных навыков и др.) и речевом развитии (нарушения здесь вариативны, проявления их обусловлены определенным дефектом – алалия, дизартрия, ринолалия, дислалия при ФФНР или ОНР, степенью тяжести дефекта). Дети дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи, в большинстве случаев, имеют ограниченный словарный запас. Следовательно, нуждаются в коррекционно-логопедической работе по развитию словарного запаса.

Наиболее актуальным и эффективным средством по развитию словарного запаса у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи является дидактическая игра. Дидактические игры эффективны благодаря тому, что в процессе решаются сразу несколько педагогических задач, они интересны дошкольникам, повышают познавательную активность и мотивацию к обучению, их могут применять все педагоги дошкольной образовательной организации, не только логопед и воспитатель.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ ПОСЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

2.1 Диагностика уровня развития словарного запаса детей с тяжелыми нарушениями речи

Диагностика уровня развития словарного запаса детей с тяжелыми нарушениями речи представляет собой комплексный процесс, направленный на выявление и анализ лексических трудностей. У детей с тяжелыми речевыми нарушениями часто наблюдаются значительные задержки в развитии словарного запаса. Это может выражаться в ограниченном количестве используемых слов, трудностях с пониманием и употреблением разнообразной лексики, а также в неспособности выразить мысли полно и точно. Значение диагностики заключается в том, что она помогает выделить ключевые области, требующие коррекции. Ниже мы рассмотрим эти критические области более детально. На основе полученных данных разрабатываются индивидуализированные программы логопедического вмешательства, которые могут включать упражнения на расширение словарного запаса, развитие фонематических навыков и улучшение общих коммуникативных способностей.

Экспериментальная работа по определению уровня сформированности словарного запаса детей с тяжелыми нарушениями речи проводилась на базе МАДОУ «Детский сад №23» г. Челябинска. В исследовании приняли участие 4 воспитанника в возрасте 5-6 лет. У всех детей согласно заключению психолого-медико-педагогической комиссии диагностированы нарушения речи (тяжелое нарушение речи).

В ходе эксперимента за основу была взята методика, разработанная Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой, в которой детально освещены все компоненты лексико-грамматической стороны речи. В рамках данной

методики для каждого структурного блока были сформулированы четкие критерии оценки, позволяющие установить степень сформированности лексико-грамматического строя речи у детей. Инструкции, предъявляемые детям, были составлены с соблюдением принципа ясности и однозначности.

Обследование лексико-грамматической стороны и выявление уровня сформированности проводилось в индивидуальной форме по следующим критериям:

- Определение объёма пассивного и активного словаря.
- Выявление лексической системности и структуры значения слов.

Изучение данных констатирующего эксперимента, направленного на исследование пассивного лексикона у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи, продемонстрировало следующие результаты: у 25% участников исследования (1 ребенок) уровень сформированности пассивного словаря выше среднего, в то время как у 50% испытуемых (2 ребенка) данный показатель соответствует среднему уровню, 25% - уровень ниже среднего. Для наглядности изобразим полученные данные в виде гистограммы на рисунке 1.

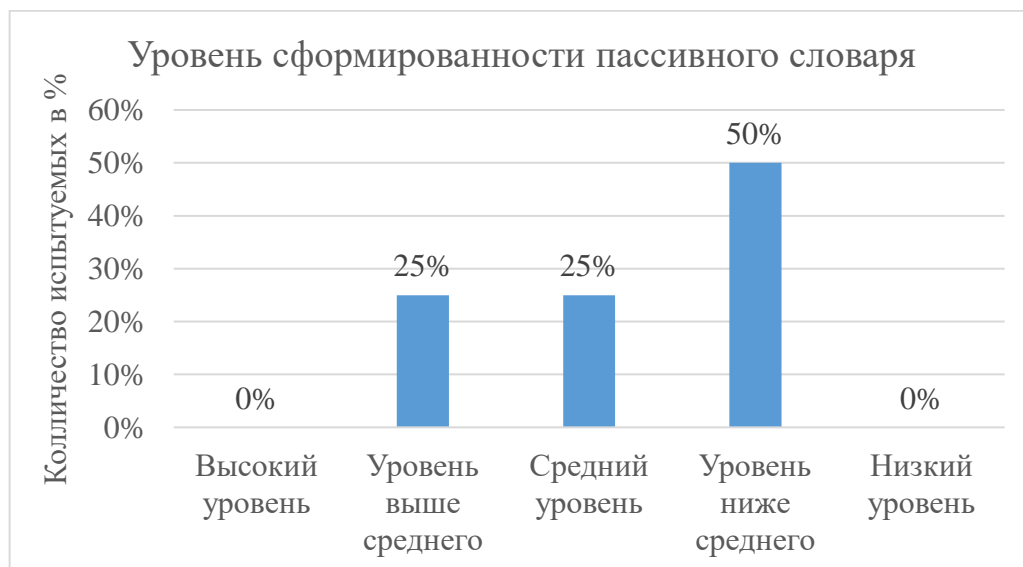


Рисунок 1 – Результаты исследования уровня сформированности пассивного словаря по методике Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой

Эти данные свидетельствуют о том, что у детей с тяжелыми нарушениями речи наблюдается недостаточный объем словарного запаса.

Их пассивный лексикон в основном ограничивается бытовой и разговорной лексикой. При проведении исследования лексического запаса у дошкольников с тяжелыми нарушениями речи было выявлено, что наибольшие затруднения у детей возникали при восприятии существительных на различные лексические темы. Например, в разделе «ягоды» дети не смогли правильно идентифицировать такие слова, как «брусника», «клюква», «смородина»; в разделе «деревья» трудности вызвали слова «сосна», «осина», «клён». Было отмечено, что тема времён года не вызвала затруднений у детей. Все воспитанники безошибочно смогли определить и назвать слова, связанные со временами года, такие как: «весна», «лето», «осень», «зима».

При изучении пассивного запаса прилагательных дети (Влад, Гриша, Миша, Давид) часто не могли четко указать или вовсе не показывали такие слова, как: «овальный», «прямоугольный», «сиреневый», «узкий». Например, при предъявлении объекта с изумрудным цветом дети путались и называли его синим. При проверке понимания глагольных конструкций дети Гриша, Миша и Давид испытывали сложности в распознавании таких действий, как: «режет», «копает», «подметает», «рисует» и другие. Например, при задании показать действие «рисует», дети показывали, что кто-то пишет.

Результаты проведённого исследования активного словаря у дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи продемонстрировали, что уровень сформированности их активного словарного запаса соответствует среднему. Анализ данных подтвердил, что детям малоизвестны многие редкие слова. Например, Миша и Давид способны правильно идентифицировать части тела, такие как ухо, глаз и нос, но затрудняются при назывании и указании таких частей, как ладонь, бедро, колено, кисть, стопа и локоть. У детей сохраняется склонность к семантическим заменам. Так, они могут описать тапочки – «тем, что надевают на ноги дома», диван – «место, где сидят», а ложку – «то, чем едят суп». При обследовании

активного словаря прилагательных также фиксировалось значительное количество ошибок. Дети зачастую заменяют слова «высокий», «широкий» и «длинный» словом «большой», а такие прилагательные, как «короткий», «узкий» и «низкий», заменяются словом «маленький».

В ходе исследования, направленного на оценку способности детей к подбору антонимов, были получены следующие результаты. Выяснилось, что 25% участников эксперимента (1 ребенок) демонстрируют уровень развития навыков выше среднего. Такой же процент детей (1 человек) находится на среднем уровне, а 50% участников (2 человека) показывает уровень ниже среднего. Для наглядности изобразим полученные данные в виде гистограммы на рисунке 2.

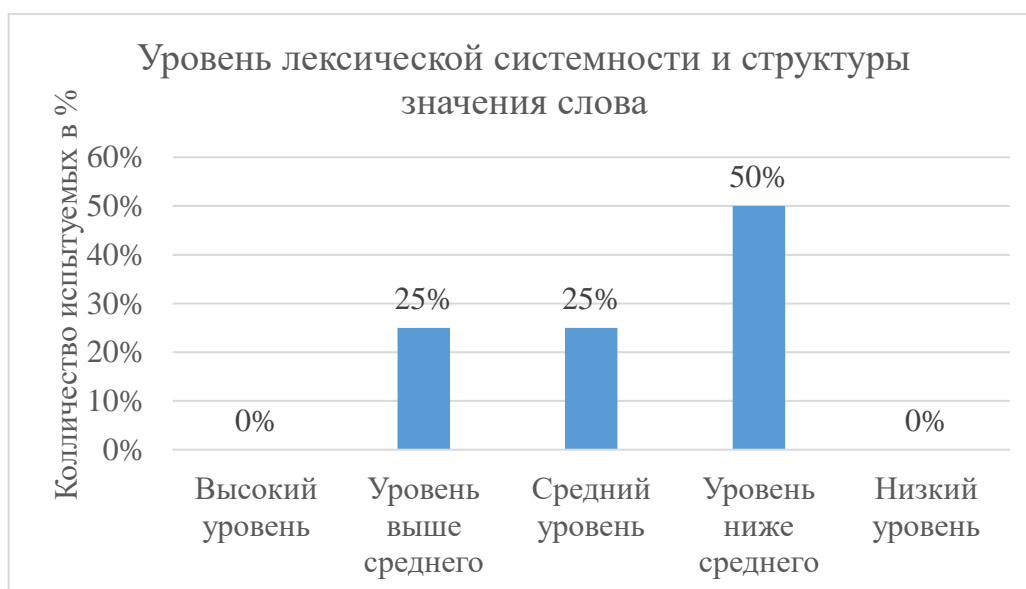


Рисунок 2 – Результаты исследования уровня лексической системности и структуры значения слова по методике Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой

Анализ результатов демонстрирует, что у некоторых детей возникают трудности с разграничением понятий «антоним» и «синоним». Например, Гриша и Давид в качестве антонима к слову «говорить» выбрали слово «болтать», а к слову «друг» предложили «брат» или «дружище», что указывает на неточное понимание антонимичных отношений. Отмечены случаи, когда дети использовали отрицательную частицу «не» в своих ответах вместо подбора слов противоположного значения. Например,

Миша, отвечая на такие слова, как «братъ», «печаль», «писать», использовал антонимы «не братъ», «не печаль», «не писать».

Анализирование результатов, по изучению умения выбирать синонимичные слова, выявлены следующие результаты: 50% детей (2 человека) продемонстрировали средний уровень владения данной лексической группой, а оставшиеся 50% (2 человека) – уровень ниже среднего. При анализе данных была отмечена трудность, с которой столкнулся Давид при подборе синонима к слову «боец». Аналогичные затруднения испытали дети, пытаясь подобрать синонимы к словам «верный», «шагать» и «глядеть». Интересно наблюдение, касающееся определения прилагательного «радостный», Влад и Гриша интерпретировали его значение следующим образом: «это тот, у кого на лице всегда улыбка» или «это когда человек смеется и прыгает».

Исследование, посвященное способности к переименованию предметов, показало, что все испытуемые продемонстрировали средний уровень в выполнении данной задачи. В процессе выполнения задания испытуемые использовали различные подходы и приемы, что говорит о креативности и наличии ассоциативного мышления. Например, на вопрос «Назовем корову собакой, а собаку коровой?» дети предлагали такие варианты ответов: «Нет, так нельзя», «Корова - молоко, собака – гав », «Это неправильно», « Это не подходит».

Таким образом, результаты исследования показывают недостаточный уровень словарного запаса у детей с тяжелыми нарушениями речи. Влад продемонстрировал высокий уровень, получив суммарно 3 балла, тогда как Григорий, Михаил и Давид набрали по 2 балла, характеризующих средний уровень. Эти данные подтверждают необходимость внедрения коррекционно-логопедической работы, направленной на развитие словарного запаса.

2.2 Организация и содержание работы по развитию словарного запаса детей с тяжёлыми нарушениями речи

По результатам диагностики у детей выявлено недостаточное понимание и употребление редких существительных (например, «брусника», «клён»), прилагательных, обозначающих форму и оттенки цвета (таких как «овальный», «сиреневый»), а также сложных глагольных конструкций («режет», «копает», «рисует»). Дополнительно отмечены затруднения в подборе антонимов и синонимов (дети путают противоположные по смыслу слова или ограничиваются отрицательной частицей «не»), наблюдается подмена многих прилагательных более простыми («большой», «маленький») и ошибки в назывании частей тела («ладонь», «бёдра», «локоть», «стопа»).

Именно эти области лексики требуют первоочередной коррекции, поскольку без их проработки дети не смогут в полной мере усвоить более сложные языковые конструкции и свободно выражать свои мысли. Поэтому работа по развитию словарного запаса детей с тяжёлыми нарушениями речи строилась таким образом, что в основу занятий легли упражнения, направленные на постоянное расширение лексического объёма, закрепление точных наименований предметов и их признаков, формирование понимания и употребления разнообразных глагольных конструкций, тренировку в подборе антонимов и синонимов, а также на развитие навыков описания и классификации понятий, необходимых для формирования полноценного лексико-грамматического строя речи.

Комплекс коррекционно-развивающих занятий по формированию и развитию словаря у детей с тяжёлыми нарушениями речи

В ходе диагностического обследования у детей были выявлены: Недостаточное понимание и употребление редких существительных (например, «брусника», «клён»);

Трудности в использовании прилагательных, обозначающих форму (овальный, круглый и т. д.) и оттенки цвета (сиреневый, бирюзовый и т. д.); Недоразвитие навыков употребления сложных глагольных конструкций (режет, копает, рисует и др.);

Затруднения в подборе синонимов и антонимов, а также склонность к замене прилагательных более простыми (большой, маленький);

Ошибки в назывании частей тела (ладонь, бёдра, локоть, стопа).

Такое состояние лексико-грамматического строя речи препятствует полноценному речевому и интеллектуальному развитию детей, затрудняет овладение более сложными языковыми конструкциями и полноценное выражение собственных мыслей.

Занятия нацелены на коррекцию лексико-грамматического недоразвития путём целенаправленного расширения словарного запаса, обучения точному употреблению слов, развития умения описывать предметы, действия, явления, а также формировать связную речь.

Цель: формирование и расширение словарного запаса детей с тяжёлыми нарушениями речи, включающего редкие существительные, разнообразные прилагательные и сложные глагольные конструкции, а также развитие умения подбирать синонимы и антонимы, что создаст основу для дальнейшего овладения грамматическим строем речи.

Задачи комплекса:

1. Обогащение словаря за счёт включения редких существительных, различных оттенков цветов, форм и признаков предметов.

2. Развитие употребления глаголов (в том числе сложных конструкций), отражающих характерные действия живых существ и человека.

3. Формирование навыков подбора синонимов и антонимов, расширяющих выразительные возможности речи.

4. Закрепление правильного называния частей тела и развитие умения описывать их (признаки, возможные действия).

5.Совершенствование речи за счёт обучения более точному использованию лексико-грамматических средств (прилагательные, сложные глагольные формы, согласование по числу и роду).

6.Развитие связной речи: обучение построению описательных и повествовательных высказываний с использованием расширенного словаря.

Принципы реализации:

Систематичность и последовательность: упражнения и задания даются регулярно, с постепенным усложнением материала. Учёт индивидуальных особенностей: подбор материала в соответствии с речевым уровнем каждого ребёнка. Игровая форма: максимальное включение детей в процесс через игры, речевые ситуации, создание мотивации к говорению. Наглядность и практическая направленность: использование наглядных пособий, предметов, картинок для лучшего усвоения слов и понятий. Активная позиция ребёнка: побуждение детей к самостоятельному поиску слов, описанию, сравнению, формулированию предложений.

В Приложении 1 приведён перечень 23 упражнений (номера 1–24, где под номером 15 приведены два варианта). Каждое занятие рассчитано на 40 минут, всего комплекс рассчитан на 12 занятий, по два занятия в неделю. То есть программа суммарно реализуется в полтора месяца, общая длительность составляет 8 часов. Тематический план занятий представлен в Таблице 1.

Таблица 1. Комплекс коррекционно-развивающих занятий по формированию и развитию словаря у детей с тяжёлыми нарушениями речи

№ занятия	Цель занятия (направлено на)	Упражнения, проводимые на занятии
1	Расширение словарного запаса за счёт освоения числовых форм слов и умения сравнивать предметы по признакам.	№ 1 «Один и много» № 2 «Сравни разных зверят»
2	Формирование навыков подбора глаголов и закрепление названий основных цветов, развитие ассоциативного мышления.	№ 3 «Кто что умеет делать» № 4 «Лови да бросай – цвета называй»
3	Развитие словесно-логического мышления, составление сюжетных высказываний, умение описывать предметы с указанием признаков.	№ 5 «Приключения Маши в лесу» № 6 «Составь описание»

Продолжение таблицы 1

4	Расширение словарного запаса, уточнение значений слов, развитие умений подбирать прилагательные.	№ 7 «Подбери слова» № 8 «Какой? Какая? Какое?»
5	Развитие навыков описания действий предметов, обучение определению целого по его частям.	№ 9 «Кто больше назовёт действий?» № 11 «Назови целое»
6	Овладение навыками подбора синонимов, обогащение словаря существительных, развитие выразительности речи.	№ 12 «Скажи по-другому» № 13 «Умный словесник»
7	Расширение словаря за счёт использования обобщающих слов, развитие речевых ассоциаций и двигательной активности.	№ 15а «Я знаю шесть названий...» № 15б «Осенние ассоциации»
8	Закрепление активного словаря, развитие логического мышления, умение выбирать слова по контексту.	№ 18 «Бывает – не бывает» № 19 «Найди пропавшее слово»
9	Развитие навыков подбора синонимов и антонимов, уточнение смыслов редких слов, тренировка описательных навыков.	№ 20 «Подбери пару» № 21 «Волшебный мешочек»
10	Формирование связной речи, обучение построению сложных предложений, активизация описательной и лексико-грамматической речи, включая части тела.	№ 22 «Кто, что и зачем?» № 23 «Описание на скорость» № 24 «Собери тело»
11	Расширение словарного запаса, формирование логических операций по описанию и классификации предметов (в двух вариантах).	№ 10 «Угадай по описанию» (оба варианта)
12	Упражнение на подбор антонимов, развитие логического мышления и речевого доказательства, причинно-следственных связей (в двух вариантах).	№ 14 «Все наоборот» (оба варианта)

Таким образом, представленный комплекс коррекционно-развивающих занятий направлен на устранение ключевых лексико-грамматических дефицитов у детей с тяжёлыми нарушениями речи и создание прочной основы для дальнейшего речевого и когнитивного развития.

Последовательно и целенаправленно организованная работа с редкими существительными, прилагательными, сложными глагольными конструкциями, а также с синонимами, антонимами и названиями частей тела позволяет не только расширить словарный запас, но и повысить уровень связной речи, сформировать умение точно выражать мысли и

свободно использовать разнообразные языковые средства в устной и письменной форме.

2.3 Динамика уровня развития словарного запаса детей с тяжёлыми нарушениями речи посредством дидактических игр

Первоначальный диагностический срез, проведённый у четырёх воспитанников МАДОУ «Детский сад №23» г. Челябинска, выявил характерные признаки лексико-семантического недоразвития, свойственные детям с тяжёлыми нарушениями речи. У двоих детей (50 %) уровень сформированности пассивного словаря оказался выше среднего, у одного (25 %) — в пределах среднего значения, и лишь один ребёнок продемонстрировал результат ниже среднего.

Таблица 2- Результаты исследования уровня сформированности пассивного словаря по окончанию коррекционной работы по методике Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой

Высокий уровень	Уровень выше среднего	Средний уровень	Уровень ниже среднего	Низкий уровень
0%	50%	25%	25%	0%

По данным таблицы 2 «Результаты исследования уровня сформированности пассивного словаря по окончанию коррекционной работы по методике Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой», для более наглядного представления, покажем результаты на рисунке 3.

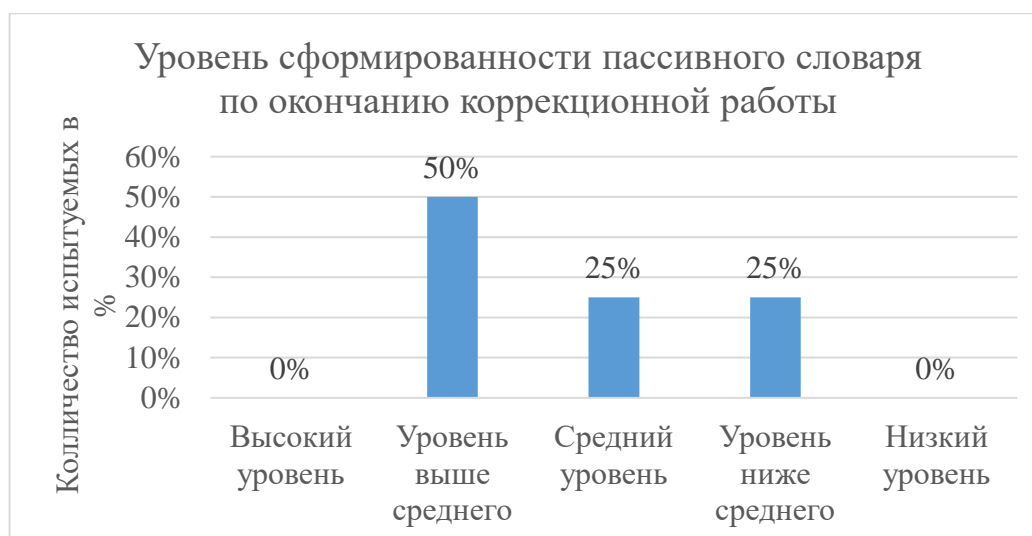


Рисунок 3 – Результаты исследования уровня сформированности пассивного словаря по окончании коррекционной работы по методике Р.И. Лалаевой и Н.В. Серебряковой

Анализ речевого материала показал, что дети испытывают серьёзные трудности в оперировании лексическими единицами, что выражается в ограниченном объёме используемых слов, бедности описаний, неустойчивости лексических значений и подмене точных прилагательных и глаголов более обобщёнными понятиями. Например, дети практически не употребляли такие прилагательные, как «овальный», «узкий», «сиреневый», заменяя их простыми терминами типа «большой», «маленький», «синий», а глаголы действия — универсальными заменами («пишет» вместо «рисует»). Затруднения вызывали также слова, обозначающие части тела, в частности «кисть», «стопа», «бедро», «локоть», что говорит о неформленности лексико-семантических связей в соответствующей понятийной сфере.

Для преодоления этих трудностей и стимулирования развития словаря была реализована система из 12 коррекционно-развивающих занятий, основанных на применении дидактических игр, направленных на активизацию лексических процессов. Каждый урок включал два упражнения и был организован с опорой на принципы систематичности, наглядности, игрового метода, мотивационной вовлечённости и индивидуального подхода. Все речевые ситуации моделировались с учётом речевых и познавательных возможностей воспитанников, а обучение

строилось в форме речевых взаимодействий, заданий на подбор, классификацию, описание и реконструкцию словесных значений в конкретных контекстах.

Уже после четвертого занятия началась фиксация устойчивой положительной динамики: количество правильно названных цветовых оттенков возросло почти в три с половиной раза — с 25 % до 62,5 %, а в финале программы этот показатель достиг 87,5 % (Рисунок 4). Показатели по другим направлениям также существенно улучшились. Так, если в начале эксперимента дети в 67 % случаев путали антонимические и синонимические связи, то к концу курса только 25 % ответов содержали ошибки в дифференциации лексико-семантических отношений. Особенно ярко позитивные изменения проявились в освоении лексики, связанной с частями тела: в исходном состоянии дети уверенно называли 2–3 наиболее частотных термина, тогда как в итоговом обследовании наблюдалось активное употребление 7–8 терминов с их осмысленным включением в речевые конструкции (например, при описании действий или составлении описательных рассказов).

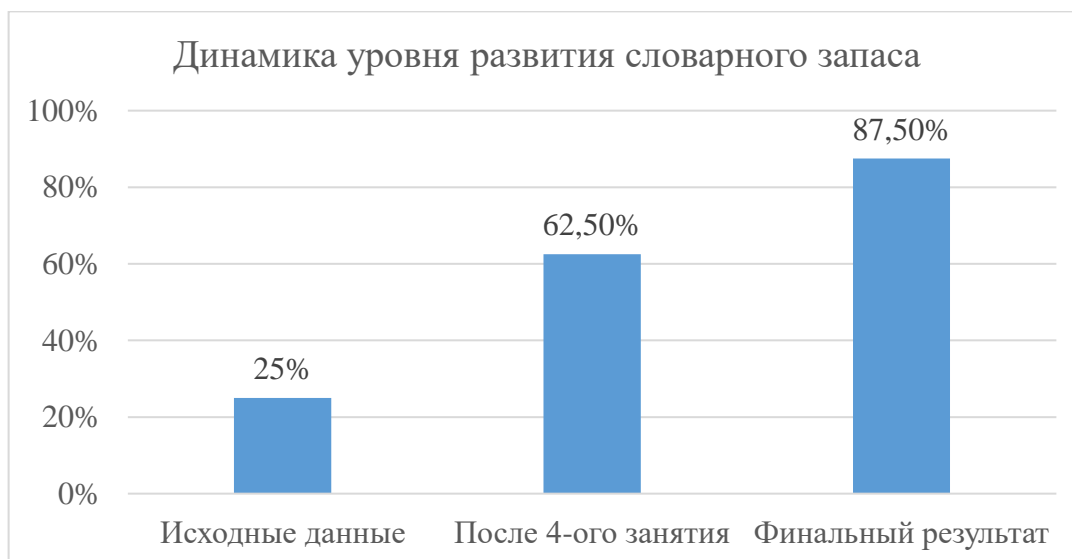


Рисунок 4 – Динамика уровня развития словарного запаса детей с ТНР старшего дошкольного возраста

Отдельного внимания заслуживает активизация навыков переименования и работы с контекстом. В ходе упражнений типа «Все

наоборот» и «Подбери пару» дети продемонстрировали не только рост словарного запаса, но и качественный сдвиг в осмысленном употреблении лексики: высказывания стали развернутыми, синтаксически более сложными, расширился диапазон используемых грамматических конструкций. Было отмечено появление элементов связного высказывания, логических переходов и тематических связей между фразами. Например, вместо кратких, однословных ответов дети начинали формулировать целые предложения: «Ложка — это то, чем едят суп» трансформировалось в «Ложкой едят суп, потому что у неё есть чашечка, в которую можно налить жидкость».

Таким образом, динамика уровня развития словарного запаса у детей с тяжёлыми нарушениями речи, наблюдаемая в рамках реализации комплекса дидактических игр, характеризуется устойчивым прогрессом по всем ключевым показателям: увеличением объёма активного и пассивного словаря, точностью лексического употребления, формированием навыков лексико-семантической дифференциации (синонимии, антонимии), а также значительным улучшением в структурировании связного речевого высказывания. Полученные результаты убедительно свидетельствуют о высокой коррекционной эффективности подобного игрового подхода, создающего условия для постепенного, но целенаправленного становления лексико-грамматической компетенции дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи.

Выводы по второй главе

В заключение второго раздела следует отметить, что проведённая диагностика и последующий коррекционно-развивающий курс дидактических игр продемонстрировали высокую эффективность системного подхода к развитию словарного запаса у дошкольников с тяжёлыми нарушениями речи. Первоначальный анализ уровня пассивного и активного лексикона выявил узость используемого словаря, отсутствие

структурных связей в семантических полях и тенденцию к семантическим заменам, что значительно ограничивало речевую продуктивность детей. Однако уже промежуточный контроль после четвёртого занятия фиксировал экспоненциальный рост точности называния цветовых оттенков, активизацию навыков различения антонимов и синонимов, а к завершению комплекса наблюдалась уверенная внутрилексическая и межлексическая систематизация — что не только расширило объём активного репертуара, но и повысило качественные параметры речевых высказываний

При этом динамика формирования навыков называния частей тела и освоения сложных глагольных конструкций показала, что игровые упражнения, построенные на принципах наглядности, вариативности и мотивационной вовлечённости, способны в короткие сроки трансформировать пассивные лексические единицы в активный речевой ресурс.

Дети научились не только правильно употреблять ранее проблемные слова – они начали строить развернутые описательные и повествовательные высказывания, демонстрируя развитие логических связей и синтаксической сложности речи. Такой сдвиг характеризует не простое увеличение лексического «багажа», но глубокую перестройку лексико-грамматической компетенции воспитанников.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Завершая исследование, необходимо подчеркнуть, что поставленная в начале работы цель — теоретически обосновать и экспериментально подтвердить результативность дидактических игр как средства обогащения лексического репертуара дошкольников с тяжёлыми речевыми нарушениями — полностью достигнута. Систематическое обращение к фундаментальным концепциям отечественной и зарубежной логопедии позволило выстроить целостную модель коррекционной помощи, опирающуюся на междисциплинарный анализ психолингвистических, нейропсихологических и педагогических факторов, определяющих специфику речевого дефицита. На этом теоретическом основании был разработан комплекс игровых занятий, сумевший органично соединить когнитивно-развивающий, мотивационный и коммуникативный потенциал игровой деятельности, которая, как доказано в работе, является ведущей в дошкольном возрасте и потому обеспечивает высокую вовлечённость ребёнка, формируя благоприятный эмоциональный фон для закрепления новых языковых единиц.

Эмпирическая часть, проведённая на базе муниципального детского сада, выявила первоначально низкие показатели объёма и дифференцированности словаря, слабое владение семантическими связями, а также фрагментарность представлений о предметных категориях. Последующее включение участников в двенадцатизанятийный курс привело к статистически выраженному приросту по всем диагностическим критериям: пассивный лексический запас расширился, активный уровень демонстрировал не только количественный, но и качественный сдвиг, выраженный в точном употреблении прилагательных оттеночной шкалы, грамматически корректном выборе глагольных форм и осмысленном использовании терминов, обозначающих части тела. Отдельно следует подчеркнуть формирование у дошкольников способности к

словотворчеству и контекстному переосмыслению знакомых единиц, что свидетельствует о становлении механизмов лексико-семантической систематизации.

Исследование показало, что игровые упражнения, построенные на принципах постепенного усложнения, вариативности и визуальной поддержки, не только компенсируют дефицит словарного объёма, но и способствуют развитию высших психических функций: внимания, памяти, воображения и мыслительных операций. Важным результатом стало снижение уровня речевой тревожности и повышение коммуникативной инициативы детей, что подтверждает многоаспектное влияние грамотно организованного игрового взаимодействия на личностный рост воспитанников. Повышение связности спонтанных высказываний, появление логических связей и семантической точности в монологических формах речи являются прямым доказательством эффективности выбранной стратегии.

Практическая ценность работы заключается в возможности непосредственного внедрения предложенного комплекса в логопедическую практику дошкольных учреждений. Предложенные игры удобны в применении, не требуют дорогостоящих материалов и могут адаптироваться под различные уровни речевой готовности, что обеспечивает их универсальность. Методические рекомендации и диагностические таблицы, представленные в приложениях, расширяют инструментарий специалистов, а также могут использоваться педагогами общего профиля и родителями для поддержки домашних занятий.

При всём положительном эффекте нельзя умолчать об ограничениях исследования. Небольшая выборка испытуемых и сжатые сроки реализации курса обусловили необходимость осторожного распространения выводов на более широкую популяцию. В дальнейшей работе актуально расширить выборку, дифференцировать методику под различные клинические формы нарушения, а также дополнить лингвистические показатели

нейропсихологическим мониторингом, что позволит проследить долговременную динамику и опосредованное влияние игры на нейрокогнитивное созревание. Тем не менее полученные результаты убедительно демонстрируют перспективность предложенного подхода и открывают возможности для дальнейших исследований, направленных на создание интегративных программ, сочетающих игровые, цифровые и сенсорные технологии в интересах гармоничного речевого и личностного развития ребёнка.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Акназарова, З. Х. Использование игр и игровых упражнений в речевом развитии дошкольников / З. Х. Акназарова // Опыт реализации Федерального государственного образовательного стандарта в образовательных учреждениях: материалы III Всероссийской научно-практической конференции. – Сибай. 2015. – С. 161-162.
2. Алексеева, М. М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 400 с.
3. Асташина, И. В. Логопедические игры и упражнения для детей / И. В. Асташина. – М.: ООО издательство "Дом. XXI век", 2008. – 189 с.
4. Балашова, М. В. Развитие речи в разных видах детской деятельности у детей дошкольного возраста / М. В. Балашова, Ф. С. Газизова // Инновации и традиции педагогической науки – 2019 : Сборник трудов XIX Международной научно-практической конференции, Якутск, 30 марта 2019 года / Под редакцией Т.А. Макаренко, С.В. Паниной. – Якутск: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2019. – С. 31-35.
5. Борякова, Н. Ю. Изучение и коррекция лексико-грамматического строя речи с недостатками познавательного и речевого развития / Н.Ю. Борякова, Т.А. Матросова. – М.: АТТИКА, 2010. – 200 с.
6. Ванисова, А. Н. К вопросу о развитии лексической стороны речи у детей / А. Н. Ванисова // СТУДЕНТ года 2020 : сборник статей Международного учебно-исследовательского конкурса, Петрозаводск, 17 декабря 2020 года. Том Часть 3. – Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука» (ИП Ивановская Ирина Игоревна), 2020. – С. 113-118.
7. Вебер, А. А. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с ринолалией / А. А. Вебер // Современные проблемы общей и

специальной педагогики : материалы Всероссийской заочной научно-практической конференции с международным участием, Сургут, 01 января – 31 2015 года / Департамент образования и молодежной политики Ханты-Мансийского автономного округа - Югры, ГОУ ВПО ХМАО. – Сургут: Сургутский государственный педагогический университет, 2015. – С. 111-113.

8. Вершина, А. И. Дидактические игры в логопедической работе с детьми старшего и подготовительного возраста / А. И. Вершина // Актуальные исследования. – 2024. – № 1(183). – С. 74-76.

9. Волкова, Л. С. Логопедия: Учеб. Пособие для пед. институтов по специальности «Дефектология» / Л.С. Волкова. – М.: Просвещение, 2018. – 527 с.

10. Выготский, Л. С. Основные проблемы современной дефектологии / Л. С. Выготский // Проблемы дефектологии. – М.: Просвещение, 2014. – С.145-173.

11. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – М.: Просвещение, 2007. – 365 с.

12. Демидова, А. П. Особенности развития лексики у детей младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи / А. П. Демидова, Н. А. Филимонова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 78-1. – С. 113-115.

13. Демидова, А.П. Процесс формирования словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с тяжёлыми нарушениями речи / А. П. Демидова, Н. А. Бабушкина, В. А. Жукова // Мир педагогики и психологии. – 2024. – № 5(94). – С. 410-416.

14. Драгула, М. Ю. Особенности развития словаря у детей старшего дошкольного возраста с ОНР / М. Ю. Драгула, Н. А. Бердникова // Теория и практика современной науки. – 2023. – № 11(101). – С. 71-76.

15. Ионова, Г. А. Роль дидактических игр и упражнений для обогащения словарного запаса у детей дошкольного возраста с нарушением

речи // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2012. – №2. – С. 32-36.

16. Жукова, Н. С. Логопедия. Основы теории и практики / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – М.: Эксмо, 2015. – 288 с.

17. Жукова, Н. С. Формирование устной речи. Учеб-метод, пособие. - М.: Соц.-полит. журн., 2019. - 96 с

18. Журавлева, Е. А. Особенности устной речи у дошкольников с ФФНР / Е. А. Журавлева // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза. – Екатеринбург. 2013. – С.82-84.

19. Зиновьева, В. Н. Особенности психологического развития ребенка с тяжелыми нарушениями речи / В. Н. Зиновьева, А. П. Демидова, Н. К. Нестерова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-1. – С. 113-116.

20. Кадын, А. Л. Развитие лексической стороны речи у детей дошкольного возраста с ОНР посредством дидактических игр / А. Л. Кадын // Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном и специальном образовании : сборник материалов Всероссийского научно-образовательного форума, Биробиджан, 09 ноября 2022 года. – Биробиджан: Приамурский государственный университет им. Шолом-Алейхема, 2023. – С. 168-173.

21. Касатова, Ю. В. Игровые технологии в развитии речи детей дошкольного возраста / Ю. В. Касатова // Язык. Культура. Личность: материалы межвузовской конференции молодых ученых. – Самара: Самарский государственный социально-педагогический университет, 2019. – С. 145-147.

22. Катухина, Л. Л. Особенности подготовки детей с ОНР к школьному обучению: диагностика и результаты /Л. Л. Катухина // Общество. – 2023. – №1(28). – С. 36-39

23. Каше, Г. А. Подготовка к школе детей с недостатками речи: Пособие для логопеда / Г. А. Каше. – М.: Просвещение, 1985. – 207 с.

24. Комплексный подход при формировании словаря у детей старшего дошкольного возраста с ТНР / А. В. Данилкина, П. Д. Гирина, А. Р. Головина, А. О. Тадевшева // ЛОМОНОСОВ : сборник статей IV Международного конкурса молодых учёных, Пенза, 05 октября 2023 года. – Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2023. – С. 125-129.
25. Королева, С. Б. Развитие лексико-грамматической стороны речи у детей с общим недоразвитием речи / С. Б. Королева, Д. В. Симонова // Вопросы педагогики. – 2020. – № 12-1. – С. 135-141.
26. Курушина, О. В. Дидактические игры и их коррекционные возможности в логопедической практике / О. В. Курушина, М. В. Федорова // Новая наука: Теоретический и практический взгляд. – 2015. – № 4. – С. 28-31.
27. Лалаева Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – Спб.: СОЮЗ, 2018. – 160 с.
28. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Р.Е. Левина. – М.: 1968. – 730 с.
29. Логопатопсихология: учеб. пособие для студ. / под ред. Р. И. Лалаевой, С. Н. Шаховской. – М.: Гуманитар. изд. центр «ВЛАДОС», 2011. – 284с.
30. Назаренко, Е. И. Роль дидактических игр в логопедической практике с дошкольниками / Е. И. Назаренко // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации : Материалы XII Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием, Новосибирск, 01–03 ноября 2023 года. – Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2024. – С. 70-71.
31. Нищева, Н. В. Программа коррекционно-развивающей работы в логопедической группе детского сада для детей с общим недоразвитием речи (с 4 до 7 лет) / Н.В. Нищева. – СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2016. – 52 с.

32. Правдина, О. В. Логопедия / О.В. Правдина. – М.: Просвещение, 1973. – 272 с.
33. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. Коррекция нарушений речи. // Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. Программа логопедической работы по преодолению общего недоразвития речи у детей. – М.: Просвещение, 2008. – 272 с.
34. Санникова, Т. С. Особенности развития связной речи у детей дошкольного возраста с ТНР в условиях современного образования / Т. С. Санникова // НАУКА и ОБРАЗОВАНИЕ: от ТЕОРИИ к ПРАКТИКЕ : сборник статей Международной научно-практической конференции, Казань, 20 июля 2023 года. Том Часть 1. – УФА: Общество с ограниченной ответственностью "Аэтерна", 2023. – С. 165-167.
35. Свинцова, Е. Ю. Формирование лексико-грамматического строя речи у старших дошкольников с ТНР на фронтальных логопедических занятиях / Е. Ю. Свинцова // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания : материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Чебоксары: ООО «Издательский дом «Среда», 2024. – С. 250-252.
36. Теплякова, С. В. Особенности подготовки к школьному обучению детей старшего дошкольного возраста с тяжелым нарушением речи / С. В. Теплякова, Е. В. Приходько // Всероссийская ежегодная декабрьская научно-практическая студенческая конференция : Сборник трудов конференции, Москва, 08–18 декабря 2023 года. – Москва: Российский новый университет, 2024. – С. 390-394.
37. Ткаченко, Т. А. Формирование лексико-грамматических представлений у детей с ОНР / Т. А. Ткаченко. – М.: Феникс, 2024. – 72 с.
38. Филимонова, О. Ю. Развитие словаря дошкольника в играх / О. Ю. Филимонова. – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2007. – 128 с.

39. Филичева, Т. Б., Воспитание и обучение детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: программно-методические рекомендации / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. – Москва: Дрофа, 2016. – 220 с.
40. Чиркина, Г. В. Основы логопедической работы с детьми / Г. В. Чиркина, Т. Б. Филичева. М.: АРКТИ, 2003. 114 с.
41. Шаларева, В. С. Особенности формирования лексико-грамматического строя речи у детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи / В. С. Шаларева // Развитие социально-устойчивой инновационной среды непрерывного педагогического образования : Сборник материалов X Международной научно-практической конференции, Абакан, 17–19 ноября 2022 года / Науч. редактор О.Е. Ефимова, отв. редактор Л.Х. Тургинеева. – Абакан: Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, 2022. – С. 157-158.
42. Шашкина, Г. Р. Логопедическая работа с дошкольниками: учеб. пособие для пед. вузов / Г. Р. Шашкина, Л. П. Зернова, И. А. Зимняя. – Москва: Академия, 2014. – 256 с.
43. Шитова, А. В. Особенности лексико-грамматического строя речи у детей с ОНР / А. В. Шитова // Современные тенденции развития системы образования: сборник статей. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2019. – С. 161-164.
44. Экспериментальное исследование предикативного словаря детей 5-6 лет с дизартрией и ОНР III уровня / Н. Ю. Ходюкова, О. В. Никитина, А. Е. Гурачевская, М. С. Дроздова // Коррекционная педагогика: теория и практика. – 2019. – № 3(81). – С. 41-52.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Упражнение № 1. "Один и много" (изменение слов по числам).

Цель: Увеличить словарного запаса ребенка, научить ориентации по количеству.

Задание №1: "Сейчас мы будем играть в такую игру: я назову словом один предмет, а ты назови слово так, чтобы получилось много предметов. Например, я скажу "карандаш", а ты должен сказать "карандаши".

книга, ручка, лампа;

город, стул, ухо;

ребёнок, человек, стекло.

Задание №2. "А теперь попробуем наоборот. Я буду говорить слово, обозначающее много предметов, а ты -один".

когти, облака, воины, листья;

цветы, пилы, молодцы, стебли.

Упражнение № 2. «Сравни разных зверят»

Цель: учить сравнивать разных «животных, выделяя противоположные признаки. Педагог предлагает вспомнить, как выглядит мишка и мышка.—Мишка большой, а мышка... (маленькая). Ещё какой Мишка... (толстый, толстопятый, косолапый)? А мышка какая... (маленькая, серенькая, быстрая, ловкая)? Что любит Мишка... (мед, малину), а мышка любит... (сыр, сухарики).—Лапы у Мишки толстые, а у мышки... (тоненькие). Мишка кричит громким, грубым голосом, а мышка... (тоненьким). А у кого хвост длиннее? У мышки хвост длинный, а у Мишки... (короткий).

Упражнение № 3. «Кто что умеет делать»

Цель: подобрать глаголы, обозначающие характерные действия животных. Ребенку называют животных, а он говорит, что они любят делать. Например, кошка —мяукает, мурлычет, царапается, лакает молоко, ловит мышей, играет с клубком; собака —лает, сторожит дом, грызет кости, рычит, виляет хвостом, бегают. Такую игру можно проводить на разные темы. Например, животные и птицы: воробей чирикает, петух кукарекает, свинья хрюкает, утка крякает, лягушка квакает.

Упражнение № 4 «Лови да бросай —цвета называй»

Цель: подбор существительных к прилагательному, обозначающему цвет. Закрепление названий основных цветов, развитие воображения у детей.

Ход игры. Педагог, бросая мяч ребенку, называет прилагательное, обозначающее цвет, а ребёнок, возвращая мяч педагогу, называет существительное, подходящее к данному прилагательному.

Педагог: красный -Дети: мак, огонь, флаг (оранжевый -апельсин, морковь, заря; желтый -цыпленок, солнце, репа; зеленый -огурец, трава, лес; голубой -небо, лед, незабудки; синий -колокольчик, море, чернила; фиолетовый -слива, сирень, сумерки.

Упражнение № 5. Составление сказки «Приключения Маши в лесу»

Цель: Развить словестно-логическое мышление.

Педагог спрашивает: «Зачем Маша пошла в лес? Зачем вообще ходят в лес? (За грибами, ягодами, цветами, погулять.) Что с ней могло случиться? (Заблудилась, встретила кого-то.)

Этот прием предотвращает появление одинаковых сюжетов и показывает детям возможные варианты его развития.

Упражнение № 6. «Составь описание»

Цель: учить детей описывать предмет, называя его признаки, качества, действия.

—Опиши ягоду или фрукт, который ты больше всего любишь, а мы отгадаем. («Он круглый, красный, сочный, вкусный —это мой любимый... помидор»);

«Он темно-бордового цвета, а внутри у него много-много разных зернышек, сладких и спелых, это мой любимый фрукт... гранат».)

Упражнение № 7. Дидактическая игра «Подбери слова».

Цель: Расширять словарный запас детей, уточнять значение слов. Развивать мышление.

Материал. Мяч.

Ход игры:

Предложить детям встать по кругу, поиграть с мячом и закончить фразу.

Моросит (дождь);

Дует. (ветер);

Вянет (трава);

Желтеют. (листья);

Опадают (листья);

Льет (дождь);

Улетают (птицы);

Созревают (овощи, фрукты);

Собирают (урожай).

Упражнение № 8. Дидактическая игра «Какой? Какая? Какое?»

Цель: упражнять в подборе прилагательных.

Какими словами можно сказать об осени? Осень какая? (золотая, красивая, солнечная, разноцветная, ласковая, задумчивая, печальная, тихая, поздняя, ранняя, ненастная, хмурая, грустная, дождливая, «очей очарованье», расписная, пестрая)

Какими словами можно сказать об осеннем лесе? Лес осенью какой? (задумчивый, унылый, тихий, настороженный, притихший, грустный, молчаливый, одинокий, словно терем расписной, золотой, багряный, лиловый, замороженный, опустевший, красочный, живописный)

Деревья осенью какие? (красочные, разноцветные, пестрые, зеленые, желтые, оранжевые, яркие, голые, обнаженные)

Листья осенью какие? (разноцветные, зеленые, желтые, ярко-красные, желтокрасные, желто-зеленые, оранжевые, бурые, пестрые, сухие, мокрые).

Упражнение № 9. Дидактическая игра «Кто больше назовет действий?»

Цель: упражнять в подборе слов, обозначающих действия предметов.

Что можно сказать о листьях осенью? (желтеют, увядают, опадают, кружатся, засыхают, осыпаются, замерзают, можно собирать, шелестят, шуршат)

Что можно сказать о дожде осенью? (моросит, накрапывает, льет, идет, капает, хлещет, шумит, стучит по крыше)

Что еще можно сказать о солнце? (светит, греет, восходит, заходит, печет, поднимается, опускается., сияет, улыбается, ласкает, согревает, отдает свое тепло)

Что делают птицы осенью? (улетают в теплые края, собираются, в стаи, готовятся к перелету).

Упражнение № 10. Дидактическая игра «Угадай по описанию»

(Усложнение: добавляются существительные: киви, айва, персик, абрикос, авокадо, хурма, косточка)

Цель: расширение объема словаря предметов и признаков. Формирование представлений о предметах, развитие логического мышления.

Оборудование. Набор картинок по лексической теме.

Содержание:

1. Вариант

Перед детьми выкладывается ряд изображений предметов (лимон, слива, груша, банан, вишня, яблоко, абрикос, персик, киви, айва и др.). Взрослый дает следующее описание фрукта: «Коричневый, овальный, мохнатый, внутри зеленый». Ребенок выбирает нужную картинку и называет фрукт. В случае затруднений с ответом взрослый просит ребенка: сначала назови все овальные фрукты. (Ребенок называет, остальные картинки убирают)

2. Вариант

Ребенок дает описание предметной картинке (фрукта или овоща), остальные дети отгадывают. Нужно, как можно больше подобрать определений.

Красное, круглое, сладкое, сочное, спелое.

Зеленый, длинный, пупырчатый, продолговатый.

Упражнение № 11. Дидактическая игра «Назови целое»

Цель: Активизация словаря, развитие умения определять целое по его частям.

Содержание: Педагог называет части предмета, а дети угадывают сам предмет:

Ствол, ветки, сучья, кора, листья.

Упражнение № 12. Дидактическая игра «Скажи по-другому»

Цель: Учить детей подбирать синонимы к словосочетанию.

Содержание: Детям называют словосочетания, например: осень идет, снег идет, человек идет. Обращают их внимание на то, как неинтересно слушать, когда повторяется одно и то же слово, и предлагают его заменить. «Осень идет—как можно сказать по-другому?» Дети подбирают слова, близкие по смыслу (наступает, движется, шагает). Дождь идет (моросит, льет, капает).

Упражнение № 13. Дидактическая игра «Умный словесник»

Цель: упражнять в подборе имен существительных: игра обогащает словарный запас детей.

Листья растения, дерева, куста — (листва).

Опадание листьев осенью — (листопад).

Отражение звука от предметов, отзвук — (эхо).

Осадки в виде водяных капель — (дождь).

Движение воздуха над землей — (ветер).

Мельчайшие капли воды в воздухе — (туман).

Масса мельчайших капель воды в атмосфере — (облако). Большое темное облако, из которого может пойти дождь, снег, град — (туча).

Яркий свет в небе во время грозы, сопровождаемый громом — (молния).

Упражнение № 14. Дидактическая игра «Все наоборот»

Цель: развивать связную речь (умение строить сложное предложение доказательной формы высказывания); упражнять детей в установлении причинно-следственных связей.

Материал: фото или картинки с изображением осенних пейзажей.

Вариант 1. Игровые действия: подбирать слова-антонимы.

Воспитатель. Объявляется минута «Все наоборот». Я буду называть слова, определения, а вы не соглашайтесь со мной, отвечайте слово - «наоборот» (антонимом).

Осень ранняя — весна поздняя.

День веселый — ночь грустная.

День солнечный — ночь пасмурная.

Небо чистое (яркое) — земля грязная (блеклая).

Время холодное — теплое, жаркое.

Облако белое — туча черная. И т. д.

Вариант 2. Игровые действия: подбирать слова-антонимы.

Лето жаркое, а осень — ... (холодная).

Лето засушливое, а осень — ... (мокрая, дождливая).

Весна ранняя, а осень — ... (поздняя).

Весной дни длинные, а осенью — ... (короткие).

Летом поля с урожаем, а осенью — ... (пустые).

Летом яблоки зеленые, а осенью -- ... (спелые). И т. д.

Упражнение № 15. Игра с мячом «Я знаю шесть названий овощей»
(Грибов, фруктов, перелетных птиц)

Цель: расширение словарного запаса детей за счет употребления обобщающих слов, развитие быстроты реакции, ловкости.

Содержание: Играющий, подбрасывая или ударяя мячом об пол, произносит: «Я знаю три названия деревьев: клен, береза, осина». Можно использовать следующие виды движений: бросание мяча об пол одной или двумя руками и ловля двумя руками; бросание мяча вверх двумя руками и ловля двумя руками; отбивание мяча правой и левой рукой на месте.

Упражнение № 16. Игра с мячом «Осенние ассоциации»

Цель. Расширение объема словаря, развитие речевых ассоциаций, общей моторики.

Оборудование: Набор картинок по лексической теме «Осень».

Содержание: Взрослый бросает мяч ребенку и называет какой-либо признак предмета: «Желтая». Ребенок ловит мяч, добавляет слово, обозначающее предмет, обладающий этим признаком (травя), и возвращает мяч взрослому. Аналогично: холодный - ветер; колючий – еж; серое -небо; круглое -яблоко; разноцветные - листья.

Упражнение № 17. Игра «Бывает – не бывает»

Цель: расширение и закрепление активного словаря ребенка, развитие логического мышления.

Содержание: Играющие встают в круг. Ведущий называет времена года. Например: «Осень». А затем, бросая мяч кому-нибудь из детей, называет явление природы. Например: «Ледоход». Ребенок, поймавший мяч, должен сказать, бывает такое или не бывает. Игра идет по кругу. Кто ошибся, выходит из игры. Варианты явлений природы и сезонных изменений: иней, ледоход, капель, листопад, метель, заморозки, дождь, снег, град, гроза и т. д.

Упражнение № 18. «Найди пропавшее слово»

Цель: Тренировать умение подбирать глаголы и существительные, расширять словарный запас и оттачивать понимание контекста.

Материал: Картинки с изображением действий и предметов (например, дети катаются на санках, ребёнок рисует, заяц грызёт морковь, кошка лакает молоко и т. д.), а также карточки со словами.

Ход игры:

Педагог описывает ситуацию, но пропускает одно ключевое слово. Например: «Мальчик ___ картину».

Ребёнок выбирает из набора подходящие глаголы (рисует, пишет, раскрашивает и т. д.). Важно объяснить, почему он выбрал именно это слово.

Аналогично можно «терять» существительные: «Птица сидит на ___ (ветке, крыше)».

Если ребёнок затрудняется, педагог даёт наводящие вопросы: «Что делают с картиной?», «На чём обычно сидит птица?»

Постепенно повышайте сложность заданий, добавляя редкие существительные («ветвь», «ветка», «ствол», «перекладина» и т. д.), необычные глаголы (например, «кружится», «отпечатывает», «касается»), а также прилагательные, описывающие предмет: «Девочка рисует большой, ___ цветок» (яркий, лиловый, прекрасный).

Упражнение № 19. «Подбери пару»

Цель: Учить находить синонимы и антонимы, расширять словарный запас, развивать способность выбирать более точные слова.

Материал: Карточки или слова на доске (печатные, написанные) с прилагательными, глаголами, существительными, среди которых нужно найти «пары».

Ход игры:

Педагог выкладывает карточки с прилагательными (например, «длинный», «короткий», «овальный», «круглый», «яркий», «бледный», «весёлый», «грустный»). Ребёнок должен составить пары антонимов (длинный – короткий, весёлый – грустный) или синонимов (яркий – сочный, печальный – грустный).

Постепенно добавляются глаголы («плакать», «рыдать», «громко кричать») и существительные (в том числе редкие: «сумерки», «малиновка»,

«лаванда», «гранат» и т. д.). Ребёнок ищет синонимы или подбирает антонимы (если они у слова есть).

Дополнительная сложность: попросить ребёнка использовать каждую пару в предложении («Голубика – черника: эти ягоды схожи по цвету и вкусу, но иногда их путают»).

Упражнение № 20. «Волшебный мешочек»

Цель: Упражнять в назывании и описании предметов (форма, цвет, фактура), закреплять понимание редких существительных.

Материал: Непрозрачный «волшебный» мешочек с различными небольшими предметами (камешек, пуговица, шишка, ягодка-брусника (муляж), перышко, маленькая игрушка и др.).

Ход игры:

Ребёнок на ощупь достаёт из мешочка предмет, не показывая его остальным.

Пытается описать его так, чтобы другие догадались, что это за предмет: «Он твердый, круглый, гладкий, маленький, по цвету может быть коричневым... – это ___?»

Если ребёнок не знает точного названия, педагог подсказывает, даёт наводящие вопросы: «Похож на камень? Какой он на ощупь? Какого цвета?»

Особое внимание уделяется новым или менее знакомым словам (например, «шишка», «оловянный солдатик», «кленовый лист», «облепиховая веточка»).

Можно чередовать роли: один ребёнок описывает, остальные отгадывают.

Упражнение № 21. «Кто, что и зачем?»

Цель: Формировать употребление сложных глагольных конструкций, тренировать умение составлять распространённые предложения (в том числе с обстоятельствами цели, причины, места).

Материал: Картинки с разными сюжетами, в которых есть персонаж (человек или животное) и действие (например, котёнок, тянущий нить; ребёнок, собирающий ягоды; заяц, строящий домик).

Ход игры:

Педагог показывает ребёнку картинку и задаёт вопросы: «Кто это? Что он делает? Зачем он это делает? Где он это делает?»

Ребёнок должен построить развернутое предложение с несколькими обстоятельствами. Например: «Котёнок ловит клубок пряжи, чтобы поиграть им на полу», «Девочка собирает бруснику в лесу, чтобы сварить варенье».

Если ребёнок пользуется короткими фразами, педагог уточняет: «Скажи, для чего она собирает бруснику?», «Где именно девочка это делает?»

Переходите к более редким глаголам («выискивает», «перекладывает», «запасает», «разглядывает», «вытягивает»), чтобы расширить словарь.

Упражнение № 22. «Описание на скорость»

Цель: Закрепить в речи детей употребление разнообразных прилагательных (в том числе оттенков цвета и формы) и существительных (в том числе редких).

Материал: Картинки с изображениями предметов или карточки со словами (например, «паслён», «берёза», «сиреневый шарф», «овальная тарелка», «брусника» и т. д.).

Ход игры:

Детям предлагают за ограниченное время (например, за одну минуту) назвать как можно больше прилагательных и существительных, описывающих предложенный объект.

«Опиши бруснику: (красная, кисловатая, круглая, лесная, спелая, полезная, ароматная и т. д.)».

Можно устроить соревнование, у кого получится назвать больше точных прилагательных или глаголов, связанных с этим предметом («собирают», «моют», «сушат», «варят», «замачивают» — о бруснике).

Главное – стимулировать использование новых слов вместо часто повторяющихся «большой», «маленький», «красивый», «вкусный».

Упражнение № 23. «Собери тело»

Цель: Уточнить и закрепить названия частей тела, особенно редко употребляемых (локоть, ладонь, бёдра, стопа). Научить находить прилагательные, глаголы и существительные, связанные с каждой частью тела.

Материал: Лист с контуром человека или игрушка (кукла), у которой можно обозначать части тела.

Ход игры:

Педагог даёт ребёнку карточки с названиями частей тела (рука, предплечье, локоть, ладонь, пальцы, бёдра, колени, стопы) в перемешанном виде или прикладывает таблички к кукле без привязки.

Ребёнок должен верно расположить каждую табличку на схеме тела или на кукле, проговаривая: «Это — локоть, он сгибается, болит, если удариться».

После закрепления назначений частей тела педагог просит описать прилагательными каждую часть (широкие плечи, узкие бёдра, сильные руки, гибкие локти), а также придумать, что с ней можно делать (руками — брать, писать, рисовать, ладошами — хлопать, стопами — топтать).

При необходимости давайте подсказки и примеры, расширьте словарь: «Запястье» (оно соединяет руку и кисть), «икры», «щёки», «виски» и т. д.