

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

Пензенский государственный университет
Педагогический институт им. В.Г. Белинского

Факультет педагогики, психологии и
социальных наук

Кафедра «Дошкольное и
дефектологическое образование»

Направление подготовки 44.03.03
«Специальное (дефектологическое) образование»
Профиль подготовки «Логопедия»

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
ФОРМИРОВАНИЕ СЛОВАРЯ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ
НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**

Студент

Чернышева 27.05.2020
(подпись, дата)

Чернышева Мария Алексеевна

Научный руководитель

Сафонова 24.05.20
(подпись, дата)

к.п.н., доцент Сафонова О.В.

Нормоконтролер

Карпушкина 24.05.20
(подпись, дата)

Е.А. Карпушкина

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 18.05.20 № 11)

Заведующий кафедрой

Л.Н. Корчагина
(подпись)

Л.Н. Корчагина

Работа защищена с отметкой 5/5 (протокол заседания ГЭК от 24.06.20 № 24)

Секретарь ГЭК

Мали
(подпись)

Н.А. Мали

Пенза, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
 Глава I. Проблема развития словарного запаса у детей дошкольного возраста в литературе	
1.1. Усвоение словарного запаса при нормальном развитии речи	6
1.2. Общее недоразвитие речи как дизонтогенез речевой деятельности.....	9
1.3. Развитие словаря в условиях речевого дизонтогенеза.....	18
 Глава II. Изучение словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста	
2.1. Организация и содержание исследования.....	27
2.2. Результаты исследования словаря детей.....	29
 Глава III. Логопедическая работа по развитию словарного запаса у дошкольников с общим недоразвитием речи	
3.1. Организация и содержание коррекционного обучения.....	33
3.2. Результаты обучающего эксперимента.....	42
 Заключение.....	46
Список литературы.....	48
Приложение.....	52

ВВЕДЕНИЕ

Речь – одно из главных, необходимых условий психического и личностного развития ребенка и полноценным средством общения является лишь тогда, когда сформированы все её структурные элементы. Общее недоразвитие речи характеризуется нарушением формирования у детей всех компонентов речевой системы: фонетико-фонематического и лексико-грамматического. Одним из основных признаков общего недоразвития речи является ограниченный, не соответствующий возрасту словарный запас. Это отмечают А.Н. Гвоздев, Р.Е. Левина, Н.А. Никашина, Г.А. Каше, Л.Ф. Спирова, Г.И. Жаренкова, Т.В. Туманова, И.Ю. Кондратенко, Т.А. Ткаченко, Г.В. Чиркина, Н.А. Чевелева, Т.Б. Филичева, Р.И. Лалаева и др. авторы.

Слово обеспечивает содержание общения, это основная значимая единица языка, и наш язык – это, прежде всего, язык слов. Каждое слово имеет определенный смысл, значение, выражает какое-то понятие.

Лексическая сторона речи – это запас слов, которым владеет человек. Чем богаче словарный запас индивида, тем богаче, выразительнее и образнее его речь. Богатство словаря является показателем высокого уровня умственного развития. Бедность словаря мешает полноценному общению, а, следовательно, и общему развитию ребенка.

Слово, его значение является средством не только речи, но и мышления. Усвоение словаря решает задачу накопления и уточнения представлений, формирования понятий, развития содержательной стороны мышления, а в свою очередь, овладение лексическим значением происходит на основе операций анализа, синтеза, обобщения. Таким образом, развитие словаря, уточнение значения слова, формирование лексической системы играют важную роль в развитии познавательной деятельности ребенка.

В дошкольном возрасте ребёнок должен овладеть таким словарём, который позволил бы ему общаться со сверстниками и взрослыми, успешно

обучаться в школе, понимать литературу, телевизионные и радио-передачи. Поэтому формирование словарного запаса у детей с общим недоразвитием речи – одна из важных задач логопедической работы. Этому направлению следует уделять серьёзное внимание. Работа над словарём ребёнка оказывает подлинно развивающее воздействие: не ограничиваясь его количественной стороной, она предусматривает углубление понимания значения слов, ознакомление детей с многозначными словами, смысловыми отношениями слов.

Актуальность данной проблемы обусловила выбор темы исследования – развитие словарного запаса у детей с общим недоразвитием речи.

Цель данного исследования – выявление особенностей словарного запаса детей старшего дошкольного возраста с ОНР и разработка соответствующей системы коррекционных занятий.

Объектом исследования является активный словарь дошкольников с ОНР.

Предмет изучения – система занятий по коррекции и развитию словарного запаса у детей с ОНР.

Учитывая цель, объект, предмет исследования, мы сосредоточили внимание на решении следующих **задач**:

1. Изучить специальную литературу по данной проблеме.
2. Изучить и проанализировать активный словарь детей старшего дошкольного возраста в логопедических и массовых группах ДОУ.
3. Разработать систему коррекционных занятий для экспериментального обучения и провести соответствующее обучение.
4. Провести контрольный эксперимент с целью выявления эффективности предложенной системы.

Для решения поставленных задач были использованы следующие **методы**:

- изучение и анализ научной и методической литературы по проблеме;
- беседа;

- наблюдение;
- изучение документации;
- констатирующий, формирующий, контрольный эксперимент;
- сравнительный анализ.

Наша **гипотеза исследования** состоит в том, что качественный состав словаря у старших дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня по всем показателям отличается от возрастной нормы и специально разработанные коррекционные занятия позволят преодолеть данные отклонения.

ГЛАВА I. ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ЛИТЕРАТУРЕ

1.1. Усвоение словарного запаса при нормальном развитии речи

Развитие речи ребёнка начинается с 3-х месяцев, с периода гуления. Примерно с 6-8 месяцев появляется элементарное понимание речи, формируется пассивный словарь. По определению В.И. Селивёрстова [21], пассивный словарь – это «пассивный запас слов отдельного носителя языка – часть словарного состава языка, понятная конкретному человеку». Это те слова, которые ребёнок ещё не произносит, но соотносит с предметом, показывает его при назывании.

Первые слова появляются у ребёнка в период от 9-10 мес. до 1г.2мес. Время появления первых слов у детей в норме и в условиях патологии не имеет существенных различий. С этого возраста начинается развитие активного лексикона. В «Словаре логопеда» активный словарь определяется как «активный запас слов отдельного носителя языка – часть словарного состава языка, которая свободно употребляется в повседневной жизни конкретным человеком». Это те слова, которые ребёнок употребляет в своей речи.

Формирование значения слова происходит постепенно. Как указывает С.Н. Цейтлин [36], оно проходит следующие ступени: ситуативная закреплённость; предметная соотнесённость (денотативное значение); понятийная соотнесённость (сигнификативное значение); формирование системы сигнификативных значений (совокупность лексико-семантических вариантов слова).

По данным А.Н. Гвоздева [5, 6], овладение самостоятельной речью начинается с существительных. Названия действий появляются несколько позже. Затем расширяется понимание и употребление других частей речи – прилагательных, наречий, местоимений. Очень медленно усваиваются числительные. Служебные слова появляются позже всех знаменательных

частей речи.

По мнению Н.С. Жуковой [8], прилагательные в активной речи появляются позднее существительных, глаголов и некоторых наречий, т.к. ребёнку важнее выделять предметы и обозначать связанные с ними действия, чем указывать на качество этих предметов, которые «являются второстепенными по отношению к предмету». Многие прилагательные появляются сразу в составе антонимических пар. При освоении параметрических прилагательных, обозначающих размер, вес, ширину, толщину, высоту и т.п., ребёнок сначала понимает собственно количественные компоненты значения, а затем – сам параметр, по которому производится оценка. Этим объясняется употребление слов *большой* – *маленький* вместо всех других параметрических прилагательных, а также смешение параметров (напр., *толстый чемодан* – о тяжелом, но вовсе не широком чемодане). В первую очередь появляются качественные прилагательные, потом относительные и притяжательные.

Объём словаря зависит от условий воспитания ребёнка, от частоты его общения со взрослыми, а качество – от того, какие слова взрослые употребляют в своей речи, как часто указывают ребёнку на действия, которые можно производить с игрушками, предметами; на признаки окружающих предметов.

Данные о развитии словаря в норме приводятся в работах А.Н. Гвоздева, А.И. Максакова, М.Ф. Фомичёвой, С.Н. Цейтлин и других авторов [5, 6, 22, 36].

К концу 2-го года словарный запас ребёнка беден, он часто употребляет облегчённые слова, называет лишь те предметы, с которыми постоянно действует.

К концу 3-го года словарный запас увеличивается в 3-4 раза (60% составляют существительные, 25-27% – глаголы, 10-12% – прилагательные; появляются местоимения и предлоги). Дети узнают и называют предметы по картинке. Нередко они сами придумывают слова (*вазелин* —> *мазелин*).

Иногда дети путают сходные объекты или предметы одного назначения (*ботинки = туфли, сандалеты, тапочки*). Прилагательными обозначаются размеры предметов, их цвет, форма, различные качества (*хороший, чистый, горячий, сладкий* и др.).

К концу 4-го года объём словаря достигает 1500-2000 слов. Появляются числительные, отвлечённые прилагательные, притяжательные прилагательные и местоимения, служебные слова. Ребёнок нередко испытывает трудности (из-за недостаточности активного словаря), когда нужно передать содержание чужой речи, пересказать сказку, рассказать о каком-то событии. Часто дети употребляют слова, отсутствующие в родном языке (*лопатка – копатка*).

К концу 5-го года активный словарь увеличивается до 2500-3000 слов. Появляются собирательные существительные, прилагательные, обозначающие временные и пространственные отношения, основные и дополнительные цвета, притяжательные прилагательные, наречия, личные местоимения, сложные предлоги.

К концу 6-го года словарный запас возрастает до 3000-3500 слов – за счёт названий отдельных частей, деталей предметов, отвлечённых существительных, прилагательных и глаголов, употребления суффиксов и приставок. Появляются прилагательные, обозначающие состояние предметов. Дети более тонко дифференцируют собирательные существительные (*домашние животные, дикие животные*). Не всегда точно дети подбирают антонимы, употребляют союзы, предлоги; не умеют находить нужное количество синонимов, иногда неправильно понимают значение слова.

К 7-ми годам словарь достигает 4000 слов. Складываются представления о многозначности слов (*чистая рубашка, чистый воздух*). Дети понимают и используют слова с переносным значением, чаще употребляют отвлечённые понятия, сложные слова, пользуются эпитетами и сравнениями, понимают метафоры. Дети свободно общаются со взрослыми и

сверстниками.

При нормальном развитии речи ребёнок испытывает определённые трудности в процессе усвоения лексических единиц. С.Н. Цейтлин [36] выделяет следующие наиболее распространённые ошибки:

- 1) Расширение сферы использования слова (распространение его на больший круг денотатов) – *посоли сахаром, медведь мяучит*.
- 2) Сужение референции слова – *волос нет, одни кудри*.
- 3) Словесные замены (вербальная парафазия).
 - а) Замены паронимического характера – *пломба —> клумба, букет —> буфет, гусыня —> гусеница, кожа —> кожура*.
 - б) Замены антонимического характера – *вчера —> завтра, ещё —> уже*.
 - в) Замены «тематического характера» (ассоциативный механизм запоминания слов) – *графиня —> кувшиня*.

1.2. Общее недоразвитие речи как дизонтогенез речевой деятельности

Общее недоразвитие речи – различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте.

Впервые теоретическое обоснование общего недоразвития речи было сформулировано в результате многоаспектных исследований различных форм речевой патологии у детей дошкольного и школьного возраста, проведенных Р.Е. Левиной [21] и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии (Н.А. Никашина, Л.Ф. Спирова, Г.И. Жаренкова и др.) в 50-60-х годах XX в. Отклонения в формировании речи стали рассматриваться как нарушения развития, протекающие по законам иерархического строения

высших психических функций. С позиций системного подхода был решен вопрос о структуре различных форм патологии речи в зависимости от состояния компонентов речевой системы.

Общее недоразвитие речи может наблюдаться при наиболее сложных формах детской речевой патологии: алалии, афазии, а также ринолалии, дизартрии – в тех случаях, когда выявляются одновременно недостаточность словарного запаса грамматического строя и пробелы в фонетико-фонематическом развитии.

Несмотря на различную природу дефектов, у этих детей имеются типичные проявления, указывающие на системное нарушение речевой деятельности. Одним из ведущих признаков является более позднее начало речи: первые слова проявляются к 3-4, а иногда и к 5 годам. Речь аграмматична и недостаточно фонетически оформлена. Наиболее выразительным показателем является отставание экспрессивной речи при относительно благополучном, на первый взгляд, понимании обращенной речи. Речь этих детей малопонятна. Наблюдается недостаточная речевая активность, которая с возрастом, без специального обучения, резко падает. Однако дети достаточно критичны к своему дефекту.

Неполноценная речевая деятельность накладывает отпечаток на формирование у детей сенсорной, интеллектуальной и аффективно-волевой сферы. Отмечается недостаточная устойчивость внимания, ограниченные возможности его распределения. При относительно сохранной смысловой, логической памяти у детей снижена вербальная память, страдает продуктивность запоминания. Они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий.

Р.Е. Левиной и сотрудниками (1969) разработана периодизация проявлений общего недоразвития речи: от полного отсутствия речевых средств общения до развернутых форм связной речи с элементами фонетико-фонематического и лексико-грамматического недоразвития [21].

Выдвинутый Р.Е. Левиной подход позволил отойти от описания лишь

отдельных проявлений речевой недостаточности и представить картину аномального развития ребенка по ряду параметров, отражающих состояние языковых средств и коммуникативных процессов. На основе поэтапного структурно-динамического изучения аномального речевого развития раскрыты также специфические закономерности, определяющие переход от низкого уровня развития к более высокому.

Выделяют четыре уровня речевого развития, отражающие типичное состояние компонентов языка у детей дошкольного и школьного возраста с общим недоразвитием речи.

На **первом уровне** речевого развития активный словарь детей состоит из небольшого количества нечетко произносимых обиходных слов, звукоподражаний и звуковых комплексов. Широко используются указательные жесты, мимика. Дети пользуются одним и тем же комплексом для обозначения предметов, действий, качеств, интонацией и жестами, обозначая разницу значений. Лепетные образования в зависимости от ситуации можно расценить как однословные предложения.

Дифференцированное обозначение предметов и действий отсутствуют. Названия действий заменяются названиями предметов (открывать – «*древ*» (дверь)), и наоборот – названия предметов заменяются названиями действий (кровать – «*пат*»). Характерна многозначность употребляемых слов. Небольшой запас слов отражает непосредственно воспринимаемые предметы и явления [21].

Дети не используют морфологические элементы для передачи грамматических отношений. В их речи преобладают корневые слова, лишенные флексий. «Фраза» состоит из лепетных элементов, которые последовательно воспроизводят обозначаемую ими ситуацию с привлечением поясняющих жестов. Каждое используемое в такой «фразе» имеет многообразную соотнесенность и вне конкретной ситуации понято быть не может.

Пассивный словарь детей шире активного. Однако исследованием

Г.И. Жаренковой [8] показана ограниченность импрессивной стороны речи детей, находящихся на низком уровне речевого развития.

Отсутствует или имеется лишь в зачаточном состоянии понимание значений грамматических изменений слова. Если исключить ситуационно ориентирующие признаки, дети оказываются не в состоянии различить формы единственного и множественного числа существительных, прошедшего времени глагола, формы мужского и женского рода, не понимают значения предлогов. При восприятии обращенной речи доминирующим оказывается лексическое значение.

Звуковая сторона речи характеризуется фонетической неопределенностью. Отмечается нестойкое фонетическое оформление. Произношение звуков носит диффузный характер, обусловленный неустойчивой артикуляцией и низкими возможностями их слухового распознавания. Число дефектных звуков может быть значительно большим, чем правильно произносимых. В произношении имеются противопоставления лишь гласных-согласных, ротовых-носовых, некоторых взрывных-фрикативных. Фонематическое развитие находится в зачаточном состоянии.

Задача выделения отдельных звуков для ребенка с лепетной речью в мотивационном и познавательном отношении непонятна и невыполнима.

Отличительной чертой речевого развития этого уровня является ограниченная способность восприятия и воспроизведения слоговой структуры слова.

Переход ко **второму уровню** речевого развития характеризуется возросшей речевой активностью ребенка. Общение осуществляется посредством использования постоянного, хотя все еще искаженного и ограниченного запаса общеупотребительных слов.

Дифференцированно обозначаются названия предметов, действий, отдельных признаков. На этом уровне возможно пользование местоимениями, а иногда союзами, простыми предлогами в элементарных

значениях. Дети могут ответить на вопросы по картине, связанные с семьей, знакомыми событиями окружающей жизни.

Речевая недостаточность отчетливо проявляется во всех компонентах. Дети пользуются только простыми предложениями, состоящими из 2-3, редко 4 слов. Словарный запас значительно отстает от возрастной нормы: выявляется незнание многих слов, обозначающих части тела, животных и их детенышей, одежды, мебели, профессий.

Отмечаются ограниченные возможности использования предметного словаря, словаря действий, признаков. Дети не знают названий цвета предмета, его формы, размера, заменяют слова близкими по смыслу.

Отмечаются грубые ошибки в употреблении грамматических конструкций:

- смешение падежных форм («едет машину» вместо на машине);
- нередко употребление существительных в именительном падеже, а глаголов в инфинитиве или форме 3-го лица единственного и множественного числа настоящего времени;
- в употреблении числа и рода глаголов, при изменении существительных по числам («два каси» – два карандаша, «де тун» – два стула);
- отсутствие согласования прилагательных с существительными, числительных с существительными [21].

Много трудностей испытывают дети при пользовании предложными конструкциями: часто предлоги опускаются вообще, а существительное при этом употребляется в исходной форме («книга идет то» – книга лежит на столе); возможна и замена предлога («гриб ляет на далеви» – гриб растет под деревом). Союзы и частицы употребляются редко.

Понимание обращенной речи на втором уровне значительно развивается за счет различения некоторых грамматических форм (в отличие от первого уровня), дети могут ориентироваться на морфологические элементы, которые приобретают для них смысловозначительное значение.

Это относится к различению и пониманию форм единственного и множественного числа существительных и глаголов (особенно с ударными окончаниями), форм мужского и женского рода глаголов прошедшего времени. Затруднения остаются при понимании форм числа и рода прилагательных.

Значения предлогов различаются только в хорошо знакомой ситуации. Усвоение грамматических закономерностей в большей степени относится к тем словам, которые рано вошли в активную речь детей.

Фонетическая сторона речи характеризуется наличием многочисленных искажений звуков, замен и смешений. Нарушено произношение мягких и твердых звуков, шипящих, свистящих, аффрикат, звонких и глухих («*пат книга*» – пять книг; «*папутька*» – бабушка; «*дупа*» – рука). Проявляется диссоциация между способностью правильно произносить звуки в изолированном положении и их употреблением в спонтанной речи [8].

Типичными остаются и затруднения в усвоении звуко-слоговой структуры. Нередко при правильном воспроизведении контура слов нарушается звуконаполняемость: перестановка слогов, звуков, замена и уподобление слогов («*морашки*» – ромашки, «*кукика*» – клубника). Многосложные слова редуцируются.

У детей выявляется недостаточность фонематического восприятия, их неподготовленность к овладению звуковым анализом и синтезом.

Третий уровень речевого развития характеризуется наличием развернутой фразовой речи с элементами лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития.

Характерным является недифференцированное произнесение звуков (в основном свистящие, шипящие, аффрикаты и соноры), когда один звук заменяет одновременно два или несколько звуков данной или близкой фонетической группы. Например, мягкий звук *с'*, сам еще недостаточно четко произносимый, заменяет звук *с* («*сяпоги*»), *ш* («*сюба*» вместо шуба), *ц*

(«сяпля» вместо цапля), ч («сяйник» вместо чайник), щ («сетка» вместо щетка); замены групп звуков более простыми по артикуляции. Отмечаются нестойкие замены, когда звук в разных словах произносится по-разному; смешения звуков, когда изолированно ребенок произносит определенные звуки верно, а в словах и предложениях их взаимозаменяет.

Правильно повторяя вслед за логопедом трех-четырёхсложные слова, дети нередко искажают их в речи, сокращая количество слогов (Дети слепили снеговика. – «Дети сипили новика»). Множество ошибок наблюдается при передаче звуконаполняемости слов: перестановки и замены звуков и слогов, сокращения при стечении согласных в слове [34].

На фоне относительно развернутой речи наблюдается неточное употребление многих лексических значений. В активном словаре преобладают существительные и глаголы. Недостаточно слов, обозначающих качества, признаки, состояния предметов и действий. Неумение пользоваться способами словообразования создает трудности в использовании вариантов слов, детям не всегда удается подбор однокоренных слов, образование новых слов с помощью суффиксов и приставок. Нередко они заменяют название части предмета названием целого предмета, нужное слово другим, сходным по значению.

В свободных высказываниях преобладают простые распространенные предложения, почти не употребляются сложные конструкции.

Отмечается аграмматизм: ошибки в согласовании числительных с существительными, прилагательных с существительными в роде, числе, падеже. Большое количество ошибок наблюдается в использовании как простых, так и сложных предлогов.

Понимание обращенной речи значительно развивается и приближается к норме. Отмечается недостаточное понимание изменений значения слов, выражаемых приставками, суффиксами; наблюдаются трудности в различении морфологических элементов, выражающих значение числа и рода, понимание логико-грамматических структур, выражающих причинно-

следственные, временные и пространственные отношения. Описанные проблемы в развитии фонетики, лексики и грамматического строя у детей школьного возраста проявляются более отчетливо при обучении в школе, создавая большие трудности в овладении письмом, чтением и учебным материалом.

Четвертый уровень недоразвития речи был выделен Т.Б. Филичевой [34] в 2000 г. К этому уровню относятся дети с нерезко выраженными остаточными проявлениями лексико-грамматического и фонетико-фонематического недоразвития речи. При специально подобранных заданиях проявляются незначительные нарушения всех компонентов языка. В речи детей встречаются отдельные нарушения звукопроизношения и слоговой структуры слов. Преобладают элизии, причем в основном в сокращении звуков и реже – пропуски слогов. Так же отмечаются парофазии, перестановки звуков и слогов.

У детей отмечается общая смазанность речи. Незаконченность формирования звуко-слоговой структуры, смещение звуков характеризуют недостаточный уровень дифференциального восприятия фонем. Эта особенность является важным показателем еще неоконченного процесса фонемообразования.

Вместе с нарушениями фонетико-фонематической стороны речи отмечаются и нарушения смысловой стороны.

Словарь детей достаточно разнообразен, но в основном словами предметами. При ответах детьми смешиваются родовые и видовые понятия. При обозначении действий и признаков предмета некоторые дети пользуются типовыми названиями и названиями приблизительного значения.

Дети имеют определенный запас слов, обозначающие названия профессий, но испытывают большие трудности при дифференциальном обозначении мужского и женского рода, или они не изменяют их по принадлежности к полу, или предлагают свою форму преобразования слова, несвойственные русскому языку. Образования слов с помощью суффикса

вызывает значительные трудности.

На фоне пользования многими сложными словами, которые часто встречаются в речевой практике, отмечаются стойкие трудности в образовании малознакомых сложных слов.

Дети и группы достаточно легко справляются с подбором общеупотребительных антонимов, указывающих на размер предмета, на пространственную противоположность, оценочную характеристику. Трудности проявляются в выражении антонимичных отношений следующих слов: бег, вежливость, жадность. Правильность называния антонимов во многом зависит от степени абстрактности предложенных пар слов. Недостаточный словарный запас особенно ярко проявляется в понимании и употреблении слов, фраз, пословиц с переносным значением.

В грамматическом строе речи выявляются ошибки в употреблении существительных Р.п. и В.п. мн.ч., сложных предлогов. Отмечаются нарушения согласования прилагательных с существительными, когда в одном предложении находятся существительные мужского и женского рода, единственного и множественного числа; сохраняются нарушения в согласовании числительных и существительных.

У части детей выявляются незначительное количество ошибок, и они носят непостоянный характер. У другой части затруднения носят устойчивый характер.

Итак, совокупность перечисленных пробелов в фонетико-фонематическом и лексико-грамматическом строе речи ребенка служит серьезным препятствием для овладения им программой детского сада общего типа, а в дальнейшем и программой общеобразовательной школы.

1.3. Развитие словаря в условиях речевого дизонтогенеза

По данным различных авторов (Н.С. Жукова, Р.И. Лалаева, С.А. Миронова, Т.Б. Филичева), у детей с общим недоразвитием речи раннее речевое развитие чаще всего протекает без отклонений. У них своевременно появляется гуление, а затем – лепет. В возрасте около 1 года в их речи появляются отдельные слова из повторяющихся слогов: *папа, мама, ляля* и звукоподражания: *мяу – кошка; ав-ав – собака* и т.д. Но далее речь не развивается и остаётся на том же уровне примерно до 3-4 лет [8, 19, 20, 23, 24, 33-35].

Яркой особенностью дизонтогенеза речи выступает стойкое и длительное по времени отсутствие речевого подражания новым для ребёнка словам. В этом случае ребёнок повторяет только первоначально приобретённые им слова (чаще всего их не более десяти), но упорно отказывается от слов, которых нет в его активном лексиконе. Это явление может иметь место в течение нескольких лет жизни ребёнка.

В большинстве случаев в 3-4 года в активной речи детей присутствуют те же речевые средства, что и в возрасте около одного года. Кроме слов, состоящих из повторяющихся слогов, и звукоподражаний, некоторые дети начинают произносить вместо целого слова лишь его ударный слог: *ку – кубики', ба – бабушка; дя – дядя*. Кроме того, в их речи появляются слова-заменители, которые они используют универсально, вместо многих слов. Так, *атиня* означает и *здравствуйте*, и *до свидания*, и *пальто*, и *ботинки*, и *яблоко*. Из-за ограниченности словарного запаса дети широко пользуются в общении мимикой и указательными жестами. Напр., вместо слова *дай* они показывают на тот предмет, который хотят получить.

Понимание речи взрослого значительно превосходит произносительные возможности ребёнка. Ребёнку проще показать и сделать, чем назвать самому. Однако понимание речи обусловлено лишь ситуацией общения. Большинство детей знают названия лишь ограниченного круга

предметов и действий и не могут выполнить простейшие инструкции типа *возьми Мишку, принеси пирамидку, подойди к шкафу, возьми кубики*. Им легче понять инструкцию со словами *дай* и *покажи*: «Дай куклу (машину)»; «покажи носик (глазки)».

В активном словаре неговорящих детей насчитывается, в одних случаях, не более 5-10 слов, в других до 25-27 словесных единиц. Одни дети владеют довольно большим пассивным словарём, они способны по просьбе родителей, логопеда и других лиц выполнять довольно сложные и разнообразные задания, выраженные словесно. У других же детей понимание речи весьма ограниченное. Так, если такого ребенка спросить о совершающихся действиях, изображённых на сюжетных картинках, исключив в своём вопросе хорошо знакомые ребёнку названия предметов, напр.: «Покажи, кто здесь рисует, стирает, читает?» – то сразу становится ясно, что ребёнок не понимает названия действий. В то же время понимание этих же вопросов, включающих названия хорошо знакомых предметов, напр.: «Покажи, кто рисует цветок, стирает бельё, читает книгу?» – бывает им доступно. Но и тогда, когда создаётся впечатление, что ребёнок хорошо понимает речь и имеет большой пассивный словарь, дополнительными обследованиями удаётся установить ограниченность понимания речи в сравнении со здоровыми детьми того же возраста.

При недоразвитии речи словарь ребёнка к трём годам насчитывает, как правило, несколько десятков слов, большинство из которых неполные слова – заменители и звукоподражания. Происходит задержка в накоплении словаря, дети с трудом запоминают звуковой образ слова, не способны сочетать звуки в слоги, а слоги собирать в слова. Поэтому в речи детей с трудом формируется не только активный, но и пассивный словарь.

В возрасте около трех лет, а у некоторых детей с ОНР значительно позже, начинают появляться двусложные и односложные слова (*вата, Ната, дом* и т.д.) Слова, состоящие из трудных по артикуляции фонем, дети произносят в таком искажённом виде, что их трудно понять не только

посторонним людям, но и близким родственникам. Для дизонтогенеза речи нередко характерно расширение номинативного словаря до 50 и более единиц, при почти полном отсутствии словесных комбинаций. В норме, при накоплении в активном лексиконе до 30 словесных единиц, ребёнок переходит к усвоению первых двухсловных построений.

При нарушении развития речи глагольный словарь ничтожно мал по отношению к довольно обширному предметному словарю. Предметный словарный запас ребёнка оказывается как бы переобогатённым по отношению к этапу его речевого развития. В то же время этот словарный запас всегда недостаточен для календарного возраста детей. В связи с этим, Н.С. Жукова [8] вводит понятия относительного (по отношению к этапу речевого развития) и абсолютного (по отношению к возрасту) словарного запаса. Относительно большой словарный запас может быть объяснён большим жизненным опытом детей с нарушениями речи – как детей более старшего возраста.

Одни дети имеют крайне бедный глагольный словарь, заменяя названия действий одним общим словом *дей* (делает), другие знают несколько названий действий, но и в том, и в другом случае в лексиконе ребёнка отсутствуют окончания изъявительного наклонения.

Р.Е. Левина [21] выделила три уровня речевого развития при ОНР. Каждый из уровней может быть диагностирован у детей любого возраста. Словарь при каждом уровне речевого развития имеет свои особенности.

При **I уровне ОНР** значительная ограниченность активного словарного запаса проявляется в том, что одним и тем же лепетным словом или звукосочетанием ребёнок обозначает несколько разных понятий: *би-би* – *самолёт, самосвал, пароход, ехать, лететь'*, *бо-бо* – *болит, смазывать, делать укол*. Отмечается также замена названий действий названиями предметов и наоборот: *адас* – *карандаш, рисовать, писать'*, *туй* – *сидеть, стул*. В своей речи дети используют небольшое число существительных и глаголов, которые существенно искажены в звуковом отношении: *кука* –

кукла, ават – кровать.

При II уровне ОНР дети, наряду с жестами, звуковыми комплексами и лепетными словами, используют общеупотребительные слова, которые обозначают предметы, действия и признаки, хотя их активный словарь резко ограничен. Нарушена слоговая структура слова. Как правило, дети сокращают количество звуков и слогов, отмечают их перестановки: *тевики – снеговики, виметь – медведь*. Слова нередко употребляются в узком значении. Одним и тем же словом могут быть названы многие предметы, имеющие сходство по форме, назначению или другим признакам (*муравей, муха, паук, жук* – в одной ситуации одним из этих слов, в другой – другим). Ограниченность словарного запаса подтверждается незнанием многих слов, обозначающих части предмета (*ветки, ствол, корни дерева*), посуду (*блюдо, поднос, кружка*), транспортные средства (*вертолёт, моторная лодка*), детёнышей животных (*бельчонок, ежата, лисенок*) и др. Отмечается отставание в использовании слов признаков предметов, обозначающих форму, цвет, материал. Часто появляются замены названий слов, обусловленные общностью ситуаций (*режет – рвёт, точит – режет*). Союзы и частицы употребляются редко.

Литературные данные по проблемам исследования особенностей речевого развития детей с **ОНР III уровня** старшего дошкольного возраста свидетельствуют о существенных отклонениях от нормально развивающихся сверстников как в количественной, так и в качественной характеристике словарного запаса (Р.Е. Левина, Л.Ф. Спирина, Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина, Н.С. Жукова, и др.).

Особенности лексики, как правило, проявляются: в незнании многих слов и оборотов; в неумении отобрать из словарного запаса и правильно употребить в речи слова, наиболее точно выражающие смысл высказывания. Возникающие у детей специфические ошибки в виде различных замещений нужной лексемы другим словом, имеющим иное значение, свидетельствуют о несформированности системы значений.

Словарный запас детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня весьма ограничен, несмотря на его значительный количественный рост – по сравнению с I-II уровнем речевого развития. Специальное обследование лексической системы позволяет выявить ряд специфических недочётов. Отмечается полное незнание значений ряда слов (*болото, озеро, ручей, петля, локоть, ступня, беседка, веранда, подъезд* и другие). В некоторых случаях нарушен адекватный выбор языкового материала, наблюдается несовершенство поиска номинативных единиц. Выявляется неточное понимание и употребление ряда слов (*подшивать – зашивать – кроить; подрезать – вырезать*). Часто слова заменяются близкими по ситуации, назначению.

Л.Ф. Спирова [28], с позиций изучения нейтральной лексики, подробно описала часто встречающиеся речевые ошибки детей с общим недоразвитием речи:

1. Отождествление слов, разных по значению, но сходных по звучанию: «куст» – кисть; «кобура» – конура; «кавалер» – кавалерист; «кузнец» – кузнечик.
2. Замена названия части предмета или его деталей названием целого: «платье» – воротник; «машина» – кузов; «обувь» – сапоги; «часы» – циферблат; «чайник» – доньшко.
3. Замена названий предметов, внешне сходных между собой: «фартук» вместо сарафан; «таракан» – паук; «душ» – фонтан; «полка» – подоконник.
4. Замена слова, обозначающего общее понятие, словом, обозначающим частные понятия: «ботинки» – группу картинок, обозначающих обувь; «тарелки» – посуду; «ромашка» – цветы, и, наоборот, частные понятия заменяются общими.
5. Замена названия одних предметов другими, сходных по своему назначению: «тарелка» – миска; «щетка» – метла; «чайник» – лейка; «пояс» – паровоз.

6. Замена слова словосочетанием или предложением: «кран льет воду» – душ; «копают землю, горка» – клумба; «будка для собачки» – конура.
7. Замена названия одних предметов другими, ситуативно связанными с ними: «цветы» – клумба; «конверт» – марка; «вода» – ведро; «скворец» – скворечник.
8. Замена названия действия с предметами названиями самих предметов и, наоборот, названия предметов могут заменяться названиями действий с ними: «дверь» – открывать; «зубы» – болят зубы; «летать» – самолёт; «болеть» – лекарство.
9. Замена одного названия другим на основе обозначения той ситуации, с которой связан предмет: «лёд» – каток; «палки» – рама; «пальто» – вешалка; «лесенка» – перила.
10. Замена названий признаков названиями предметов: «железо» – железный, «картон» – картонный.

Среди лексических ошибок также выделяются следующие (Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, И.Ю. Кондратенко) [12, 13, 19, 20]:

- подмена названий профессий названиями действий (балерина – «тетя танцует», певец – «дядя поет» и т.д.);
- замена видовых понятий родовыми и наоборот (воробей – «птичка», деревья – «ёлочки»);
- взаимозамещение признаков (высокий, широкий, длинный – «большой», короткий – «маленький»);
- замена названия действий другими, семантически близкими действиями;
- замена названия действия общим понятием;
- незнание значения отдельных слов (названий действий, образованных от звукоподражаний, частей предметов, профессий);
- замена названия признаков словосочетанием или предложением («он боится» – испуганный; «она веселится» – весёлая);
- замена точных слов-определений прилагательными, имеющими очень

широкое значение («нехорошая», «плохая» – злая; «хорошая» – весёлая);

- замена названия признаков названиями действий («грустит» – грустная; «испугалась» – испуганная).

В свободных высказываниях дети мало пользуются прилагательными и наречиями, обозначающими признаки и состояние предметов, способы действий.

Кроме того, обнаружены количественные и качественные особенности при определении видовых понятий, при установлении синонимических и антонимических отношений, в понимании явлений многозначности, в употреблении эмоциональной лексики.

Дети с ОНР пользуются, в основном, общеизвестными, наиболее часто употребляемыми в обиходе словами и выражениями. Эмоционально-экспрессивная лексика используется дошкольниками с речевыми нарушениями выборочно и фрагментарно (*кукла красивая, глупый Саша, плохая лиса, хорошая Золушка* и др.), они допускают различные ошибки, напр., у них встречаются замены на основе недостаточной дифференцированности эмоциональных состояний («злой», «испуганный» – *грустный*; «испуганный» – *злой*; «удивленный» – *испуганный*); замена слов, называющих чувства, словами-оценками, и наоборот («добрая», «ласковая», «нежная», «красивая» – *весёлая*; «весёлый» – *добрый*). Употребление лексики, отражающей эмоциональные состояния и оценки в устной речи детей с ОНР, в 2 раза ниже, чем у дошкольников с нормальным речевым развитием.

Дошкольники с ОНР иногда понимают значение слов своеобразно. (В.А. Синяк). Некоторые образные выражения они воспринимают буквально, напр., выражение *золотые руки* дети объясняют как *руки сделаны из золота*; *стоит на часах* они уточняют *стоять на часах не может, стоит под часами*. Не понимают они также словосочетаний переносного смысла, например, *сквозь волнистые туманы пробирается луна* и т.п.

Согласно исследованиям Т.А. Ткаченко [29, 30], у детей старшего

дошкольного возраста с ОНР III уровня отмечаются специфические особенности словарного запаса в качественном и количественном отношении.

Словарный запас у них в пятилетнем возрасте составляет 1500-2000 слов. В нем отсутствуют или же наличествуют в искаженном виде менее употребительные слова, обозначающие названия предметов, объектов, действий, их признаки.

Наиболее характерные лексические трудности касаются знания и называния:

- частей предметов и объектов (*кабина, сиденье, ствол, фундамент, подъезд, затылок, виски, грива, вымя* и т.п.);
- глаголов, выражающих уточнённость действий (*лакает, лижет, грызет, откусывает, жует* – всё выражается словом *ест*);
- приставочных глаголов (*подплыл, отплыл, переплыл, всплыл* и т.п.);
- антонимов (*гладкий – шершавый, храбрый – трусливый, глубокий – мелкий, густой – жидкий* и т.п.);
- относительных прилагательных (*шерстяной, глиняный, песчаный, вишнёвый, грушевый, земляничный* и т.п.).

Распространены ошибки в употреблении предлогов *в, к, с (со), из-под, из-за, между, через, над* (*Платок лежит кармане. Мама взяла книгу от полки. Мальчик подошел шкафу. Кошка вылезла под кровати* и т.п.).

К 6 годам словарный запас дошкольников с ОНР III уровня значительно наполнен, однако по-прежнему отстаёт от возрастной нормы как количественно, так и качественно. Он характеризуется, прежде всего, незнанием, недостаточным пониманием значения некоторых слов, что приводит к ошибкам в их употреблении. Например, *куст* называют *деревом*, *лапу* – *ручкой*, *тумбочку* – *шкафом*, *кровать* – *постелью*, *светильник* – *лампочкой* и др. Иногда прибегают к объяснениям вместо того, чтобы назвать предмет или действие, напр.: *блюде* – «*это кушать*», *утро* – «*я встаю*» и т.п. В речи преобладают слова, обозначающие конкретные предметы и действия, при недостаточном количестве обобщающих слов, а также слов,

обозначающих абстрактные понятия. Напр., понятие *мебель* заменяют *стульчики, фрукты – помидор, одежда – ботинки*. Недопонимание значения отдельных слов приводит к своеобразному их употреблению, к частым заменам одного названия другим. Замены происходят как по смысловому, так и по звуковому и морфологическому признакам (*дети пили (пели) песню*). Дети не всегда точно и полно могут объяснить значение знакомого слова, подобрать более двух-трех прилагательных или глаголов к заданному существительному. (Что может делать корова? Какая это ваза? и т.п.)

Ж.Т. Рахимова [26] отмечает, что определенные трудности встречаются в понимании и использовании антонимов, напр., к слову *храбрый* подбирают *не дерется, кислый – не кислый* (сахар), *радостный – весёлый* и др. Затруднения касаются подбора синонимов, родственных слов, относительных прилагательных, слов, имеющих абстрактное значение, некоторых обобщений.

Употребление приставочных глаголов, существительных, обозначающих профессии (*дирижер, балерина, директор, комбайнер* и др.) или названия спортсменов по видам спорта (*гимнастка, бегун, пловчиха, конькобежец* и др.) обнаруживает значительное количество ошибок. В словаре детей зачастую отсутствуют сложные существительные (*ледоход, соковыжималка* и др.), сложные прилагательные (*тонконогий, длиннохвостый, остромордая* и др.), притяжательные прилагательные (*лисий, обезьянья, слоновий* и пр.) и т.п. В своей речи дети почти не употребляют сложных предлогов (*из-под, через, из-за, между*).

Согласно исследованиям Т.В. Тумановой, О.М. Вершининой, Н.Л. Крыловой [3, 16-18, 31] и др., дети с ОНР затрудняются в выделении структурных элементов слова, понимании родственных слов, ориентируются, в основном, на корневое значение, что проявляется при выполнении заданий по словообразованию. Недостаточный практический навык применения способов словообразования обедняет пути накопления словарного запаса, препятствует самостоятельному расширению словаря и словоупотреблению.

ГЛАВА II. ИЗУЧЕНИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

2.1. Организация и содержание исследования

Целью констатирующего этапа эксперимента было изучение и сравнительная характеристика особенностей словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с ОНР III уровня и нормальной речью.

Качественный состав словаря оценивался нами по следующим разделам:

- предметный словарь;
- словарь признаков;
- глагольный словарь;
- словарь наречий;
- употребление предлогов.

Обследование проводилось среди детей в возрасте 6 лет МБДОУ детский сад №142 г. Пенза. Для целенаправленного изучения нами были взяты 2 группы. Всего в эксперименте участвовали 24 дошкольника: 12 – с диагнозом ОНР III уровня (по заключению ПМПК), 12 – с нормальным речевым развитием.

Обследование проходило индивидуально, в форме игры, наблюдения за ребёнком, беседы по картинкам и без них. Использовались предметные картинки, игрушки, натуральные предметы.

Результаты обследования фиксировались в речевых картах детей.

Исследование лексической стороны речи было представлено 12 заданиями.

Предметный словарь мы изучали с помощью 5 заданий:

- 1) Объяснение значений слов – холодильник, пылесос, самолёт, скороварка.
- 2) Показ и называние частей предметов – сиденье, спинка, ножки стула,

донышко, носик, крышка, ручка чайника.

- 3) Знание обобщающих слов – игрушки, овощи, фрукты, одежда, обувь, мебель, посуда, транспорт, домашние животные, дикие животные.
- 4) Называние домашних животных и их детёнышей – корова – телёнок, собака – щенок, овца – ягнёнок, коза – козлёнок, свинья – поросёнок, лошадь – жеребёнок.
- 5) Определение профессий – строитель, швея, повар, художник, водитель, врач.

Словарь признаков мы изучали с помощью 2 заданий:

- 1) Подбор признаков к предметам – какой/какая лимон, клубника, мяч.
- 2) Подбор антонимов – широкий – узкий, длинный – короткий, высокий – низкий, холодный – горячий, сладкий – горький, белый – чёрный, чистый – грязный, старый – молодой, тупой – острый, старший – младший, верхний – нижний.

Глагольный словарь мы исследовали с помощью 3 заданий:

- 1) Называние действий по картинкам – умывается, моет руки, вытирается, подметают, варит суп, поливает цветы, катается на коньках, лыжах, велосипеде, катает на санках, скачет (конь), входит в автобус, выходит из автобуса, рубит, пилит.
- 2) Подбор действий к предметам – что делает врач, повар, собака, бабочка.
- 3) «Кто как голос подаёт?» – кошка мяукает, петух кукарекает, лягушка квакает, собака лает, гусь гогочет, утка крикает, корова мычит, свинья хрюкает.

Словарь наречий мы исследовали с помощью подбора наречий к действиям – быстро, медленно, справа, слева, сверху, снизу.

2.2. Результаты исследования словаря детей

В ходе эксперимента нами были получены данные о состоянии словарного запаса детей с нарушенной и нормальной речью.

При исследовании **предметного словаря** мы получили следующие данные: Дети из массовой группы лучше справились с заданиями по объяснению значений слов; по подбору таких обобщающих понятий, как: мебель, транспорт, домашние животные, дикие животные.

Воспитанники логопедической группы практически во всех случаях лучше знают названия частей предметов и более простые обобщающие слова – фрукты, овощи, посуда, игрушки, одежда, обувь, что говорит о проделанной работе по данным темам.

Наибольшую трудность для детей из логопедической группы представляет объяснение назначения холодильника (78% неполных или неправильных объяснений, что свидетельствует о недостаточном развитии логического мышления у детей данной категории), название такой части чайника, как донышко (что говорит о слабости мнестических процессов); большинство детей не знают слов «мебель» и «транспорт». Эти затруднения можно объяснить тем, что понятия «мебель» и «транспорт» на момент обследования еще не были изучены на логопедических занятиях.

Например: холодильник – *«чтобы фрукты туда класть, чтобы их потом есть»*, *«там все лежит, больше некуда класть»*; холодильник – *«чтобы продукты туда класть, в шкафу они теплые будут»*. Пылесос – *«грязь везде валяется, чтобы пылесосить»*; – сиденье – *«подушка»*, *«квадрат, на котором сидят»*; спинка – *«спина»*; – ножки – *«ноги»*, *«палки»*; – донышко – *«ножка»*, *«подставка»*; – носик – *«палочка»*, *«дудочка»*, *«нос»*, *«трубочка»*, *«трубка»*; – крышка – *«которая открывается»*.)

Для детей из массовой группы более сложными оказались задания по называнию таких частей предметов, как сиденье, донышко, носик. Они чаще заменяли правильные названия другими, более или менее подходящими по

смыслу. Кроме того, примерно у 25% детей из массовой группы в активном словаре нет многих достаточно простых обобщающих слов. Более низкие результаты в этих случаях, видимо, связаны с тем, что в массовой группе не отводится столько времени на изучение и закрепление новых слов в активной речи детей, как в логопедической группе.

При исследовании **словаря признаков** мы получили следующие результаты:

При подборе прилагательных к существительным «клубника» и «лимон», дети из массовой группы назвали большее количество признаков, чем дети из логопедической группы. Кроме того, все дети из массовой группы выделяют такие признаки, как цвет, вкус, тактильные ощущения.

Дети с ОНР, хотя и называют в основном по три признака объекта, но, во многих случаях, это просто перечисление разных видов одного и того же свойства: *«клубника красная, зелёная, сладкая, кислая», «лимон жёлтый, кислый, сладкий – если с сахаром»* (проявление бедности словарного запаса). В большинстве случаев дети с ОНР выделяют только признаки вкуса и цвета. Нами было замечено, что дети с нормальной речью называют больше разных признаков при ответах на стимулирующие вопросы: *«Какая клубника? – Красная. – Какая она по вкусу? – сладкая. – Какая клубника на ощупь? – шершавая, и т.п.»*.

Дети из логопедической группы сразу называют 1-3 известных им признака, а на дополнительный вопрос отвечают *«не знаю»* или *«больше никакая»*, что объясняется быстрой истощаемостью, лёгкой утомляемостью, сниженным объемом памяти. Они часто объясняют: *«Я знал, но забыл», «Не помню», «Я все забываю»*). Дети с ОНР чаще называют действия, которые можно производить с предметом, а не его признаки: *«Из неё можно делать компот», «его кладут в чай»* и т.д. Характерным для ОНР III уровня является преобладание глагольного словаря над словарём прилагательных.

При подборе антонимов дети с ОНР показали очень низкие результаты. Никто не смог правильно найти пары к словам «широкий», «сладкий»;

практически во всех случаях от 70% до 100% детей подбирают антонимы неправильно. Примерно 11% дошкольников с ОНР вообще не понимают отношений противоположности: «сладкий – твёрдый», «длинный – большой», «высокий – длинный» и т.д. 60% детей из логопедической группы заменяют разнообразные характеристики предмета прилагательными «маленький, большой», что мы объяснили стереотипностью, ограниченностью словаря.

В массовой группе около 25% детей неточно подбирают антонимы. Наибольшие затруднения здесь вызвало слово «высокий». В обеих группах дети в качестве антонима к прилагательному «сладкий» подбирают «кислый» (33% дети с ОНР, 100% дошкольников с нормальной речью), правильный ответ – «горький» не прозвучал ни разу. Судя по всему, этот вариант мало употребляется окружающими, как антоним слова «сладкий».

При исследовании **глагольного словаря** мы получили следующие результаты:

В целом, лучше справились с заданием ребята из массовой группы. Без ошибок они употребляли слова – умывается, пилит, вытирается, играет, подметают, поливает цветы, катается на коньках, катается на лыжах, катает на санках, входит в автобус, выходит из автобуса, рубит. Дети с ОНР правильно назвали только «моет руки, вытирается, поливает цветы». Дети из обеих групп допускали негрубые ошибки в следующих глаголах: варит суп – «готовит»; катается на велосипеде – «едет», «гонится»; скачет (конь) – «бегает», «бежит». В остальных случаях допускали ошибки только дошкольники с ОНР.

Затруднения связаны с недифференцированным употреблением глаголов для обозначения разных действий (мальчик бежит – конь бежит), использованием в речи сниженной лексики («моет свою моську»), неправильным названием картинок, недостаточным пониманием того, что на них изображено. Дети лучше ориентируются в назывании тех действий, которые хорошо знакомы им на практике (наглядно-действенное мышление).

Встречаются отдельные аграмматизмы при обозначении конструкций типа глагол + существительное (с предлогом).

При исследовании **словаря наречий** мы получили следующие результаты:

Дети из массовой группы практически во всех случаях лучше справились с заданиями, чем дети из логопедической группы (исключение – наречие «быстро»). Ребята из логопедической группы при выполнении специально подобранных заданий употребляют мало наречий, чаще заменяют их описательными оборотами, сравнительной степенью прилагательных. Дошкольники с ОНР в 20% случаев вообще не обозначают разное местонахождение предметов («этот тут, а этот тут» – сопровождают жестом), или при ответе на вопрос «как?» описывают действия объекта, сопровождая их жестами («черепашка так ползает, а заяц вот так бежит»).

На основе данных, полученных в ходе исследования словарного запаса дошкольников с нормальной и нарушенной речью, можно сделать следующие **выводы**:

Таким образом, в возрасте 6 лет дети с речевыми нарушениями допускают примерно в 1,6 раза больше ошибок, чем дети с нормальной речью. У всех дошкольников является недостаточным активный словарь прилагательных. Кроме того, у ребят с ОНР в активном словаре мало наречий. Словарь существительных и глаголов нарушен в меньшей степени, и приближается к возрастной норме.

ГЛАВА III. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА У ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

3.1. Организация и содержание коррекционного обучения

Как показали результаты проведенного эксперимента, у детей с ОНР III уровня в 6 лет имеются существенные отклонения от возрастной нормы по качественному составу словаря.

Обобщая мнения авторов Н.С. Жуковой, Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой, С.А. Мироновой, Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичевой, словарную работу можно определить как целенаправленную педагогическую деятельность, которая обеспечивает детям с ОНР эффективное освоение словарного состава родного языка и тесно связана с развитием познавательной деятельности, с накоплением представлений об окружающей жизни, с формированием элементов понятийного мышления.

Можно выделить следующие **задачи и направления** словарной работы:

1. Расширение объёма словаря, его обогащение новыми словами, усвоение детьми ранее неизвестных слов, а также новых значений ряда слов, уже имеющих в их лексиконе. Обогащение словаря происходит, в первую очередь, за счет общеупотребительной лексики (названия предметов, признаков и качеств, действий, процессов и др.).
2. Закрепление и уточнение словаря. У детей с ОНР слово не всегда связано с представлением о предмете. Они часто не знают точного наименования предметов. Поэтому необходимо углубление понимания уже известных слов, наполнение их конкретным содержанием на основе точного соотнесения с объектами реального мира, дальнейшего овладения обобщением, которое в них выражено, развитие умения пользоваться общеупотребительными словами.
3. Активизация словаря, совершенствование процессов поиска слова, перевода слова из пассивного в активный словарь. В работе с детьми важно,

чтобы новое слово вошло в активный словарь. Это происходит только в том случае, если оно будет закреплено и воспроизведено ими в речи. Ребёнок должен не только слышать речь логопеда, но и воспроизводить ее много раз, так как в восприятии участвует, в основном только слуховой анализатор, а в говорении – ещё и мускульно-двигательный и кинестетический анализаторы. Новое слово должно войти в словарь в сочетании с другими словами, чтобы дети привыкли употреблять их в нужных случаях.

4. Организация семантических полей, лексической системы. Следует обращать внимание на уточнение значения слов на основе противопоставления антонимов и сопоставления синонимов, а также на усвоение оттенков значений слов, на развитие гибкости словаря, на употребление слов в связной речи, в речевой практике.

5. Формирование семантической структуры слова в единстве его основных компонентов.

Содержание словарной работы определяется на основе анализа общей программы развития и воспитания детей: это лексика, необходимая ребёнку для общения, удовлетворения своих потребностей, ориентировки в окружающем, познания мира, развития и совершенствования разных видов деятельности (бытовой, природоведческий, обществоведческий словарь, эмоционально-оценочная лексика, лексика, обозначающая время, пространство, количество).

Словарная работа опирается на ряд **принципов**:

1. Формирование словаря происходит одновременно с развитием психических процессов и умственных способностей, с воспитанием чувств, отношений и поведения детей.
2. Работа над словом проводится при ознакомлении детей с окружающим миром на основе активной познавательной деятельности.
3. Связь содержания словарной работы с постепенно развивающимися возможностями познания ребёнком окружающего мира, мыслительной деятельностью детей. Содержание словарной работы усложняется от

одной возрастной группы к другой в следующих направлениях:

- расширение словаря на основе ознакомления с постепенно увеличивающимся кругом предметов и явлений;
- усвоение слов на основе углубления знаний о предметах и явлениях окружающего мира;
- введение слов, обозначающих элементарные понятия, на основе различения и обобщения предметов по существенным признакам.
- использование наглядности как основы для организации познавательной и речевой активности.
- решение всех задач словарной работы в единстве и взаимосвязи с формированием грамматической и фонетической сторон речи, с развитием связной речи.
- семантизация лексики (раскрытие значений новых слов, уточнение и расширение значений уже известных слов в определенном контексте, через сопоставление, подбор синонимов, словотолкование).

На логопедических занятиях используются следующие *приемы* словарной работы (Н.С.Жукова, Т.Б.Филичева, С.А.Миронова):

1. Показ и называние нового предмета (и его признаков) или действий. Видимый предмет и слово, его обозначающее, предстают перед ребёнком одновременно и воспринимаются как единое целое. Слово, по мере усвоения его лексического значения, закрепляется в понятии о предмете. Показ должен сопровождаться пояснением, которое помогает понять сущность предмета. Ознакомление с предметом следует начинать с рассказа о нём. Рассказ, как образец речи, нужно заранее продумывать, тщательно отбирая наиболее точные слова, объединяя их в короткие предложения. Необходимо предусмотреть многократное повторение слов в рассказе.

При показе и рассматривании предмета решается одна из важных речевых задач – знакомство с новыми словами, уточнение их значений и постепенное их включение в активный словарь детей (новое слово обязательно проговаривается хором и индивидуально). Исходя из этой

задачи, для показа и рассматривания следует брать новый предмет, которого нет в групповой комнате или подбирать такую наглядную опору, которую дети не могли ранее видеть (например, *в лапы игрушечного зайца можно вставить морковь*). Для лучшего понимания и запоминания новое слово включается в знакомый ребёнку контекст. Далее проводятся различные упражнения на закрепление его правильного произношения и употребления.

При показе и рассматривании логопеду необходимо не только называть сами предметы, их внешние признаки, их назначение, но и привлекать внимание детей к показу той или иной части предмета (его детали).

В дальнейшем этот прием используется и для активизации речи детей: сначала они называют лишь предмет, его признаки, части, а затем эти слова включаются в предложения.

2. Объяснение происхождения данного слова (*хлебница* – посуда, в которой хранят хлеб; *кофейник* – посуда, в которой варят кофе; *чайник* – посуда, в которой кипятят чай и т.д.)

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

4. Постановка разных по форме вопросов, которые сначала носят характер подсказывающих (*этот забор высокий или низкий?*), а затем требуют самостоятельных ответов. Вопросы должны быть краткими, точными, доступными по содержанию. Необходимо также обучать детей и самостоятельной постановке вопросов.

5. Выполнение действий с предметами. Ребенок усваивает слова, обозначающие движения, состояния предмета, признаки действий (*быстро провезти коляску, медленно пройти по комнате, высоко поднять руки и т.д.*). При знакомстве со словом необходима широкая опора на различные анализаторы. В этом случае дети значительно быстрее связывают новое слово с предметом, действием или признаком. Важно, чтобы ребенок не только смотрел и слушал, но и действовал с предметом: трогал его,

ощупывал, гладил, двигал и т.п.

Используется также комментирование действий. Оно позволяет предварять употребление необходимых слов в активной речи ребёнка, обеспечивает многократность повторения речевого материала, тесную действительную связь слова с обозначаемым им реальным предметом, признаком, действием. Дети учатся ориентироваться на более тонкие оттенки смысла, передаваемые речевыми средствами: *Идет быстро/медленно, положи Мишку под стол /около стола/на стол.*

Для развития понимания речи ребёнком, усвоения и активизации новых слов, обозначающих действия, следует использовать пары слов с противоположным значением. Например, подобрав соответствующую наглядную опору – птичку, можно показать, как птичка хвостик опускает – поднимает. Логопед позволяет это сделать каждому из детей, дав поиграть с птичкой. Он может предложить детям взмахивать руками, «как птичка крыльями», а также выполнить и другие подходящие действия.

Обогащение словаря названиями действий способствует появлению в активной речи ребёнка предложений.

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

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

8. Составление предложений по опорным словам.

В речи логопеда должны присутствовать слова, подлежащие усвоению на данном занятии, и слова, которые находятся в зоне ближайшего развития ребёнка (они есть в его пассивном словаре). Логопед привлекает внимание детей к содержательной стороне своей речи и интонационно выделяет слова, которые надо запомнить. Затем, когда дети отвечают на вопросы, логопед помогает им припомнить эти слова.

У детей с ОНР снижен познавательный интерес, поэтому необходима

подготовка к называнию предметов, их признаков и действий. Прежде всего, необходимо побуждать детей слушать и слышать логопеда, придать словесным упражнениям дух соревновательности, вызвать интерес к ним, например, задавая вопросы: «Кто больше придумает слов?»; «Кто точнее скажет слово?»; «Кто быстрее ответит на вопрос?»; «Кто больше заметит частей предмета?» и т.п.

Необходимо развивать у детей внимание к слову, к его различным оттенкам и значениям, формировать у них умение подбирать то слово, которое больше всего подходит к данной ситуации. Особое внимание следует уделять работе над однокоренными и сложными словами.

По мере появления активной речи необходимо развивать у детей самостоятельность в пользовании словом, желание употреблять его в коммуникативных целях, т.е. в общении.

Одно из основных правил введения новых слов в словарь ребёнка – ознакомление со словом в определенном контексте (минимальным контекстом является словосочетание или предложение).

На основе усвоенных речевых средств необходимо учить детей пользоваться переносом слов из одной темы в другую. Это содействует развитию памяти и мышления. Например, при изучении темы «Овощи» дети знакомятся со словами «круглый, зелёный, красный, большой, маленький». Уточнение значений этих слов и дальнейшее их усвоение осуществляется при изучении темы «Фрукты», а широкая активизация ряда слов возможна значительно позже – при ознакомлении с животными: «круглая голова; красный бантик у кошки; зелёный коврик, на котором лежит кошка».

Большую роль в расширении объёма лексического запаса играет обучение детей навыкам словообразования. Уточнение значений слов связано с необходимостью направленности внимания детей на звучание значимых частей слова. Важно показать, как с изменением их звучания изменяется сам смысл слова.

О.М. Вершинина, Н.Л. Крылова, Т.В. Туманова и др. авторы указывают

на необходимость проведения специальных занятий по словообразованию.

Надо учить детей употреблять слова в полной и уменьшительно-ласкательной форме: «Назови ласково», выделение «ласковых» слов из текстов, преобразование текстов путем замены слов (*нос – носик, хвост – хвостик*). Дети учатся правильному употреблению относительных прилагательных, а логопед обращает их внимание на звуковое сходство между исходным и образованным словом: *мех – меховой, сделан из меха*. На материале глаголов дети знакомятся с приставочным способом словообразования.

Н.С. Жукова, Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова, Н.Л. Крылова рассматривают направления логопедической работы над разными частями речи:

І. Имя существительное. В связи с накоплением конкретных представлений об окружающем мире, у детей необходимо расширять предметный словарь. Особое внимание обращают на обобщающие слова, родственные слова, понимание детьми назначения самого предмета и его составных частей.

В процессе работы следует:

- Уточнить знания детей по различным лексическим темам (одежда, посуда, животные, транспорт и т.д.).
- Научить детей образовывать множественное число существительных и правильно употреблять их в предложении.
- Научить детей определять предмет по названию его составных частей.
- Самостоятельно подбирать названия предметов к названиям действий.
- Понимать значение сложных слов.
- Правильно употреблять в речи предлоги.

ІІ. Глагол. В процессе работы необходимо:

- Уточнить названия действий животных.
- Научить детей правильно употреблять глаголы с разными приставками. Уточнить их значение.

- Различать и подбирать глаголы совершенного и несовершенного вида.
- Подбирать слова, обозначающие действия, к словам, обозначающим одушевлённые и неодушевлённые предметы, явления природы.

III. Имя прилагательное. В процессе работы нужно научить детей:

- Выделять ведущие признаки предмета (цвет, размер, материал, форму и т.д.).
- Образовывать прилагательные от наречий, существительных и составлять с ними предложения.
- Подбирать предметы к заданным признакам.
- Образовывать от прилагательных сравнительную степень.
- Подбирать прилагательные с противоположным значением.
- Образовывать прилагательные с ласкательным значением.
- Располагать синонимы по мере возрастания (убывания) определённого признака.

При отработке понятия величины у дошкольников с нарушением речи можно использовать следующий порядок: старшая группа – *длинный – короткий, высокий – низкий*, подготовительная группа – *широкий – узкий, толстый – тонкий*. После того как усвоены эти, более конкретные, понятия, отрабатываются прилагательные *большой – маленький*. Это объясняется тем, что дошкольники в самостоятельной речи стремятся словами *большой – маленький*, понимаемыми очень широко, заменить все остальные.

IV. Наречия. В ходе занятий нужно научить детей:

- Образовывать наречия от прилагательных.
- Распространять предложения путем введения наречий.
- Подбирать наречия с противоположными значениями.

Для закрепления навыков точного и быстрого выбора слов рекомендуются упражнения по классификации, обобщению, исключению предметов, различению родовых понятий и видовых значений, обобщению через противопоставление.

В результате обучения дети должны, имея определенный пассивный

запас слов, активно пользоваться словарём из пройденных тем.

В нашем исследовании установлено, что у детей с ОНР в той или иной степени, нарушения отмечаются во всех лексических группах, однако наиболее нарушенным является словарь прилагательных. Исходя из этого, была разработана система занятий, направленных на коррекцию выявленных недостатков.

Экспериментальное обучение проводилось в течение 3-х месяцев в логопедической группе. Дети были разделены на две группы: экспериментальную (6 человек) и контрольную (6 человек). У всех детей одинаковый диагноз – ОНР III уровня. После обучения словарь прилагательных был исследован повторно в обеих подгруппах. Результаты фиксировались в «Протоколе логопедического и психолого-педагогического обследования ребёнка старшей группы».

План работы и конспекты занятий были составлены с опорой на исследования Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой, Н.С. Жуковой, Т.Б. Филичевой, В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко, Г.С. Швайко, А.В. Соболевой.

Занятия проводились 3 раза в неделю, утром за 30-40 минут до фронтальных занятий логопеда. Продолжительность занятий не превышала 25 минут. За время эксперимента было проведено 24 занятия. Их можно условно разделить на:

I. Занятия по ознакомлению с различными качествами предметов (2 раза в неделю, 16 занятий).

II. Занятия по сравнительному описанию предметов (1 раз в неделю, 8 занятий). При подготовке и проведении занятий I вида учитывались следующие положения:

1) Тщательное сенсорное обследование предметов с опорой на различные анализаторы.

2) Предоставление материала для активного обследования каждому ребёнку.

3) Подбор предметов, в которых выделяемые качества ярко представлены.

4) Усвоение прилагательных в антонимических парах (выделение качества при сравнении его с противоположным).

При разработке занятий II вида учитывался ряд условий:

1) Подбор предметов для сравнения, которые должны иметь достаточное количество сравниваемых признаков (3-4).

2) Плановость сравнения, последовательное выделение признаков в сравниваемых предметах.

3) Максимальная речевая активность детей.

Для закрепления в активном словаре детей изучаемых слов, после каждой недели обучения была свободная неделя, когда воспитателем проводились игры типа «Скажи наоборот» (воспитатель называет прилагательное и бросает мяч ребёнку, ребёнок должен назвать антоним и вернуть мяч) «Какой? Какая? Какое?» (Воспитатель называет или показывает детям какой-либо предмет, дети подбирают к нему как можно больше слов-признаков. За каждый названный признак участник получает фишку, выигрывает тот, у кого больше фишек).

Некоторые конспекты занятий подробно представлены в приложении.

3.2. Результаты обучающего эксперимента

После экспериментального обучения мы провели итоговый эксперимент с целью выявления эффективности предложенной системы занятий. Для этого мы применяли методики исследования словаря прилагательных, описанные во второй главе.

Данные, полученные в результате итогового эксперимента, мы привели в таблицах, где использовали следующие условные обозначения: ЭГ – экспериментальная группа. КГ – контрольная группа. «+» – правильный

ответ «+-» – неправильный ответ «-» – отсутствие ответа.

Таблица 1

Подбор прилагательных к существительным

Клубника (%)		Характеристики	Лимон (%)	
ЭГ	КГ		ЭГ	КГ
100	100	цвет	100	100
80	25	форма	100	25
100	75	Вкус	100	75
80	-	запах	80	-
80	25	тактильные ощущения	60	25
100	-	другие признаки	80	-

Клубника (%)		Количество признаков	Лимон (%)	
ЭГ	КГ		ЭГ	КГ
20	-	5	20	-
60	25	4	80	-
20	50	3	-	50
-	25	2	-	50

Дети подобрали следующие признаки:

- клубника: ЭГ – красная, треугольная, сладкая, шершавая, мягкая, душистая, ароматная, вкусная. КГ – красная, сладкая, вкусная, зелёная, кислая.

- лимон: ЭГ – жёлтый, овальный, кислый, жёсткий, твёрдый, съедобный, гладкий, сочный. КГ – жёлтый, кислый, с сахаром сладкий, овальный, гладкий.

Подбор антонимов

Количество ответов (%)	ЭГ			КГ		
	+	+ -	-	+	+ -	-
Широкий	80	20	-	25	75	-
Длинный	100	-	-	25	75	-
Высокий	80	20	-	-	75	25
Холодный	80	20	-	25	75	-

Неправильные варианты:

- ЭГ – широкий – тонкий; высокий – маленький; холодный – теплый.

- КГ – широкий – неширокий, маленький; длинный – маленький; высокий – маленький; холодный – нехолодный, теплый; сладкий – кислый, невкусный, несладкий; белый – желтый, грязный.

Результаты итогового эксперимента свидетельствуют об эффективности проведённого обучения. При подборе прилагательных к существительным *клубника*, *лимон* дети из ЭГ показали лучшие результаты, чем их сверстники из КГ. Они выделяют больше разнообразных признаков: помимо цвета и вкуса, называют форму, запах, тактильные ощущения и другие признаки (*лимон кислый, жёлтый, овальный, гладкий, твёрдый, сочный*). У дошкольников из КГ отмечаются, по сравнению с первым обследованием, незначительные колебания в сторону улучшения или ухудшения результатов. Кроме того, дети из ЭГ опережают ребят из КГ по количественным показателям: в ЭГ выделяют 3-5 признаков предмета, в КГ – 2-4.

Достаточно высокие результаты дошкольники из ЭГ показали при подборе антонимов. В большинстве случаев они точно назвали нужные слова, а неточные варианты более или менее близки по смыслу к правильным (*узкий/ тонкий, горячий/тёплый*). В КГ результаты практически совпадают с

констатирующим экспериментом.

На основе исследования словаря детей с ОНР в подготовительной группе, изучения документации и наблюдения за дошкольниками, можно сделать вывод, что к 7 годам, в результате систематической логопедической работы и возрастного развития речи, у многих детей словарь прилагательных приближается к возрастной норме. Однако предложенная система занятий позволяет сформировать лексический запас слов-признаков в более короткие сроки, обеспечивает закрепление прилагательных в активной речи, способствует развитию у детей образных представлений, мыслительных операций сравнения, анализа и противопоставления, формированию устойчивой связи слова и понятия. Поэтому возможно рекомендовать данную систему для использования в логопедической работе с дошкольниками, имеющими общее недоразвитие речи III уровня, которые поздно обратились к логопеду или нерегулярно посещают коррекционные занятия в группе.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Коррекция и развитие словарного запаса – это длительный процесс количественного накопления слов, освоения их социально закреплённых значений и формирования умения использовать их в конкретных условиях общения. Свободная устная и письменная речь опирается, прежде всего, на владение достаточным словарным запасом.

Словарный запас может иметь дефекты качественного и количественного характера. К основным недостаткам словаря относятся следующие: незнание или неточное знание значений отдельных слов, смешение значений слов, неправильное их употребление, неумение пользоваться формами словоизменения и словообразования.

Словарь детей с общим недоразвитием речи является небольшим по объёму и недостаточно точным по способу употребления. В нем наблюдаются в основном слова, обозначающие конкретные предметы и действия, и мало слов, обозначающих отвлеченные и обобщающие понятия. Это приводит к тому, что словарный запас характеризуется стереотипностью, частым употреблением одних и тех же слов.

Значительные отклонения отмечаются и в развитии понимания значений слов. Понимаются в основном слова, имеющие прямое, номинативное значение. Слова, понимание которых обусловлено контекстом, фразовым окружением, часто воспринимаются недостаточно дифференцированно и полно, т.к. дети недостаточно осознают смысловую общность между значениями слов.

Непонимание значений отдельных слов приводит к своеобразному их употреблению и частым заменам одного названия другим. Замены происходят как по смысловому, так и по звуковому и морфологическому признакам.

Дети в свободных высказываниях мало используют прилагательные и наречия, не употребляют слова с переносным значением, ошибочно

используют союзы и предлоги.

Ограниченность речевых средств наглядно проявляется при выполнении заданий, связанных со словоизменением и словообразованием. Дети допускают большое количество ошибок в употреблении суффиксов, приставок, окончаний. Недостаточное умение пользоваться способами словообразования задерживает развитие словарного запаса у детей. Они с трудом изменяют и образуют слова.

Словарная работа направлена на создание лексической основы речи и занимает важное место в общей системе работы по речевому развитию детей с ОНР. Вместе с тем, она имеет большое значение для общего развития ребенка. Овладение словарём является важным условием умственного развития, поскольку содержание исторического опыта, присваиваемого ребенком в онтогенезе, обобщено и отражено в речевой форме и, прежде всего, в значениях слов.

Своевременное развитие словаря – один из важных факторов подготовки к школьному обучению. Дети, не владеющие достаточным лексическим запасом, испытывают большие трудности в обучении, не находя подходящих слов для выражения своих мыслей. Учителя отмечают, что ученики с богатым словарём лучше решают арифметические задачи, легче овладевают навыком чтения, грамматикой, активнее в умственной работе на уроках.

Анализ специальной литературы последних лет по проблеме словарного запаса детей с нарушениями речи показал, что данная область освещается с различных позиций: педагогических, психологических, лингвистических, психолингвистических. Но остается недостаточно изученной проблема формирования лексики, как особой семантической системы, развитие которой зависит от интеллектуального уровня, мотивационной сферы, развития речи детей.

Таким образом, проблема формирования лексической системы родного языка у детей с общим недоразвитием речи требует дальнейшего изучения и разработки эффективных способов коррекционного воздействия.



АНТИПЛАГИАТ
ТВОРИТЕ СОБСТВЕННЫМ УМОМ

Пензенский государственный
университет

СПРАВКА о результатах проверки текстового документа на наличие заимствований

Проверка выполнена в системе
Антиплагиат.ВУЗ

Автор работы	Чернышева Мария Алексеевна
Подразделение	ДиДО
Тип работы	Выпускная квалификационная работа
Название работы	Чернышева М.А. Формирование словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи
Название файла	Чернышева М.А..docx
Процент заимствования	29.01 %
Процент самоцитирования	0.00 %
Процент цитирования	6.96 %
Процент оригинальности	64.02 %
Дата проверки	13:45:55 18 мая 2020г.
Модули поиска	Модуль поиска ИПС "Адилет"; Модуль выделения библиографических записей; Сводная коллекция ЭБС; Коллекция РГБ; Цитирование; Модуль поиска переводных заимствований; Модуль поиска переводных заимствований по elibrary (EnRu); Модуль поиска переводных заимствований по интернет (EnRu); Модуль поиска переводных заимствований по Wiley (RuEn); Коллекция eLIBRARY.RU; Коллекция ГАРАНТ; Модуль поиска Интернет; Коллекция Медицина; Модуль поиска перефразирования eLIBRARY.RU; Модуль поиска перефразирования Интернет; Коллекция Патенты; Модуль поиска "ПГУ"; Модуль поиска общеупотребительных выражений; Кольцо вузов; Коллекция Wiley
Работу проверил	Сафонова Ольга Владимировна ФИО проверяющего
Дата подписи	18.05.20  Подпись проверяющего

Чтобы убедиться
в подлинности справки,
используйте QR-код, который
содержит ссылку на отчет.



Ответ на вопрос, является ли обнаруженное заимствование
корректным, система оставляет на усмотрение проверяющего.
Предоставленная информация не подлежит использованию
в коммерческих целях.

ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
Пензенский педагогический институт им. В. Г. Белинского

Факультет педагогики, психологии
и социальных наук

Кафедра «Дошкольное и
дефектологическое образование»

Направление подготовки:
Специальное «дефектологическое»
образование
Профиль подготовки: «Логопедия»

Утверждаю: зав. кафедрой
Корчагина Л.Н.
«04» 09 2019 г.
Л. Корчагина

Задание

По выпускной квалификационной работе Чернышевой М.А.

1. Тема работы Формирование словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи

Утверждена приказом по Университету «13» 12 2019 г. № 1375/6

2. Срок сдачи студентом законченной работы «27» 05 2020 г.

3. Исходные данные к работе:

Цель исследования: выявление особенностей словарного запаса детей старшего дошкольного возраста с ОНР и разработка соответствующей системы коррекционных занятий.

Объект исследования: активный словарь дошкольников с ОНР.

Предмет исследования: система занятий по коррекции и развитию словарного запаса у детей с ОНР.

4. Перечень подлежащих разработке вопросов:

1. Изучить специальную литературу по данной проблеме.
2. Изучить и проанализировать активный словарь детей старшего дошкольного возраста в логопедических и массовых группах ДОУ.
3. Разработать систему коррекционных занятий для экспериментального обучения и провести соответствующее обучение.
4. Провести контрольный эксперимент с целью выявления эффективности предложенной системы.

5. Календарный план

№ п/п	Наименование этапов дипломной работы	Сроки выполнения этапов	Примечания
1.	Провести анализ литературы по проблеме исследования.	Июль-август 2019	
2.	Провести исследование состояния словаря у дошкольников с речевым недоразвитием в ходе констатирующего эксперимента.	Сентябрь-октябрь 2019	
3.	Апробировать систему коррекционных занятий по развитию словаря в ходе формирующего эксперимента.	Ноябрь 2019-март 2020	
4.	Провести контрольный эксперимент и проверить эффективность проведенной работы.	Апрель 2020	

6. Дата выдачи задания « 25 » 05 2019 г.

Руководитель _____

(подпись)

Задание принял к исполнению _____

(подпись)

Отзыв

на выпускную квалификационную работу М.А. Чернышевой «Формирование словаря у дошкольников с общим недоразвитием речи»

ВКР М.А. Чернышевой посвящена одной из актуальных проблем современной логопедии – нарушению и формированию словарного запаса у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Развитие словаря, уточнение значения слова, формирование лексической системы играют важную роль в развитии речи, познавательной деятельности, а также для успешного обучения в школе.

Студентка изучила современную логопедическую, психологическую и педагогическую литературу, обобщила и систематизировала данные разных исследователей о проблеме недоразвития речи дошкольников.

Студенткой проведено сравнительное исследование лексической стороны речи у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и детей с нормальным речевым развитием. Это позволило выявить, что в словаре детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи недостаточно слов, служащих для обозначения предметов, их действий и качеств.

Работа М.А. Чернышевой завершается методической частью: разработкой системы коррекционных занятий, направленной на коррекцию выявленных недостатков. Особое внимание в работе Мария Алексеевна уделяла ознакомлению с различными качествами предметов и сравнительному описанию предметов, что помогало также развивать сенсорные и мыслительные процессы детей с ОНР.

Система работы была апробирована студенткой на базе детского сада, подтвердила свою эффективность и показала важность применения предложенных занятий в комплексной работе по коррекции речи дошкольников с общим недоразвитием речи.

Выпускная квалификационная работа М.А. Чернышевой выполнена в соответствии с требованиями ГАК, заслуживает высокой оценки и может быть допущена к защите.

Руководитель ВКР:
К.п.н., доцент кафедры
«Дошкольное и
дефектологическое образование»



О.В. Сафонова

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников. / М.М. Алексеева, Б.И. Яшина. – 3-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2000. – 189 с.
2. Бородич, М.А. Методика развития речи детей. / А.М. Бородич. – М.: Просвещение, 1984. – 72 с. – <http://pedlib.ru/Books/5/0174>
3. Вершинина, О.М. Особенности словообразования у детей с ОНР 3 уровня. / О.М. Вершинина. // Логопед. – № 1. – 2004. – С. 15-19.
4. Володина, В.С. Употребление наречий детьми с общим недоразвитием речи. / В.С. Володина. // Дефектология. – №1. – 1997. – С. 16-20.
5. Гвоздев, А.Н. От первых слов до первого класса. Дневник научных наблюдений. / А.Н. Гвоздев. – Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1981. – 269 с. – <http://sdo.mgap.ru/books/K6/M7/file/2.pdf>
6. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи. / А.Н. Гвоздев. – М., Просвещение, 1961. – 472 с.
7. Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников. / Л.Н. Ефименкова. – М.: Просвещение, 1985. – 305 с.
8. Жукова, Н.С. Преодоление общего недоразвития речи дошкольников. / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. – М.: Просвещение, 1990. – 305 с.
9. Занятия по развитию речи в детском саду. / Под ред. Ушаковой О.С. – М.: Аквариум, 1993. – 64 с. – <https://s-soln-kuyby.edusite.ru/sveden/files/fe5af069-e524-425d-aad9-55360653e2cb.pdf>
10. Каше, Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи: пособие для логопеда / Г.А. Каше. – М.: Просвещение, 1985. [Электронный ресурс]. – http://pedlib.ru/Books/1/0255/index.shtml?from_page=1
11. Кондратенко, И.Ю. Основные направления логопедической работы по формированию эмоциональной лексики у детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста. / И.Ю.

- Кондратенко. // Дефектология. – 2003. – №3. – С. 25-29.
12. Кондратенко, И.Ю. Особенности овладения эмоциональной лексикой детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. / И.Ю. Кондратенко. // Дефектология. – 2002. – №6. – С. 27-31.
 13. Кондратенко, И.Ю. Проблема усвоения системы лексических значений у дошкольников с общим недоразвитием речи, отражающих их эмоциональные состояния и оценки. / И.Ю. Кондратенко. // Дефектология. – 2001. – №6. – С. 21-26.
 14. Коноваленко, В.В. Антонимы. Картинный дидактический материал. / В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко. – М.: Гном и Д., 2003. – 87 с.
 15. Коноваленко, В.В. Фронтальные логопедические занятия в старшей группе для детей с ОНР 3-го уровня, I, II, III период. / В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко. – М.: Гном и Д., 2002. – 121 с.
 16. Крылова, Н.Л. Общее и специфическое в работе логопеда и воспитателя логопедического детского сада по развитию речи детей. / Н.Л. Крылова. // Дефектология. – 1985. – №2. – С. 21-23.
 17. Крылова, Н.Л. Преемственность в работе логопеда и воспитателя по формированию лексико-грамматических средств речи у дошкольников с ОНР. / Н.Л. Крылова. // Дефектология. – 1989. – №4. – С. 29-34.
 18. Крылова, Н.Л. Преемственность в работе логопеда и воспитателя по формированию лексико-грамматической стороны речи у дошкольников с ОНР. / Н.Л. Крылова. // Дефектология. – 1991. – №1. – С. 36-39.
 19. Лалаева, Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников. / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб.: Союз, 1999. – 139 с.
 20. Лалаева, Р.И. Формирование лексики и грамматического строя речи у детей с ОНР. / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб.: Союз, 2001. – 175 с.
 21. Логопедия: учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений. / Под ред. Волковой Л.С. – 5 изд., перераб. и доп. – М.: Владос, 2006. – 389 с.

22. Максаков, А.И. Правильно ли говорит ваш ребенок. / А.И. Максаков. – М.: Просвещение, 1988. – 187 с.
23. Миронова, С.А. Логопедическая работа в дошкольных учреждениях и группах для детей с нарушением речи. / С.А. Миронова. – М.: Просвещение, 1993. – 158 с.
24. Миронова, С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях. / С.А. Миронова. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
25. Развитие речи детей дошкольного возраста: Пособие для воспитателя дет. сада. / Под ред. Сохина Ф.А. – 2 изд., испр. – М.: Просвещение, 1979. – 87 с.
26. Рахимова, Ж.Т. Проявление общего недоразвития речи у детей 6-летнего возраста и пути коррекции его в условиях массового обучения. / Ж.Т. Рахимова. // Дефектология. – 1988. – №1. – С.49-54.
27. Реформатский, А.А. Введение в языкознание. / А.А. Реформатский. – М.: Просвещение, 1973. – 323 с.
28. Спирова, Л.Ф. Учителю о детях с нарушениями речи. / Л.Ф. Спирова, А.В. Ястребова. – М.: Просвещение, 1980. – 190 с.
29. Ткаченко, Т.А. Учим говорить правильно. Система коррекции ОНР у детей 5-ти лет. / Т.А. Ткаченко. – М.: Гном и Д. – 2001 г. – 94 с.
30. Ткаченко, Т.А. Учим говорить правильно. Система коррекции ОНР у детей 6-ти лет. / Т.А. Ткаченко. – М.: Гном и Д. – 2001 г. – 104 с.
31. Туманова, Т.В. Формирование готовности к словообразованию у дошкольников с ОНР. / Т.В. Туманова. // Дефектология. – 2001. – №4. – С.68-76.
32. Федоренко, Л.П. Методика развития речи детей дошкольного возраста. / Л.П. Федоренко. – М.: Наука, 1987. – 304 с.
33. Филичева, Т.Б. Развитие речи дошкольника. / Т.Б. Филичева, А.В. Соболева. – Екатеринбург, 1997. – 164 с.
34. Филичева, Т.Б. Дети с общим недоразвитием речи. / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. – М.: Гном и Д, 1999. – 234 с.

35. Филичева Т.Б. Основы логопедии. / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина. – М.: Просвещение, 1989. – 269 с.
36. Цейтлин, С.Н. Язык и ребёнок. Лингвистика детской речи. / С.Н. Цейтлин. – М.: Академия, 2000. – 362 с.
37. Швайко, Г.С. Игры и игровые упражнения для развития речи. / Г.С. Швайко. – М.: Альфа, 1988. – 157 с. – http://гпоунапк.рф/bibl/2/book/doc/7_1_2.pdf
38. Шашкина, Г.Р. и др. Логопедическая работа с дошкольниками. / Г.Р. Шашкина, Л.П. Зернова, И.А.Зими́на. – М.: Академия, 2003. – 157 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Тема: Прилагательные «холодный, горячий».

Цель: Ввести в активную речь детей прилагательные *холодный, горячий*.

Задачи:

- 1) Уточнить понятия *холодный, горячий*.
- 2) Учить подбирать разные предметы к словам-признакам.
- 3) Развивать мышление (операция классификации).
- 4) Тренировать слуховое внимание.

Оборудование: Стол, картинки Снеговика и Солнышка, стаканчик мороженого, чашка с горячим чаем, предметные картинки, мяч.

Ход занятия.

1. Орг. момент.

Логопед: Ребята, сегодня к нам в гости заглянуло Солнышко и зашел Снеговик (выставляются картинки на наборное полотно). Солнышко какое?

Дети: Желтое, жаркое, горячее.

Логопед: Правильно, Солнышко горячее, а Снеговик какой?

Дети: Белый, снежный, холодный.

Логопед: Правильно, Снеговик холодный.

2. Введение в тему занятия.

Дети подходят к столу, на столе чашка с горячим чаем и стаканчик мороженого.

Логопед: Что это такое? (Дети называют). Потрогайте мороженое (дети по очереди трогают). Какое оно?

Дети: Холодное.

Логопед: Кому мы предложим мороженое, Солнышку или Снеговику?

Дети: Снеговику.

Логопед: Почему?

Дети: Он тоже холодный.

Логопед: Правильно, Снеговик холодный и любит все холодное.

Потрогайте чашку с чаем (дети трогают). Какая она?

Дети: Горячая.

Логопед: Кому мы предложим чай?

Дети: Солнышку, оно горячее.

Логопед: Правильно, Солнышко горячее и любит все горячее.

3. Работа с картинками.

Логопед: Ребята, посмотрите на эти картинки (на столе предметные картинки: лёд, костёр, сосулька, чайник, снежинка, печка, холодильник, батарея, сугроб, утюг). Здесь нарисованы холодные и горячие предметы. Скажите, что мы подарим Снеговику, а что – Солнышку?

Дети по очереди подходят и раскладывают картинки, объясняя свой выбор. Напр., сосулька холодная, сосульку подарим Снеговику, потому что он холодный и т.д.

4. Игра с мячом «Холодный – горячий».

Логопед: А теперь давайте поиграем. Я буду называть слова и бросать вам мяч, а вы говорите – холодный или горячий, и кидаете мяч обратно. Зима, чайник, снеговик, огонь, мороженое, костёр, холодильник, печка, сосулька, самовар.

5. Итоги занятия.

Логопед: Молодцы, ребята. А теперь сами назовите холодные и горячие предметы. *Дети:* Снеговик холодный, чайник горячий и т.п.

Тема: Прилагательные «*твёрдый, мягкий*».

Цель: Ввести в активную речь детей прилагательные *твёрдый, мягкий*.

Задачи:

- 1) Уточнить понятия *твёрдый, мягкий*.
- 2) Учить выделять данные признаки в предметах и называть их.
- 3) Развивать мышление (операция анализа).
- 4) Развивать слуховое внимание.

Оборудование: Столы, мягкий хлеб и сухари, твёрдые и мягкие

предметы, мяч.

Ход занятия.

1. Орг.момент.

Логопед: Ребята, вспомните, какие у нас бывают звуки (на наборное полотно выставляется «Волшебная тропинка» для характеристики звуков).

Дети: Гласные, согласные.

Логопед: Правильно. А когда мы произносим согласные, какими они бывают?

Дети: Твёрдые, как камень, мягкие, как трава (при показе картинки).

Логопед: Ребята, не только звуки, но и все предметы тоже бывают твёрдые и мягкие.

2. Введение в тему занятия.

Дети подходят к столу. На столе мягкий хлеб и сухари.

Логопед: Посмотрите, что это? (*Дети называют*). Потрогайте хлеб (дети по очереди трогают), нажмите на него. Какой он?

Дети: Мягкий.

Логопед: Потрогайте сухари, надавите на них. Какие они?

Дети: Жесткие, твёрдые.

3. Работа с предметами.

Логопед: А теперь подойдите сюда. (Дети подходят к другому столу с разными предметами: подушка, камень, пух, тарелка, вата, кубик, варенье, карандаш, шарф, стакан). Давайте разберём, что здесь мягкое, что твёрдое. (Дети по очереди выбирают предметы, нажимают на них и говорят, твёрдые они или мягкие).

4. Игра с мячом «Твёрдый – мягкий».

Логопед: Давайте поиграем. Я бросаю вам мяч и называю предмет. Вы повторяете за мной и говорите, твердый он или мягкий. Камень.

Дети: Камень твёрдый.

Аналогично сухарь, полотенце, диван, табуретка, снег, волосы, кирпич, трава, лёд.

5. Итоги занятия.

Логопед: Молодцы! А теперь сами вспомните и назовите твёрдые и мягкие предметы. (*Дети называют*).

Тема: Сравнение сырого и варёного яблока.

Цель: Учить детей описывать предметы с помощью слов-признаков.

Задачи:

1) Формировать умение выделять в предметах несколько признаков и называть их.

2) Развивать мышление (операции анализа и сравнения).

3) Тренировать долговременную память.

Оборудование: Несколько сырых и варёных яблок, тарелки, кастрюля с компотом, стол.

Речевой материал: Холодный, горячий, твёрдый, мягкий, кислый, круглый.

Ход занятия.

1. Орг.момент.

Логопед: Ребята, сегодня мы с вами отправимся на кухню (поставить на стол тарелку с сырыми яблоками из холодильника и кастрюлю с горячим яблочным компотом). Подойдите сюда. Что это такое?

Дети: Яблоки.

Логопед: А это?

Дети: Компот.

Логопед: Компот из яблок какой?

Дети: Яблочный.

Логопед: Правильно (с показом), это сырые яблоки, а в компоте – варёные яблоки.

2. Введение в тему занятия.

Логопед: Сегодня мы будем сравнивать сырое и варёное яблоко. (Положить на одну тарелку сырое, на другую – варёное яблоко).

3.Выделение признаков.

Логопед: Потрогайте варёное яблоко (дети трогают). Какое оно?

Дети: Горячее.

Логопед: Правильно, горячее. А теперь потрогайте сырое яблоко. Какое оно?

Дети: Холодное.

Логопед: Надавите на сырое яблоко. Какое оно?

Дети: Твёрдое, жёсткое.

Логопед: Нажмите на варёное яблоко. Какое оно?

Дети: Мягкое.

Логопед: Давайте попробуем яблоки (отрезать детям по кусочку сырого и варёного яблока). Какие они на вкус?

Дети: Кисленькие, кислые.

Логопед: Посмотрите, какие яблоки по форме?

Дети: Круглые.

Логопед: Какого они цвета?

Дети: Это зелёное, а это жёлтое.

4. Описание предметов.

Логопед: А теперь давайте расскажем про каждое яблоко по отдельности. Кто хочет рассказать про сырое яблоко? Какое оно? (Дети по очереди, с помощью наводящих вопросов, рассказывают: яблоко круглое, зелёное, твёрдое, кислое, холодное. Аналогично – про варёное яблоко).

5. Итоги занятия. Сравнительное описание.

Логопед: Чем похожи яблоки?

Дети: Они круглые, кислые.

Логопед: Чем яблоки отличаются?

Дети: Сырое яблоко твёрдое, а варёное – мягкое и т.д. В конце занятия раздать детям яблоки.