

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»

Заочная форма обучения

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
КОРРЕКЦИЯ ЛЕКСИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ У МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Студент

Митяев 10.06.26
(подпись, дата)

Митяева Ангелина
Алексеевна

Научный руководитель

Карпушкина 10.06.26
(подпись, дата)

к.п.н., доцент Карпушкина Е.А.

Нормоконтролер

Карпушкина 10.06.26
(подпись, дата)

Е.А. Карпушкина

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 10.06.2026 № 13)

Заведующий кафедрой

Л.Н. Корчагина
(подпись)

Л.Н. Корчагина

Работа защищена с отметкой 5/отм. (протокол заседания ГЭК от 10.06.26 № 3В)

Секретарь ГЭК

Мали 10.06.26
(подпись)

Н.А. Мали

Пенза, 2026

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	
1.1. Функциональные характеристики и онтогенетические особенности развития речи ребенка.....	7
1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей с ЗПР.....	17
1.3. Характеристика развития лексической стороны речи детей с ЗПР.....	21
ГЛАВА II. ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	
2.1. Организация экспериментального изучения уровня сформированности лексической стороны речи детей младшего школьного возраста с ЗПР.....	25
2.2. Результаты обследования лексической стороны речи детей младшего школьного возраста с ЗПР.....	31
ГЛАВА III. ПРОГРАММА КОРРЕКЦИИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	
3.1. Содержание формирующего эксперимента.....	36
3.2. Результаты контрольного эксперимента.....	48
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	54
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	57
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	62

ВВЕДЕНИЕ

Множество исследований, на сегодняшний день, посвящено вопросу изучения речи. Изучен ее онтогенез, ее роли, функции, а так же как влияет развитие речи на освоение процессов письма, и какие речевые отклонения существуют сегодня.

Проблема формирования лексического строя речи у детей младшего школьного возраста является наиболее актуальной. Это обусловлено увеличением числа детей с речевыми нарушениями. В настоящее время детей с нарушениями речи становится все больше, может наблюдаться нарушение произношения различных фонем, речь может не соответствовать возрастной категории ребенка или отсутствовать вовсе. Следствием этого является появление вторичных нарушений и патологий, то есть нарушение психических процессов: внимания, памяти, мышления, восприятия. А значит, впоследствии, это может помешать успешности ребенка, когда он начнет свое обучение в образовательном учреждении. Соответственно, без получения определенного уровня школьных знаний может пострадать и процесс самореализации ребенка в жизни, в социальной сфере. Вот почему так важно вовремя диагностировать и скорректировать выявленные речевые нарушения.

Далеко не все дети в полной мере владеют средствами вербальной коммуникации, многие из них нуждаются в помощи специалистов. Наиболее ярким примером трудностей формирования средств речевого общения являются дети с ЗПР. Дети данной категории часто становятся учениками общеобразовательной школы. Даже находясь в дошкольном возрасте, дети с задержкой психического развития имеют трудности выполнения программных требований детского сада и тогда, к моменту поступления в школу они не достигают нужного уровня готовности к обучению. Требуется специальная работа с детьми с ЗПР по развитию у них лексико-грамматического строя речи в условиях инклюзивного образования.

Под лексической стороной речи принято понимать словарь и его грамматически правильное использование. Словарь – это слова, обозначающие предметы, явления действия и признаки окружающей действительности.

Результаты исследования речи детей с ЗПР раскрыты в работах многих авторов. В характеристике таких детей специалисты отмечают недостаточное развитие лексического строя речи, обилие смысловых ошибок, трудности оформления высказывания.

На сегодняшний день инклюзивное образование становится все более распространенным и внедряемым в школах, а значит и количество младших школьников с ОВЗ, поступающих в школу становится больше. Среди таких учащихся есть дети с различными речевыми нарушениями, у которых недостаточно развита лексическая сторона речи. Не смотря на активный интерес к данной проблеме, по сей день в России нет единой концепции инклюзивного образования лиц с ОВЗ. Развитие лексического строя речи у детей с ЗПР младшего школьного возраста в условиях инклюзивного образования – это одна из важнейших проблем, стоящих перед современными логопедами, педагогами, дефектологами, тьюторами.

Проблема развития речи детей волновала педагогов, психологов и лингвистов на протяжении всего пути становления и развития педагогической и психологической наук. Исследованием речевого развития ребенка занимались такие выдающиеся ученые как Л.С. Выготский, В.В. Виноградов, А.В. Запорожец, А.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Ф.А. Сохин, К.Д. Ушинский, Е.А. Флёрина, Д.Б. Эльконин и др.

Изучению особенностей усвоения детьми лексики посвящены исследования Т.В. Ахутиной, М.М. Алексеевой, А.Н. Богатырёвой, В.В. Гербовой, А.П. Иваненко, Р.И. Лалаевой, Е.М. Струниной, О.С. Ушаковой, Т.А. Фотековой, В.И. Яшиной и др.

А.Н. Гвоздев, Д.Э. Розенталь, Л.П. Федоренко, С.Н. Цейтлин подчеркивают, что слово является важнейшей номинативной единицей

языка, все слова русского языка входят в его лексическую систему, и без освоения лексической системы языка невозможно овладеть речью как средством общения. Помимо этого, формирование лексической стороны речи у младшего школьника обусловлено развитием его представлений об окружающем мире, а значит и благоприятное воздействие на лексическую сторону речи младшего школьника через расширение его знаний об окружающем мире с помощью различных педагогических методов и подходов поможет сформировать лексическую сторону речи ребенка.

Объект исследования: лексическая сторона речи младших школьников с ЗПР.

Предмет исследования: процесс развития лексической стороны речи у детей младшего школьного возраста с ЗПР в условиях инклюзивного образования.

Цель исследования: изучить особенности лексического строя речи у младших школьников с ЗПР, разработать и апробировать уровневую программу, направленную на совершенствование лексического строя речи младших школьников с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования.

Задачи исследования:

1. Проанализировать теоретические и методические аспекты исследуемой проблемы в специальной педагогике, педагогике инклюзивного образования и смежных областях научного знания с целью определения концептуальных подходов развития лексических навыков младших школьников с задержкой психического развития.

2. Определить содержание методики исследования уровня сформированности лексической стороны речи детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

3. Охарактеризовать особенности развития лексической стороны речи у учащихся начальных классов с задержкой психического развития, выделив специфические особенности.

4. Разработать, апробировать и определить эффективность вариативной уровневой программы формирования лексического строя речи в условиях инклюзивного образования у учащихся с задержкой психического развития.

Гипотеза исследования: мы предположили, что учащиеся младшего школьного возраста с задержкой психического развития имеют специфические особенности развития лексической стороны речи. Вследствие чего необходимо осуществить разработку уровневой программы, направленной на повышение результативности совершенствования лексического строя речи учащихся начальных классов с задержкой психического развития.

Методы:

- теоретические (анализ психологической, педагогической, методической литературы);
- эмпирические (наблюдение за детьми, анализ логопедической документации, констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты);
- интерпретационные (качественный и количественный анализ данных результатов).

Структура работы: выпускная квалификационная работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы и приложения.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

1.1. Функциональные характеристики и онтогенетические особенности развития речи ребенка

Речь – сложившаяся в процессе эволюции форма общения людей, представляющая собой языковые конструкции, создаваемые в соответствии с определёнными правилами. Современные учёные утверждают, что речь сформировалась на ранних этапах эволюции Homo Sapiens, приблизительно 1,7-2 миллиона лет назад, в частности Аре Бреана и Гейр Скейе утверждают, что формированию первой речевой коммуникации предшествовала коммуникация с помощью не систематизируемых звуков музыкальной природы: ритма, тембра, простейших «мелодий» и тому подобных способов. Это, в свою очередь оказало влияние на изменение строения черепа и пасти гоминид.

Традиционно речь принято считать средством вербальной коммуникации. Так в работах Р. Якобсона, а также Г.М. Андреевой, В.И. Постоваловой и других специалистов термин речь используется синонимично понятию «язык» или рассматривается «как часть более широкого понятия – «язык» [11]. В рамках этих подходов язык понимается как инструмент (средство) общения, а речь, в свою очередь, определяется как производная функция для реализации задачи общения (коммуникации).

При этом можно отметить и отличные точки зрения. Так А.А. Ветров утверждает, что «речь содержит язык в качестве одной из своих сторон». И этот взгляд может считаться переходным к другому подходу в анализе функций речи. Как самостоятельную деятельность человека независимо от социума и среды определяли её А.Н. Леонтьев и А.А. Леонтьев. А А.Р. Лурия в своих исследованиях, развивая, в частности, работы Ж. Пиаже и Л.С. Выготского утверждает, что речь является «психологическим процессом

формулирования и передачи мысли средствами языка» [11]. Эта точка зрения рассматривается сегодня в рамках когнитивистики и поддерживается ведущими российскими и мировыми учёными, в частности А.Н. Анохиным, Н. Хомски, Т.В. Черниговской и другими.

В этой связи сегодня сложно говорить о едином подходе к определению понятия «речь». Оно рассматривается в различных научных областях, в том числе в философии (Э. Кондильяк, П.В. Копнин, и др.), языкознании (А.Н. Гвоздев, С.Н. Цейтлин, Е.С. Кубрякова, и др.), психофизиологии (М.М. Кольцова, Н.И. Красногорский, П.К. Анохин, Л.А. Чистович и др.), психологии (Л.С. Выготский, К. Бюлер, А.В. Запорожец, Н.И. Жинкин, М.Г. Елагина, С.Ю. Мещерякова, А.К. Маркова, С.Л. Рубинштейн; Ж. Пиаже, Н.Х. Швачкин и др.), психолингвистике (И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, Т.Н. Ушакова и др.), семиотике и психосемиотике (А.А. Ветров, Е.И. Исенина, Е.Е. Сапогова, Н.Г. Салмина), нейропсихологии (Т.В. Ахутина, А.Р. Лурия, Е.Д. Хомская, Л.С. Цветкова, А.В. Семенович), логопедии (Р.Е. Левина, М.Е. Хватцев, Л.С. Волкова, Г.В. Чиркина, В.А. Ковшиков, В.П. Глухов, А.Н. Корнев и др.).

Несмотря на то, что сегодня вопрос о содержании понятия «речь» не решён, в частности потому, что не определен психологический статус речи – свойство, процесс, самостоятельная деятельность, деятельность общения, форма общения, средство и т.д. и как следствие зависимость содержания этого понятия от подхода, в рамках которого оно рассматривается, мы вынуждены дать определение, которого будем придерживаться в рамках этой работы [42]. Следом за А.А. Леонтьевым и И.А. Зимней мы будем понимать речь как «речевую деятельность, включающую в себя речевые действия (с «означаемым» – предметом высказывания – и «означающим» – языковой формой выражения) и операции (сличение, выбор языковых и смысловых элементов, замены и т.д.). Такое определение представляется нам компромиссным, сочетающим в себе как лингвистические, так и нейропсихологические подходы.

Как мы уже рассмотрели выше, речь занимает первое место в системе высших психических функций. При развитии и перестраивании внимания, памяти, мышления, эмоций и других функций, она способна обеспечивать их большую пластичность и способствовать более тонкому их проявлению. Наиболее значимы те ее особенности, которые отражают структуру интегральных психических характеристик – личности, интеллекта и деятельности.

В связи с этим выделяют три функции речи: коммуникативную, регулирующую и программирующую. Рассмотрим каждую из функций более подробно.

Коммуникативная функция – ее название говорит само за себя. Коммуникация – это способ взаимодействия людей между собой, обмена информацией, побуждения к действию. С помощью слов человек называет и познает предметы и явления окружающего его мира. Как было сказано выше, речь – основа процесса мышления. Следовательно, среда, в которой развивается ребенок, будет определяющей в формировании у него родного языка. Помимо этого, у человека, как существа разумного, предпосылки языкового общения заложены в структуре мозга и артикуляционного речевого аппарата.

Следующая функция речи – регулирующая. Она проявляется в сознательных формах психической деятельности. Речи отводится немалая роль в развитии произвольного поведения. В зависимости от внешней регуляции поведения, которая обеспечивается коммуникативной функцией, ребенок, в процессе развития, приобретает возможность преобразовывать внешние приказы во внутреннюю речь, то есть постепенно начинается процесс интериоризации, что в свою очередь играет важную роль в деятельности человека. С помощью внутренней речи человек во-первых, может сам регулировать свое поведение, во-вторых, она же является средством мышления, что тоже немало важно в развитии ребенка.

Л.С. Выготский рассмотрел механизмы формирования речи ребенка под влиянием окружающих его взрослых людей, которые дают ему речевое указание («возьми ложку» и т.п.). Ребенок взглядом находит нужный предмет и затем выполняет указание. Когда ребенок в полной мере овладевает речью, он становится способным сам давать себе команды к действию. Чем старше ребенок, чем больше развивается его речь, тем менее оречевленными становятся эти команды. Речь ребенка интериоризируется, то переходит из внешнего оформления высказывания во внутренние команды. И, надо сказать, что эти команды из более развёрнутых, становятся все более конкретными и точными. Значит, функция речи, ранее выполняемая с помощью взрослого, впоследствии становится способом организации высших форм психической деятельности индивида, в чем и состоит концепция развития высших психических функций, созданная Л.С. Выготским [11].

Рассмотрим последнюю по счету, но не по значению функцию речи, такую как программирующую. Программирующую – от слова программа, значит, благодаря этой функции человек может формулировать различные программы своих действий, естественно, на основе внутренней речи. В вербальной, то есть речевой среде, данная функция актуальная на этапе формирования грамматического построения фразы и развернутого речевого высказывания.

Таким образом, речь является одной из главных форм психической деятельности человека. Речь организует, связывает и перестраивает все высшие психические функции, что играет важную роль в развитии ребенка и в освоении и познании им окружающего его мира.

Речь играет важнейшую роль в психическом развитии ребенка. Благодаря речи ребенок познает окружающий мир, узнает о новых предметах и явлениях, общается с другими людьми, усваивая при этом общепринятые нормы поведения в обществе. Нарушения речи могут привести к неуспеваемости в учебе, сложности в усвоении чтения и письма. Также

появляются признаки расстройства эмоционально - волевой сферы, стойкие изменения в поведении личности, ухудшение отношений со сверстниками и родителями.

Онтогенез – это индивидуальное развитие организма. Онтогенез речи – это весь период формирования речи ребенка от его рождения и до полного ее формирования, когда родной язык становится полноценным орудием общения и мышления. В словаре ребенка раньше появляются слова, носящие конкретный смысл, позднее – слова обобщенного значения. Одним из важных факторов обогащения словаря ребенка является его общение со взрослыми.

В речевом онтогенезе А.А. Леонтьев выделяет несколько периодов:

1-й – подготовительный (с момента рождения до года);

2-й – преддошкольный (от года до 3 лет);

3-й – дошкольный (от 3 до 7 лет);

4-й – школьный (от 7 до 17 лет).

Далее рассмотрим каждый этап наиболее подробно.

Первый период формирования речи принято называть доречевым, который характеризуется гулением и лепетом. Доречевым он назван потому, что именно в этот период происходит подготовка к овладению речью. Сперва у ребенка появляются голосовые реакции: плач и крик, которые способствуют развитию тонких разнообразных движений трех отделов речевого аппарата: дыхательного, голосового, артикуляционного. Крик, в норме – ясный громкий и без хрипов. В процессе крика у ребенка раскрываются легкие, и кислород поступает в кору головного мозга. Если же этого не происходит, то нервные клетки начинают постепенно отмирать и образуется очаг поражения зоны коры головного мозга. В зависимости от местоположения этой зоны, зависит вид патологии, который впоследствии возникнет.

Постепенно, через некоторое время ребенок начинает реагировать на голос того, кто к нему обращается: он перестает плакать, прислушивается к речи говорящего. Затем, он начинает реагировать поворотом головы в

сторону того, кто говорит или следить за ним глазами. Потом начинается реакция на интонацию: ласковая интонация вызывает процесс оживления, резкая интонация может вызвать плач. Гуление и лепет появляются ко 2 месяцу жизни. Гуление – это произвольное произнесение звуковых комплексов. Можно выделить ряд произносимых гласных и согласных звуков: [а], [о], [у], [э], [п], [м], [б]. Очень важным остается эмоциональное общение со взрослым, которое стимулирует речевое развитие.

После 6 месяцев ребенок по подражанию воспроизводит слоги (ма, бя, тя, и т.д.), а в его глоссе различается тон, ритм, мелодика, интонация. Цепочки звуков постепенно удлиняются и появляется сочетание губных согласных с гласными, что говорит о переходе к лепету. Сперва, слоги произносятся ребенком случайно, произвольно. Соединение отдельных артикуляций в определенную последовательность можно считать возникшим механизмом слогообразования. Сначала ребенок повторяет звуки, подражая самому себе, позже начинает подражать звукам взрослого человека, по принципу эхолалии. С 6-7 месяцев лепет становится социализированным, то есть ребенок произносит слоги при общении со взрослыми.

У детей с интеллектуальной недостаточностью лепет задерживается и не относится к определенным предметам, то есть слоговые сочетания носят механический характер. У слабослышащих и глухих детей гуление затухает и не превращается в лепет.

В 10-11 месяцев появляются реакции на все слова взрослых, поэтому в данный период особое значение играет речевая среда, в которой будет формироваться дальнейшая речь ребенка (правильная речь окружающих, подражание взрослым и др.). В процессе речи ребенок использует выразительную мимику и жесты. При общении ребенка со взрослым, в своих голосовых интонациях он начинает выражать свое удовольствие и неудовольствие, появляются просьбы и выражение своих физиологических потребностей.

К концу первого года жизни появляются первые слова. ребенок употребляет от 10 до 20 простых лепетных слов. Малыш относительно понимает речь окружающих, учится выражать свои чувства. Если общение с помощью лепетных слов продолжается в 2,5-3 года, то следует направить родителей на консультации к специалистам: отоларингологу, неврологу, логопеду.

Второй, преддошкольный, период подразделяется на несколько этапов, первый – дограмматический – процесс освоения языка (второй год жизни ребенка) и третий этап (третий год жизни ребенка) – усвоение грамматики.

В данный период начинается этап становления активной речи ребенка. Малыш повторяет артикуляции, звуки и слова окружающих его взрослых. Первые слова, в свою очередь, носят обобщенно-смысловой характер. Произнося одно и то же слово в разных ситуациях, и сопровождая его жестами, ребенок может иметь в виду каждый раз что-то разное. К примеру, произнося слово «собака» и указывая на нее. Ребенок может иметь в виду, что он эту собаку увидел, или собака бежит, играет, или иметь в виду окрас собаки. Так, понять смысл, заложенный ребенком в слово, можно лишь в контексте определенной ситуации, поэтому такую речь называют ситуационной.

К 2-3 годам у ребенка происходит значительное накопление словаря. Так, к концу второго года жизни, словарный запас ребенка составляет около 300 слов, к трём года – около 1000 слов. Значение слов становится более конкретным. Ребенок употребляет от 10 до 20 простых лепетных слов. Малыш относительно понимает речь окружающих, учится выражать свои чувства. Если общение с помощью лепетных слов продолжается в 2,5-3 года, то следует направить родителей на консультации к специалистам: отоларингологу, неврологу, логопеду.

К трем годам у ребенка постепенно формируется грамматический строй речи. Сперва, ребенок начинает произносить односложные слова, не имеющие смысловой связи между собой, такие как предлоги и.т.д. Затем,

постепенно появляются элементы согласования слов в предложении. В такой период, процесс понимания речи взрослых ребенком, важнее его произносительных возможностей.

Третий этап – дошкольный (от 3 до 7 лет).

К четырем годам начинает пропадать смягчённое произношение согласных, именуемое палатализацией. В этот период может наблюдаться неверное звукопроизношение, речевые дефекты и несовершенство произношения свистящих, шипящих, сонорных звуков «р» и «л». Однако, продолжается активное пополнение словаря. Появляются согласные звуки [с], [з], [ц], [ш], [ж], [ч], [щ]. Наблюдается значительный скачок в развитии речи: малыш согласует прилагательные с существительными, глаголы прошедшего времени с существительными, использует приставочные глаголы, пользуется уменьшительно-ласкательными суффиксами, употребляет названия частей предметов, понимает слова-обобщения.

Характерно словотворчество. У ребенка к трем годам появляются грамматически оформленные предложения, словарный запас составляет около 1500 слов, происходит интенсивное накопление лексических средств языка. Происходит постепенное пополнение глагольного словаря и слов, обозначающих признаки данных предметов, то есть имена прилагательные, имена существительные.

В три года малышу доступно установление простейших логических связей между предметами (большой – маленький, узкий – широкий и пр.) Помимо этого происходит усвоение изменения форм глаголов и существительных (в единственном числе), которые необходимы для передачи основных логических связей простыми способами. Появляются простые синтаксические конструкции, которые позволяют ребенку выражать свои мысли (Вася ест кашу. Я буду суп. и пр.)

К 4-6 годам его объем достигает 3000 – 4000 слов. У ребенка развивается так называемое «чувство языка», то есть возрастает опыт речевого общения, способность к словотворчеству.

Одновременно с развитием лексики развивается и грамматический строй речи. В дошкольный период особое место занимает процесс овладения ребенком связной речью. Она наполняется более сложными структурами речи, а значит, усложняются и структуры произносимых ребенком предложений.

В 4 года структура предложений имеет следующую форму – простое распространенное предложение. Например, «Когда я вырасту, я стану космонавтом», «Мама мне купила новое платье».

К 5 годам структура предложений усложняется, они становятся сложносочиненными, сложноподчиненными. Так же, дети могут без труда пересказать небольшую сказку, рассказ, объемом в 40-50 предложений. А значит, ребенок овладевает еще одним видом речи – монологическим. Помимо речи, активно развивается фонематический слух. Ребенок дифференцирует гласные и согласные звуки, мягкие и твердые, сонорные, шипящие и свистящие. В 5 лет фонематическое восприятие ребенка должно быть полностью сформировано.

К школе, 6-7 годам ребенок правильно произносит все фонемы родного языка, допускает минимальное количество ошибок в устной речи, владеет всеми формами устной речи (монологической, диалогической, ситуативной, контекстной). Обычно дети к школе умеют читать по слогам и писать некоторые слова.

Причины несоответствия речевого развития ребенка норме могут быть разнообразны: от биологических факторов, влияющих на плод в перинатальный период, до социальных факторов, когда в семье есть явление педагогической запущенности. В лучшем случае, эти родители рано или поздно обращаются к специалисту, в худшем – не обращаются к профессионалам или элементарно не прислушиваются к их мнению. Можно в наши дни также наблюдать дезинформированность и родителя, и детского врача, чаще молодых неопытных специалистов.

Четвертый этап – школьный (от 7 до 17 лет).

Сутью данного этапа является овладение детьми звуковым анализом, усвоение ими грамматических правил построения высказываний осознанно. Это значит, что от дифференциации звуков происходит перестройка к использованию всех языковых свойств речи.

Естественно, данная классификация не имеет строгих рамок, поскольку в развитии детской речи имеет место быть акселерация – сдвиг возрастных характеристик на более ранние возрастные этапы онтогенеза.

Таким образом, все периоды речевого онтогенеза тесно взаимосвязаны между собой. Каждый из них играет важную роль в овладении ребенком фразовой речью. Переход от одного этапа к другому происходит плавно и постепенно. Речь, являясь средством общения, становится одновременно и механизмом интеллектуальной деятельности, позволяющим выполнять операции отвлечения и обобщения, сравнения, выделения существенных и несущественных признаков, определения понятия, выведение следствия, что является очень важным критерием для проведения словесных игр с детьми с общим недоразвитием речи. Кроме того, сформированное словесно логическое мышление подразумевает IV уровень речевого развития, так как именно этот уровень характеризуется тем, что у детей есть связная развернутая речь, а значит должно быть сформировано словесно-логическое мышление или же его зачатки.

Расширение знаний ребенка об окружающем его мире способствует увеличению у ребенка словарного запаса, появлению в его словаре имен существительных, имен прилагательных и глаголов. Овладение ребенком речью интенсивней происходит на практической основе, в процессе различных видов деятельности [2].

Развивая словарь, развиваются и различные мыслительные процессы, его операциональные стороны, это связано с тем, что, овладение ребенком лексическим значением происходит на основе операций мышления: анализа, синтеза, обобщения.

1.2. Психолого-педагогическая характеристика детей с ЗПР

Как психолого-педагогический диагноз задержка психического развития (далее мы будем использовать аббревиатуру ЗПР), ребенку ставится в дошкольном и/или младшем школьном возрасте и поддается исправлению (коррекции). Если к окончанию означенного возрастного периода у ребёнка всё ещё наблюдаются признаки незрелости психических функций, то специалисты говорят уже не о задержке, а о конституциональном инфантилизме или же об умственной отсталости. [9, с. 145]. Причинами возникновения задержки психического развития могут быть: органическая недостаточность центральной нервной системы резидуального или генетического характера, конституциональные факторы, хронические соматические заболеваниями и неблагоприятные условия воспитания [15]. ЗПР чаще всего характеризуется недостаточным запасе знаний, незрелостью мыслительных процессов, низкой интеллектуальной ориентированностью и, как отмечается в отдельных работах специалистов, преобладанием игровых интересов.

Задержка психического развития также имеет широкую палитру определений, от «специфической неспособности к обучению» и «медленной обучаемости» до «пограничной интеллектуальной недостаточности» [1, с. 76].

К дизонтогенезу задержки психического развития специалисты обычно относят низкий (замедленные по сравнению со сверстниками) темп психического развития, интеллектуальную недостаточность, стойкое состояние незрелости эмоционально-волевой сферы. Также отмечается, что выявленных случаев ЗПР характерна не тотальность, а мозаичность нарушений мозговых функций [7, с. 233].

У детей с задержкой психического развития отмечаются следующие нарушения:

- трудности с речью;

- нарушение способности планировать свою деятельность при помощи речи;

- нарушение логического мышления;

- скудный, недифференцированный словарный запас.

Дети с задержкой психического развития испытывают очень большие трудности при выстраивании самых простых умозаключений [25, с. 187-188].

Слух у детей с задержкой психического развития чаще всего физиологически сохранен. Однако, из-за низкого темпа слухового восприятия, его низкого объема и точности – ребёнок плохо воспринимает, и как следствие, усваивает полученную информацию.

Не обходит стороной и нарушение функций внимания – сниженная концентрация, повышенная рассеянность, неспособность долгое время удерживать внимание на одной объекте, повышенная отвлекаемость и истощаемость.

Память у детей с задержкой психического развития имеет свое своеобразие. Ограничен объем памяти, а значит, снижен процесс и объем запоминания, что характеризуется плохим, неточным воспроизведением информации с утерей некоторых данных. Однако, при верном подходе и использовании мнемотехнических приемов дети в некоторой степени способны овладеть навыком запоминания.

Мыслительная деятельность затруднена. Страдают формы наглядного мышления, образного, что ведет к несформированности творческих способностей ребенка. Замедлен темп формирования мыслительных операций. Словесно – логическое мышление так же не сформировано на должном уровне. Замедлены процессы построения причинно – следственных связей. Процессы обобщения, анализа и синтеза – сформированы плохо. На просьбу обобщить, то есть назвать одним словом предметы – диван, стол, стол – ребенок может ответить: «Это у нас дома стоит», вместо ожидаемого обобщенного понятия «мебель». Сравнительный анализ объектов

производится сложно – это хорошо заметно при попытке дать ребенку картинку с заданием на нахождение отличий.

У детей с ЗПР может быть снижена игровая мотивация, замысел игры возникает с трудом, сюжет придуманных ими игр стереотипны, все больше носят бытовой характер. Сложности в коллективной игре, могут возникать конфликтные ситуации из-за малого общения детей между собой в игре [32].

Эмоционально-волевая сфера так же своеобразна. Часто наблюдается инфантильное поведение, повешенная плаксивость. Страдает коммуникативная сфера – дети могут быть как чрезмерно эмоциональны, так и слишком эмоционально холодны. Возможно нарушение общения со взрослыми, отсутствие понимания нравственно – этических норм поведения.

Отдельным особняком стоит и вопрос речевого развития ребенка. Таким детям свойственны нарушение звукопроизношения, недостаточность фонематического восприятия. Нарушения речи у детей с ЗПР носят системный характер и входят в структуру дефекта.

Отмечаются трудности в импрессивной речи. Дети не воспринимают сложные предложения, многоступенчатые инструкции и логико-грамматические конструкции типа: «Оля старше Кати». Наблюдается понимание рассказов со скрытым смыслом, восприятие и осмысление материала затруднено.

Анализируя языковые трудности детей с ЗПР, можно сказать о том, что недостаточность сформированности лексической стороны речи проявляется в виде замен и смешения близких по смыслу и звучанию слов. Многие слова усвоены лишь на номинативном уровне, ребенок знает только название предмета, но не знаком с его значением и применением.

Грамматический строй речи. Наличие ошибок использования грамматических форм слов при произнесении грамматических конструкций. Развернутое речевое высказывание дети воспроизводят с трудом, даже с учетом того, что ребенку могут быть понятны изображения и ситуация на картинках и ребенок дает верные ответы на вопросы педагога. Чаше это

односложные ответы, которые ребенок произносит в виде простых предложений, без использования второстепенных членов предложения и сложных конструкций. Нарушение работы внутренних механизмов речи ведет как к трудностям грамматического оформления высказывания, так и к нарушениям в связной речи. Ребенку сложно составить связный рассказ по картинке – он может лишь раздроблено называть предметы объекты, которые он на ней видит. Трудность пересказа текстов небольшого объема, в составлении рассказов по серии сюжетных картинок, проблема творческого рассказывания – все это нарушенные компоненты связной речи и нарушение программирования высказывания.

Наличие в структуре дефекта недоразвития речи у детей с ЗПР обуславливает необходимость наличия логопедической помощи таким детям. При осуществлении коррекционной работы необходимо учитывать планирующие и регулирующие функции речи. Необходимо развивать все формы опосредования – наглядные предметы, модели. Для того, чтобы развитие словесной регуляции было успешным, нужно обучать детей устно комментировать производимые им действия, вплоть до мельчайших подробней, то есть детализировать свои движения и вербализировать их. Далее, необходимо обеспечить процесс вербализации ребенком итогов своей деятельности, а затем, постепенно учить его самостоятельно составлять план выполнения поставленной задачи, подводить итоги результативности работы над ней, обобщать и подытоживать проделанные действия.

Таким образом, для детей с задержкой психического развития характерны типичные, отличающие их от нормы тенденции развития, такие как неравномерное и отстающее развитие психических процессов, речи и эмоционально-волевой сферы. Учащиеся с ЗПР обладают меньшим запасом практических знаний и умений, в отличие от их нормально развивающихся сверстников.

1.3. Характеристика развития лексической стороны речи детей с ЗПР

Развитие лексической стороны речи ведется в направлении расширения словарного запаса, уточнения значения слов, развития знаний о значении слов, их уточнения.

Формирование лексики ребенка тесно связано с формированием знаний у ребенка об окружающей его действительности. Словарь таких детей, как известно, беден и неточен. Часто дети для обозначения разных или же близких по значению понятий могут использовать одно и то же слово. Формировать словарь следует с опорой на психическое развитие. По уровню развития словаря ребенка можно сказать о его осведомленности об окружающем его мире, о деятельности ребенка.

Исходя из исследований С.Г. Шевченко, можно судить о бедности и своеобразии представлений ребёнка об окружающем мире. Так, дети с ЗПР с трудом называют фамилию и отчество своих родителей, их профессию. На вопрос «Кем работает твоя мама?» ребенок начинает вспоминать второстепенные признаки профессии и деятельность мамы, связанную с ней [44].

Наблюдается неточность в употреблении слов. Вместо слова «рама», ребенок говорит «окно». При вопросе о деталях одежды называет лишь обобщенное его название. Вместо «воротник», отвечает просто – «платье».

Для детей с задержкой психического развития характерны трудности при определении оттенков одного цвета, сложности при назывании формы и величины указанного предмета. В первую очередь такое явление может быть объяснено тем, что у детей с ЗПР такой психический процесс как восприятие находится на недостаточно развитом уровне. К тому же, для таких детей свойственен замедленный темп переработки информации, в том числе и зрительной. Например, для детей с задержкой психического развития, задание на классификацию предметов по форме, цвету или размеру может оказаться и вовсе непосильным.

Трудности овладения ребенком обобщающими понятиями является одним из показателей развития его лексики. Л.С. Выготский рассматривал данную проблему как «сложный внутренний, психологический процесс, включающий в себя постепенно развивающиеся из смутного представления понимания нового слова. Собственное применение его ребенком и только в качестве заключительного звена, действительное освоение его» [11].

Обобщающие слова могут присутствовать в импрессивной речи ребенка, однако будут находиться в пассивном словаре, а не в активном. В активном словаре находятся слова конкретного значения.

Трудность заключается в том, что расширяя у ребенка словарный запас необходимо проводить точную параллель между понятием и его образом. Ребенок может знать слово, но не знать каков его образ, значение, либо обратная ситуация – зная образ, предмет – его названия ребенок может не знать. Так, к примеру, дети могут называть аиста – журавлем, а грача – вороной или соловьем, не зная отличительных признаков этих птиц друг от друга.

Различение и подбор антонимов и синонимов для детей с задержкой психического развития так же является трудно осуществимым процессом. Е.В. Мальцева говорит о том, что дети больше затрудняются в подборе синонимов, нежели антонимов. Слова синонимы, в исследовании Е.В. Мальцевой, названы более чем 60% детей, а слова – антонимы более 70% детей. Антонимы детьми подбираются проще: горячий – холодный, большой – маленький. Трудности в подборе антонимов возникают при их подборе к малознакомым ребенку словам. В таком случае ребенок может добавить, в словах – глаголах, частицу «не»: «сторожить» – «не сторожить», или же употребить слова другой части речи: «горе» – «печальный» что является ошибочным вариантом образования антонимичной пары слов [32].

Таким образом, нарушение лексического строя речи детей, и своеобразие лексики характеризуется:

- неточность в употреблении слов – предметов и слов-признаков;

- несформированностью обобщающих понятий;
- несформированностью процессов анализа и синтеза;
- недоразвитием в употреблении антонимичных и синонимичных слов.

Особенности лексико-грамматического строя речи у детей ЗПР.

Узнавание и вычленение морфем и их соотнесение с лексико-грамматическим значением слова происходит, когда формируется грамматический строй речи. Базируясь на данном факте, выделяются грамматические и лексические обобщения. Ребенок начнет грамотно формулировать речевые высказывания, верно овладев языковыми закономерностями. Учащиеся начинают строить свои предложения в соответствии с существующими нормами языка. Процесс усвоения грамматических норм языка дается младшим школьникам с задержкой психического развития сложнее, чем понимание лексических норм, поскольку грамматические значения всегда являются более абстрактными, нежели лексические. У большинства младших школьников с ЗПР выявляется недоразвитие процессов словоизменения, словообразования и формирования синтаксической структуры предложения.

У детей с ЗПР выявлен низкий уровень речевой активности, который связан с низким уровнем познавательной активности ребенка. Такие дети менее любознательны. Замедленный темп формулирования высказывания и планирующей функции речи. Трудности построения высказывания, а значит и процесс формирования монологической речи, связаны с низким уровнем познавательной активности детей, незрелость мыслительных операций, несформированностью произвольных процессов. Затруднено программирование и оформление речевого высказывания. Это происходит из-за невозможности ребенком оречевлять замысел фраз, то есть подчинение речевой деятельности замыслу затруднено.

Фонетическая сторона речи детей с ЗПР так же не отличается положительными сторонами. Отмечается смешение звуков, реже их

искажение и замена. Дифференциация звуков на слух так же затруднена. Могут не дифференцировать как искаженные при произнесении звуки, так и звуки, правильно произносимые в речи. Может проявляться явление «ассимиляции» звуков, которая проявляется в том, что ребенок путает при произнесении звуки, схожие по артикуляции и звучанию. Такая «ассимиляция» звуков проявляется в свободной речи ребенка. Если звук произносится изолированно – ребенок произносит его верно.

Таким образом, большое количество специалистов в области дефектологии отмечают, что основной проблемой детей с задержкой психического развития являются трудности в обучении, обусловленные недоразвитием высших психических функций: памяти, внимания, мышления, речи, а также особенностями их эмоционально-волевой сферы. Речевые нарушения детей с ЗПР, обусловлены сложностью усвоения ими родного языка как кодовой системы. В речи ребенка с ЗПР это проявляется в виде стойких специфических ошибок (лексических, грамматических, фонетических), что, безусловно, отражается на формировании связной речи.

ГЛАВА II. ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1. Организация экспериментального изучения уровня сформированности лексической стороны речи детей младшего школьного возраста с ЗПР

Экспериментальная работа по изучению уровня развития лексической стороны речи проводилась с детьми младшего школьного возраста с задержкой психического развития. В эксперименте было задействовано 10 обучающихся младшего школьного возраста (8 лет), параллели вторых классов, имеющих задержку психического развития, у которых ранее были выявлены нарушения речи. Вариант адаптивной образовательной программы, по которой обучаются дети – 7.1.

Цель констатирующего эксперимента – определить уровень сформированности лексической стороны речи у младших школьников с задержкой психического развития.

Задачи констатирующего эксперимента:

1. Определить состав экспериментальной группы.
2. Подобрать диагностические методики и задания направленные на изучения уровня сформированности лексической стороны речи детей младшего школьного возраста с ЗПР.
3. Провести оценку сформированности лексической стороны речи детей младшего школьного возраста с ЗПР.
4. Провести качественный и количественный анализ полученных результатов.

Диагностика проводилась индивидуально во второй половине дня.

Материал для обследования составлялся на основе методики Т.А. Фотековой, Т.В. Ахутиной «Система оценки результатов диагностики речевых нарушений школьников» [41].

Методика состоит из двух разделов. Первый направлен на исследование особенностей устной речи, второй – на проверку письменной речи. Для диагностики лексической стороны речи у младших школьников с ЗПР нами был задействован лишь первый раздел, который включает 2 блока, позволяющих определить уровень сформированности экспрессивной и импрессивной речи.

Каждый блок, в свою очередь, подразделяется на серии, а серии – на группы заданий, объединяющих конкретные речевые пробы. Для каждой серии и каждой группы заданий разработана своя система балльной оценки с учетом характера, степени тяжести и количества допускаемых ошибок. Общим для всех проб является четырехуровневый характер оценки. В большинстве случаев это 0; 1; 2; 3 балла.

ПЕРВЫЙ БЛОК. Направлен на исследование экспрессивной речи. Экспрессивной речью мы называем то, что связано с речепроизводством. То есть экспрессивная речь – это собственная (активная) звучащая речь человека.

ВТОРОЙ БЛОК. Направлен на исследование импрессивной речи. Он состоит из трех серий. Импрессивная речь связана с пониманием ребенком обращенной к нему речи.

Блок 1. ЭКСПРЕССИВНАЯ РЕЧЬ.

Серия 1. ИССЛЕДОВАНИЕ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ.

а) Называние детенышей животных.

Инструкция: у кошки – котята, а у

<i>козы –</i>	<i>собаки –</i>	<i>лисы –</i>	<i>льва –</i>	<i>коровы –</i>
<i>волка –</i>	<i>утки –</i>	<i>курицы –</i>	<i>свиньи –</i>	<i>овцы –</i>

Во втором столбце приведены животные, названия детенышей которых нельзя получить путем словообразования. Эта часть задания проверяет словарный запас.

Оценка:

- 3 балла – правильная форма;
2 – самокоррекция или коррекция после стимулирующей помощи;
1 – форма, имеющаяся в языке, но не используемая в данном контексте («лисички», «овечки» вместо «лисята», «ягнята» и т.д.);

0 – неправильная форма слова или отказ назвать.

Максимальная оценка за задание составляет 30 баллов.

б) Образование относительных прилагательных.

Инструкция:

варенье из малины – малиновое,

варенье из вишни –

кисель из клюквы –

варенье из яблок –

салат из моркови –

варенье из сливы –

суп из грибов –

кукла из соломы –

лист дуба –

горка из льда –

лист осины –

Оценка:

- 3 балла – правильная форма;
2 – самокоррекция или коррекция после стимулирующей помощи;
1 – форма, имеющаяся в языке, но не используемая в данном контексте (сливочное варенье);

0 – неправильная форма слова или отказ назвать.

Максимальная оценка за задание составляет 30 баллов.

в) Образование качественных прилагательных.

Инструкция: за хитрость называют хитрым, а за

жадность –

за трусость –

если днем мороз, то день –

если дождь –

если ветер –

Оценка:

- 3 балла – правильная форма;

2 – самокоррекция или коррекция после стимулирующей помощи;
1 – форма, имеющаяся в языке, но не используемая в данном контексте (дождевой, ветряной);

0 – неправильная форма слова или отказ.

Максимальный балл – 15.

г) Образование притяжательных прилагательных.

Инструкция: у собаки лапа собачья, а

у волка –

у медведя –

у льва –

клюв у птицы –

гнездо у орла –

Оценка:

3 балла – правильная форма;

2 – самокоррекция;

1 – коррекция после стимулирующей помощи;

0 – неправильная форма слова или отказ.

Максимальный балл – 15.

Максимальная оценка за всю серию – 90 баллов.

Серия 2. ИССЛЕДОВАНИЕ НОМИНАТИВНОЙ ФУНКЦИИ РЕЧИ.

а) Называние предметов по картинкам (Приложение 1).

Инструкция: называй, пожалуйста, картинки по порядку. Отвечай одним словом.

б) Называние действий по картинкам (Приложение 1).

Инструкция: Что делают на картинках? Отвечай одним словом.

Оценка за называние предметов и действий:

3 балла – точное наименование;

2 – поиск с нахождением правильного наименования или ответ словосочетанием;

1 – близкая вербальная замена, искажение звуковой структуры слова;
0 – отказ, далекая словесная парафазия, замена глагола на существительное и наоборот.

Максимальная оценка как за называние предметов, так и за называние действий равна 45 баллам.

Блок 2. ИМПРЕССИВНАЯ РЕЧЬ.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПОНИМАНИЯ ЗНАЧЕНИЯ СЛОВ

Инструкция: рассмотри картинки внимательно, а теперь посмотри на меня, послушай, а потом покажи, пожалуйста, то, что я назвала. В каждом задании предъявляются все 10 картинок одновременно, что создает поле выбора. Перед началом работы следует уточнить, что нарисовано на картинках. Желательно, чтобы в момент, когда ребенок слушает названия, он не смотрел на стимульный материал.

а) Понимание далеких по звучанию и значению названий предметов (Приложение 1).

<i>бутылка</i>	<i>дверь</i>
<i>кошка</i>	<i>самолет</i>
<i>женщина</i>	<i>рыба</i>
<i>яблоко</i>	<i>письмо</i>
<i>сумка</i>	<i>цветок</i>

б) Понимание близких по звучанию названий предметов (Приложение 1).

<i>коза</i>	<i>трава, бочка</i>
<i>трава</i>	<i>точка, мишка, коса</i>
<i>бочка</i>	<i>коза, дрова, почка</i>
<i>дрова, коса</i>	<i>мишка, точка</i>
<i>почка, миска</i>	<i>трава, дочка, миска</i>

в) Понимание далеких по значению и звучанию названий действий (Приложение 1).

<i>работает</i>	<i>прыгает, поет</i>
-----------------	----------------------

<i>стирает</i>	<i>поливает, едет</i>
<i>играет</i>	<i>поет, работает, смотрит</i>
<i>едет</i>	<i>едет, готовит, поливает</i>
<i>готовит, смотрит</i>	<i>стирает, продает, играет</i>

г) Понимание названий действий, близких по значению

(Приложение 1).

<i>ставит</i>	<i>крутит, несет</i>
<i>катит</i>	<i>ведет, кладет</i>
<i>несет</i>	<i>держит, ставит, катит</i>
<i>тянет, бросает</i>	<i>бросает, вешает, несет</i>
<i>кладет, ведет, тянет</i>	<i>ставит, крутит, ведет</i>

Оценка:

3 балла – правильное выполнение;

2 – переспрос, увеличение латентного времени выбора картинки;

1 – изменение порядка слов;

0 – пропуски, замены, добавления слов.

При максимально успешном выполнении за каждый из видов заданий на понимание слов (а, б, в, г) может быть начислено по 30 баллов, что в сумме за серию составляет 120 баллов.

Оценка уровней развития лексической стороны речи:

Ниже 59 баллов – низкий уровень развития лексической стороны речи. Не соответствует возрастной норме. Объем словаря имен существительных: не называет предметы, изображенных на картинках, по лексическим темам, объем глагольного словаря: не называет действия, изображенных на картинках, или по демонстрации; объем словаря имен прилагательных: допускает многочисленные ошибки в назывании детенышей животных, ошибки в образовании относительных и качественных прилагательных. Не осуществляют самокоррекцию и коррекцию после стимулирующей помощи.

99-60 баллов – средний уровень развития лексической стороны речи. Частично соответствует возрастной норме. Объем словаря имен

существительных: допускает единичные ошибки в назывании предметов, изображенных на картинках, по темам; объем глагольного словаря: допускает ошибки в умении называть действия, изображенных на картинках, или по демонстрации; объем словаря имен прилагательных: допускает ошибки в назывании детенышей животных, ошибки в образовании относительных и качественных прилагательных.

100-120 баллов – высокий уровень развития лексической стороны речи. соответствует возрастной норме. Объем словаря имен существительных: умение называть предметы по картинке по лексическим темам; объем глагольного словаря: умение называть действия, изображенных на картинках, или по демонстрации; объем словаря имен прилагательных: умение называть детенышей животных, образовывать относительные и качественные прилагательные.

2.2. Результаты обследования лексической стороны речи детей младшего школьного возраста с ЗПР

Результаты, полученные в процессе констатирующего эксперимента представлены в таблицах и рисунках в обобщенном виде.

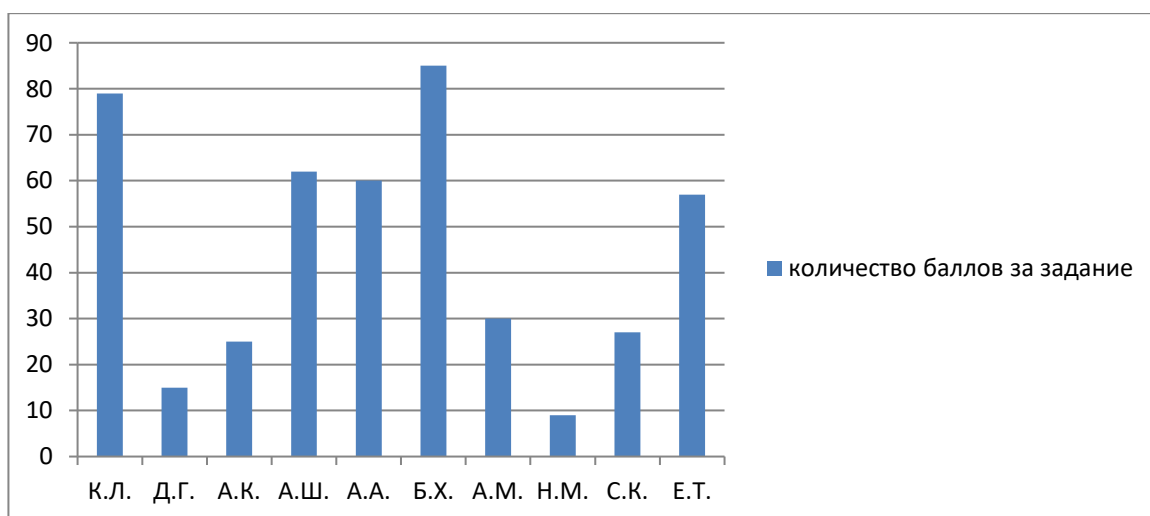


Рис 1. Блок 1. Экспрессивная речь. Серия 1. Исследование словообразовательных процессов

Анализируя данный рисунок, мы видим следующее: у пятерых детей не развит словообразовательный навык, двое младших школьников не смогли назвать детенышей животных их второго столбика, у двух детей были сложности с образованием притяжательных прилагательных. У троих детей эти навыки развиты на среднем уровне, приближенном к норме, двое детей выполнили задание на высоком уровне.

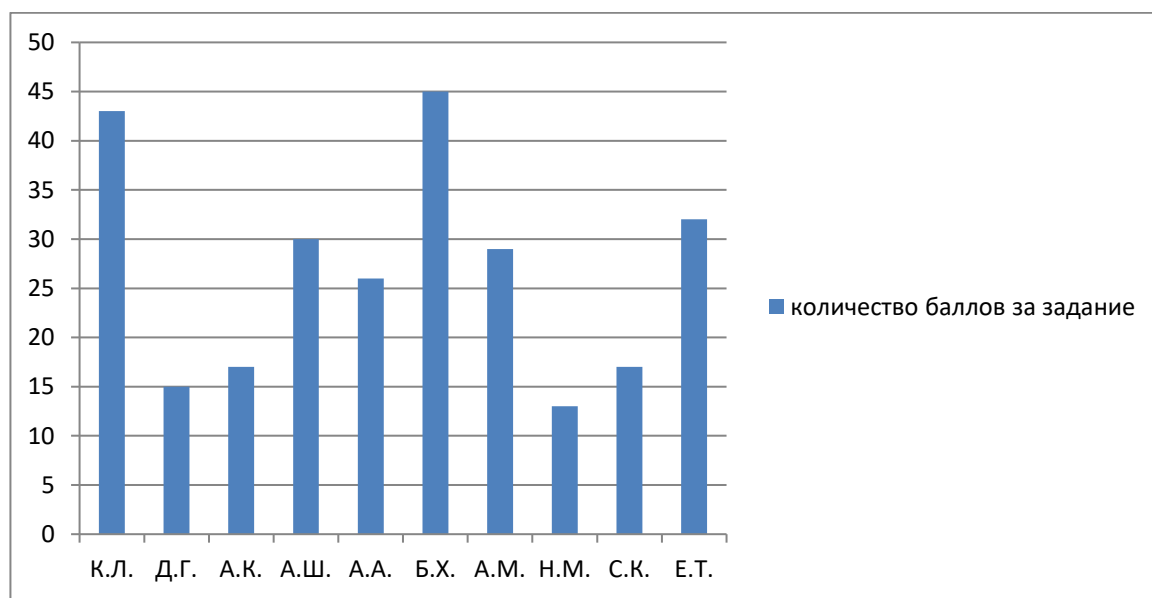


Рис. 2. Блок 1. Экспрессивная речь. Серия 2. Исследование номинативной функции речи

Номинативная функция речи находится на низком уровне у четверых учащихся. Сложности вызвало задание на называние действий по картинкам, низкочастотные слова четверо детей не называли, со словами второго и третьего столбика они не справились, значит можно предположить, что глагольный словарь данной группы учащихся развит на недостаточном уровне.

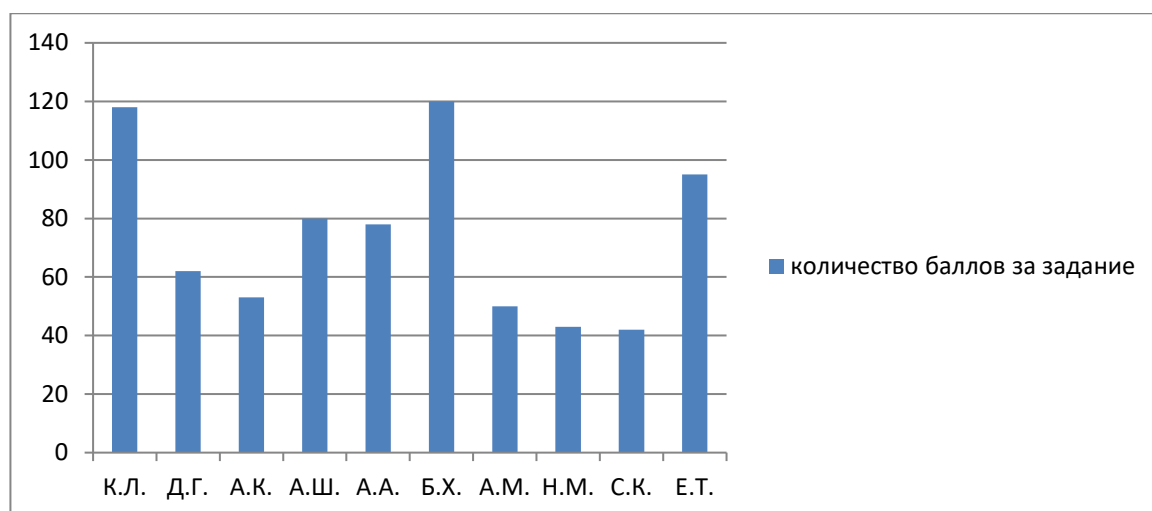


Рис. 3. Блок 2. Импрессивная речь. Исследование понимания значения слов

С заданием на понимание значения слов справились четыре ученика. Наибольшие трудности были с заданием на понимание далеких по звучанию и значению названий предметов, вместо слова «трава» ребенок слышал «дрова» и указывал на неверное изображение, а также на понимание далеких по значению и звучанию названий действий, не все действия, изображенные на картинке, детьми были названы, что еще раз подтверждает низкий уровень сформированности глагольного словаря.

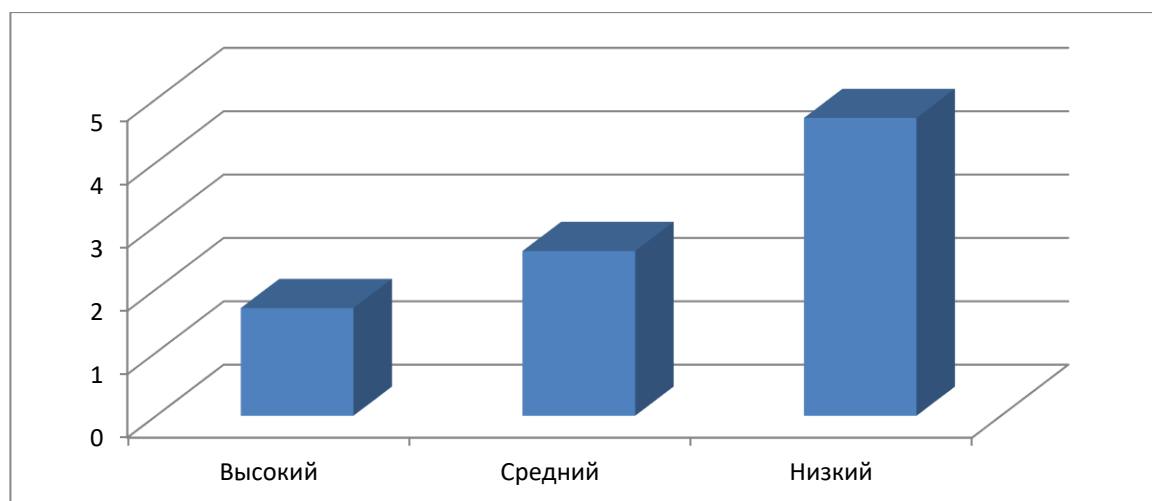


Рис. 4. Уровни сформированности лексической стороны речи у младших школьников с ЗПР

Анализируя полученные данные, мы видим следующее: у четырех из десяти детей не развит словарь предметов, либо развит слабо. Что касается словоизменительных навыков и умений, то у троих детей эти навыки развиты на среднем уровне, приближенном к норме. Уровень глагольного словаря находится на недостаточном уровне развития у пяти детей. Подбор синонимов и антонимов затруднен у всех участников эксперимента, в большей или меньшей степени. Таким образом, результаты констатирующего эксперимента позволили разделить учащихся на три группы по уровню сформированности лексической стороны речи.

В подгруппу 1 выделены учащиеся, которые успешно прошли диагностику и не показали никаких нарушений лексической стороны речи. Это будут учащиеся с высоким уровнем развития лексической стороны речи. Объем словаря имен существительных (номинативного словаря): умение называть предметы по картинке по лексическим темам, словарный запас богат родовитыми понятиями; объем глагольного словаря: умение называть действия, изображенных на картинках, или по демонстрации; объем словаря имен прилагательных: к показанным на иллюстрациях изображениям подобраны точные и верные определения, без подсказок педагога. Объем словаря – синонимов и антонимов: слова подобраны точно, отражают первичные признаки словоформ, учащиеся справляются без помощи педагога.

В подгруппу 2 выделены дети, показавшие средний уровень развития лексической стороны речи. Выявленные нарушения частично соответствуют возрастной норме. Объем словаря имен существительных: допускает единичные ошибки в назывании предметов, изображенных на картинках, по темам; объем глагольного словаря: допускает ошибки в умении называть действия, изображенных на картинках, или по демонстрации; объем словаря имен прилагательных: присутствуют отдельные ошибки в виде не совсем точно подобранных слов к словам-предметам, происходит самокоррекция допущенной ошибки. Объем словаря – синонимов и антонимов: допускаются

семантические ошибки, самостоятельно или с минимальной помощью педагога осуществляется коррекция ошибки.

Подгруппа 3 – это учащиеся, чьи результаты не соответствуют возрастной норме. Объем словаря имен существительных: не называет предметы, изображенных на картинках, по лексическим темам, объем глагольного словаря: не называет действия, изображенных на картинках, или по демонстрации; объем словаря имен прилагательных: подбор слов учащийся осуществляет путем словоизменения данных словоформ или дает характеристику предмету только одному признаку. Не осуществляют самокоррекцию и коррекцию после стимулирующей помощи. Объем словаря – синонимов и антонимов: допущены ошибки во всех словах, не осуществляют самокоррекцию и коррекцию после стимулирующей помощи.

Таким образом, анализ полученных результатов позволил составить общее представление об уровне развития лексической стороны речи участников эксперимента, в частности словаря, и определить подгруппы детей, нуждающихся в дополнительной коррекционно-педагогической работе, направленной на развитие и обогащение лексической стороны речи у детей младшего школьного возраста.

ГЛАВА III. ПРОГРАММА КОРРЕКЦИИ ЛЕКСИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

3.1. Содержание формирующего эксперимента

Проводя анализ результатов констатирующего эксперимента с детьми с задержкой психического развития, было установлено, что у учащихся наблюдается недостаточный уровень развития лексической стороны речи, и ее понимания, который характеризует специфику вербального поведения в ситуации предложенных заданий.

В ситуации, когда младшему школьнику с задержкой психического развития необходимо спланировать, алгоритмизировать, воспроизвести и вербализировать собственные действия, у них возникают трудности в осуществлении данных процессов. Так же, осложнен процесс саморегуляции действий, обобщение и подведение итогов по результатам проделанной работы тоже является сложным для младших школьников с задержкой психического развития. Замедленная работа мыслительных процессов у учащихся не позволяет им в полной мере осуществлять и устанавливать логические взаимосвязи между указанными предметами, действиями и явлениями. Процесс обобщения закономерностей и их перенос на аналогичные ситуации так же представляется для них сложным. В заданиях на установление концептуальной информации, скрытой в пословицах и поговорках дети так же допускают ошибки. Из чего, можно сделать вывод о том, что процесс осуществления деятельности по заявленному образцу для учащихся с задержкой психического развития осложнен.

Было установлено, что на фоне дефицитарности семантического развития учащихся с задержкой психического развития на этапе восприятия и переработки лингвистической информации наблюдаются стойкие речезыковые ошибки, которые проявляются в несоблюдении языковых норм употребления различных лингвистических единиц, в неправильном

использовании формально-языковых средств и разнообразных синтаксических конструкций в процессе языкового кодирования речевой информации.

Анализ множества психолого-педагогических исследований доказывает, что у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития недостаточно сформирована осознанная саморегуляция, являющаяся тормозящим фактором когнитивного и личностного развития ребенка, а так же одной из причин порождающих трудности в процессе обучения.

Выявлено, что при выполнении детьми с задержкой психического развития знакомых им заданий, отмечается заинтересованность учащихся в процессе работы и проявление ими инициативности, увлеченности и готовности выполнять задания. При столкновении с неудачей наблюдается резкая смена состояния, отказ от деятельности, сниженная мотивация и уход от деятельности.

При выполнении незнакомых заданий учащиеся младшего школьного возраста с задержкой психического развития ведут себя неуверенно, встревоженно, боятся сделать ошибку, могут показывать деструктивное поведение.

Основной **задачей** коррекционной помощи детям младшего школьного возраста с нарушением развития лексической стороны речи с задержкой психического развития является устранение недостатков в их речи, развитие глагольного словаря, так как дети не могут правильно показать многие предметы и назвать их действия.

На сегодняшний день существует множество методик, направленных на развитие лексической стороны речи у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Методами коррекции лексической стороны речи у детей с ЗПР занимались такие ученые как Р.Е.Левина, Б.М. Гриншпун, Е.Ф. Соботович, Г.В. Чиркина, Т.Б. Филичева и др. Данные методики включают в себя задания, направленные на классификацию, анализ

и описание изображенных предметов, на дифференциацию сходных понятий, задания, уточняющие значение слов – предметов, слов – действий и слов, обозначающих качества этих предметов, то есть предполагают развитие как словаря существительных, так и глагольного словаря и словаря прилагательных.

Для того чтобы методики по развитию лексической стороны речи у младших школьников с задержкой психического развития были эффективными, необходимо создать специальные педагогические условия в инклюзивной образовательной среде:

- планомерно, целенаправленно и системно использовать разнообразные виды деятельности;
- учитывать специфику влияния различных заданий на формирование лексической стороны речи у младших школьников с задержкой психического развития;
- учитывать специфику и степень нарушений лексической стороны речи у детей с задержкой психического развития;
- учитывать индивидуальные образовательные потребности учащихся;
- применение индивидуального подхода;
- дозирование учебного материала;
- частая смена деятельности в ходе учебного занятия.

Цель формирующего эксперимента – разработка и апробация уровневой программы по формированию лексической стороны речи у младших школьников с задержкой психического развития.

Задачи формирующего эксперимента:

1. Определить наиболее эффективные формы и методы работы с обучающимися с ЗПР для развития лексической стороны речи детей младшего школьного возраста с ЗПР.
2. Определить специальные педагогические условия формирования лексической стороны речи детей младшего школьного возраста с ЗПР.

3. Апробировать программу по формированию лексической стороны речи у младших школьников с задержкой психического развития.

4. Провести качественный и количественный анализ полученных результатов в рамках контрольного эксперимента.

Формирующий эксперимент в нашем исследовании представлял собой разработку и апробацию уровневой программы по формированию лексической стороны речи у младших школьников с задержкой психического развития. Нужно отметить, что данная работа строилась с учетом тематического принципа обучения и на основе тесной взаимосвязи с деятельностью логопеда и учителя. И такая схема реализации коррекционной работы не случайна, поскольку многочисленные исследования доказали ее эффективность, которая во многом обуславливается схожестью деятельности указанных специалистов, направленной на решение задач образовательного, воспитательного и коррекционного характера.

Программа включает в себя организационный и содержательный блоки. Имеет модульное строение и уровневый принцип реализации.

Организационный раздел:

Цель программы – формирование лексической стороны речи учащихся младших классов с задержкой психического развития.

Задачи программы:

1. Увеличить объем номинативного, глагольного словаря, словаря прилагательных, словаря синонимов и антонимов.
2. Повысить уровень развития связной речи у детей.
3. Уменьшить недостатки в развитии слогообразующей и лексико-грамматической сторон речи.

Принципы организации занятий:

- систематическое проведение занятий один раз в неделю;
- распределение упражнений в порядке нарастающей сложности;
- соответствие заданий выбранной цели занятия;
- повторение изученного материала;

- индивидуальный подход с учетом скорости усвоения детьми изучаемого материала;
- учет индивидуальных образовательных потребностей учащихся;
- принцип переноса усвоенных учащимися знаний в процессе учебной деятельности на различные жизненные ситуации, что обеспечивает возможность у учащихся к самостоятельной ориентировке и активной деятельности в реальном мире, который был реализован в урочной и внеурочной деятельности.

В работу были включены обучающиеся, отнесенные в процессе констатирующего эксперимента ко 2 и 3 подгруппам.

Программа для учащихся 2 и 3 подгруппы разработана на 32 часа. У учащихся второго класса учебных недель 34, оставшиеся два часа предполагает проведение входной и итоговых диагностик.

В основу разработки и реализации программы заложен персонифицированный подход, предполагающий учет особых образовательных потребностей данных групп учащихся, проявляющийся в неоднородности возможностей усвоения предлагаемого материала. Это предполагает необходимость создания и реализации двух разных программ для детей 2 и 3 подгруппы. Использование персонифицированного подхода в процессе разработки и реализации программы дает возможность младшим школьникам с задержкой психического развития проявить свой индивидуальный потенциал развития.

Персонифицированный подход в процессе разработки и реализации программы предусматривал следующие педагогические условия:

- учитывать индивидуальные образовательные потребности учащихся;
- учитывать неоднородность возможностей усвоения предлагаемого материала учащимися разных групп;
- применение индивидуального подхода;
- дозирование учебного материала;

- частая смена деятельности в ходе учебного занятия;
- предоставление образца выполнения заданий, в случае необходимости, для детей 3 группы.

Процесс реализации программы способствует повышению мотивации к учению младших школьников с задержкой психического развития за счет создания ситуаций успеха в процессе выполнения упражнений, обеспечиваются условия личностного развития учащихся, происходит усвоение учащимися опыта разнообразной деятельности, появляется возможность продвижения учащихся в изучаемой образовательной области.

Содержательный раздел:

Программа для 2 подгруппы (1 уровень, 1 полугодие)

№	Тема занятия	Кол-во часов
	Раздел 1. Развитие номинативного словаря (4 часа)	
1	Дни недели. Расписание дня.	1
2	Школьные принадлежности.	1
3	Одежда и обувь.	1
4	Мебель.	1
	Раздел 2. Развитие словаря прилагательных (4 часа)	
1	Лексическое значение имен прилагательных.	1
2	Дифференциация имен прилагательных и имен существительных.	1
3	Словообразования с уменьшительно – ласкательным значением.	1
4	Разряды имен прилагательных.	1
	Раздел 3. Развитие глагольного словаря (4 часа)	
1	Глагол и его лексическое значение.	1
2	Глагол в составе словосочетания.	1
3	Распознавание глагола в тексте.	1

4	Начальная форма глагола. Что делать, что сделать.	1
	Раздел 4. Развитие словаря синонимов и антонимов (4 часа)	
1	Дифференциация антонимов и синонимов.	1
2	Антонимы. Составление предложения.	1
3	Синонимы. Составление предложений.	1
4	Синонимы. Глаголы.	1
	Итого	16 часов

Программа для 3 подгруппы (1 уровень, 1 полугодие)

№	Тема занятия	Кол-во часов
	Раздел 1. Развитие номинативного словаря (4 часа)	
1	Овощи и фрукты.	1
2	Дикие и домашние животные.	1
3	Части тела.	1
4	Посуда.	1
	Раздел 2. Развитие словаря прилагательных (4 часа)	
1	Качественные прилагательные. Цвет.	1
2	Качественные прилагательные. Форма и размер.	1
3	Относительные прилагательные. Что из чего сделано.	1
4	Притяжательные прилагательные. Кому что принадлежит.	1
	Раздел 3. Развитие глагольного словаря (4 часа)	
1	Называние часто употребляемых глаголов.	1
2	Составление предложений с глаголами.	1
3	Число глагола.	1
4	Корень слова.	1
	Раздел 4. Развитие словаря синонимов и антонимов	

	(4 часа)	
1	Дифференциация синонимов и антонимов.	1
2	Синонимы. Составление предложений.	1
3	Антонимы. Составление предложений.	1
4	Антонимы в пословицах и поговорках.	1
	Итого	16 часов

Программа для 2 подгруппы (2 уровень, 2 полугодие)

№	Тема занятия	Кол-во часов
	Раздел 1. Развитие номинативного словаря (4 часа)	
1	Профессии. Занятия людей.	1
2	Инструменты.	1
3	Грибы.	1
4	Ягоды.	1
	Раздел 2. Развитие словаря прилагательных (4 часа)	
1	Прилагательное как второстепенный член предложения.	1
2	Образование словосочетаний с именами существительными.	1
3	Определение главного и зависимого слова.	1
4	Определение прилагательных в тексте.	1
	Раздел 3. Развитие глагольного словаря (4 часа)	
1	Глагол как часть речи.	1
2	Грамматическое значение глагола.	1
3	Узнавание глаголов в тексте.	1
4	Глагол в составе грамматической основы предложений.	1
	Раздел 4. Развитие словаря синонимов и антонимов (4 часа)	

1	Дифференциация имен существительных и имен прилагательных. Антонимы.	1
2	Дифференциация частей речи. Глаголы. Антонимы.	1
3	Синонимы. Подбор синонимов. Имена существительные.	1
4	Синонимы. Подбор синонимов. Имена прилагательные.	1
	Итого	16 часов

Программа для 3 подгруппы (2 уровень, 2 полугодие)

№	Тема занятия	Кол-во часов
	Раздел 1. Развитие номинативного словаря (4 часа)	
1	Месяцы.	1
2	Времена года.	1
3	Птицы. Зимующие и перелетные.	1
4	Транспорт.	1
	Раздел 2. Развитие словаря прилагательных (4 часа)	
1	Качественные прилагательные. Степени сравнения.	1
2	Качественные прилагательные. Краткие и полные формы.	1
3	Относительные прилагательные. Место. Временные признаки.	1
4	Притяжательные прилагательные. Принадлежность какому либо лицу.	1
	Раздел 3. Развитие глагольного словаря (4 часа)	
1	Называние редко употребляемых глаголов.	1
2	Глагол как член предложения.	1
3	Узнавание глаголов в тексте.	1
4	Отличие глаголов от других частей речи.	1

	Раздел 4. Развитие словаря синонимов и антонимов (4 часа)	
1	Знакомство с орфографическим словарем.	1
2	Знакомство с толковым словарем.	1
3	Поиск синонимов в орфографическом и толковом словаре.	1
4	Поиск антонимов в орфографическом и толковом словаре.	1
	Итого	16 часов

Далее представлен дидактический материал, используемый при реализации уровневой программы.

1) Игра «Ласковые слова»

Цель: развитие навыков словообразования.

Ход игры: педагог, бросая детям мяч, называет слово. Задача ребенка образовать уменьшительно-ласкательные формы этого слова.

2) Игра «Что делают»

Цель: развитие глагольного словаря.

Ход игры: У каждого ребенка есть набор карточек с изображением действия. Педагог называет глагол, задача учащегося поднять карточку, соответствующую названному слову.

3) Игра « Назови глагол»

Цель: развитие глагольного словаря.

Ход игры: педагог раздает каждому из детей карточку с текстом, в котором пропущены глаголы. Задача детей подобрать и вставить в предложения нужный по смыслу глагол.

Например: Солнце ярко... . В лесу ... птицы. Деревья ... своими листьями. Где-то вдалеке ... кузнечики.

4) Игра « Подбери словечко»

Цель: развитие глагольного словаря.

Ход игры: на доске записаны предложения с пропущенными глаголами. Задача ребенка подобрать необходимое по смыслу слово для предложения.

Например: Мама ... нитку в иголку. Миша ... яблоко с ветки. И т.д.

5) Игра «Измени слово»

Цель: развитие словообразовательных и словоизменительных навыков.

Ход игры: дети делятся на мини-группы. У каждой группы есть карточка с предложениями, в которых, глаголы употреблены неверно. Задача учащихся изменить глаголы так, чтобы он стояли в нужной форме.

Например: Заяц подбежал вокруг дерева. Волк забежал из леса. И т.д.

6) Игра «Чье это?»

Цель: развитие навыка образования притяжательных прилагательных.

Ход игры: перед детьми располагается сюжетная картинка, на которой изображены члены семьи. Зачем каждый из ребят задает вопрос однокласснику (Например: «Чья юбка?»), задача других учащихся ответить на вопрос развернутым ответом (Например: Это мамина юбка) И.т.д.

7) Игра «Какой? Какая? Какое? Какие?»

Цель: развитие навыков образования относительных прилагательных.

Ход игры: на экране появляются изображения деревьев и их листьев, задача детей ответить на вопрос «какой?»

Например: Лист клена – кленовый... и т.д.

8) Игра «Подумай и скажи»

Цель: развитие навыка образования прилагательных от существительных.

Ход игры: учащиеся должны составить определения к предметам.

Например: Если на рубашке грязь, то ... (рубашка грязная). Примерный речевой материал: Если на улице очень холодно, то день ... Если на улице шум, то улица ... Если человеку сопутствует удача, то человек ... Если у человека талант, то человек...

9) Игра «Опиши»

Цель: развитие словарного запаса, формирование умения согласовывать прилагательное с существительным.

Ход игры: педагог называет прилагательное, бросая ребенку мяч, задача учащегося, поймав мяч, назвать имя существительное, подходящее для названного прилагательного.

Например: Свежий...воздух/хлеб, старая.../рубашка/чашка... и.т.д.

10) Игра «Скажи наоборот»

Цель: расширение словаря антонимов.

Ход игры: перед детьми лежат карточки с незаконченными фразами, задача учащихся закончить фразу, подобрав нужный антоним.

Например: Дедушка старый, а внук...(молодой), море глубокое, а ручеек...(мелкий) и.т.д.

11) Игра «Глагол наоборот»

Цель: развитие глагольного словаря.

Ход игры: задача учащихся подобрать антонимичную пару к предложенным глаголам.

Например: Налил – ... (вылил), пришел – ...(ушел), и т.д.

Можно попросить учащихся составить предложения с любой выбранной парой глаголов.

12) Игра «Похожие слова»

Цель игры: развитие навыка подбора синонимов, развитие умения определять схожие по смыслу слова.

Ход игры: педагог называет учащимся ряд слов, и просит определить, какие два из них похожи по смыслу, и почему.

Например: Приятель – друг – враг, грусть – радость – печаль, еда – очистки – пища, ... и т.д.

13) Игра «Подбери синоним»

Ход игры: детям называют словосочетания «дождь идет», «весна идет», «человек идет». Детям предлагается заменить повторяющееся слово «идет» на его синонимы. (Шагает, наступает, движется).

В процессе реализации программы, мы привлекали внимание детей к правилам построения высказываний, к их последовательности, учили правильно строить предложения. Кроме этого, большое внимание уделялось логике построения фразы. Детям задавались вопросы-побуждения: О чем ты хочешь сказать? Как ты будешь об этом говорить? В помощь детям составлялся мини-план. При этом активно использовались небольшие блоки схемы. Например, при проведении игры «Что я вижу? Что я слышу? Что я чувствую?» детям раздавались предметные картинки с изображением органов чувств (нос, глаз, ухо, рука) и определенный предмет (знакомый цветок, фрукт или овощ). Каждый ребенок должен был назвать определенный признак предмета или рассказать, что с ним можно делать. Например. Я вижу арбуз. Он целенный, полосатый, круглый. Для игры магазин игрушек предлагался план-схема цвет, форма, величина.

Таким образом, нами была разработана уровневая программа развития лексического строя речи у детей младшего школьного возраста с ЗПР в условиях инклюзивного образования, а также составлены четыре программы, направленные на работу с детьми, которые нуждаются в коррекционной помощи.

3.2. Результаты контрольного эксперимента

После проведения занятий в процессе реализации уровневой программы с детьми младшего школьного возраста с задержкой психического развития, имеющих низкий и средний уровень развития лексической стороны речи была проведена повторная диагностика по выявлению динамики развития лексической стороны речи.

Цель контрольного эксперимента – оценить эффективность использования программы по формированию лексической стороны речи детей младшего школьного возраста с ЗПР.

Задачи контрольного эксперимента:

1. Провести диагностику состояния сформированности лексической стороны речи детей младшего школьного возраста с ЗПР после реализации программы, направленной на развитие лексической стороны речи детей младшего школьного возраста с ЗПР.
2. Провести анализ полученных экспериментальных данных на контрольном этапе исследования.

Результаты повторной диагностики представлены на рисунке 5.

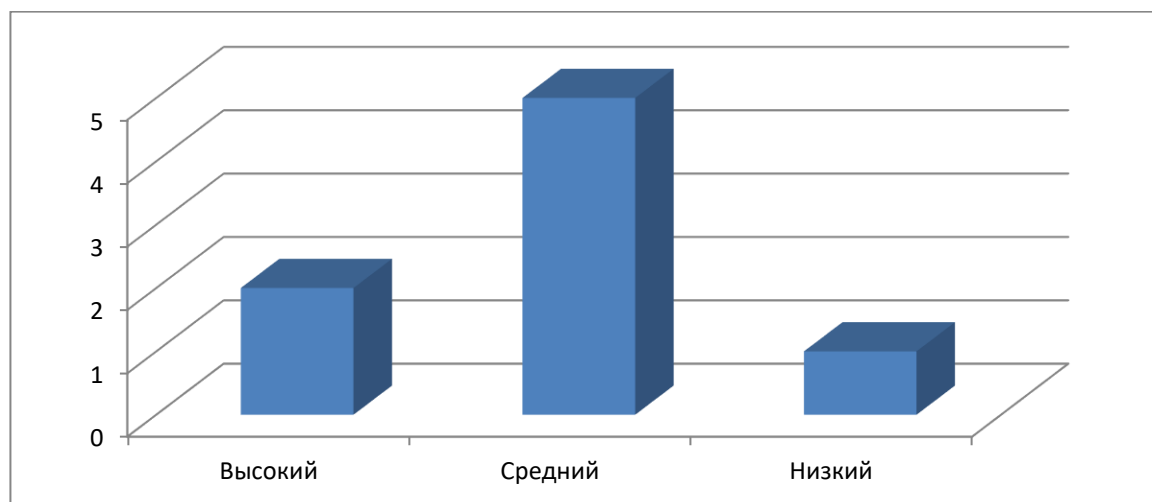


Рис. 5. Уровни сформированности лексической стороны речи у младших школьников с ЗПР

Анализируя полученные результаты, можно с уверенностью констатировать, что у большинства учащихся, с которыми проводились занятия, наблюдается некоторая положительная динамика в развитии лексической стороны речи, наблюдается расширение словаря.

Рассмотрим результаты младших школьников по каждой из диагностик более подробно и представим результаты в виде рисунков.

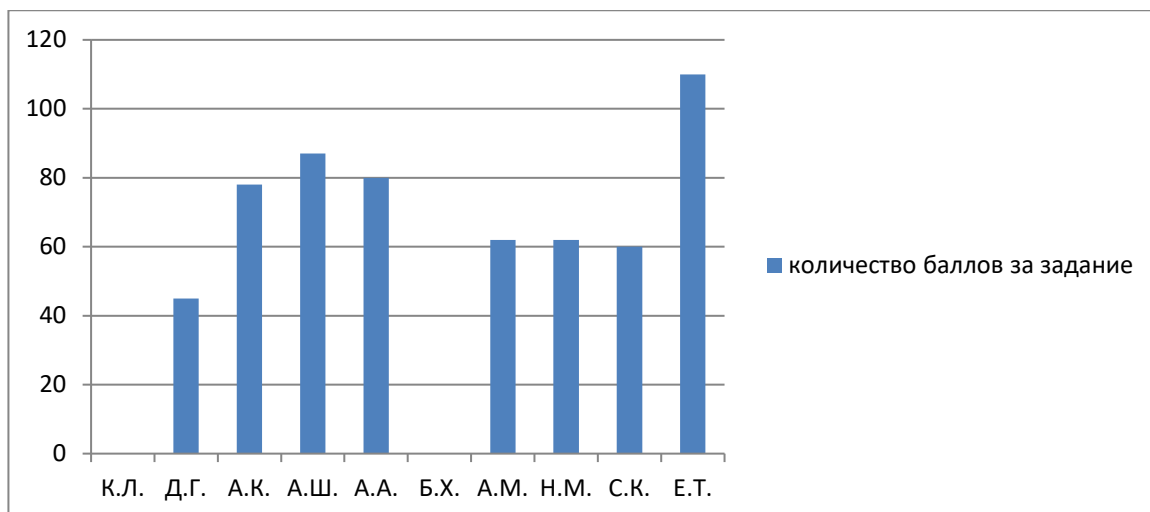


Рис 6. Блок 1. Экспрессивная речь. Серия 1. Исследование словообразовательных процессов

С данным блоком заданий успешно справились семь учащихся, у шестерых был выявлен средний уровень навыков словообразования, один ребенок с заданием справился слабо. Наибольшие затруднения вызвало задание на образование прилагательных. Ученику было сложно образовать новые слова из предложенных словосочетаний. Описание изображений происходит простыми нераспространенными предложениями.

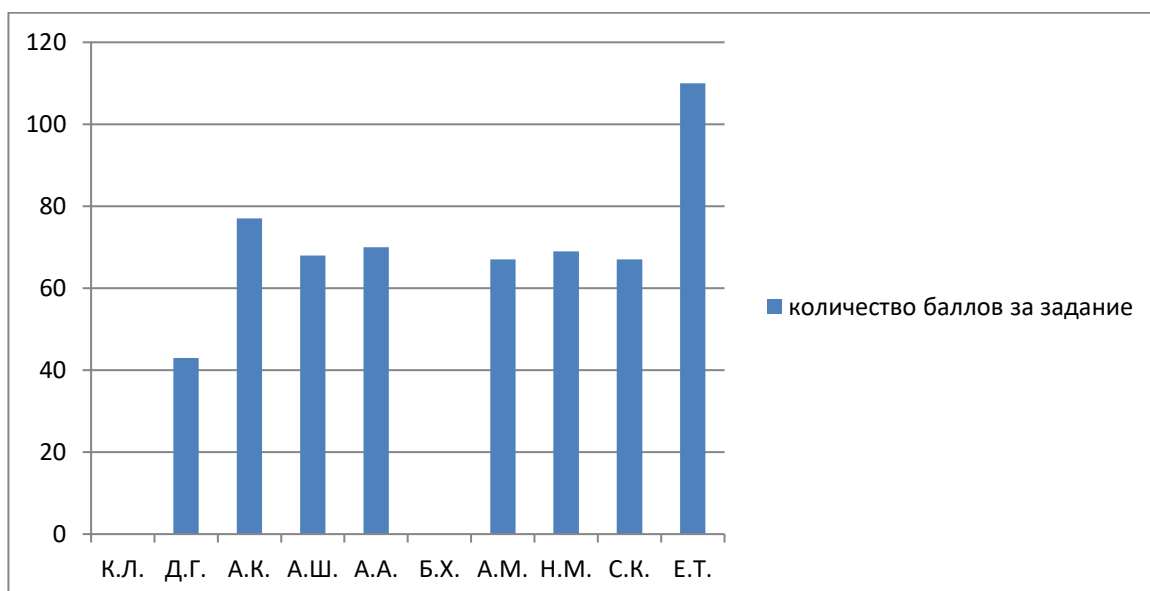


Рис. 7. Блок 1. Экспрессивная речь. Серия 2. Исследование номинативной функции речи

Номинативная функция речи находится на низком уровне у одного учащегося. Сложности вызвало задание на называние действий по картинкам, значит можно предположить, что глагольный словарь учащегося все еще развит на недостаточном уровне.

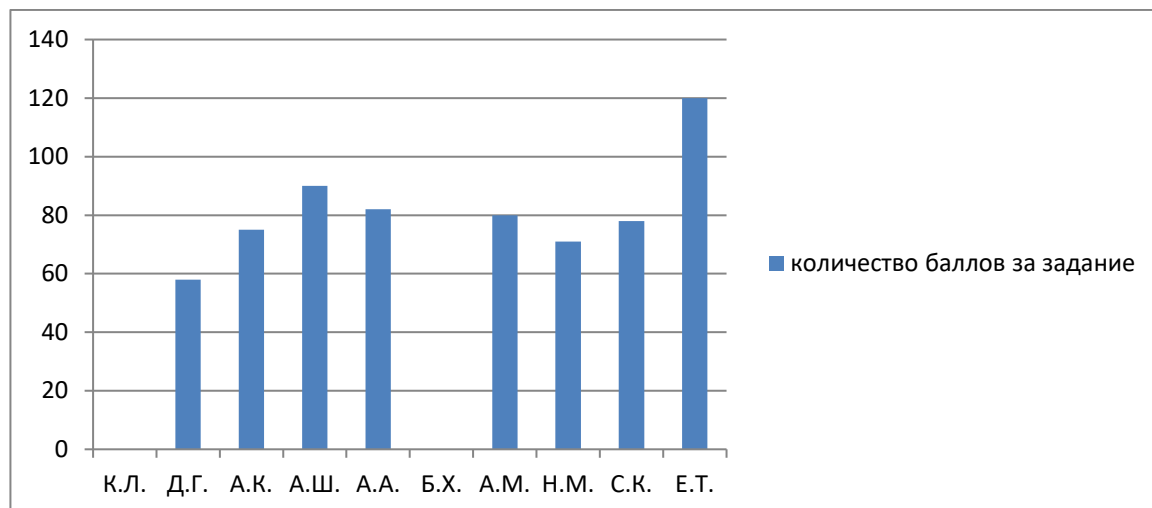


Рис. 8. Блок 2. Импрессивная речь. Исследование понимания значения слов

С заданием на понимание значения слов справились семь учеников. Наибольшие трудности у ученика с низким уровнем были с заданием на понимание далеких по звучанию и значению названий предметов, а так же на понимание далеких по значению и звучанию названий действий, что еще раз подтверждает необходимость дополнительных коррекционных занятий.

Сравнительные данные по результатам оценки сформированности лексической стороны речи детей младшего школьного возраста с ЗПР экспериментальной группы на этапах констатирующего и контрольного эксперимента отражены на рисунке 9.

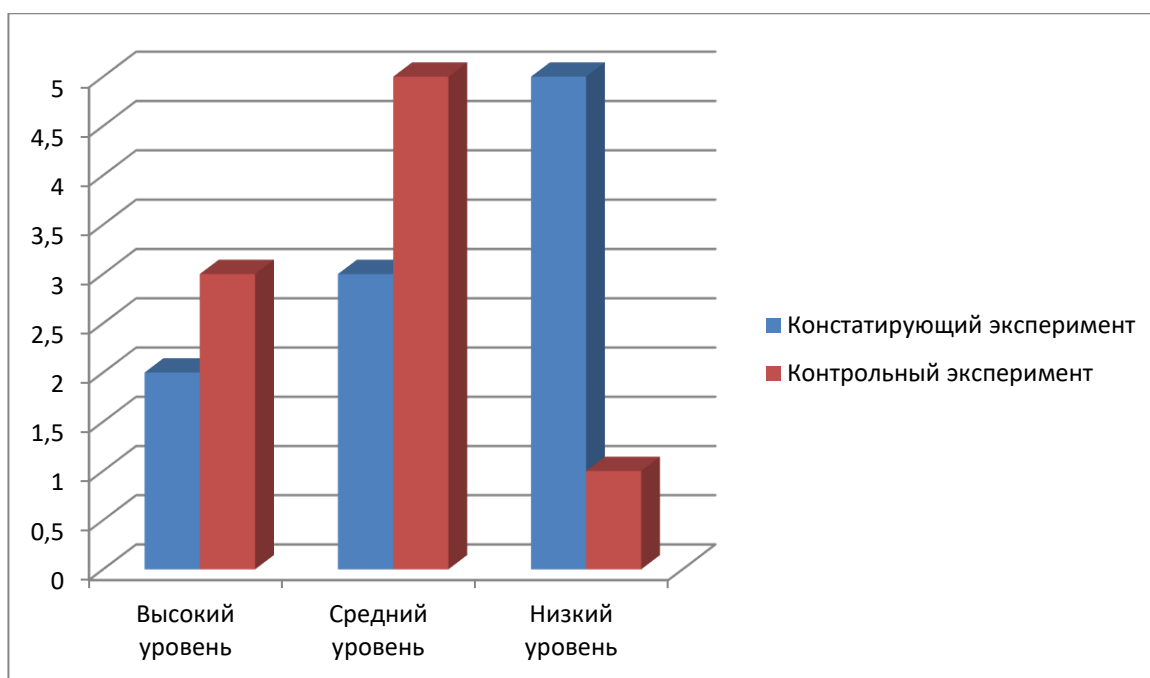


Рис. 9. Сравнительные данные констатирующего и контрольного экспериментов

Таким образом, результаты контрольного и констатирующего эксперимента по выявлению уровня сформированности лексической стороны речи у младших школьников с задержкой психического развития показали, что у учащихся, участвующих в формирующем эксперименте, повысился уровень развития лексической стороны речи, наблюдается расширение номинативного, глагольного словаря, словаря прилагательных, а так же словаря антонимов и синонимов. У многих учащихся повысилось понимание значения слов, один ученик смог выйти со среднего на высокий уровень развития лексической стороны речи. Предлагаемые задания ученик смог выполнить самостоятельно, отсутствовали ошибки по лексическим темам. Четверо учащихся повысили результаты своей работы, перейдя с низкого уровня на средний уровень, набрав большее количество баллов. Дети, перешедшие на средний уровень, допустили единичные ошибки в назывании действий, изображенных на картинках, и в образовании относительных прилагательных, а так же, смогли выполнить задания с минимальной помощью педагога или без нее вовсе. Лишь один ученик все еще остается на

низком уровне развития лексической стороны речи, можно говорить о расширении у него словаря предметов и частичном расширении глагольного словаря, однако, словарь прилагательных и словарь синонимов и антонимов все еще оказался развит недостаточно, а значит, данному ученику требуется дополнительная помощь педагога и специалистов, осуществляемая в индивидуальной работе в рамках внеурочной деятельности.

Подводя общий итог, можно говорить о том, что разработанная и реализованная программа оказала положительно влияние на уровень сформированности лексической стороны речи у младших школьников с задержкой психического развития.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Благодаря проведенному исследованию нами были определены цель, объект, предмет и сформулированы задачи нашей работы, которые были успешно нами выполнены, осуществлены в процессе эмпирического анализа научно-методической литературы, констатирующего, формирующего и контрольного эксперимента.

1. Проанализированы теоретические и методические аспекты исследуемой проблемы в специальной педагогике, педагогике инклюзивного образования и смежных областях научного знания с целью определения концептуальных подходов развития лексических навыков младших школьников с задержкой психического развития.

Проведенное исследование позволило решить ряд задач. Рассмотрено понятие «лексическая сторона речи» в специальной психолого-педагогической литературе. Изучая современные источники, научной литературы в данной сфере, выявлено, что под «лексической стороной речи» понимают словарный состав языка, то есть словарь, как единица речи, который обозначает и предметы, и явления, и действия, и признаки предметов.

Выявлено, что среди младших школьников с задержкой психического развития наблюдается нарушение развития лексической стороны речи, она может быть развита на недостаточном уровне или не развита вовсе. Соответственно, таким обучающимся нужна помощь в обучении и развитии лексической стороны речи.

2. Определено содержание методики исследования уровня сформированности лексической стороны речи детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Для выявления состояния сформированности лексической стороны речи у младших школьников с задержкой психического развития проводилось исследование номинативного словаря, словаря глаголов,

прилагательных и словаря синонимов и антонимов среди учащихся младшего школьного возраста.

3. Охарактеризованы особенности развития лексической стороны речи у учащихся начальных классов с задержкой психического развития, выделив специфические особенности.

Словарный запас младших школьников с задержкой психического развития отличается от словарного запаса нормативно развивающихся детей той же возрастной группы. У младших школьников с задержкой психического развития отмечается неточное или вовсе неверное употребление многих слов. Выявляются грубые ошибки в использовании предметного, глагольного словаря и словаря прилагательных.

4. Разработана, апробирована и определена эффективность вариативной уровневой программы формирования лексического строя речи в условиях инклюзивного образования у учащихся с задержкой психического развития.

На формирующем этапе исследования была разработана и реализована программа по развитию лексического строя речи у детей младшего школьного возраста с ЗПР в условиях инклюзивного образования. По итогам диагностики, учащиеся были разделены на две подгруппы, со средним уровнем сформированности лексической стороны речи и с низким уровнем сформированности лексической стороны речи. Отталкиваясь от этих результатов, было разработано два варианта программ, направленных на развитие лексической стороны речи для каждого уровня подгрупп учащихся соответственно.

В основу разработки и реализации программы заложен персонифицированный подход, предполагающий учет особых образовательных потребностей данных групп учащихся, проявляющийся в неоднородности возможностей усвоения предлагаемого материала. Использование персонифицированного подхода в процессе разработки и

реализации программы дает возможность младшим школьникам с задержкой психического развития проявить свой индивидуальный потенциал развития.

Результаты контрольного эксперимента показали, что внедрение программы по развитию лексического строя речи у детей младшего школьного возраста с ЗПР в условиях инклюзивного образования оказала положительное влияние на развитие лексической стороны речи младших школьников с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования.

Таким образом, задачи исследования решены, цель достигнута, гипотеза подтверждена.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алексеева, М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие / М.М. Алексеева, Б.И. Яшина. – М.: Академия, 2012. – 400 с.
2. Безрукова, О.А. Диагностика речевого развития: методологические и прикладные аспекты/ О.А. Безрукова. – М.: Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития, 2020. – 445 – 452 с.
3. Бельтюков, В.И. Пути исследования механизма развития речи / В.И. Бельтюков. // Дефектология. – 1984. – №3. – С. 24-32.
4. Богданова, Т.Г. Особые образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья как основа организации инклюзивного обучения / Т.Г. Богданова // Современные проблемы теории, истории, методологии инклюзивного образования: сборник научных статей по материалам VII Международного теоретико-методологического семинара (г. Москва, июнь 2015). – М.: Свое издательство, – 2015. – С. 14-22.
5. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте [Электронный ресурс]: – М.: Просвещение, 1968. – Режим доступа: <https://sdo.mgaps.ru/books/K4/M5/file/4.pdf>
6. Бондаренко, А.К. Дидактические игры в начальной школе: Кн. для учителей общеобр. школы. – 2-е изд., дораб. / А.К. Бондаренко. – М.: Просвещение, 1991. – 160 с.
7. Бородич, А.М. Методика развития речи / А.М. Бородич. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://pedlib.ru/Books/5/0174/index.shtml>
8. Брызгалова, С.В. Инклюзивный подход и интегрированное образование детей с особыми образовательными потребностями / С.В. Брызгалова, Г.Г. Зак. // Специальное образование : науч.-метод. журн. – 2010. – № 3. – С. 15-18.

9. Винник, М.О. Задержка психического развития / М.О. Винник. Методологические принципы и технологии диагностической и коррекционной работы. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2007. – 154 с.
10. Винарская, Е.Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: Периодика раннего развития. Эмоциональные предпосылки освоения языка / Е.Н. Винарская. – [Электронный ресурс]: М., 1987. – Режим доступа: <https://pedlib.ru/Books/5/0096/index.shtml>
11. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. [Электронный ресурс]: – М., 1999. – Режим доступа: <https://pedlib.ru/Books/1/0162/index.shtml>
12. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. [Электронный ресурс]: – М., 1961. – Режим доступа: https://vk.com/wall204499715_55
13. Грибова, О.Е. Технология организации логопедического обследования. Методическое пособие / О.Е. Грибова. – М.: Айрис-пресс, 2005. – 96 с.
14. Григорьян, Е.Л. Лексическое значение слова. Лексика как система / Е.Л. Григорьян. – Ростов-на-Дону, 2002. – 20 с.
15. Емелина, Д.А. Задержки психического развития у детей (аналитический обзор) / Д.А. Емелина, И.В. Макаров // Обозрение психиатрии и медицинской психологии. – 2018. – № 1. – С. 4-12.
16. Ефименкова, Л.Н. Формирование речи у дошкольников / Л.Н. Ефименкова. [Электронный ресурс]: – М., 1990. – Режим доступа: https://pedlib.ru/Books/1/0383/1_0383-1.shtml
17. Жинкин, Н.И. Механизмы речи / Н.И. Жинкин. – М.: Норма, 2008. – 106 с.
18. Забрамная, С.Д. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей / С.Д. Забрамная. – М.: ВЛАДОС, 2005. – 369 с.

19. Захарова, А.В. Опыт лингвистического анализа словаря детской речи / А.В. Захарова. – М.: Златоуст, 2007. – 283 с.
20. Илюхина, В.А. Диагностика нарушений в развитии детей с ЗПР / В.А. Илюхина, М.А. Кошулько, Т.Б. Иванова. – СПб., 2011. – 112 с.
21. Кольцова, М.М. Ребенок учится говорить / М.М. Кольцова. – М, 1973. – Режим доступа: https://vk.com/wall-68624275_132
22. Кубрякова, Е.С. Особенности речевой деятельности и проблемы внутреннего лексикона / Е.С. Кубрякова. – М.: Наука, 1991. – 140 с.
23. Лалаева, Р.И. Нарушение речи у детей с задержкой психического развития / Р.И. Лалаева. – СПб.: Акрис, 1992. – 96 с.
24. Ларионова, С.О. Психологическое сопровождение профилактики девиантности у младших школьников с задержкой психического развития // Стратегические ориентиры современного образования. – 2020. – С. 100-103.
25. Лебедева, П.Д. Коррекционная логопедическая работа со школьниками с задержкой психического развития: пособие для учителей и логопедов / П.Д. Лебедева. – СПб.: КАРО, 2004. – 176 с.
26. Леонтьев, А.А. Язык, речь и речевая деятельность / А.А. Леонтьев. [Электронный ресурс]: – М., 1969. – Режим доступа: <https://pedlib.ru/Books/4/0285/index.shtml>
27. Лепская, Н.И. Язык ребенка (онтогенез речевой коммуникации) / Н.И. Лепская. – М.: Академия, 2000. – 380 с.
28. Логопедия: Учеб. для студ. дефектол. пед. высш. учеб. заведений / Под ред. Л.С. Шаховской. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 562 с.
29. Лопатина, Л.В. Особенности семантического поля эмотивной лексики у младших школьников с психической депривацией / Л. В. Лопатина, М. В. Ковалева // Специальное образование. — 2021. — № 4 (64). — С. 39-48.
30. Лурия, А.Р. Язык и сознание / А.Р. Лурия. [Электронный ресурс]: – М., 1998. – Режим доступа: <https://pedlib.ru/Books/1/0170/index.shtml>

31. Малофеев, Н.Н. истоков отечественного инклюзивного образования / Н. Н. Малофеев // Альманах института коррекционной педагогики: журнал. — 2023. — №52. — С. 52.

32. Мальцева, Е.В. Особенности нарушений речи у детей с ЗПР // Дефектология. — 1990. — № 6. — С. 44-48.

33. Основы теории и практики логопедии // Под ред. Р.Е. Левиной. [Электронный ресурс]: — М.: 2009. — Режим доступа: <https://pedlib.ru/Books/4/0286/index.shtml>

34. Певзнер, М.С. Клиническая характеристика детей с нарушением темпа психофизического развития / М.С. Певзнер // Дети с временными задержками развития // Под. ред. Т.А. Власовой. — М.: Педагогика, 1971. — С. 15-20.

35. Проблемы речевого развития дошкольников и младших школьников / под ред. А.М. Шахнаровича. — М.: Академия, 2018. — 256 с.

36. Серебрякова, Н.В. Коррекционно-развивающая работа с детьми раннего и младшего дошкольного возраста / Н.В. Серебрякова — М.: Коррекционная педагогика, 2020. — 104 с.

37. Симонова, И.А. Характеристика речи детей с задержкой психического развития / И.А. Симонова // Дефектология. — 1974. — № 3 — С. 18-24.

38. Слепович, Е.С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития / Е.С. Слепович. — Мн.: Нар. Асвета, 1989. — 64 с.

39. Спирова, Л.Ф., Учителю о детях с нарушениями речи. / Л.Ф. Спирова, А.В. Ястребова. — М.: Просвещение, 1976. — 110 с.

40. Ульенкова, У.В. Дети с задержкой психического развития. / У.В. Ульенкова. — Нижний Новгород: Педагогика, 1994. — 197 с.

41. Фотекова, Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов / Т.В. Фотекова, Т.А. Ахутина. — М.: Айрис-пресс, 2002. — 162 с.

42. Цейтлин, С.Н. Онтолингвистические этюды : монография / С. Н. Цейтлин ; под редакцией М. Б. Елисеевой. — 2-е изд. — Санкт-Петербург : Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2024. — 272 с.

43. Чиркина, Г.В. Основы логопедической работы с детьми: Учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ. / Под общ. ред. д.п.н., проф. Г.В. Чиркиной. — 2-е изд., испр. — М.: АРКТИ, 2009. — 240 с.

44. Шевченко, С.Г. Диагностика и коррекция задержек психического развития у детей / С.Г. Шевченко, Н.Н. Малофеев, А.О. Дробршская и др. — М.: АРКТИ, 2014. — 182 с.

45. Шипицына, Л.М. Нейропсихологические аспекты диагностики детей в процессе коррекционно-развивающего обучения / Л.М. Шипицына. // Дефектология. — 2012. — № 5. — С. 3-10.

46. Эльконин, Д.Б. Детская психология / Д.Б. Эльконин. [Электронный ресурс]: — М., 2011. — Режим доступа: <https://innostud.am/application/library/c348b3ed.pdf>

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
«14» ноября 2025 года
Протокол №

Л.Н.
Корчагина

Задание

По выпускной квалификационной работе Митяевой Ангелины Алексеевны

1. Тема работы «Коррекция лексического строя речи у младших школьников с задержкой психического развития»

Утверждена приказом по Университету «14» ноября 2025 г. № 1289/0

2. Срок сдачи студентом законченной работы « 1 » июня 2026 г.

3. Исходные данные к работе:

Цель исследования: изучить особенности лексического строя речи у младших школьников с ЗПР, разработать и апробировать уровневую программу, направленную на совершенствование лексического строя речи младших школьников с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования.

Объект исследования: лексическая сторона речи младших школьников с ЗПР.

Предмет исследования: процесс развития лексической стороны речи у детей младшего школьного возраста с ЗПР в условиях инклюзивного образования.

4. Перечень подлежащих разработке вопросов:

1. Проанализировать теоретические и методические аспекты исследуемой проблемы в специальной педагогике, педагогике инклюзивного образования и смежных областях научного знания с целью определения концептуальных подходов развития лексических навыков младших школьников с задержкой психического развития.

2. Определить содержание методики исследования уровня сформированности лексической стороны речи детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

3. Охарактеризовать особенности развития лексической стороны речи у учащихся начальных классов с задержкой психического развития, выделив специфические особенности.

4. Разработать, апробировать и определить эффективность вариативной уровневой программы формирования лексического строя речи в условиях инклюзивного образования у учащихся с задержкой психического развития.

5. Календарный план

№ п/п	Наименование этапов ВКР	Сроки выполнения этапов	Примечания
1.	Провести анализ литературы по проблеме коррекции лексического строя речи у младших школьников с задержкой психического развития	Сентябрь 2025	Выполнено
2.	Провести изучение лексической стороны речи детей младшего школьного возраста с ЗПР в ходе констатирующего эксперимента.	Сентябрь 2025	Выполнено
3.	Апробировать составленную программу по развитию лексического строя речи у детей младшего школьного возраста с ЗПР в условиях инклюзивного образования	Октябрь 2025 – апрель 2026	Выполнено
4.	Провести контрольный эксперимент и проверить эффективность проведенной работы.	Апрель 2026	Выполнено

6. Дата выдачи задания «15 ноября» 2025 г.

Руководитель _____

(подпись)

Задание принял к исполнению _____

(подпись)

ОТЗЫВ
на выпускную квалификационную работу
на тему: «Коррекция лексического строя речи у младших школьников с
задержкой психического развития»
студентки 5 курса заочной формы обучения
факультета педагогики, психологии и социальных наук
Педагогического института им. В.Г. Белинского ПГУ
Направление подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое)
образование
Профиль «Логопедия»
Митяевой Ангелины Алексеевны

Выпускная квалификационная работа Митяевой Ангелины Алексеевны посвящена одной из актуальных проблем современной коррекционной педагогики – формированию лексического строя речи у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Ангелина Алексеевна изучила современную психолого-педагогическую литературу, обобщила и систематизировала данные разных исследователей о речевом развитии детей и о значении понятия «лексическая сторона речи». Анализ литературных источников позволил А.А. Митяевой подготовить речевой и наглядный материал для проведения экспериментального изучения.

Студенткой проведено изучение особенностей развития лексической стороны речи у младших школьников с задержкой психического развития, что позволило ей сформулировать выводы об уровне развития лексической стороны речи участников эксперимента, в частности словаря, и определить подгруппы детей, нуждающихся в дополнительной коррекционно-педагогической работе, направленной на развитие и обогащение лексической стороны речи у детей младшего школьного возраста.

Работа завершается методической частью: разработкой и апробацией уровневой программы по формированию лексической стороны речи у младших школьников с задержкой психического развития. Подобранный для проведения экспериментального изучения речевой и наглядный материал, а также разработанная уровневая программа, говорит о качественной методической готовности Ангелины Алексеевны к осуществлению профессиональной деятельности.

Работа была апробирована студенткой на базе образовательной организации, подтвердила свою эффективность и показала важность внедрения программы по развитию лексического строя речи у детей младшего школьного возраста с ЗПР в условиях инклюзивного образования.

Выпускная квалификационная работа Митяевой Ангелины Алексеевны выполнена в соответствии с требованиями ГЭК, может быть допущена к защите и заслуживает высокой оценки.

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



Карпушкина Е.А.



СПРАВКА

о результатах проверки текстового документа
на наличие заимствований

Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего
образования "Пензенский государственный
университет"

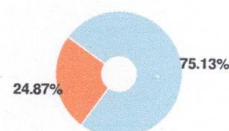
ПРОВЕРКА ВЫПОЛНЕНА В СИСТЕМЕ ANTIPLAGIAT.VUZ

Автор работы: Митяева Ангелина Алексеевна
Самоцитирование
рассчитано для: Митяева Ангелина Алексеевна
Название работы: Митяева А.А. Коррекция лексического строя речи у младших школьников с задержкой психического развития
Тип работы: Не указано
Подразделение:

РЕЗУЛЬТАТЫ

СОВПАДЕНИЯ	24.87%
ОРИГИНАЛЬНОСТЬ	75.13%
ЦИТИРОВАНИЯ	0%
САМОЦИТИРОВАНИЯ	0%
ИИ-КОНТЕНТ	0%

ДАТА ПОСЛЕДНЕЙ ПРОВЕРКИ: 04.06.2026



Структура
документа:

Проверенные разделы: основная часть с.7-29, 35-50, содержание с.2, введение с.3-6, выводы с.51-53

Модули поиска:

Переводные заимствования по коллекции Интернет в русском сегменте; СПС ГАРАНТ: аналитика; Перефразирования по СПС ГАРАНТ: аналитика; Переводные заимствования по Коллекции открытых публикаций международных издательств; Публикации РГБ (переводы и перефразирования); Перефразированные заимствования по коллекции Интернет в английском сегменте; IEEE; Публикации РГБ; Рувики; СМИ России и СНГ; Переводные заимствования IEEE; Коллекция НБУ; Переводные заимствования по коллекции Гарант: аналитика; Перефразирования по базе публикаций открытого доступа PubMed; Патенты СССР, РФ, СНГ; Профессиональная лексика. Медицина; Юриспруденция; Профессиональная лексика. Медицина; Переводные заимствования; Перефразирования по Коллекции открытых публикаций международных издательств;...

Работу проверил: Карпушкина Елена Александровна

ФИО проверяющего

Дата подписи:

04.06.26

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.

ПРИЛОЖЕНИЕ

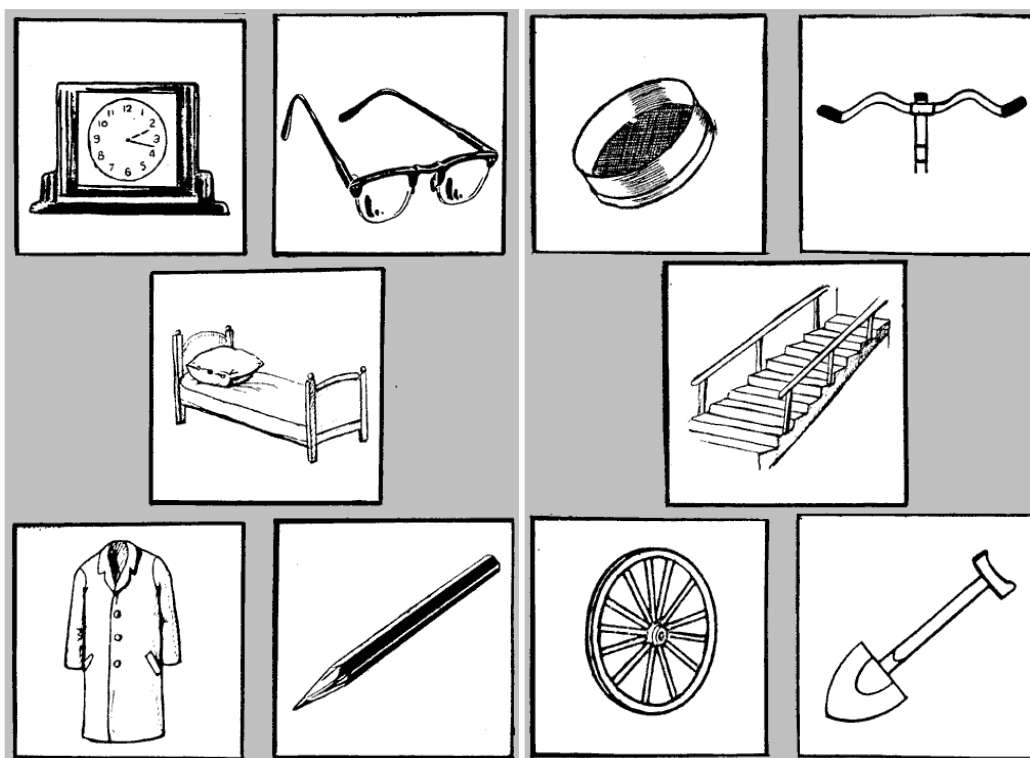
Приложение 1

Картинный материал для диагностики лексической стороны речи у младших школьников с ЗПР

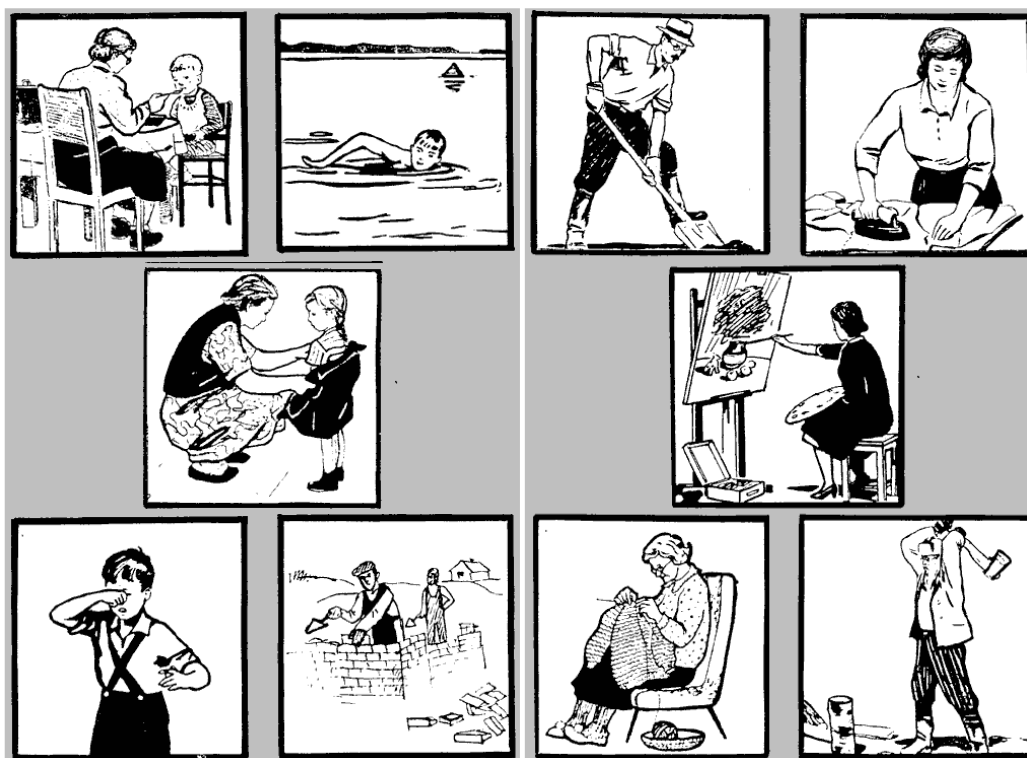
Блок 1. Экспрессивная речь

Серия 5. Исследование номинативной функции речи

А) Называние предметов по картинкам



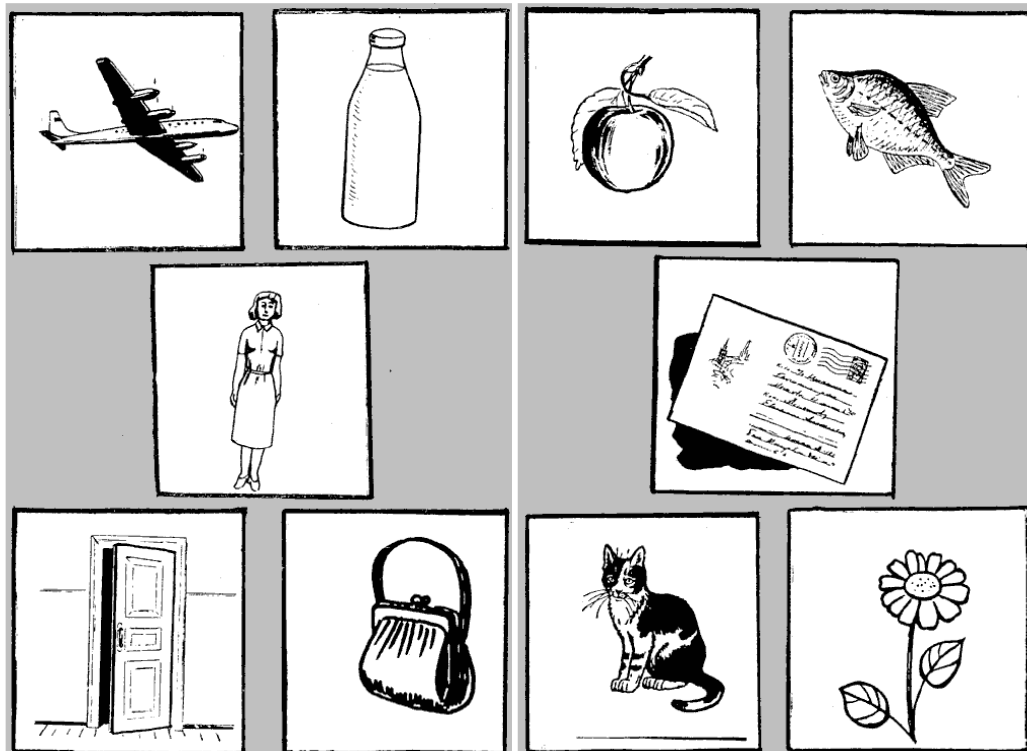
Б) Называние действий по картинкам



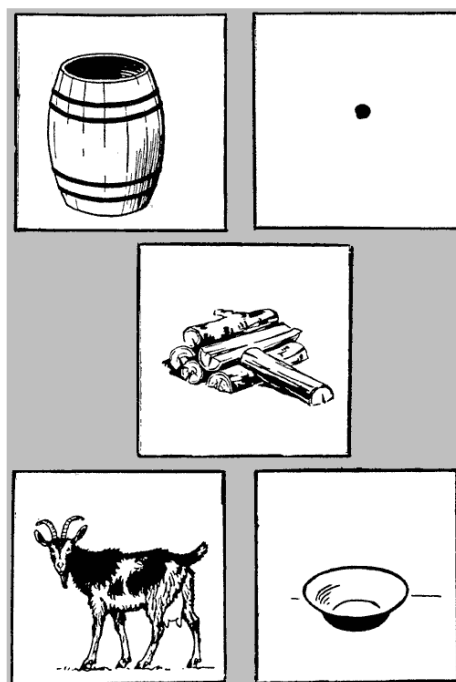
Блок 2. Импрессивная речь

Серия 1. Исследование понимания значения слов

А) Понимание далеких по звучанию и значению названий предметов



Б) Понимание близких по звучанию названий предметов



В) Понимание далеких по значению и звучанию названий действий



Г) Понимание названий действий, близких по значению

