

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

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

Факультет педагогики, психологии и
социальных наук

Кафедра «Дошкольное и
дефектологическое образование»

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

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА
КОРРЕКЦИЯ СЛОВАРЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С
ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Студент _____ Бердникова Любовь Николаевна
(подпись, дата)

Научный руководитель _____ к.п.н. Сафонова О.В.
(подпись, дата)

Нормоконтролер _____ Е.А. Карпушкина
(подпись, дата)

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от _____ № _____)

Заведующий кафедрой _____ Л.Н. Корчагина
(подпись)

Работа защищена с отметкой _____ (протокол заседания ГЭК от _____ № _____)

Секретарь ГЭК _____ Н.А. Мали
(подпись)

Пенза, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Глава I. Теоретические основы формирования словаря у детей с общим недоразвитием речи	
1.1. Словарь как компонент структуры языка и его развитие в онтогенезе	6
1.2. Характеристика общего недоразвития речи.....	13
1.3. Особенности словаря у детей с общим недоразвитием речи	18
Глава II. Констатирующее исследование словаря у старших дошкольников с общим недоразвитием речи	
2.1. Организация и проведение эксперимента	29
2.2. Результаты констатирующего эксперимента.....	32
Глава III. Коррекционная работа по развитию словаря у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	
3.1. Организация обучающей экспериментальной работы.....	40
3.2. Содержание обучающего эксперимента.....	41
3.3. Результаты контрольного эксперимента	50
Заключение.....	54
Список литературы.....	56

ВВЕДЕНИЕ

Нарушения речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом имеют различные формы, характеризующиеся своеобразием структуры нарушения (патогенеза) и особенностями клинической симптоматики. Применительно к тяжелым формам нарушения речевой деятельности, несмотря на то, что они имеют разное происхождение и структуру дефекта, удалось выделить известное единство клинических проявлений, позднее начало развития речи, скудный запас слов, аграмматизмы, дефекты произношения и фонемообразования.

Это единство проявлений, указывающих на системное нарушение всех компонентов речевой деятельности, позволяет выделить определенную категорию детей с общим недоразвитием речи. Речевой опыт таких детей весьма ограничен, языковые средства, которыми они пользуются, являются несовершенными. Они далеко не полностью удовлетворяют потребность устного общения. Отсюда разговорная речь у указанной категории детей оказывается бедной, малословной, тесно связанной с определенной ситуацией. Вне этой ситуации она становится часто непонятной. Связная (монологическая) речь, без которой не может быть полноценного усвоения приобретенных детьми знаний, либо полностью отсутствует, либо развивается с большим своеобразием.

В настоящее время проблемой развития словаря занимаются многие авторы: Антипова Ж.В., Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Назарова Е.В., Серебрякова Н.В., Чиркина Г.В. и др.

Выявлено, что характерной чертой речи у детей на всех уровнях ее развития является специфическое своеобразие словарного запаса. Он отличается малым объемом, преимущественно номинативными функциями, недифференцированностью в употреблении слов различных смысловых оттенков.

Проблема развития семантической стороны речи является одной из самых актуальных в логопедии, так как ее решение напрямую связано с устранением ведущих нарушений в речевом развитии детей с общим недоразвитием речи. Однако в условиях дошкольного учреждения и начального школьного звена не всегда предоставляется возможность расширить и закрепить полученные знания в свободной деятельности детей.

Успешная коррекция и активизация словаря должна осуществляться в результате многоаспектного воздействия, направленного на речевые и внеречевые процессы, на активизацию познавательной деятельности детей.

Таким образом, **объектом** нашего исследования будут специфические особенности словаря у детей с общим недоразвитием речи.

Предметом исследования будет разработка и апробирование системы лексических упражнений, направленных на развитие, уточнение и расширение словаря старших дошкольников с речевым недоразвитием.

Целью исследования является анализ количественных и качественных характеристик словаря у детей с ОНР, а также выявление степени эффективности системы лексических упражнений, способствующих его развитию.

В начале исследования выдвинули **гипотезу** о том, что словарь у детей с ОНР отличается рядом специфических (количественных и качественных) характеристик, и устранение этих патологических особенностей возможно только в результате системной коррекционной работы с применением специальных лексических упражнений, направленных на совершенствование, уточнение, расширение словаря детей данной категории.

Был определен круг **задач**:

1. Теоретически обосновать особенности формирования словаря у детей с ОНР.
2. Подтвердить наличие специфических особенностей в ходе констатирующего эксперимента.

3. По результатам его определить основные направления коррекционной работы и разработать систему лексических упражнений, направленных на развитие и совершенствование словарного запаса дошкольников с ОНР.

4. С применением разработанной системы упражнений провести обучающий эксперимент.

5. По результатам обучающего эксперимента провести контрольное исследование и сделать выводы о целесообразности и эффективности разработанной системы упражнений.

Методы, применяемые в ходе исследования: эмпирические (беседа, наблюдение, констатирующий, обучающий, контрольный эксперимент), практические (упражнения, задания), статистические (обработка данных экспериментов).

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ СЛОВАРЯ У ДЕТЕЙ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

1.1. Словарь как компонент структуры языка и его развитие в онтогенезе

Слово – основная единица языка. Оно является как бы «представителем» одновременно всех компонентов языка – фонетики (поскольку состоит из звуков речи), лексики (поскольку обозначает, кодирует, какое-то явление действительности, т.е. несет смысловую нагрузку), грамматики (поскольку в данном случае существует в определенной грамматической форме). В речи слово живет в определенном значении и в соответствующем грамматическом оформлении, усваивать «просто слова», без их фонетической оболочки и грамматической формы, невозможно [20].

Лексическим значением слова называют способность слова обозначать (кодировать) внеязыковую реальность: предметы и явления (*дом, солнце, человек, закат*), отвлеченные понятия (*мысль, правда*), действия (*строить, светить, любить, думать*), признаки предметов (*белый, вечный, дружелюбный, правдивый*), признаки действий (*вверх, ярко, искренне, честно*), числа (*одно, двенадцать, сто*), указания на предметы, признаки, числа (*я, кто, какой, сколько*).

Различают несколько степеней обобщения слов по смыслу.

Нулевая степень обобщения – имя собственное, название (имя) единичного предмета (*Маша, Витя, бабушка, чашка, стол*).

Дети, начинающие говорить (конец первого – начало второго года жизни), усваивают слова, соотнося данное название только с конкретным предметом (нулевая степень обобщения): для них *мама, стульчик, ваза* – это такие же имена собственные, как *Витя, Маша*.

Первая степень обобщения – имя нарицательное, т.е. общее наименование однородных предметов, действий, качеств.

Дети усваивают слова первой степени обобщения к концу второго года жизни.

Вторая степень обобщения – слова, обозначающие родовые понятия: *мебель; игрушка, фрукты*. Названия действий, признаков передаются обобщенно в форме имени существительного: *хождение, плавание, бег, полет, белизна, голубизна, краснота, чернота, синева*.

Дети усваивают слова второй степени обобщения не раньше трех лет.

Третья степень обобщения – слова, обозначающие родовые понятия для слов второй степени обобщения: *растения* – это *деревья, травы, лишайники*; *вещи* – это *игрушки, посуда, мебель*; *плоды* – это *овощи, фрукты, злаки*; *движение* – это *бег, полет, плавание*; *цвет* – это *белизна, синева* [31].

Дети усваивают смысл слов третьей степени обобщения примерно к пяти или шести годам.

Четвертая степень обобщения – слова, называющие предельные лексические обобщения: *предметность, действие, состояние, признак, качество, количество, отношение*.

Если дети оказываются способными усваивать смысл слов четвертой степени обобщения, значит, они уже подготовлены к изучению лингвистических понятий; в полной мере эта возможность появляется не раньше подростковой возрастной ступени.

Усваивая слова, находящиеся в отношениях родо-видовых (*мебель* – *стол, стул, кровать*), дети должны отличать их от слов, находящихся в отношениях целого и части: *стул* – *ножка, спинка, сиденье*; *лицо* – *лоб, щеки, нос, рот, глаза*; *умываться* – *набирать воду в ладони, смачивать ею лицо, тереть его руками, споласкивать* и т.д.

На начальных этапах изучение лексики родного языка ведется не в строго семасиологическом аспекте (т.е. не начинается вопросом «Что означает это слово?»), а в аспекте ономасиологическом, т.е. отвечая на вопрос «Как называется эта вещь?» [24].

Слова, которые раньше всего заучивает ребенок, вводят его в окружающий мир, в котором он родился и живет в первые дни, недели, годы жизни; слова эти обозначают (называют) окружающие ребенка предметы. В основном это тематические группы слов, которые называют:

- 1) близких ребенку людей, их родственные и общественные отношения, их имена;
- 2) самого ребенка, части его тела;
- 3) предметы быта, игрушки;
- 4) вещи из интерьера помещений, где живет и «учится» ребенок, предметы, окружающие его во дворе, саду, огороде, парке, встречающиеся ему на ближайшей и более отдаленной улице;
- 5) объекты живой природы: животных, части их деда, их повадки; растения, их части, изменения, которые с ними происходят;
- 6) объекты неживой природы во все времена года;
- 7) различные виды труда людей;

Вместе с предметами (существительными) дети знакомятся и с их признаками (прилагательными), их действиями (глаголами), признаками действий (наречиями), их количеством (числительными) [29].

Усвоение лексики ребенком начинается с усвоения имен существительных. Он называет все то, что его окружает: *кукла, зайка, кроватка, подушка*, и то, что составляет части его тела: *рука, палец, голова, нос*.

Слово при первом усвоении обозначает для ребенка название только данного, единичного предмета (имя собственное), и нужны длительные упражнения с этим словом, чтобы до ребенка дошел его обобщающий смысл и оно воспринималось им как понятие.

Слова второй степени обобщения дети сначала усваивают как вторые названия чувственно воспринимаемых предметов. Специально проведенные опыты обучения детей словам второй степени обобщения обнаружили, что, по мере того как ребенок узнает одно за другим значения таких слов

(*игрушка* – это все предметы для игры, *посуда* – это предметы, в которых готовят и из которых едят), ему все легче и легче становится поймать новые подобные слова. Следовательно, усвоение ребенком слов второй степени обобщения развивает мозг, учит его совершать мыслительную операцию абстрагирования.

Слова третьей степени обобщения усваиваются детьми как третье название конкретного предмета: *ель – дерево – растение; одуванчик – цветок – растение*.

Глаголы и прилагательные не имеют нулевой степени обобщения.

Первые глаголы, усваиваемые ребенком, не являются словами в точном (лингвистическом) смысле. Часто это просто сигналы, стимулирующие какие-то конкретные действия. Как только ребенок начинает употреблять глагол как отдельное слово, он сразу осмысливает его обобщенное значение: малыш совершает конкретные действия с предметами, видя, как такие же действия совершают близкие ему люди, и усваивает названия этих действий. Ребенок видит один и тот же цвет, форму, размер у разных предметов и начинает понимать, что одно и то же название цвета, формы, размера может относиться к разным предметам, т.е. он начинает осознавать обобщенный смысл прилагательных [4].

Процесс усвоения смысла слова ребенком на первых возрастных ступенях идет в направлении от чувственных образов к мыслительным обобщениям.

Значение слов со все более абстрактным (отвлеченным) смыслом ребенок начинает понимать только тогда, когда его мозг достаточно разовьется (прежде всего – вырастет физически).

К шестилетнему возрасту ребенку для усвоения слов с обобщенным значением уже не требуются непосредственные ощущения. «Эта фаза психической эволюции в области мышления, – пишет И.М. Сеченов, – начинается... крупным переломом... ребенок думал, думал чувственными конкретными, и вдруг объектами мысли являются у него не копии с

действительности, а какие-то отголоски ее, сначала очень близкие к реальному порядку вещей, но мало-помалу удаляющиеся от своих источников...» [19]. Овладение родным языком не может происходить без усвоения средств выразительности речи. Лексические средства выразительности речи, доступные детям, – это прежде всего перенос смыслового значения с одного слова на другое, затем – некоторые классы синонимов.

Восприятие переноса смысла слова предполагает понимание образной структуры слова и зависит от жизненного опыта ребенка – запаса его представлений, памяти и эмоциональной оценки хранящихся в памяти образов.

Слова с переносным значением (т.е. полисемичные слова, обозначающие одновременно два предмета, признака, действия, одно – прямо, другое – посредством сравнения его с основным) обнаруживают свой переносный смысл только в контексте, благодаря своим синтаксическим связям: нужен хотя бы минимальный связный текст, чтобы понять словосочетание с переносным значением (*лысина старика – лысина горы; бархатный диван – бархатный лужок; шепчет мальчик – шепчет лес*). Следовательно, в дошкольном возрасте детям доступно усвоение эмоциональных и стилистических синонимов, участвующих в создании речевого этикета.

Об усвоении глагола детьми с нормальным развитием речи известно, что имеется период, когда они опускают названия действий, так как глагольный словарь появляется в их речи несколько позже предметного. Появившиеся названия действия первоначально употребляются детьми в неизменяемой форме, чаще всего в инфинитиве, и относятся ими (как позже появившаяся категория слов) на конец предложения. Период, в течение которого дети употребляют глагол несогласованным, длится всего 2-3 месяца (по А. Н. Гвоздеву) [4]. Однако разные формы согласования усваиваются детьми с нормальным развитием речи неодновременно и находятся в

зависимости от усвоения отдельных грамматических категорий: сначала усваивается согласование в числе (приблизительно в два года), несколько позже – в лице и только в три года усваивается согласование в роде. К началу формирования первых грамматических категорий глагола их запас в речи ребенка достигает 50.

Позднее появление прилагательных, по сравнению с существительными, глаголами и некоторыми наречиями, представляет собой общепризнанную закономерность детской речи. Долгое время прилагательные употребляются детьми вопреки обычным нормам русского языка, а именно – после существительных (*Козлик маленький пошел водичку попить*). Усвоение же грамматических категорий прилагательных происходит на весьма ограниченном количестве слов (около 27 прилагательных), и большая часть их является качественными прилагательными. Они обозначают:

- 1) величину (*большой – маленький*);
- 2) цвет (*беленький, черный, желтый, красный*);
- 3) вкус (*горький – сладкий*);
- 4) температуру (*теплый – холодный*);
- 5) вес (*тяжелый*);
- 6) оценку предметов (*грязный, чистый, хороший, плохой*).

При нормальном развитии речи большинство местоименных форм употребляется правильно с самого начала их появления. Дети перенимают их в таком виде, в каком слышат от взрослых, чему способствует частота употребления местоименных форм. Имеется небольшой начальный период усвоения личных местоимений, когда детьми не улавливается изменчивость значений местоимений в зависимости от лица говорящего. Позже, в шестилетнем возрасте, у детей появляются попытки конструировать самостоятельно местоименные формы, например притяжательные местоимения [4].

Наречия появляются очень рано, в числе первых слов, и их количество быстро растет. К 2 годам 6 мес. ребенок употребляет до 70 наречий, которые обозначают различные отношения:

- 1) места (*там, здесь, туда, вот, куда, назад*);
- 2) времени (*сейчас, скоро, вчера, сначала, тогда, скорей, теперь*);
- 3) количества (*много, еще, чуть-чуть, пополам*);
- 4) модальности (*надо, не надо, можно, нельзя, нужно*);
- 5) температуры (*горячо, тепло, холодно*);
- 6) вкуса (*вкусно, невкусно, горько*);
- 7) оценки (*хорошо, плохо*).

Первоначально наречия встречаются в речи детей в их простой по составу форме, т.е. неразложимыми на морфологические элементы. Эти наречия в речи детей фигурируют для обозначения места, времени, вопроса и т.д.

При нормальном развитии речи служебные слова (предлоги) появляются после всех знаменательных частей речи. Их появлению предшествует период, когда взаимосвязь между словами выражается только флексиями. Раньше всего появляются предлоги в их первичном значении обозначения пространственных отношений. С развитием речи пространственные отношения все больше и больше детализируются. Затем предлоги начинают употребляться в других значениях: времени, цели, причины и т.д.

Таким образом, можно сделать некоторые выводы.

■ Существительные появляются в речи ребенка с нормальным развитием в числе первых слов и некоторое время употребляются в неизменяемом виде.

■ Исходной, первоначальной формой существительного является именительный падеж, с которым в дальнейшем вступают в соотношения все остальные формы существительных.

■ При нормальном развитии речи в числе первых форм

существительного выступают: единственное и множественное число, уменьшительная форма существительного рядом с неуменьшительной, а также разделение винительного падежа от именительного.

■ При наличии в языке ребенка до сотни существительных появляются образования по аналогии, свидетельствующие о выделении у существительных первых морфологических элементов и о начале усвоения грамматического строя языка.

■ Глаголы сначала употребляются в неизменяемой форме, затем происходит процесс согласования в разных формах.

■ Позднее появление прилагательных, по сравнению с существительными, глаголами и некоторыми наречиями, представляет собой общепризнанную закономерность детской речи.

1.2. Характеристика общего недоразвития речи

История исследований началась с изучения проявлений общего недоразвития речи в разных его аспектах: психолого-педагогическом [Р.Е. Левина, 1951, 1961], психолого-лингвистическом [В.К. Орфинская, 1959, 1963], медико-педагогическом [С.С. Ляпидевский, 1969], физиологическом [Н.Н. Трауготт, 1940], клиническом (Ю.Я. Флоренская, 1949) и др.

Имеется ряд исследований, в которых раскрывается какой-то один, более узкий вопрос проблемы общего недоразвития речи у детей. Так, усвоение системы звукопроизношения детьми с недоразвитием речи, слоговой структуры слова подробно освещено в работах Р.Е. Левиной [1951, 1959, 1961], Г. А. Каше [1962], А.К. Марковой [1961, 1963], О.Н. Усановой [1970] и других. В них раскрывается соотношение между процессом развития произношения и развитием словарного запаса, а также усвоением грамматического строя. Р.Е. Левина [25] указывает, что «формирование фонетической стороны речи находится в глубокой зависимости от лексико-

грамматического развития, взаимодействует с ним и вне этого взаимодействия правильно понято быть не может» [25, с. 219]. Установлена также связь между нарушениями звуковой стороны речи и специфическими трудностями в овладении письмом.

Своеобразие развития словарного состава и грамматического строя языка при общем недоразвитии речи показано в исследованиях М.В. Богданова-Березовского [1909], М.Е. Хватцева [1959], Р.Е. Левиной [1951, 1959, 1961], В.К. Орфинской [1959, 1968], Н.Н. Трауготт [1940], О.В. Правдиной [1967], С.Н. Шаховской [1969], Б.М. Гриншпуна [1975] и других [25].

Было также установлено, что при глубоком речевом недоразвитии имеются серьезные нарушения не только в активной речи, но и в понимании обращенной речи, и в различении грамматических форм и категорий; понимание прямо зависит от состояния собственной речи: чем хуже ребенок говорит, тем больше снижено у него понимание [Г.И. Жаренкова, 1957, 1959, 1961].

Впервые теоретическое обоснование общего недоразвития речи было сформулировано в результате многоаспектных исследований различных форм речевой патологии у детей дошкольного и школьного возраста, проведенных Р.Е.Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии АПН СССР Г.И. Жаренковой, Г.А. Каше, Н.А. Никашиной, Л.Ф. Спировой, Т.Б.Филичевой, Г.В.Чиркиной, А.В. Ястребовой и др. В 50-60-е годы двадцатого века, была разработана педагогическая классификация аномалий речевого развития, отвечающая прежде всего дидактическим нормативно-прикладным целям педагогического процесса, т.е. целям фронтального коррекционного обучения детей с различной природой и структурой дефекта.

Известная клиническая классификация и психологическая типология не удовлетворяли требованиям специальной педагогической практики. Новое, психолого-педагогическое решение данной проблемы было представлено в

разработке оригинальной педагогической классификации, позволяющей теоретически обосновать и реализовать форму фронтального обучения детей.

Под общим недоразвитием речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом следует понимать такую форму речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся как к звуковой, так и к смысловой стороне речи.

Общее недоразвитие речи возникает при наиболее сложных, системных ее нарушениях, таких, как алалия и афазия. Недоразвитие речи также может отмечаться при дизартрии и ринолалии, когда диагностируются не только нарушения фонетической стороны речи, но одновременно и недостаточность фонематического восприятия и лексико-грамматической стороны речи.

При общем недоразвитии речи отмечается позднее ее начало, скудный запас слов, аграмматизм, дефекты произношения и фонемообразования. Речевое недоразвитие выражается у детей в разной степени: это может быть отсутствие речи или лепетная речь, но может быть и развернутая речь с элементами фонетико-фонематического или лексико-грамматического недоразвития.

В соответствии с тяжестью проявления дефекта условно выделяют четыре уровня речевого развития. Первые три уровня выделены и подробно описаны Р.Е. Левиной, четвертый уровень представлен в работах Т.Б. Филичевой [35].

Первый уровень речевого развития характеризуется почти полным отсутствием речи в возрасте, когда у нормально развивающихся детей речь сформирована. Такие дети в старшем дошкольном возрасте пользуются звукоподражаниями, аморфными словами, лишенными флексий, сохраняющими только корень. Речь, сопровождаемая жестами и мимикой, остается непонятной окружающим. Дети объединяют одним названием многие предметы на основе сходства отдельных признаков и один и тот же предмет в разных ситуациях называют разными словами. Фразы на данном уровне речевого развития нет. Стараясь рассказать о каком-либо событии,

дети произносят отдельные слова-корни. Пассивный запас слов-понятий у них шире активного; создается впечатление, что дети, многое понимая, сказать ничего не могут.

У неговорящих детей отсутствует понимание значений грамматических изменений слова. Они не различают форм единственного и множественного числа существительных, прилагательных, прошедшего времени глагола, форм мужского и женского рода. Для них неясен смысл предлогов.

Одно и то же слово у таких детей может звучать по-разному: произношение звуков лишено постоянной артикуляции, характерны ограниченная способность воспроизводить элементы слова и стремление сократить слово до одного-двух слогов.

Ребенку, речь которого находится на уровне лепета, звуковой анализ недоступен, задача выделения звуков не может быть даже воспринята.

Речевые возможности детей, имеющих *второй уровень речевого развития*, значительно возрастают, общение осуществляется с помощью постоянных, хотя и сильно искаженных речевых средств.

Запас слов становится более разнообразным, в нем содержатся слова, обозначающие предметы, действия, качества. На этом уровне дети пользуются личными местоимениями, простыми предлогами и союзами. Возникает возможность рассказать с помощью простых предложений о знакомых событиях.

Недоразвитие речи проявляется в непонимании многих слов, в неправильном произношении звуков, нарушении слоговой структуры слова, аграмматизме, хотя смысл сказанного ребенком может быть понят и вне ситуации. Дети прибегают к пояснениям неправильно названного слова жестами.

Существительные употребляются детьми в именительном падеже, глаголы в инфинитиве, падежные формы и формы числа существительных бывают ошибочны, наблюдаются ошибки и в глагольных окончаниях.

Прилагательные используются довольно редко и без согласования с определяемым словом.

Звукопроизношение более устойчиво, чем у детей описанной выше группы, но носит искаженный характер. Неправильное произнесение звуков может распространяться на 3-4 фонетические группы, чаще всего это переднеязычные (свистящие, шипящие, сонорные), заднеязычные и некоторые губные. Гласные артикулируются неотчетливо. Твердые согласные могут заменяться парными мягкими.

Воспроизведение слоговой структуры слова, для этих детей более доступно, они могут повторить слоговой контур слова, но звуковой его состав является диффузным. Односложное слово передается правильно. Однако при повторении двусложных слов звуки могут выпадать, в трехсложных словах отмечаются перестановки и пропуски звуков, четырех-, пятисложные слова укорачиваются до двух-трех слогов.

Третий уровень речевого развития характеризуется тем, что обиходная речь детей становится более развернутой, грубых лексико-грамматических и фонетических отклонений уже нет. В устной речи отмечаются отдельные аграмматичные фразы, неточное употребление некоторых слов, некоторые фонетические недостатки.

Дети пользуются простыми распространенными предложениями из 3-4 слов. Сложные предложения в их речи отсутствуют. В самостоятельных высказываниях наблюдаются ошибки словоизменения, отсутствует правильная грамматическая связь, логика событий нарушается.

К числу грамматических ошибок относятся: у существительных – ошибочные падежные формы, смешение окончаний мужского и женского рода; замена окончаний среднего рода окончаниями женского рода; неправильное соотнесение существительных и местоимений; ошибочное ударение в слове; неразличение вида глаголов; неправильное согласование прилагательных с существительными и существительных с глаголами.

Звуковая сторона речи на данном уровне значительно более сформирована, дефекты произношения касаются сложных по артикуляции звуков, чаще шипящих и сонорных звуков. Перестановки звуков в словах наблюдаются лишь при воспроизведении незнакомых, сложных по слоговой структуре слов.

Четвертый уровень речевого развития характеризуется отдельными пробелами в развитии лексики и грамматического строя. На первый взгляд ошибки кажутся несущественными, однако их совокупность ведет к затруднениям при обучении ребенка письму и чтению. Учебный материал воспринимается слабо, степень его усвоения очень низкая, правила грамматики не усваиваются.

Понимание структуры общего недоразвития речи, причин, лежащих в его основе, соотношения первичных и вторичных нарушений необходимо при отборе детей в специальные учреждения, выборе адекватных коррекционных мер при работе по предупреждению нарушений чтения и письма.

1.3. Особенности словаря у детей с общим недоразвитием речи

Количественная характеристика словарного объема. Специальные исследования словарного состава языка, проведенные рядом авторов (Спирова Л.Ф. и др.) [6, 7, 12, 20], предусматривают в первую очередь выявление его объема. Они свидетельствуют, что словарный запас детей по своему объему различен.

Различия в словарном запасе наблюдаются не только между детьми одной возрастной категории, но и между детьми различных учреждений. Так, например, средние показатели объема словаря у детей с ОНР 6-7 лет г. Москвы оказались выше, чем у детей того же возраста Псковской области (по данным Спировой Л.Ф.) [20].

Большинство детей с тяжелыми нарушениями речи не могут сами до поступления в школу овладеть достаточным для них запасом слов.

Бедность словаря проявляется как в незнании многих слов и оборотов, так и в неумении отобрать из словарного запаса и правильно употребить в речи знакомые им слова, наиболее точно выражающие смысл высказывания. Слова используются не в том значении, в каком они употребляются в нашей обычной речи. Отсюда возникают у детей специфические ошибки в виде различных замещений нужного названия другим словом, имеющим иное значение.

Данные исследований [20] среди младших школьников с ОНР показывают, что среди первоклассников только 17% правильно называют от 50% до 80% предъявленных им картинок, обозначающих обиходные предметы, действия, качества; среди второклассников этот процент возрастает более чем в 3,5 раза (62%). 89% второклассников способны назвать половину наиболее общеупотребительных предметов, действий и качеств, в то время как среди первоклассников эта цифра равняется лишь 48%. Резко сокращается количество тех учащихся, которые правильно называют лишь 30% картинок. Среди второклассников они составляют лишь 11%, а среди первоклассников – 52%. Все это говорит о том, что словарный запас у второклассников по сравнению с первоклассниками возрастает в среднем в 2,5 раза. Однако замены одного названия другим и искаженное произношение слов встречаются еще довольно часто. Характерным является, как и для учащихся первых классов, индивидуальные варианты в развитии словаря. Среди учеников вторых классов имеются такие, у которых отмечается минимальный словарный запас. Они дают всего лишь до 20-30% правильных ответов при самостоятельном назывании картинок, в то время как другие второклассники дают 80% правильных ответов, что свидетельствует о наличии у них уже достаточно развитого обиходного словарного запаса.

Индивидуальные различия в словаре прослеживаются и в более старших классах (III и IV). Однако они становятся менее выраженными по сравнению, с теми, которые были установлены у учащихся более младших классов.

Из 120 предъявленных для называния картинок 20% учащихся третьих классов правильно называют уже 80% изображений, что составляет более 70% ответов, а 11% учащихся дают еще более высокие результаты.

Почти треть учащихся четвертых классов правильно называет от 90 до 105 картинок, т.е. от 80 до 85%.

Однако самостоятельно называя картинки, учащиеся не только III, но и IV класса еще допускают от 15 до 25% ошибочных ответов, и только 13,5% учеников этих классов способны правильно назвать все предъявленные картинки, используя слова, наиболее часто употребляемые в разговорной речи.

Приведенные цифры свидетельствуют о том, что, несмотря на постоянно растущую тенденцию увеличен словарного запаса в процессе специального обучения, учащиеся с общим недоразвитием речи даже III и IV классов не достигают того уровня его развития, который свойствен детям более младшего школьного возраста, имеющим нормальное речевое развитие. Даже обиходный словарь оказывается у учащихся начальных классов школы для детей с тяжелыми нарушениями речи ограниченным.

Особенности употребления слов детьми, имеющими общее недоразвитие речи. Совершенствование лексики отнюдь не сводится к ее количественному увеличению. Это разные, хотя и взаимосвязанные стороны речи детей. Более важным является анализ качественной стороны словаря, чем анализ его чисто количественного роста. Наличие того или иного слова в словаре ребенка еще не означает, что он адекватно употребляет его в речи. Поэтому более полное представление о состоянии словарного запаса и его совершенствовании в процессе обучения детей с общим недоразвитием речи позволяет сделать качественный анализ.

Все ошибки, допускаемые детьми при употреблении слов, можно разбить на 3 большие группы: фонетические, лексические и грамматические.

Многие слова дети с недоразвитием речи произносят с искажениями. Причем эти искажения нередко таковы, что в ряде случаев появляются слова, которых нет в обычной речи людей. Иногда вместо слова используется сочетание звуков по принципу звукоподражания. Значительно чаще наблюдается неправильное произношение отдельных звуков в слове, нарушение его слоговой структуры. Количество искажений в произношении звуков с возрастом уменьшается, но нарушения слоговой структуры слова продолжают в той или иной мере наблюдаться даже у учащихся IV класса, что говорит о стойкости дефекта.

Среди лексической группы ошибок можно выделить три большие подгруппы: замены одного названия другим на основе смыслового их сближения, употребление слов в неправильной грамматической форме и полное неумение назвать слово. Случаи замены одного названия другим при назывании отдельных предметов или при построении целого высказывания по количеству допущенных ошибок занимают ведущее место.

В характеристике словаря детей с общим недоразвитием речи необходимо особо отметить случаи своеобразного использования слова, связанные с неверным пониманием значений слов. Одни слова могут употребляться в чрезмерно широком значении, а другие, наоборот, в слишком узком значении. Иногда слово используется детьми только в определенной ситуации и не вводится ими в новые контексты; оно еще не получило у них обобщенного значения.

Это говорит о том, что дети нередко передают словом лишь общие наглядно воспринимаемые признаки обозначаемых явлений. Употребляемые ими слова еще не имеют точных обобщенных значений. Отсюда они часто используются не в том значении, в каком обычно употребляются в речевой практике. Это приводит к разнообразным заменам одного слова другим, к вербальным парафазиям.

Смысловые замены одного слова другим оказываются типичными и довольно стойкими ошибками, которые прослеживаются у детей дошкольного и младшего школьного возраста и отражают несовершенство как обозначающей, так и обобщающей функций речи.

Случаи неправильного употребления слов по значению имеют самые разнообразные проявления.

Для детей с ОНР весьма типичным является отождествление слов, разных по значению, но сходных по звучанию. Например, слова «куст винограда» они употребляют вместо *кисть винограда*, «кобура собаки» вместо *конура собаки*, «кавалер» вместо *кавалерист*. Помимо замены одного названия другим, обусловленной звуковым сходством слов, наблюдаются и такие случаи замен, в основе которых лежит отождествление наглядной ситуации, к которой имеет отношение тот или иной предмет или действие с ним, обозначаемые словом.

- Замена названий предметов, внешне сходных между собой (*сарафан – фартук, паук – жук*).
- Замена названия одних предметов другими, сходными по своему назначению (*миска – тарелка, лейка – чайник*).
- Замена названия одних предметов другими, ситуативно связанными с ними (*клумба – цветы, кружка – вода*).
- Замена одного названия другим на основе обозначения той ситуации, с которой связан предмет (*каток – лед, перила – лесенка*).

Указанные выше ошибки, где название предмета или действия заменяется словом, близким по ситуации, наблюдается почти у всех детей с ОНР.

- Замена названия части предмета или его деталей названием целого (*воротник – платье, велосипед – машина*).

Все эти случаи замен свидетельствуют об ограниченности словарного запаса, о недостаточной его дифференцированности.

- Замена слова, обозначающего общее понятие, словом, обозначающим частные понятия (*обувь – ботинки, посуда – тарелки*).
- Замена частных понятий общими.
- Замена слов словосочетанием или предложением (слово заменяется описанием той ситуации или действия, с которым связан обозначаемый предмет, т.е. перефразой).

Качественный анализ наблюдаемых словесных замещений позволяет говорить о наличии определенной закономерности, проявляющейся в непомерно расширенном использовании слова детьми с ОНР. Дети при употреблении слова вкладывают в него общее и весьма недифференцированное значение. Отсюда близкие по смыслу слова могут в речи детей неправомерно заменять друг друга.

Чем ниже уровень речевого развития, тем большее количество замен одного названия другим встречается в речи детей и замещающие слова менее удачно подходят по смыслу к заменяемым словам. Это ограничивает понимание речи ребенка окружающими, если им не известна ситуация, с которой связано данное высказывание, и сам акт общения. Чем больший запас слов у ребенка, тем более удачно подбирает он заменяющие слова к тем, которые должен был назвать.

Ошибки, обусловленные лексико-грамматическим сходством слов, являются весьма распространенными и стойкими по сравнению с другими группами ошибок.

Это свидетельствует о том, что процесс выделения в слове составляющих его значимых единиц – морфем – протекает у детей с общим недоразвитием речи медленно.

Низкий уровень владения детьми с общим недоразвитием речи морфологическим составом слова является одной из причин как количественной обедненности словарного запаса, так и неправильного употребления многих слов. У детей не возникает умения распознавать семантику слова по его словообразовательной структуре.

Наряду с разобранными типами ошибок на замену одного названия другим в высказываниях детей можно встретить и смысловые замещения, обусловленные наглядным сходством предметов, явлений, обозначаемых в слове, типа: «Кон должен проверить у нас билеты» (*кондуктор* вместо *контролер*). Количество ошибок находится в зависимости от уровня развития речи ребенка; чем ниже этот уровень, тем чаще отмечаются указанные замены.

Особо следует выделить ошибки на замену одного названия другим, обусловленные близостью слов звуко-слоговой структуре. Даже у учащихся четвертых классов продолжают встречаться такие высказывания, как «Мама удивительно сказала» (вместо *удивленно* «Она была грузная» (вместо *грустная*).

Говоря об ошибках в употреблении слов, следует выделить еще одну группу, которая прослеживается как у всех детей. Это так называемые грамматические ошибки. К ним можно отнести 3 основных вида ошибок:

1. Неправильное употребление грамматической формы числа.
2. Неправильное употребление грамматической формы падежа.
3. Неправильное употребление формы глагола.

Рассмотренные особенности в употреблении слов детьми с ОНР свидетельствуют о наличии у них своеобразия в качественной характеристике словарного запаса.

Соотношение между активным и пассивным запасом слов. Для детей с общим недоразвитием речи характерно то, что, обладая тем или иным словарным запасом, они часто недостаточно активно им пользуются.

Анализ исследований позволил выявить у детей большие трудности (с какими-то индивидуальными различиями) в возникновении тех или иных речевых ассоциаций. Например, подбор глаголов к данным словам-существительным оказывается почти недоступным.

Выбор слова нередко осуществляется детьми без учета правил и норм составления целого из элементов, в данном случае без учета норм построения

смысловых словосочетаний. Употребляемые в словосочетании слова часто имеют непропорционально широкое значение и не конкретизируют действие, совершаемое предметом.

В связи с количественным ростом слов-глаголов в словарном запасе детей увеличивается и количество неправильных ответов, в которых нормы сочетания смысла слов в той или иной мере оказываются нарушенными.

Кроме того, они свидетельствуют и о том, что предикативная функция речи более отстает в своем формировании, чем другие функции речи. Убеждает в этом то, что при значительном запасе слов, обозначающих действие или состояние предметов, пользование ими нередко бывает неверным, а также и то, что дети не всегда могут самостоятельно подобрать нужное слово, правильно установить лексические связи. Круг сочетаемости глагольных слов ограничен.

При рассмотрении словаря детей, обозначающего действия, обнаружилась и такая особенность: резкое несовпадение между ролью активного и пассивного словаря; активный словарь детей еще значительно отстает в своем развитии от пассивного, в то время, как и этот последний сам по себе еще сравнительно очень скуден.

Учащиеся не умеют пользоваться тем словарным запасом, который они усвоили либо с помощью учителя, воспитателя, либо самостоятельно.

Особенности выражения в языке антонимических и синонимических отношений. Слово является не изолированной единицей языка, оно входит в словарный состав и находится в определенных связях и отношениях с другими словами

У детей с общим недоразвитием речи способность называть семантически противопоставленные понятия оказывается недостаточно сформированной. Сама операция противопоставления слов по значению оказывается для них непосильной задачей. В тех случаях, когда дети пытаются дать ответ на предъявленное слово-стимул, процесс поиска

нужного слова происходит лишь в плане осмысливания значения предъявленного слова или эхολалического его повторения.

Антонимы встречаются в составе разных частей речи. Адекватность подбора слов к словам-стимулам во многом определяется степенью абстрактности значения антонимической пары. Различные ошибки, которые возникают при подборе антонимов детьми с ОНР, являются следствием недостаточного отражения в речи логико-предметных связей, а также частичного нарушения различных языковых норм и правил, в частности, семантических и грамматических.

Нарушения логико-предметных связей опосредованы недостаточной сформированностью умения устанавливать системные отношения между лексическими единицами языка. Слова противопоставляются в процессе поиска требуемого слова не по общему и существенному для их значения семантическому признаку, а) на основе акустической или артикуляционной их близости слову стимулу (*свет* – «*цвет*»); б) отражения наглядной ситуации, вызванной в сознании детей словом-стимулом *открывать* – «дверцу»); в) угаданности смысловых связей *робкий* – «хороший»).

Система смысловых связей и отношений между различными лексическими группами слов не остается однозначной, она меняется в процессе развития и обучения детей, хотя и характеризуется целым рядом особенностей. Эти особенности необходимо учитывать при организации работы по формированию речи у детей, имеющих ее недоразвитие.

Несформированность различных уровней обобщения значения слова проявилась у школьников и при выполнении заданий, направленных на выявление умения пользоваться синонимами.

Овладение лексической системой языка невозможно без практического усвоения его синонимических средств выражения, без умения выделять, сопоставлять и употреблять слова, близкие или тождественные в языке по значению, но по-разному называющие одно и то же понятие.

Синонимы, выполняя в языке функцию уточнения замещения слов, отличающихся друг от друга оттеночными значениями, более чем другие слова характеризуют уровень владения языком. Обозначая одно и то же понятие, лексические синонимы образуют определенную группу взаимозаменяемых в определенных условиях слов, семантически связанных между собой. Подобные группы слов принято называть синонимическими рядами.

Исследователи говорят о наличии значительных трудностей, которые испытывают дети при подборе к данным им словам синонимов, даже несмотря на специальное обучение.

Таким образом, можно отметить, что:

- анализ экспериментальных исследований и результатов специальных наблюдений показывает, что процесс развития словаря у детей с ОНР не прямолинейный, он протекает своеобразно и характеризуется целым рядом особенностей.

- Одной из них является то, что словарь у детей с общим недоразвитием речи значительно меньший по объему, чем словарь сверстников, имеющих нормальное речевое развитие.

- Словарный запас у детей с недоразвитием речи растет за счет увеличения числа слов, обозначающих названия наглядно представляемых или доступных для их деятельности групп предметов, явлений, качеств, свойств, отношений.

- Обогащается словарь этих детей преимущественно за счет пополнения его конкретными словами, отображающими, по терминологии А.Р. Лурия, «коммуникацию событий».

- Круг связей и отношений, которые отображаются языковыми средствами, в силу наглядно-образного и наглядно-действенного мышления детей с недоразвитием речи соответствует связям и отношениям самих предметов, процессов и явлений объективной действительности. Поэтому количество слов, имеющих отвлеченное значение, отображающих

абстрактные отношения, которые не могут быть выражены наглядными средствами, пополняется медленно и значительно отстает от нормы. Отсюда задерживается формирование такой функции слова, как обобщение и отвлечение.

■ различные части речи представлены в словаре детей неравномерно. В нем преобладают существительные, сравнительно мало глаголов и прилагательных, обозначающих не наглядно воспринимаемые действия и внешние признаки предметов, а отвлеченные понятия, нет причастий и деепричастий.

■ Недостаточный запас слов приводит к стереотипному однообразию в речи, к частому употреблению одной и той же группы слов, особенно это проявляется при обозначении действий и признаков предметов.

■ Малый объем слов, обозначающих действия, задерживает развитие предикативной функции речи у детей, на основе которой формируется внутренняя речь и умение изложить собственные мысли в развернутом высказывании.

■ Следующая весьма существенная особенность проявляется в недостаточном овладении детьми значением, смысловым содержанием слов. Адекватно понимаются слова, имеющие прямое значение. Производные слова воспринимаются недостаточно дифференцированно и полно.

■ Детями не осознается смысловая общность между многообразными значениями слова, что отрицательно сказывается на возможностях пользоваться ими в речи. Слово усваивается детьми вне сочетания его с другими словами, вне контекста, в котором оно может быть употреблено в речи.

■ Отмечается также бедность использования лексико-семантической вариативности слов. Отсутствие набора семантических эквивалентов приводит к частым неоправданным смысловым замещениям, к ошибкам при выборе из ряда сходных слов необходимого для данного контекста.

ГЛАВА II. КОНСТАТИРУЮЩЕЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СЛОВАРЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

2.1. Организация и проведение эксперимента

На основании теоретических исследований было выявлено, что словарь детей с речевым недоразвитием имеет ряд особенностей, связанных с нарушениями в работе целого ряда психических функций.

Целью исследования было выявление особенностей словаря у детей старшего дошкольного возраста с ОНР.

Для достижения данной цели нами были поставлены задачи исследования особенностей понимания и употребления словаря детьми, а также выявление наиболее характерных нарушений в данной группе детей с ОНР. Для осуществления мониторинга результатов была взята группа дошкольников той же возрастной группы без речевых нарушений.

Для проведения эксперимента было взято 14 детей подготовительной группы с ОНР 3 уровня МБДОУ детский сад № 11 г. Нижний Ломов Пензенской области (заключения выставлены на основании результатов ПМПК), для сравнения были взяты данные 10 детей общеобразовательной подготовительной группы того же учреждения.

В процессе исследования использовались материалы Ефименковой Л.Н., Кондратенко И.Ю., Лалаевой Р.И., Спировой Л.Ф.

В ходе исследования были предложены 2 группы заданий.

1 группа – на исследование особенностей понимания детьми различных слов.

1. Задание на уточнение точности понимания детьми значений имен существительных.

2. Задание на уточнение точности понимания детьми значений имен прилагательных.

3. Задание на уточнение точности понимания детьми значений

глаголов.

2 группа – исследование особенностей употребления разных групп слов.

1. Задание на исследование умения употреблять существительные.

2. Задание на исследование особенностей употребления прилагательных.

3. Задание на исследование умения определять и называть действия.

4. Задание на исследование умения подбирать антонимы.

5. Задание на исследование умения подбирать синонимы.

1 группа: 1 задание:

Цель: уточнить точность понимания детьми значений имен существительных.

Инструкция: *«Посмотри на картинки и покажи мне фартук, сарафан, рубашку, майку, платье; блюдо, чайное блюдце, кружку, бокал, рюмку; воротник, рукав, пояс, пуговицу, карман».*

Оборудование: соответствующие картинки.

2 задание:

Цель: уточнить точность понимания детьми значений имен прилагательных.

Инструкция: *«Посмотри на картинки и покажи мне маленькую полосатую чашку, розовый большой шар, тонкую бумажную ленту, рыжий лисий воротник, деревянную собачью будку».*

Оборудование: картинки, подобранные таким образом, чтобы у детей был выбор, например, маленькая полосатая чашка, маленькая чашка в горошек, большая полосатая чашка и т.п.

3 задание:

Цель: уточнить точность понимания детьми значений глаголов.

Инструкция: *«Посмотри на картинки и покажи мне, где мальчик ныряет, плавает, моется; где дети играют, бегают, кушают; где девочка гладит, подметает, пылесосит».*

2 группа: 1 задание: исследование умения употреблять существительные.

А) исследование умения называть целое и часть.

Инструкция: *«Расскажи мне, пожалуйста, какие части есть в нашем теле; в одежде, в мебели».*

Оборудование: прилагаются картинки ребенка, платья, стола и шкафа.

Б) исследование умения определять и называть профессии людей.

Инструкция: *«Посмотри и назови профессии, изображенные на картинках».*

Оборудование: картинки: врач, строитель, воспитатель, продавец, учитель, водитель, космонавт, военный, летчик, доярка.

В) исследование умения определять и называть обобщенные понятия.

Инструкция: *«посмотри и назови одним словом».*

Оборудование: картинки с изображением игрушек, цветов, обуви, мебели, фруктов.

2 задание: исследование особенностей употребления прилагательных.

Инструкция: *«посмотри на картинки и расскажи, какой предмет. Нужно назвать как можно больше слов».*

Оборудование: картинки с изображением стола, книги, помидора.

3 задание: исследование умения определять и называть действия.
Инструкция: *«Посмотри и скажи, кто как передвигается; кто что делает».*

Оборудование: картинки животных: змея, рыба, обезьяна, конь, птица, медведь; картинки людей: девочка поливает цветы, стирает, пишет, мальчик прыгает, забивает гвозди, чистит снег.

4 задание: исследование умения подбирать антонимы.

Инструкция: *«Скажи наоборот: смеяться, высокий, друг, близко, большой, потерять, хорошо, день».*

5 задание: исследование умения подбирать синонимы.

Инструкция: «Как можно сказать по-другому: большой, маленький, вкусный».

По итогам проведения исследования были подведены результаты и проведен сравнительный анализ полученных данных между группами детей с речевым недоразвитием и речевой нормой.

2.2. Результаты констатирующего эксперимента

По результатам исследования импрессивной речи, т.е. понимания детьми лексических значений слов и словосочетаний были получены следующие результаты:

В группе детей с ОНР исследование понимания значений существительных показало, что в среднем дети правильно понимают 75,7% значений слов. При определении картинок, подходящих к названному слову, лучше всего дети выполнили задания на часть и целое, например, *пуговицу* правильно выбрали 100% детей, *карман, рукав* – 85,7% детей, больше всего затруднений вызвал выбор картинок, обозначающих слова, сходные по назначению. Справились 70% детей. Больше всего правильных ответов было при выборе *кружки* 85,7%), меньше всего при выборе *рюмки* (50%).

При выборе предметов, сходных между собой, дети сделали 72,9% правильных выборов. *Рубашку* правильно выбрали 85,7% дошкольников. Больше всего затруднялись при выборе *фартука* – 57,1% правильных выборов. Чаще всего путали *фартук* с *платьем, сарафаном*. *Майку* и *рубашку* также путали между собой некоторое количество детей.

При исследовании понимания прилагательных правильный выбор сделали 77,1% детей. Большой разницы в количестве правильных выборов не было – все дети в среднем подбирали по 71,4% верных картинок к словосочетанию. При определении картинки часто дошкольники ориентировались лишь на один признак (например, *собачья*) и выбирали ту

будку, где сидит собака, не учитывая, что при этом ее будка соломенная или кирпичная. Аналогично осуществлялись выборы в других случаях. Это говорит нам о том, что детям трудно удержать мысленно инструкцию, при этом выпадают смысловые звенья.

При исследовании понимания значений глаголов в целом сделано 85% правильных выборов картинок. Легче всего дети понимали общеупотребительные значения *прыгать*, *бегать*, *кушать*. Также на довольно высоком уровне понимание слов, обозначающих регулярные действия, связанные с уходом за собой и домом: *гладить*, *подметать*, *пылесосить*. Значительно меньше правильных выборов сделано при определении картинок, обозначающих действия, сходные между собой, но делающиеся с разными целями (*плавать*, *нырять*, *мыться*). Дети путали значения этих глаголов, что еще раз подчеркивает утверждение о том, что дошкольники понимают смысловое значение в расширенном, слишком обобщенном виде.

Следует отметить, что во всех заданиях, исследующих особенности понимания значения различных слов, дети с ОНР выполняли пробы относительно одинаково. Не было выявлено резких скачков в выполнении заданий, что означает, что понимание дошкольников находится примерно в равных условиях.

При исследовании особенностей употребления слов разных грамматических категорий давались задания, связанные с употреблением существительных, прилагательных, глаголов, а также синонимов и антонимов.

В задании на употребление существительных, обозначающих часть и целое, предлагалось назвать как можно больше слов, обозначающих часть целого предмета, изображенного на картинке. Детями было правильно названо всего 130 слов, т.е. в среднем подбиралось по 3,1 слову к каждому целому предмету. В среднем дети с ОНР подобрали 3,7 слова, обозначающих части тела, 3,4 слова, обозначающих части одежды (в данном случае платья),

2,1 слова, обозначающих части мебели (в данном случае стол и шкаф). Результаты закономерны, потому что наиболее часто дети сталкиваются в повседневной жизни именно с частями своего тела (при умывании, уходе за собой, одевании на прогулку и т.д.). Наименьшее количество слов было подобрано к мебели. На наш взгляд, это обусловлено тем, что внимание детей реже акцентируется на подобных предметах, они всегда выступают в сознании детей как целое. Поэтому дети чаще всего называли следующие части: *ножка* (как наиболее заметная часть, находящаяся на виду), *дверца* (*дверка, дверь*) у шкафа, *ящик*, (назывался реже).

При назывании картинок, обозначающих профессии, дети правильно выполнили 69,3% заданий. Больше всего затруднений вызвало слово *доярка*, (50% верных ответов). Вероятно, сказалось то, что большинство детей воспитывается в городских условиях. Чаще всего дети обозначали профессию перефразой – *ухаживает за коровой, молоко принимает, молоко дает*). Также был отмечен рост ошибок, связанных со словообразованием. Так, вместо *летчик* дети употребляли *летатель, летун*; вместо слова *продавец (продащица)* встретились словообразования *продавун, продащик, продатель*. Встретились затруднения и со словом *космонавт*: большинство детей просто не знало такой профессии, встречались подборы *водолаз, скелет, шлангист*.

При назывании слов, обозначающих обобщающие слова, было правильно подобрано 68,6% слов. Лучше всего дети подобрали слово *игрушки* (92,9%), больше всего затруднений встретилось с подбором слов *обувь, фрукты* (57,1%). Чаще всего дети заменяли эти понятия еще более общими (*растения, вещи, предметы*). Также встречались замены слов предложениями. Например, при подборе *цветов* – «они все в грядке растут».

При подборе прилагательных всего дети назвали 108 слов, т.е. в среднем по 2,6 прилагательных к существительному. К слову *книга* в среднем подобрано 2,5 слова, к слову *помидор* – 2,57 слов, к слову *книга* – 2,6 прилагательных. Характерным являлось употребление слишком общих

значений, не являющихся отличительной чертой того или иного предмета – *большой, маленький, хороший* и т.п. Чаще всего дети называли слова, обозначающие размер, цвет, форму.

При употреблении глаголов правильно выполнено 58,3% заданий, в целом дети недостаточно точно подбирали необходимые глаголы. Общие ответы (*ходит, идет*) не засчитывались как правильный ответ. Наибольшие затруднения вызвали слова *кенгуру* (35,7%), *конь* (42,9%). В этих случаях большинство детей не определило специфический вид передвижения (*скачет, прыгает*), почти все дошкольники подобрали слово *идет*, в лучшем случае подбиралось слово *бежит*.

При подборе глаголов, обозначающих действия людей, ситуация сложилась почти так же. Правильно подобрано 65,5% слов, что, на наш взгляд, является низким результатом. Самые большие затруднения возникли со словами *пишет* – 42,9% (дети часто подбирали слово *рисует, чертит*, хотя на доске были буквы), *чистит снег* – 50% (часто называлось индифферентное слово *делает, работает*). Зато при подборе слова *прыгает* было выполнено 100% заданий, что говорит о том, что частоупотребляемые слова активно используются детьми в повседневной речи.

В следующем задании исследовались особенности употребления антонимов. Дети успешно подобрали 63,4% слов, противоположных данным по смыслу. Задание было выполнено с трудом. Очень часто употреблялись слова, имеющие слишком общее значение, например, *маленький* вместо *низкий*. Также отмечалось большое количество слов, образованных путем добавления к исходному слову частицы *не-* (*нехорошо* вместо *плохо*, *не смеяться* вместо *плакать* и пр.). лучше всего был подобран антоним *маленький* (92,9%). Хуже всего дети справились с подбором антонимов *плакать* (42,9%), *найти* (50%).

В задании на подбор синонимов были отмечены очень большие затруднения. Заметили, что детьми подбирались стандартные, общеупотребительные слова (*вкусный – хороший*), а также слова с

добавлением слова *очень* (*большой – очень большой*). Также встречалось замена синонима антонимом (*вкусный – невкусный*). В целом, на наш взгляд, задание было выполнено на очень низком уровне, что показывает ограниченность лексического запаса у детей. Всего было подобрано 32 синонима, т.е. по 0,8 слова к каждому данному значению. К слову *большой* подобрали в среднем по 0,7 слов, к слову *маленький* – по 0,4 слова, к слову *вкусный* – 1,14 синонимов.

Таким образом, по итогам исследования особенностей употребления словаря у детей дошкольного возраста с ОНР можно сказать, что его объем снижен и специфичен, преобладают слова-названия, слова, имеющие конкретное значение, а также универсальные слова с общеупотребительным значением. Следует заметить, что объем употребляемых слов у детей варьируется от крайне ограниченного до чуть сниженного, т.е. налицо особенности индивидуального развития ребенка.

В группе детей с нормальным психофизическим развитием результаты были намного выше.

При исследовании понимания речи во всех заданиях были получены практически 100-процентные результаты. Это значит, что дети понимают значения всех групп слов, трудности в дифференциации значений встречаются в единичных случаях.

При исследовании особенностей употребления слов различных грамматических категорий было отмечено, что в целом результаты также выше, чем в группе детей с ОНР.

При употреблении существительных, обозначающих часть и целое, было всего подобрано 180 слов, в среднем по 4,3 слова к каждому значению. В среднем дети подобрали 5,9 слова, обозначающих части тела, 3,9 слова, обозначающих части одежды (в данном случае платья), 3,1 слова, обозначающих части мебели (в данном случае стол и шкаф). Результаты по всем показателям выше, чем у детей с ОНР.

При употреблении существительных, имеющих обобщающее значение и слов, обозначающих профессии, результаты приблизились к 100% успешно выполненных заданий.

При подборе прилагательных дети придумали 166 слов (по 4 слова). К слову книга в среднем подобрано 3,6 слова, к слову помидор – 4,2 слов, к слову стол – 4 прилагательных.

При подборе глаголов не выявлено отклонений от норм развития словаря в данном возрасте. Дети допускали единичные ошибки. Процент успешно выполненных заданий выше 90%.

При подборе антонимов результаты были несколько ниже, чем в остальных заданиях, но все же выше, чем у детей с ОНР. Успешно было выполнено 88% заданий. Лучше всего были подобраны слова-антонимы *маленький, плохо* (100%). Затруднения возникли со словом *плакать* (71,4%).

При подборе синонимов у детей также возникли некоторые затруднения. Всего было подобрано 58 слов, т.е. по 1,4 слову к каждому. К слову большой было подобрано 1,1 слов, к слову маленький – 0,92 синонимов, к слову вкусный – 2,14 слов. Результат не очень высокий, но все равно он выше, чем в группе детей с речевым недоразвитием.

При сравнительном анализе полученных результатов были составлены рисунки:

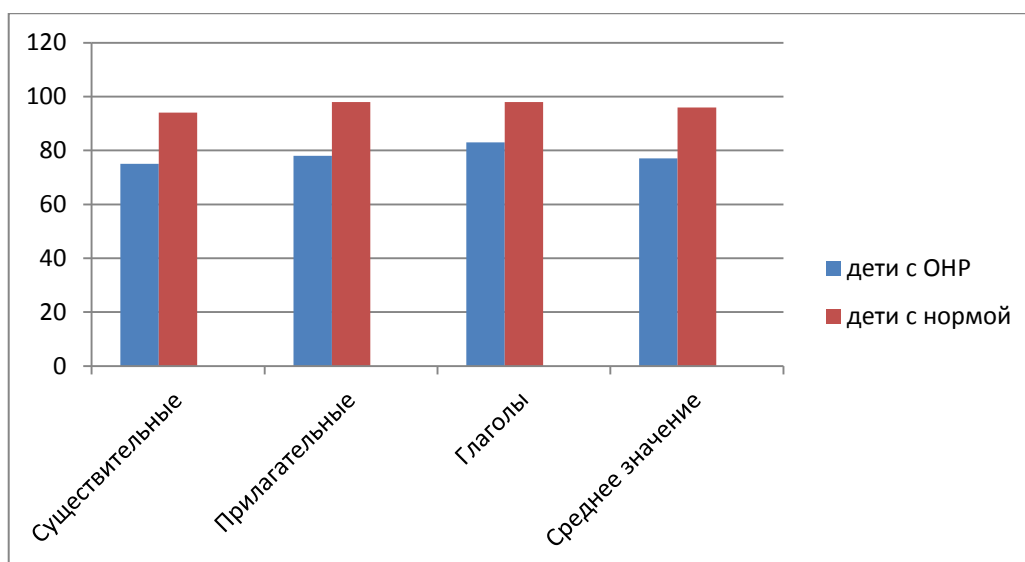


Рис. 1. Понимание слов

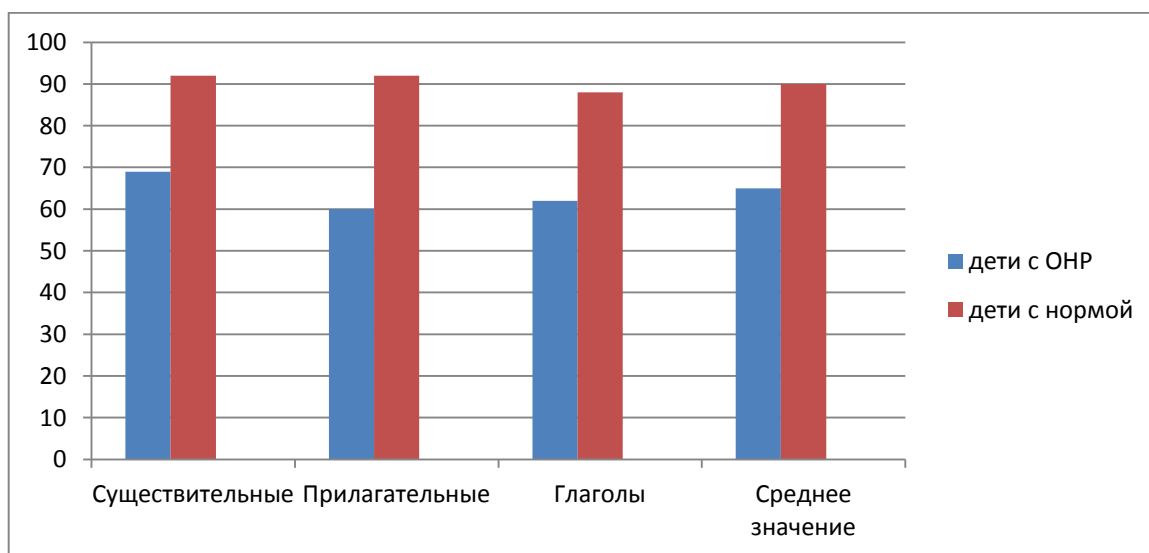


Рис. 2. Употребление различных значений слов

По итогам анализа диаграмм видно, что результаты исследования по всем параметрам у детей старшего дошкольного возраста с речевым недоразвитием ниже, чем у детей без речевых нарушений.

По результатам исследования было выяснено, что:

- словарный запас у дошкольников с ОНР имеет специфические особенности.
- Его объем ниже, чем у дошкольников без речевых нарушений.

■ Качественный состав словаря имеет своеобразие: в нем очень мало слов, имеющих обобщенно-отвлеченное, абстрактное значение. В первую очередь это прилагательные и некоторые глаголы, которые не обозначают конкретных действий.

■ Также дети употребляют слова, неточно понимая их значение. В связи с этим смысловое значение высказывания размывается, речевое высказывание приобретает неточное лексическое значение.

Таким образом, необходима разработка специальной программы, которая включала бы в себя специальные упражнения по уточнению лексического значения слов, особенностей их употребления в различных ситуациях, расширению словаря прилагательных и глаголов.

ГЛАВА III. КОРРЕКЦИОННАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ СЛОВАРЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

3.1. Организация обучающей экспериментальной работы

По результатам проведенного исследования словаря детей дошкольного возраста, его понимания и употребления была поставлена цель – разработать систему упражнений, направленных на усовершенствование лексического словаря старших дошкольников с речевым недоразвитием.

С применением разработанных упражнений проводился обучающий эксперимент, для лучшей организации которого и проверки эффективности использования вышеназванной системы заданий было решено разделить подготовительную группу дошкольников с ОНР (14 человек) на две подгруппы: экспериментальную (7 человек) и контрольную (7 человек). Занятия в экспериментальной группе проводились с использованием традиционных коррекционных систем (Чиркина Г.В., Филичева Т.Б., Лалаева Р.И., Коноваленко В.В.) с добавлением разработанных упражнений, формирующих словарный запас дошкольников, занятия в контрольной группе также проводились в соответствии с программой дошкольных логопедических групп (на основе системы коррекционного обучения Филичевой Т.Б., Чиркиной Г.В.).

По результатам проведенного обучающего эксперимента проводился контрольный эксперимент, который был призван подтвердить или опровергнуть гипотезу о том, что разработанная система упражнений помогает развивать активный словарь детей с ОНР.

По результатам контрольного эксперимента делались необходимые выводы.

Обучающий эксперимент проводился в течение ноября 2019 - января 2020 года в Муниципальном бюджетном дошкольном образовательном учреждении детский сад № 11 г. Нижний Ломов Пензенской области.

3.2. Содержание обучающего эксперимента

В связи с тем, что дошкольники нашей группы имели общее недоразвитие речи 3 и 4 уровней, было решено коррекционную работу строить по следующим направлениям: обогащение словарного запаса, уточнение значения слова, расширение семантики слова.

Логопедическая работа по развитию лексики тесно связана с формированием представлений об окружающей действительности и познавательной деятельности ребенка.

Коррекционная работа проводилась в несколько этапов:

Подготовительный этап: уточнение понимания речи.

Продолжалась работа по развитию понимания речи. Детей учили вслушиваться в обращенную речь, выделять названия предметов, действий, признаков, понимать обобщенное значение слова, выбирать из двух слов наиболее подходящее к данной ситуации (*ломает – рвет, мажет – клеит, прыгает – скачет*). В это время их учили понимать текст с усложненной, конфликтной ситуацией.

1 этап: обогащение и уточнение номинативного словаря. Особенно важной являлась работа по усвоению слов обобщающего значения, которые очень медленно усваиваются детьми. В то же время введение в речь обобщающих слов способствовало развитию операции обобщения. Формировалось умение выделять части предмета. Предметный лексический материал был связан с изучением предметов, окружающих детей. На основе понимания признаков предметов они учились их группировать в практической деятельности. Уточнялось значение существительных с уменьшительно-ласкательными суффиксами. В процессе усвоения предметного словаря продолжалось знакомство детей с различными способами словообразования. Учитывая, что детям с ОНР свойственны трудности в узнавании сходства и различия слов, близких по звучанию и значению, особое внимание уделялось этому различию. Сначала

внимательно вслушивались в эти слова. Например, показывая щепотку чая, спрашивали: «Что это?» – Чай. При этом пояснялось, что его заваривают в чайнике, а посуда, из которой пьют чай, называется чайной. Интонационно выделялась значимая часть слова. На следующих занятиях различали родственные слова при показе других предметов (*соль – солонка, сахар – сахарница*).

На данном этапе предлагались следующие упражнения:

Упражнение 1. Научить детей определять предмет по названию его составных частей. Примерный лексический материал

Кузов, кабина, колеса, руль, фары, дверца, дворники – грузовая машина. Ствол, ветки, сучья, почки, листья, кора, корни – дерево. Сиденье, спинка, ножки – стул. Дно, крышка, стенки, ручки – кастрюля.

Палуба, каюта, борт, иллюминатор, якорь, корма, нос – пароход. Подъезд, этаж, лестница, квартира, чердак – дом. Циферблат, маятник, стрелки, механизм – часы. Крылья, кабина, пропеллер, шасси, хвост, мотор – самолет.

Упражнение проводилось следующим образом. Расставлялись на столе несколько знакомых игрушек (самосвал, «Волга», грузовая машина с прицепом и т.д.), предлагали внимательно рассмотреть их и назвать основные части, причем повторять ответы товарищей было нельзя. Этот игровой прием так и называли: «кто больше увидит и назовет». Обращалось внимание детей на наиболее удачные ответы. Трудные или малознакомые слова еще раз проговаривались с детьми хором и индивидуально и по мере необходимости эти слова включали в знакомый текст.

Примерный перечень слов названий должен быть таким: *кузов, кабина, сиденье, руль, педали, мотор, дверца, фара, колеса, покрышки, сигнал, прицеп*.

Можно было использовать в качестве наглядности картинки. На наборном полотне выставлялось несколько конвертов с изображенными на них отдельными предметами (чайник, машина, кукла, часы, корова).

Детям раздавались небольшие карточки с изображением частей этих предметов (руль, стрелки, рога, носик чайника и т.д.). По заданию каждый вызванный ребенок должен быстро разложить эти маленькие карточки в соответствующие конверты и составить предложение, например: *Это машина. У машины кабина, кузов, руль.*

В конце занятия дети вместе с логопедом проверяли, все ли картинки подходят к заданным предметам. Наиболее трудные слова в случае необходимости проговаривались хором и индивидуально.

Упражнение 2. Научить детей понимать значения сложных слов. Заучить стихи и тексты с этими словами. Примерный лексический материал
Рыбу ловит рыболов. Пчел разводит пчеловод, и т. д. Землю копает (кто?) землекоп. Пешком ходит (кто?) пешеход. Лед колет ледокол.

Лес рубит лесоруб. Трубы чистит трубочист. Осенью бывает листопад, а весной – ледоход. По морю идет пароход, под облаками летит самолет. В лесу работает лесоруб, а на пасеке – пчеловод.

При заучивании приведенных ниже текстов значение сложных слов необходимо объяснить. С утра сидит на озере любитель-рыболов. Сидит, мурлычет песенку, а песенка без слов.

Паровоз, паровоз, что в подарок нам привез?

Я привез цветные книжки, пусть читают ребяташки.

Я привез карандаши, пусть рисуют малыши.

Падают, падают листья, в нашем саду листопад. Начался листопад. Листья падают на землю. Деревья стоят голые. Скоро голым станет сад.

Упражнение 3. Научить детей подбирать однокоренные слова к односложным.

Эти упражнения должны расширить у детей языковое чутье, умение подмечать общий смысл в словах, близких по своему значению. Примерный лексический материал

Лес – лесок, леса, лесной, лесник, лесничий.

Еж – ежик, ежата, ежонок, ежиха. Вода – водяной, водянка, водный, водолаз. Гора – горы, гористый, горный, горка. Гриб – грибы, грибок, грибок, грибка, грибочек. Лист – листик, листья, листочек, лиственный, листва. Дуб – дубы, дубок, дубовый.

При выполнении данного упражнения вывешивались несколько красочных картин, на которых нарисованы сад, маленький садик, садовник, который поливает цветы, ухаживает за садом. Объясняя значение каждого слова, подчеркивали, что все они связаны со словом сад (*садик* – маленький сад, *садовник* – человек, который ухаживает за садом, *садовые цветы* – это те цветы, которые растут только в саду).

Затем с этими словами составляются предложения или словосочетания, например:

Садовник поливает цветы, ухаживает за садом.

За школой раскинулся большой фруктовый сад, а около нашего дома есть маленький садик.

При работе над этими предложениями сначала каждое проговаривалось с детьми хором и индивидуально. Далее дети отвечали на поставленные вопросы (при этом на доске выставлялись соответствующие картинки). И только после этого с помощью наводящих, вспомогательных вопросов дети выделяли «общие, похожие» слова, относящиеся к слову *сад* (*садик, садовник*).

Упражнение 4. Научить детей самостоятельно подбирать названия предметов к названиям действий. Примерный лексический материал

Летает – *птица, бабочка, муха, жук, пчела, стрекоза, змей, вертолет, самолет, пух, снежинка, шар, спутник.*

Идет – *человек, ребенок, девочка, мальчик, внучка, брат, сестра, кошка, собака, дождь, град, поезд, снег, (идут) часы.*

Растет – *девочка, мальчик, ребенок, дерево, мох, трава, лист, цветок.*

Резать – *ножом, ножницами, бритвой, ножичком.*

Угощать – *пирогом, тортом, яблоками, чаем, вареньем, булочками, конфетами.*

Поймать – *льва, львов; попугая, попугаев; медвежонка, медвежат; белку, белок; лебедя, лебедей.*

Лежать – *на столе, в книге, под стулом, за шкафом, около стены, рядом с домом, перед забором, у двери.*

Сначала называлось действие, а затем оно выполнялось. Дети должны придумать названия предметов к этому действию. Игровой прием так и называется: «Угадай, что можно так делать».

2 этап: обогащение и уточнение предикативного словаря (глаголы и прилагательные). Дифференциация их значений осуществлялась как в импрессивной, так и в экспрессивной речи. Особое внимание обращалось на точное понимание смысла предложений, включающих слова, сходные по своему звуковому составу, но разные по значению. В этих предложениях употреблялись личные и возвратные глаголы (*покажи, где мальчик катается на санках, где мальчика катают на санках*), существительные в косвенных падежах (*покажи, где малыш надевает шубу, где малышу надевают шубу*), притяжательные прилагательные (*дай Коле карандаш – дай Колин карандаш*).

Необходимо уточнить знания детей о различных материалах и их свойствах, продуктах питания, растениях. Привлекалось внимание детей к образованию новых слов с помощью суффиксов, при этом подчеркивались звуковые и смысловые различия между ними. Например, стол деревянный – он из дерева, кораблик бумажный – он из бумаги. Детей учили понимать обобщенное значение слова. Только после этого предлагалось самостоятельно образовать относительные прилагательные от существительных со значениями соответственности с продуктами питания (*молочный, шоколадный*), растениями (*дубовый, сосновый*). Детей учили вслушиваться в окончания прилагательных, отвечать на вопросы типа: «Про какой предмет можно сказать деревянный, -ая, -ое?»

Одновременно у детей воспитывалось умение образовывать прилагательные от наречий, от существительных, а также разные их степени.

Упражнение 1. Уточнить названия отдельных действий, связанных с животными, птицами, насекомыми. Примерный лексический материал

кошка – мяукает	корова – мычит
собака – лает	конь – ржет
бабочка – порхает	курица – квохчет, кудахчет
птичка – клюет, поет	гусь – гогочет
петух – кричит	утка – крякает
голубь – воркует	кукушка – кукует
ворона – каркает	кузнечик – стрекочет
воробей – чирикает	комар – пищит

Отдельные игровые приемы: дети вставляли в круг, ловили мяч, брошенный одному из них и угадывали: «Воркует кто? (Голубь.) Жужжит кто? (Жук.) Жалит кто? (Пчела.)» и т.д.

Можно предложить игру «Волшебный ящик». В ящике складывались разные игрушки (лягушка, собака, курица, гусь, корова, лошадь, бабочка, утка, кошка и т.д.). Вызванный ребенок, доставая игрушку из ящика, не видя ее, на ощупь определял, что это, и называл игрушку вместе с действием, например: «Утка – крякает. Корова – мычит» и т.д.

Упражнение 2. Научить детей правильно употреблять глаголы с разными приставками. Составить с ними предложения:

- а) по демонстрируемому действию;
- б) по картинкам.

Примерный лексический материал:

Дети каждый день ходят в школу. Вова входит в дом. Таня выходит из дома.

Лена осторожно переходит дорогу. Папа уходит рано на работу.

Поезд подходит к конечной станции. Поезд отходит от станции. Поезд приходит на станцию в два часа.

Писать – записать, написать, надписать, подписать, описать, прописать, вписать, выписать, переписать, списать, приписать.

Плыть – переплыть, доплыть, отплыть, подплыть.

Шел – вышел, ушел, пришел, зашел, дошел, обошел, подошел, перешел.

Летать – прилетать, перелетать, влетать, вылетать, улетать.

Пилить – отпилить, перепилить, спилить, подпилить.

При выполнении упражнений данного типа вызывали к себе одного ребенка – «помощника» и предлагали ему выполнить ряд действий (например, завязать бант мишке, развязать узел, повязать кукле косынку и т.д.). Дети внимательно наблюдали за ним и говорили, что он делает, т.е: составляли предложения по демонстрируемому действию.

Затем ребенок садился на место, а логопед, обращаясь к группе, просил вспомнить, какие действия он выполнил. Выигрывал тот, то составил больше предложений:

Вова завязал узел. Вова развязал узел; Вова перевязал палец. Вова связал ленты. Вова привязал шар к; стулу, и т.д.

Можно проводить игру «Как сказать правильно?». Логопед называл предложение, употребляя неправильно глагол. Дети должны найти и исправить ошибку.

Например: Девочка подбежала из дома. – Девочка выбежала из дома. Мальчик прыгнул на забор. – Мальчик прыгнул через забор. Мама вошла из магазина. – Мама вышла из магазина.

Упражнение 3. Выучить с детьми данные ниже тексты. Проследить за правильным употреблением глаголов с разными приставками. Уточнить значение этих глаголов

Примерный лексический материал 1. Осенью многие птицы улетают в теплые края. Эти птицы называются перелетными. Во время перелета птицы делают остановки. Весной они опять прилетают к нам.

2. Однажды Маша ушла из дома в лес. В лесу она заблудилась и стала искать дорогу домой, да не нашла, а пришла к домику. Дверь была открыта, она посмотрела в дверь и вошла в домик. В домике жили медведи.

Упражнение 4. Научить детей различать и подбирать глаголы совершенного и несовершенного вида Примерный лексический материал:

Таня помогает (помогла) маме.

Бабушка вяжет (связала) внучке воротничок.

Девочка наливает (налила) воду в графин

Дети поливают (полили) горку водой.

Миша ловит (поймал) Катю.

Дети строят (построили) из кубиков новый дом.

Вова моет (вымыл) уши.

Таня просыпается (проснулась) в 7 часов утра.

В комнате Миша снимает (снял) пальто.

Мальчик быстро идет (пришел) домой.

Девочка аккуратно чистит (вычистила) пальто.

Мальчик осторожно открывает (открыл) окно.

Девочка ломает (сломала) палку.

Девочка несет (принесла) красивую игрушку.

Осенью листья облетают (облетели) с деревьев.

При выполнении данного упражнения вызывались два ребенка и предлагалось им выполнять одно и то же действие (например, вырезать картинку). Когда один из них закончил свою работу, логопед спрашивал:

- Ребята, угадайте, про кого я скажу, про Сашу или Мишу: «Вырезал картинку»? (Про Мишу.)

- А как правильно сказать про Сашу? Что он делает? (Вырезает картинку).

Логопед раздавал детям парные картинки, на которых нарисованы разные действия: законченные и незаконченные. Каждый ребенок называет,

что нарисовано на его картинках (пьет воду – выпил, выливает – вылил, закрывает – закрыл, вешает пальто – повесил и т.д.).

3 этап: дальнейшее расширение словаря в связной речи.

На основе уточненного пассивного речевого запаса организовывалась устная речевая практика, в которой последовательно закреплялись лексические и грамматические знания.

Особое внимание уделялось образованию признака от названия предмета, действия или состояния (*мыло – мыльный – мылить – мыльница*).

Важно, чтобы у детей происходило не формальное накопление родственных слов, а подготавливалось сознательное их использование в самостоятельной речи.

Необходимым условием уточнения и расширения словаря детей является практическое усвоение наиболее распространенных случаев многозначности слов.

Целесообразно начать с существительных, у которых перенос основан на конкретных, наглядных признаках (*шляпка девочки, шляпка гвоздя, шляпка гриба*).

При показе предметов внимание детей обращалось на то общее, что их объединяет. После ряда подобных упражнений дети самостоятельно подбирали многозначные слова (например: *ножка ребенка – ножки стола, стула, кресла, дивана, гриба* и т.п.) и составляли с ними предложения.

На логопедических занятиях проводились упражнения по вычленению разного значения в многозначных глаголах. Детям предлагали подбирать разные существительные к глаголам (*летит птица, муха, самолет, шарик; идет человек, слон, поезд, дождь; плывет рыба, утка, человек, облако*).

Из слов с переносным значением наиболее доступны пониманию часто употребительные, образные выражения, в которых это значение противопоставляется основному. Так, например, обратив внимание на покрасневшее лицо одного из детей, можно сказать: «У Вовы лицо румяное, как яблоко». Также привлекалось внимание детей к

словосочетаниям типа: *сердитый человек – сердитый ветер, мороз; трусливый, как заяц, хитрый, как лиса.*

Лучшему пониманию переносного смысла значения слов помогало слушание специально подобранных стихов и прозаических отрывков.

Обучение рассказыванию занимает большое место в общей системе логопедических занятий и проводится в соответствии с индивидуальными речевыми, возрастными и психологическими особенностями детей. Учитывая сниженную речевую активность детей-логопатов, отсутствие должной эмоциональности, бедность их воображения, быструю утомляемость, недостаточную переключаемость, частое отсутствие целенаправленного внимания, при построении занятий использовались разнообразные методические приемы, соответствующий подбор речевого материала, различное наглядное оформление.

Процессу обучения детей различным видам рассказов-описаний предшествует большая работа по сравнению предметов. Сравнение активизирует мысль детей, направляя внимание на отличительные и сходные признаки предметов, способствует повышению речевой активности. Сначала дети должны определять различие между предметами по их характерным признакам, так как для дошкольника эта задача более легкая, а затем перейти к сходным признакам.

К этому времени у детей не только должен быть расширен активный словарь, но и закреплены навыки точного и правильного его использования.

3.3. Результаты контрольного эксперимента

По результатам обучающего эксперимента, посвященного развитию словаря детей с речевым недоразвитием, было проведено контрольное исследование речи дошкольников 2 групп (экспериментальной и контрольной).

Исследовались особенности употребления слов разных грамматических категорий, давались задания, аналогичные проведенным в констатирующем эксперименте.

Были получены следующие результаты:

В задании на употребление существительных, обозначающих часть и целое, детьми ЭГ было правильно названо 89 слов, детьми КГ – 73 слова, т.е. в среднем подбиралось по 4,2 слову дошкольниками ЭГ и по 3,5 слов дошкольниками КГ к каждому целому предмету.

Видно, что в конце работы детьми подбиралось большее количество слов, обозначающих части предметов, чем в начале исследования.

При назывании картинок, обозначающих профессии, дети ЭГ правильно выполнили 90% заданий, дети КГ – 84,3% заданий. Видно, что результаты повысились у детей двух групп, но в ЭГ процент выполнения вырос в 1,3 раза, а в КГ – в 1,2 раза.

При назывании слов, обозначающих обобщающие слова, было правильно подобрано детьми ЭГ 97,1% слов, детьми КГ – 85,7% слов. Учитывая, что в среднем в констатирующем эксперименте результат составлял 68,6% слов, положительная динамика налицо.

При подборе прилагательных всего дети ЭГ назвали 86 слов, дети КГ – 62 слова, т.е. в среднем ЭГ – по 4,1, а КГ – по 3 прилагательных к существительному. Эти данные показывают, что дети ЭГ намного улучшили свои результаты.

При употреблении глаголов правильно выполнено детьми ЭГ 92,9%, детьми КГ – 83,3% заданий. В констатирующем эксперименте процент успешного выполнения задания составил в среднем по глаголам 61,9%, что показывает на улучшение результатов, особенно у детей ЭГ.

В следующем задании исследовались особенности употребления антонимов. Дети ЭГ успешно подобрали 92,9% слов, противоположных данным по смыслу. Дети КГ – 75% слов-антонимов. Отмечен рост успешно

выполненных заданий в процессе исследования, нам видно, что показатели стали намного лучше.

В задании на подбор синонимов были отмечены некоторые затруднения в группе детей КГ, но они были не такими значительными, как в начале работы.

Всего было подобрано 30 синонимов детьми ЭГ, 22 синонима детьми КГ, т.е. по 1,4 слова к каждому данному значению у дошкольников ЭГ, по 1 слову у дошкольников КГ. Налицо положительный результат.

Наглядно результаты контрольного эксперимента представлены на рисунке 3.

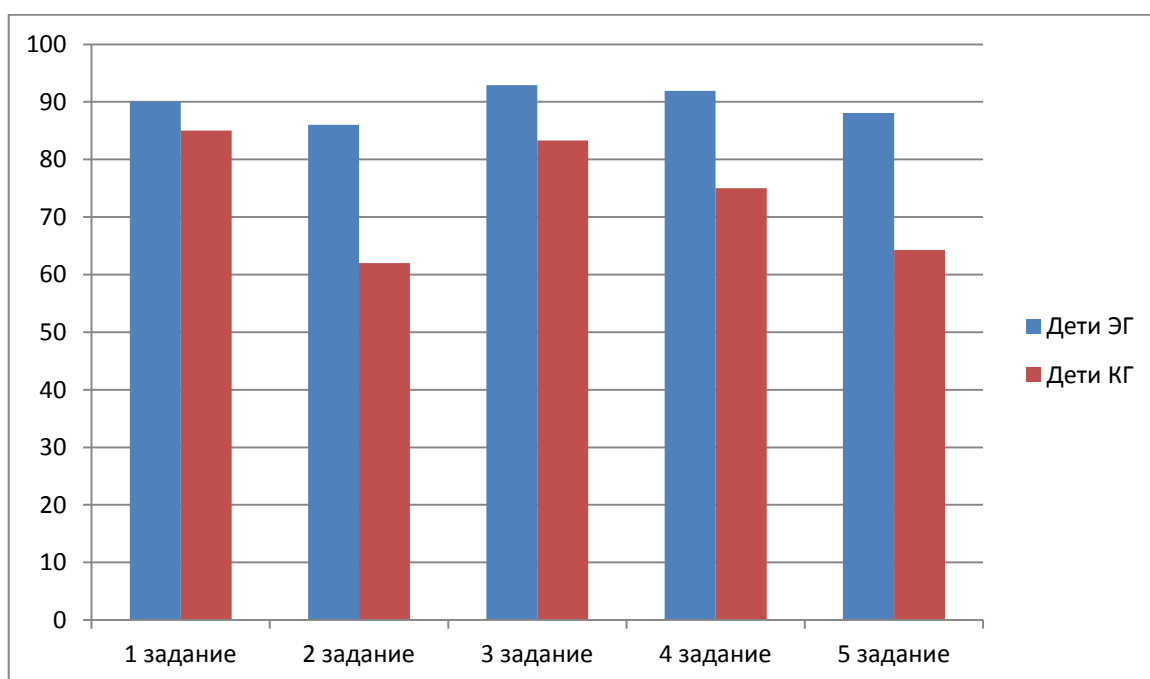


Рис. 3. Результаты контрольного эксперимента

Таким образом, по итогам исследования особенностей употребления словаря у детей дошкольного возраста с ОНР можно сказать, показатели употребления слов различных грамматических категорий значительно повысились у детей двух групп после периода коррекционной работы, однако следует отметить, что целенаправленное применение разработанной системы лексических упражнений, а также следование программе

логопедической работы с систематическим учетом словаря, необходимого для внедрения в активную речь детей, позволяет еще более повысить результаты работы и расширить, активизировать употребление слов в речи дошкольников.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подводя итоги исследования, посвященного исследованию словаря детей с речевым недоразвитием и путям его развития в процессе коррекционной логопедической работы, хочется сделать некоторые выводы.

Словарный запас у детей с ОНР формируется в более поздние сроки и отличается в количественном и качественном плане.

Если сравнивать пути усвоения словаря детьми в норме, которые представлены в работах А.Н. Гвоздева и других исследователей, с путями становления словаря в условиях ее нарушения, то нельзя не заметить в них определенного сходства. Это сходство проявляется в общем поступательном характере, в закономерностях и в последовательности усвоения детьми различных сторон родного языка.

Рассматривая общее недоразвитие речи с позиции истории речевого развития, мы видим, что, какая бы форма патологии речи ни была присуща ребенку, он не минует в своем языковом развитии трех основных периодов, выделяемых А.Н. Гвоздевым:

- 1 периода предложений, состоящих из аморфных слов-корней,
- II периода усвоения грамматической структуры предложения
- III периода усвоения морфологической системы языка).

Словарь развивается также в соответствии с основными этапами становления детской речи.

Однако процессы усвоения словаря детьми с недоразвитием речи намного сложнее, сильно затягиваются и имеют свои качественные отличия.

Следует отметить, что словарный запас у детей с недоразвитием речи гораздо меньше по объему, и растет он в основном за счет слов, обозначающих названия и конкретные действия. Количество слов, имеющих отвлеченное значение, прилагательных, глаголов, обозначающих эмоциональные состояния, слов с оценочным значением пополняется медленно и значительно отстает от нормы.

Теоретические данные были подтверждены нами в констатирующем эксперименте. В процессе исследования изучались особенности понимания и употребления словаря детьми старшего дошкольного возраста с ОНР. Пришли к выводу, что при относительно сохранном понимании употребление слов недостаточно точное: дети не дифференцируют значения по смысловым оттенкам, могут ошибаться, употребляя слова, сходные по звучанию и разные по смыслу, мало пользуются словами-обобщениями и т.д.

На основании этих данных была разработана система специальных лексических упражнений, которая предусматривала уточнение, расширение, дифференциацию значений слов, а также предполагала задания на активное включение лексики в речь детей.

Обучающий эксперимент в группе дошкольников проводился в несколько этапов:

Подготовительный этап: уточнение понимания речи.

1 этап: обогащение и уточнение номинативного словаря.

2 этап: обогащение и уточнение предикативного словаря (глаголы и прилагательные).

3 этап: дальнейшее расширение словаря в связной речи.

По результатам обучающего эксперимента был проведен контрольный эксперимент, в результате чего было доказано, что включение подобной системы лексических упражнений в коррекционную работу значительно повышает и развивает словарный запас детей.

Таким образом, была доказана гипотеза о том, что словарь детей с речевым недоразвитием имеет специфические проявления, и только система специальных коррекционных упражнений позволяет эффективно уточнять различные значения слов, повышать его объем, а также позволяет включать слова различных грамматических категорий в активную речь детей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богуш, А.М. Обучение правильной речи в детском саду. / А.М. Богуш – Киев, 1990.
2. Варенцова, Н.С. Развитие фонематического слуха у дошкольников. / Н.С. Варенцова, Е.В. Колесникова – М., «Акалис», 1996.
3. Вихрова, И.Н. Коррекция речи и мелкой моторики // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. / И.Н. Вихрова, Н.Н. Шарикова – М., 2004. – № 6.
4. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи. / А.Н. Гвоздев – М.; 1961.
5. Володина, В.С. Употребление наречий детьми с общим недоразвитием речи // Дефектология. – 1997. – № 1.
6. Гаврилычева, Г.Ф. Занятия по подготовке детей к школе // Начальная школа. – 1994. – № 4.
7. Гербова, В.В. Занятия по развитию речи в первой младшей группе детского сада. / В.В. Гербова, А.И. Максаков – М., «Просвещение», 1979.
8. Граб, Л.М. Тематическое планирование коррекционной работы в логопедической группе для детей 6 лет с ОНР. / Л.М. Граб – М., 1998.
9. Гаркуша, Ю.Ф. Коррекционно-воспитательная работа вне занятий в группе дошкольников с общим недоразвитием речи // Дефектология. – 1995. – №1. – С.88.
10. Гаркуша, Ю.Ф. Коррекционно-воспитательная работа по закреплению речевых навыков и умений у дошкольников с общим недоразвитием речи // Дефектология. – 1988. – №2. – С.60.
11. Гуткина, Н.И. Психологическая готовность к школе. / Н.И. Гуткина – М., НПО «Образование», 1996.
12. Епифанцева, Т.Б. Настольная книга педагога-дефектолога. / Т.Б.Епифанцева, Т.Е. Киселева – Ростов-на-Дону, 2006.

13. Ефименкова, Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. / Л.Н. Ефименкова – М., 2001.
14. Ефименкова, Л.Н. Организация и методы коррекционной работы логопеда на школьном логопункте. / Л.Н. Ефименкова, Г.Г. Мисаренко – М., 1991.
15. Жукова, Н.С. Преодоление задержки речевого развития у дошкольников. / Н.С. Жукова – М., 1973.
16. Кондратенко, И.Ю. Выявление и преодоление речевых нарушений в дошкольном возрасте. / И.Ю. Кондратенко – М., 2005.
17. Кондратенко, И.Ю. Основные направления логопедической работы по формированию эмоциональной лексики у детей с общим недоразвитием речи старшего дошкольного возраста // Дефектология. – 2003. – №3. – С.55.
18. Коноваленко, В.В. Развитие связной речи. / В.В. Коноваленко, С.В. Коноваленко – М., 2003.
19. Корнев, А.Н. Подготовка к обучению грамоте детей с нарушениями речи. / А.Н. Корнев – М. 2005.
20. Краузе, Е. Логопедия. / Е. Краузе – СПб., 2006.
21. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах. / Р.И. Лалаева – М., 2001.
22. Лалаева, Р.И. Нарушения речи и их коррекция у детей с задержкой психического развития. / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова, С.В. Зорина – М., 2003.
23. Лалаева, Р.И. Нарушение чтения и письма у младших школьников. / Р.И. Лалаева, Л.В. Бенедиктова – СПб, «Союз», 2004.
24. Логопедическая диагностика и коррекция нарушений речи у детей / Сборник методических рекомендаций. – СПб, 2006.
25. Логопедия / под ред. Волковой Л.С. – М., 1989.

26. Лукина, Н.А. Использование игровых приемов в коррекционной работе с детьми с ОНР // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2004. – № 4.
27. Микляева, Ю.В. Рекомендации по развитию речи детей с ОНР 2 уровня // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2003. – № 4.
28. Поваляева, М.А. Справочник логопеда. – Ростов-на-Дону, 2006.
29. Миронова, С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях. / С.А. Миронова – М., 1991.
30. Сеченов, И.М. Избранные произведения, т. 1. / И.М. Сеченов – М., 1952.
31. Спирова, Л.Ф. Особенности речевого развития учащихся с тяжелыми нарушениями речи. / Л.Ф. Спирова – М., 1980.
32. Соловьёва, Л.Г. Особенности коммуникативной деятельности детей с общим недоразвитием речи // Дефектология. – 1996. – №1. – С.62.
33. Тупицына, Т.С. Работа над развитием речи учащихся на уроках чтения // Начальная школа. – 1994. – № 12.
34. Фалькович, Т.А. Развитие речи, подготовка к освоению письма. / Т.А. Фалькович, Л.П. Барылкина – М.. 2005.
35. Федоренко, Л.П. Методика развития речи детей дошкольного возраста. / Л.П. Федоренко, Г.А. Фомичева, В.К. Лотарев – М., 1977.
36. Филичева, Т.Б. Основы логопедии. / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина – М., 1989.