

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

**РАЗВИТИЕ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ
С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ**

Студент

(подпись, дата)

Чуприкова Татьяна
Александровна

Научный руководитель

(подпись, дата)

к.п.н., доцент Карпушкина Е. А.

Нормоконтролер

(подпись, дата)

Е.А. Карпушкина

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

Заведующий кафедрой

(подпись)

Л.Н. Корчагина

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

Секретарь ГЭК

(подпись)

Н.А. Мали

Пенза, 2020

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I. ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИКИ	
1.1. Развитие лексики в онтогенезе.....	5
1.3. Понятие о детском церебральном параличе	6
1.4. Особенности формирования лексики у детей с детским церебральным параличом.....	10
ГЛАВА II. ИЗУЧЕНИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ДЕТЕЙ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ	
2.1. Организация и содержание констатирующего эксперимента.....	12
2.2. Результаты констатирующего эксперимента.....	14
ГЛАВА III. ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗАПАСА ДОШКОЛЬНИКОВ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ	
3.1. Цель и организация обучающего эксперимента.....	24
3.2. Содержание обучения.....	26
3.3. Результаты контрольного эксперимента.....	43
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	50
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	52

ВВЕДЕНИЕ

Увеличение числа детей с речевыми нарушениями требует совершенствования и разработки методических рекомендаций по преодолению речевого недоразвития. Часто нарушения речевого развития наблюдаются при детском церебральном параличе. Изучение психофизического развития детей в детских садах показало, что в старших и подготовительных к школе группах от 40 до 60% детей имеют отклонения в речевом развитии. Среди наиболее распространенных нарушений: фонетико-фонематическое недоразвитие, общее недоразвитие речи.

В группах для детей с общим недоразвитием речи до 50% детей, в группах с фонетико-фонематическим недоразвитием – до 35% детей имеют стертую дизартрию. В учреждениях для детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата этот процент еще выше, там дизартрия наблюдается практически в 90 % (по данным Е.Ф. Архиповой, М.В. Ипполитовой, Е.М. Мастюковой).

Одним из проявлений общего недоразвития речи у детей с дизартрией является недоразвитие словаря. Становление лексической системы родного языка в норме происходит планомерно и постепенно. У детей с ДЦП отмечен ряд патологических особенностей словарного запаса и всей лексической системы, которые препятствуют развитию речи и познавательной сферы в целом.

Таким образом, выбранная нами тема подтверждает актуальность исследования проблемы развития словаря в процессе логопедической работы при детском церебральном параличе.

Исходя из этого, **целью** исследования является расширение словарного запаса дошкольников с детским церебральным параличом.

Объект исследования: особенности словарный запас старших дошкольников с детским церебральным параличом.

Предметом исследования является система логопедических заданий и упражнений, направленная на развитие словаря у дошкольников с нарушениями опорно-двигательного аппарата.

В начале исследования была выдвинута **гипотеза** о том, что словарный запас детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата имеет ряд специфических особенностей, обусловленных особенностями познавательной деятельности и двигательным нарушением, что выражается в низком общем объеме активной лексики и, в том числе, преобладании предметного словаря над абстрактным. Специально разработанная система упражнений позволит сформировать и расширить запас слов, имеющих отвлеченное значение, что окажет положительное влияние на развитие речи и высших психических функций детей в целом.

Задачи:

1. Изучить литературу по проблеме работы;
2. Подобрать речевой материал для обследования словарного запаса детей старшего дошкольного возраста, провести обследование лексического запаса детей с ДЦП.
3. Разработать систему упражнений, направленных на развитие абстрактного словаря детей с ДЦП, и провести с их использованием обучающий эксперимент.

Практическая значимость работы заключается в том, что предложенная система упражнений и заданий может быть использована не только в логопедической работе с детьми, имеющими детский церебральный паралич, но и с детьми с речевым и интеллектуальным недоразвитием.

ГЛАВА I. ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИКИ

1.1. Развитие лексики в онтогенезе

В начальной лексике ребенка преобладают лепетные слова и звукоподражательные комплексы. Постепенно дети переходят к нормативным словам. Развитие словаря у ребенка тесно связано, с одной стороны, с развитием мышления и других психических процессов, а с другой стороны, с развитием всех компонентов языковой системы: фонетико-фонематического и грамматического строя речи. Формирование лексики в онтогенезе обусловлено также развитием представлений ребенка об окружающей действительности. Освоение окружающего мира ребенком происходит в процессе неречевой и речевой деятельности при непосредственном взаимодействии с реальными объектами и явлениями, а также через общение со взрослыми [1].

На первых стадиях знакомства со словом ребенок не может еще усвоить слово в его «взрослом» значении. Отмечается при этом феномен неполного овладения значением слова, так как первоначально ребенок понимает слово как название конкретного предмета, а не как название класса предметов.

В процессе развития значения слов, в основном у детей от 1 до 2,5 лет, отмечается явление сдвинутой референции, или «растяжения» значений слов, «сверхгенерализация». При этом отмечается перенесение значения одного предмета на ряд других, ассоциативно связанных с исходным предметом. Ребенок вычленяет признак знакомого ему предмета и распространяет его название на другой предмет, обладающий тем же признаком.

По данным Е. Ф. Архиповой (со ссылкой на Е.А. Аркина), рост словаря характеризуется следующими количественными особенностями: 1 год – 9 слов, 1 год 6 мес. – 39 слов, 2 года – 300 слов, 3 года 6 мес. – 1110, 4 года – 1926, 6 лет – 4000 [1].

Качественный состав словарного запаса в дошкольный период развивается следующим образом (Е.Ф. Архипова):

4-й год жизни – словарь пополняется названиями предметов и действий, с которыми дети сталкиваются в быту: части тела у животных и человека; предметы обихода; контрастные размеры предметов; некоторые цвета, формы; некоторые физические качества (*«холодный, гладкий»*), свойства действий (*«бьется, рвется»*). Проявляется способность обозначать одним словом группу одних и тех же предметов. Дети знают определенные материалы (*«глина, бумага, дерево»*), их качества и свойства (*«мягкий, твердый, тонкий; рвется, бьется, ломается; шероховатый»*); умеют обозначать ориентиры во времени и пространстве (*«утро, вечер, потом, сначала, назад, вперед»*).

5-й год жизни – активное использование названий предметов, входящих в тематические циклы: продукты питания, предметы обихода, овощи, фрукты, различные материалы (*« ткань, бумага»* и т.д.).

6-й год жизни – дифференцированные по степени выраженности качества и свойства (*«кисловатый, светло-синий, прочный, прочнее, тяжелый, тяжелее»*). Расширяются знания о материалах, домашних и диких животных и их детенышей, зимующих и перелетных птицах, формируются видовые и родовые понятия [1].

7-й год жизни – подбор антонимов и синонимов к словосочетаниям, усвоение многозначности слов, самостоятельное образование сложных слов, подбор родственных слов [1].

Литературные данные по вопросу формирования лексики (пассивной и активной) в норме широко представлены.

1.2. Понятие о детском церебральном параличе

Детский церебральный паралич составляет группу расстройств

двигательной сферы, которые возникают в результате поражения двигательных зон и двигательных проводящих путей головного мозга. При ДЦП происходит недостаток или отсутствие контроля со стороны нервной системы за функциями мышц.

Мастюкова Е.М. и другие исследователи отмечают, что причиной возникновения ДЦП считается раннее поражение мозга, обычно внутриутробное [15, 16]. Оно может происходить в результате перенесения матерью во время беременности различных инфекционных заболеваний, а также в результате интоксикаций, хронических заболеваний матери, «резус-конфликта» и др.

Иногда к ДЦП приводят такие причины, как нарушения родовой деятельности, асфиксия плода в результате обвития пуповины вокруг шейки плода. Редко к развитию ДЦП приводят инфекционные заболевания, осложняющиеся энцефалитом, травмы голов на 1-м году жизни. Детский церебральный паралич, как правило, по наследству не передается [1, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 23, 26, 35].

Различают несколько форм детского церебрального паралича: спастическая диплегия, двойная гемиплегия (тетрапарез), атонически-астатический синдром (парезы), гиперкинетическая форма.

Спастическая диплегия – считается наиболее легкой формой ДЦП. Эту форму называют также синдромом Литля. Спастическая диплегия характеризуется наличием тонических патологических рефлексов [1, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 23, 26, 35]. Обычно поражают нижние конечности, руки поражаются в меньшей степени. При спастических параличах поражается артикуляционная мускулатура, мышцы работают хаотично, любое движение сопровождается заместительными ненужными движениями. При ходьбе опора происходит не на подошву ноги, а на пальцы ног, поэтому на ходьбу затрачивается очень много энергии, т. к. верхние конечности поражаются меньше, ребенок использует их для поддержки во время ходьбы. Приобретение навыков самообслуживания достаточно доступно таким детям,

хотя из-за спастичности мышц верхних конечностей им бывает трудно доносить пищу до рта и совершать какие-то целенаправленные координированные движения верхними конечностями. В ситуациях, при которых нужны хорошие двигательные навыки дети со спастической формой ДЦП испытывают значительные трудности.

Двойная гемиплегия (тетрапарез) – характеризуется тем, что при этой форме ДЦП поражаются как нижние, так и верхние конечности [1, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 23, 26, 35]. Развитие двигательных функций при этом очень затруднено. В большинстве случаев все эти симптомы приводят к инвалидности, но иногда при раннем, систематическом физическом воспитании и правильном коррекционно-педагогическом воздействии и консервативном лечении можно добиться некоторого улучшения в состоянии детей с двойной гемиплегией.

Атонически-астатический синдром – при этой форме ДЦП мышечный тонус снижен, наблюдается недостаточная способность мышц к сокращению. Двигательные нарушения в первую очередь определяются недостаточной координацией движений, у ребенка не сформированы реакции равновесия [1, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 23, 26, 35]. Все эти нарушения приводят к нарушению равновесия во время движения. У ребенка наблюдается атаксия, или неустойчивость, которая может быть статическая или динамическая. При статической атаксии ребенок не может стоять, а при динамической ходьба неустойчива, ребенок широко расставляет ноги, руки широко расставлены в стороны и помогают ребенку удерживать равновесие, балансируя ими. Если ребенок пытается взять какой-либо предмет, его движения неточные, плохо координированные. Речь такого ребенка медленная и растянутая, язык занимает всю ротовую полость.

Гиперкинетическая форма ДЦП характеризуется нарушением мышечного тонуса и спазмами мышц. Произвольные движения ребенка затруднены из-за насильственных, непроизвольных движений, которые носят название гиперкинезов [1, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 23, 26, 35]. Ребенок может

выбрасывать конечности вперед или в стороны при ходьбе, у него может наблюдаться перекрут туловища. Нарушения тонуса мышц у детей с гиперкинетической формой ДЦП непостоянны; они могут переходить к тоническим спазмам в каких-то одних группах мышц, что в целом затрудняет выполнение произвольных движений. Присутствие таких насильственных движений в верхних конечностях приводит к тому, что у ребенка нарушается развитие манипулятивной деятельности и навыков самообслуживания. Эти двигательные нарушения характеризуются тем, что у них отсутствует благоприятная динамика. Речь детей с этой формой детского церебрального паралича обычно затруднена.

У большинства детей наблюдаются смешанные формы детского церебрального паралича, т. е. сочетание различных двигательных расстройств.

Архипова Е.Ф. отмечает, что иногда двигательные нарушения выражены не сильно, и влияние их на произвольные движения появляется позже, при формировании у детей более сложных функций [1]. Некоторые дети имеют достаточный объем движений, у них нарушен мышечный тонус, но при этом отмечаются апраксии – нарушения, при которых отсутствует умение выполнять целенаправленные движения и действия. Таким детям трудно дается овладение навыками самообслуживания; им трудно одеваться, застегивать пуговицы, убирать свою кровать; в играх им доставляет трудности складывать кубики, рисовать и так далее.

По мнению исследователей [1, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 23, 26, 35], особенности нарушений речи и степень их выраженности зависят в первую очередь от локализации и тяжести поражения мозга. Отставание в развитии речи у детей с церебральным параличом связано не только с более медленным темпом созревания поздно формирующихся корковых отделов мозга, и в частности корковых речевых зон, но и с ограничением объема знаний и представлений об окружающем, недостаточностью предметно-практической деятельности и социальных контактов.

Таким образом, у детей дошкольного возраста с тяжелыми проявлениями детского церебрального паралича наблюдаются множественные нарушения, характеризующиеся сочетанием недостатков двигательного, речевого, интеллектуального и личностного развития [1, 9, 10, 14, 15, 16, 17, 23, 26, 35]. Выраженность этих нарушений существенно затрудняет социальную адаптацию и обуславливает необходимость проведения комплексной психолого-педагогической работы по преодолению и коррекции имеющихся у них нарушений.

1.3. Особенности формирования лексики у детей с детским церебральным параличом

При изучении особенностей лексики у детей с речевой патологией перспективным и значимым является психолингвистический подход, современные представления о процессе развития лексики и о различных аспектах ее изучения, о развитии лексики в онтогенезе, о структуре значения слова, о семантических полях, об особенностях формирования семантических полей в онтогенезе (Е.Ф. Архипова).

Л.В. Лопатина выделяет три группы детей, отличающихся по структуре дефекта [12, 13]. Эти группы, выделенные автором, отличаются степенью сформированности языковых средств и соответственно соотносятся с группой:

- ФН – фонетического нарушения;
- ФФН – фонетико-фонематического нарушения;
- ОНР – общего недоразвития речи.

Так, первая группа детей с дизартрией при ДЦП (ФН) характеризуется тем, что качество и объем активного словаря соответствуют возрастной норме. Дети правильно называют и обобщают картинки по группам. Со всеми заданиями, предложенными для исследования словоизменения,

справляются без ошибок. При исследовании словообразования у части детей встречаются трудности лишь в образовании названий детенышей животных (у *овцы* - «*овенок*», «*овчонок*»).

Вторая группа детей со стертой дизартрией (ФФН) характеризуется тем, что их активный словарь более беден, чем у детей первой группы (ФН). Большинство детей затрудняется в употреблении таких обобщающих понятий, как «мебель», «обувь», «домашние и дикие животные и птицы», «транспорт». Больше половины детей испытывают трудности в подборе слов-антонимов, эпитетов к предметам. При обследовании грамматического строя речи выявлено, что наибольшие трудности вызывают согласование имени существительного среднего рода с числительным пять («*пять колец*»), употребление сложных предлогов («*собака вылезает из крыльца*»), образование уменьшительной формы существительного («*окно*» - «*маленькое окно*», «*дом*» - «*доменок*», «*маленький дом*»).

Третья группа детей со стертой дизартрией (ОНР) характеризовалась тем, что качество и объем активного словаря у детей этой группы не соответствовали возрастной норме. Часть детей редко встречающиеся в речевой практике слова заменяют смежными по ассоциации, не могут употреблять обобщающие слова. Дети затрудняются объединить предложенные картинки по группам; не справляются с заданиями на подбор слов-антонимов и эпитетов к предметам. Большинство детей не могут самостоятельно выполнить задания на словообразование: им требуются наглядный образец и помощь взрослого (Е.Ф. Архипова).

Таким образом, в структуре речевого нарушения у детей при нарушениях опорно-двигательного аппарата выявляются специфические особенности лексической стороны речи, которые требуют специальной коррекционно-развивающей работы, направленной на развитие и обогащение активного словаря, уточнение лексических значений слов, развитие многозначности значений, преодоление недостатков словообразования и т.д.

ГЛАВА II. ИЗУЧЕНИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ДЕТЕЙ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

2.1. Организация и содержание констатирующего эксперимента

Для практического изучения проблемы особенностей словарного запаса нами было проведено исследование в подготовительной группе МБДОУ детский сад № 147 г. Пензы и в детской областной больнице в начале сентября 2019 года.

Исследование было направлено на выявление качественного и количественного состава словарного запаса детей с двигательной патологией старшего дошкольного возраста.

Исследование проводилось в два этапа. На первом этапе исследовался пассивный словарь дошкольников, на втором этапе – активный словарь.

В эксперименте приняли участие 10 дошкольников с ДЦП, диагнозы выставлены медицинскими учреждениями. У 7 дошкольников с ДЦП имеется заключение МППК интеллект – норма, у 3 человек – ЗПР органического генеза, речевое развитие – ОНР 3 уровня.

При исследовании пассивного словарного запаса детьми мы ставили своей задачей проверить, имеется ли данное слово в пассивном словаре дошкольников, могут ли дети дифференцировать значение данного от подобных по значению или звучанию, понимают ли значение слова, не имеет ли слово суженное или, наоборот, чрезмерно расширенное смысловое значение. При исследовании активного словаря детей мы своей задачей ставили проверить, насколько свободно дети употребляют слова различных категорий, обширен ли круг употребляемых слов, какие группы слов употребляются в речи детей наиболее часто.

Для этого провели ряд исследований с помощью следующих заданий.

Задания для исследования пассивного словаря.

1. Задание на исследование понимания детьми различных категорий слов (существительные, прилагательные, глаголы, наречия).

Детям предлагалось поднять специальную фишку тогда, когда они услышат:

- слова, обозначающие предмет и отвечающие на вопрос *кто? что?*;
- слова, отвечающие на вопрос *что делает? что делают?* и обозначающие действие предмета;
- слова, обозначающие признак предмета и отвечающие на вопрос *какой? какая? какое? какие?*
- слова, отвечающие на вопрос *как?*

Лексический материал:

- мама, дети, жует, красивый, только, собака, ручка, синий, свет, весна.
- идет, красит, лежит, большой, дерево, быстро, голубой, дует.
- замок, маленький, глубокий, яркий, глубоко, забор.
- криво, много, магазин, кушает, плохо, хороший.

2. Задание на исследование понимания детьми видовых значений слов единого семантического ряда.

Инструкция: «Послушай слова и скажи, по какому признаку их можно объединить в одну группу. Какие слова окажутся лишними?».

- снег, кружка, тарелка, ковер, чашка, суп, хлеб, зима, вилка, небо (посуда);
- ромашка, липа, роза, куст, дерево, ветка, лист, пион, тюльпан, клумба (цветы);
- мычит, ремонтирует, говорит, жует, прыгает, смеется, режет, пишет, лакает, шепчет (названия действий, которые могут совершать животные).

3. Задание на исследование понимания детьми соотнесения слов по семантическому признаку.

Детям предлагается сказать, какое из этих слов можно отнести к любому предмету подобного.

Инструкция: «Посмотри и скажи, кто это? (белка). Сейчас я буду произносить слова, а ты подумай и подними фишку, если ты считаешь, что слова подойдут друг другу по смыслу». Аналогично дается инструкция к другим предметам.

Предметы:

Слова:

Белка	<u>прыгает</u> , <u>рыжая</u> , <u>синяя</u> , <u>большая</u> , <u>пушистая</u> , <u>щелкает</u> <u>орехи</u> , летает, ползает, <u>собирает грибы</u> (6 правильных выборов).
-------	--

Нож	<u>острый</u> , <u>маленький</u> , <u>стеклянный</u> , <u>желтый</u> , круглый, <u>режет</u> , шьет (4 правильных выбора).
-----	---

Тетрадь	<u>тонкая</u> , <u>желтая</u> , <u>толстая</u> , круглая, железная, <u>листать</u> , плавать, <u>рисовать</u> (5 правильных выборов).
---------	--

Задания для исследования активного словаря:

1. Задание на исследование умений детей подобрать синонимы к слову. Детям предлагается инструкция: «Как по-другому можно сказать?». Лексический материал: большой, маленький, хороший.

2. Задание на исследование умений детей подобрать антонимы к слову. Лексический материал: сила, радость, темный, тупой, вверх, глубоко, красиво, направо, входить, залезать.

3. Задание на исследование качественного и количественного состава рассказа. Детям предлагается инструкция: «Представь, что к вам в группу пришли гости. Расскажи, пожалуйста, какая у вас игровая комната и чем вы в ней занимаетесь».

Записывается дословно рассказ ребенка и затем проводится анализ его состава: слова каких частей речи употреблялись, их процентное содержание, наличие в рассказе предлогов, обобщающих слов.

2.2. Результаты констатирующего эксперимента

Проанализируем результаты выполнения заданий первого этапа на исследование пассивного словаря:

1 задание. Дети показали следующие результаты.

Таблица 1

Результаты ответов детей по выделению из речи существительных

Слово	Количество правильных выборов
Мама	9 (90 %)
Дети	8 (80 %)
Жует	9 (90 %)
Красивый	9 (90 %)
Только	9 (90 %)
Собака	9 (90 %)
Ручка	10 (100 %)
Синий	10 (100 %)
Свет	5 (50 %)
весна	6 (60 %)
Ср.балл	8,4 (84 %)

При подсчете правильных ответов нами учитывались не только количество правильно поднятых фишек при назывании существительных, но и то, поднимали или нет дети фишки, когда экспериментатор произносил слова других частей речи. Так, если при произнесении слова «жуёт» фишка не поднималась, засчитывалось правильное очко, т.к. ребенок правильно определил, что слово к существительным не принадлежит. Если фишка поднималась, ответ считался неправильным и в общую сумму не засчитывался.

При выполнении задания дети допускали ошибки на определение грамматической категории слов, особенно при произнесении слов, имеющих обобщенное значение (*свет, весна*). Слова, обозначающие конкретный предмет, почти все дети четко соотнесли с категорией существительного, однако встречались ошибки при назывании других частей речи – дети также определяли их как слова, обозначающие предметы. Так, были выбраны слова *только, жуёт, красивый*.

Таблица 2

Результаты ответов детей по выделению из речи глаголов

Слово	Количество правильных выборов
Идет	10 (100 %)
Красит	9 (90 %)
Лежит	10 (100 %)
Большой	9 (90 %)
Дерево	9 (90 %)
Быстро	6 (60 %)
Голубой	10 (100 %)
Дует	7 (70 %)
Ср.балл	8,75 (87,5 %)

Количество правильных ответов подсчитывалось аналогично заданию с существительными (учитывались не только поднятые фишки, но и правильно опущенные фишки). Сложнее детям было определить действие, которое невозможно определить физически, которое имеет некоторое абстрактное значение (*дует*). Дети достаточно хорошо справились с заданием, однако и здесь допускались ошибки при определении глагола (5 %), при определении в качестве действия других частей речи (7,5 %).

Таблица 3

Результаты ответов детей по выделению из речи прилагательных

Слово	Количество правильных выборов
Замок	8 (80 %)
Маленький	9 (90 %)
Глубокий	8 (80 %)
Яркий	8 (80 %)
Глубоко	7 (70 %)
забор	10 (100 %)
Ср.балл	8,75 (87,5 %)

Результаты ответов детей по выделению из речи наречий

Слово	Количество правильных выборов
Криво	6 (60 %)
Много	6 (60 %)
Магазин	9 (90 %)
Кушает	7 (70 %)
Плохо	6 (60 %)
хороший	6 (60 %)
Ср.балл	8,75 (87,5 %)

Подсчитав среднее количество правильных выборов по всем категориям слов (существительные, глаголы, прилагательные и наречия), выявили, что средний процент успешного выполнения всех заданий составил 66,6 %. Наречия дети определяли хуже, чем другие части речи. Так, было пропущено 20 % слов, не определенных как наречия, и наоборот, 13,4 % слов было определено как наречия ошибочно. Также как и в случае с прилагательными. Больше всего смещений было между наречием и прилагательным (*хороший*).

Общий средний процент успешности выполнения заданий на выделение детьми с ДЦП категориальных рядов – 80,4 %.

Таким образом, мы видим, что в основном дети недостаточно точно понимают значения всех категориальных значения слов как частей речи, у них недостаточно хорошо сформированы понятия о словах, обозначающих предметы и явления, действия, признаки. Хуже всего дети дифференцируют и выделяют наречия. В виде диаграммы можно выразить полученные результаты следующим образом (рисунок 1).

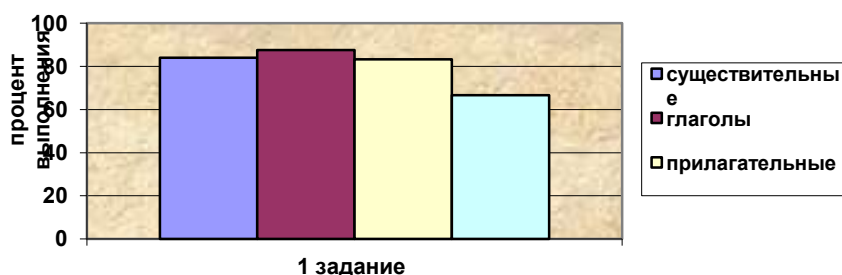


Рис. 1. Результаты успешного выполнения 1 задания первой серии
Выделение частей речи из ряда слов

Таблица 5

Посуда

Слово	Количество правильных выборов
Снег	10 (100 %)
Кружка	10 (100 %)
Тарелка	9 (90 %)
Ковер	10 (100 %)
Чашка	9 (90 %)
Суп	8 (80 %)
Хлеб	9 (90 %)
Зима	10 (100 %)
Вилка	7 (70 %)
небо	10 (100 %)
Ср.балл	9,2 (92 %)

60 % детей правильно определили, что все слова можно отнести к посуде. Некоторые слова (таких было 3 %) были отнесены к данному семантическому ряду ошибочно, а также 5 % слов не были отнесены к посуде, хотя должны были.

Таблица 6

Названия цветов

Слово	Количество правильных выборов
Ромашка	10 (100 %)
Лилия	4 (40 %)
Роза	10 (100 %)
Куст	7 (70 %)
Дерево	10 (100 %)
Клевер	3 (30 %)
Лист	4 (40 %)
Пион	8 (80 %)
Тюльпан	9 (90 %)
грядка	6 (60 %)
Ср.балл	7,1 (71 %)

Дети справились с заданием, однако назвать, по какому признаку они группировали слова, многие затруднились. Лишь 6 человек (60 %) сказали, что это цветы, 20 % сказали – растения (хотя ими были выделены только цветы), 20 % не подобрали слова.

При подборе слов, подходящих по данному признаку, 16 % слов не были выделены в качестве цветов. 13 % слов было выделено ошибочно.

Таблица 7

Названия действий, которые могут совершать животные

Слово	Количество правильных выборов
Мычит	10 (100 %)
Ремонтирует	8 (80 %)
Говорит	7 (70 %)
Жует	7 (70 %)
Прыгает	9 (90 %)
Гавкает	7 (70 %)
Режет	9 (90 %)
Кукарекает	7 (70 %)
Лакает	10 (100 %)
шепчет	8 (80 %)
Ср.балл	8,2 (82 %)

Дети справились с заданием, многие (60 %) определили, по какому признаку они группировали слова, затруднились 4 человека (40 %). При подборе слов, подходящих по данному признаку, 10 % слов не были выделены в качестве действий животных. 8 % слов было выделено ошибочно.

Остановившись на подборе видовых обозначений к каждой группе слов, следует заметить, что в целом с заданием справились 60 % детей.

Таким образом, мы видим, что в пассивном словаре детей с ДЦП в целом недостаточно сохранены понятия видовых обозначений семантических групп слов. Дети соотносят группы предметов и слова, их называющие, со словами, обозначающими видовое понятие, однако не всегда адекватно в соответствии с групповой принадлежностью.

3 задание. Дети показали следующие результаты.

Таблица 8

Результаты выборов слов детьми с ДЦП в задании № 3 первой серии обследования

Слово	Количество правильных выборов
Белка	36 (из 60 возможных) (60 %)
Нож	32 (из 40 возможных) (80 %)
тетрадь	31 (из 50 возможных) (62 %)

По первой серии задания при максимально возможных 6 правильных выборах дети в среднем произвели по 3,6 выборов, процент правильно выбранных слов и словосочетаний составил 60 %. По второй серии задания при максимально возможном количестве выборов 4 – средний балл выбора подходящих слов у детей составил 3,2 при 80 % успешно подобранных слов. В третьей серии задания при максимально возможных 5 выборах дети в среднем сделали по 3,1 выбору, правильно выбрали 62 % слов и словосочетаний.

По результатам исследования был выведен общий процент успешно сделанных выборов слов – 67,3 %.

Следует заметить, что в данном задании у детей было отмечено сужение выбора в зависимости от их конкретных представлений. Например, если белка (на картинке) не пушистая, то, несмотря на уточнение педагога о том, что мы спрашиваем не про нее, а вообще про всех зверей, дети не отвечали, что она может быть пушистой. Таких примеров много. Налицо привязанность значения слова к единичному признаку, объекту или конкретной ситуации.

При исследовании активного словаря мы ограничились проверкой умения детей подбирать слова-синонимы и антонимы (1 и 2 задание второго этапа обследования).

При подборе синонимов к слову «*большой*» три ребенка (30 %) не смогли подобрать ни одного слова. Было найдено всего 13 слов. Из них собственно синонимичными являются 5 (38,5 %) слов (*огромный* – 30,8 %; *громадный* – 7,7 %), остальные распределились так: в значении «*толстый*» – 30,8 %, в значении «*высокий*» – 7,7 %, с добавлением слова «*очень*» – 15,4 %, неадекватные слова – 7,7 %.

При подборе синонимов к слову «*маленький*» 2 ребенка (20 %) не справились с заданием. Всего было подобрано 10 слов, из которых 6 (60 %) являлись синонимичными. Так, подобрали слова «*малюсенький*» – 20 %, «*крошечный*» – 20 %, «*маленький*» – 20 %, «*маленький*» – 20 %, «*маленький*» – 20 %, «*маленький*» – 20 %.

«мизерный» – 10 %, «крохотный» – 30 %, слова с добавлением наречия «очень» – 10 %, неадекватные слова – 10 %.

При подборе синонимов к слову «хороший» 1 ребенок (10 %) не справился с заданием. Всего было подобрано 13 слов, из которых 10 (76,9 %) являлись синонимичными. Подобрали слова «отличный» – 23,1 %, «умный» – 15,4 %, «послушный» – 7,7 %, «примерный» – 7,7 %, «аккуратный» – 7,7 %, «дорогой» – 7,7 %, «качественный» – 7,7 %, слова с добавлением наречия «очень» – 15,4 %, неадекватные слова – 7,7 %.

Всего было подобрано 36 слов, из которых синонимами, на наш взгляд, являлись лишь 21 слово, что составляет 64 %. Результат невысокий.

При подборе антонимов детям давались слова *сила, радость, темный, тупой, вверх, глубоко, красиво, направо, входить, залезать*.

Результаты представлены нами в таблице 9.

Таблица 9

**Результаты подбора антонимов (задание 2 второй серии
обследования)**

Слово	Количество правильных выборов
Сила	6 (60 %)
Радость	4 (40 %)
Темный	6 (60 %)
Тупой	7 (70 %)
Вверх	9 (90 %)
Глубоко	2 (20 %)
Красиво	1 (10 %)
Направо	9 (90 %)
Входить	3 (30 %)
залезать	1 (10 %)
Ср.балл	4,8 (48 %)

Можно сделать вывод, что в активном словаре у детей недостаточно антонимов. При подборе таких слов дети испытывали значительные затруднения, особенно в словах с отвлеченным, обобщенным значением. Проще всего детям было при подборе пространственных наречий, хуже всего дети справились с подбором антонимов к качественным наречиям и глаголам с приставками движения (практически никто из детей не справился с

заданием). Следует отметить, что в большинстве случаев для образования антонимов использовалась приставка *не-*.

Так, дети лучше всего подобрали антоним к словам «вверх», «направо», справились по 90 % детей. Не смогли подобрать антонимы к словам «красиво», «залезать» – правильно подобрали слова лишь 10 % детей, к словам «глубоко» (подобрали антоним 20 % детей), к слову «входить» (справились 30 %).

Общий процент успешно выполненных заданий составил 48 %, что составляет менее половины и является низким результатом.

В задании 3 мы исследовали употребление детьми слов разных грамматических категорий при составлении творческого рассказа. Количество самостоятельных частей речи было подсчитано по предварительным записям составленных рассказов. Были получены следующие результаты.

Таблица 10

Количественное распределение значимых частей речи (в словах)

	существительные	глаголы	прилагательные	наречия	слова- обобщения
всего слов	105	59	27	22	4
В %	49,3	27,7	12,7	10,3	1,9

Таким образом, мы видим, что у детей больше всего в рассказах существительных, преобладают назывные предложения с конкретными названиями предметов (Аня А.: *Стулы. Столы...*), чуть меньше глаголов, прилагательные встречаются редко. Дети не употребляли названия цветов, чаще можно было встретить прилагательные, обозначающие размер, качество (*большие, мягкие, маленькие...*). Наречия в основном носили пространственный характер, также встречались наречия качественные (*мягко, весело...*). Предлоги и союзы в речи часто употреблялись неверно или вообще пропускались в речи. Обобщающих слов почти не употреблялось. В речи детей нам встретились слова «*игрушки*» (в двух случаях), «*мебель*»,

«посуда». Это говорит нам о том, что дети с трудом овладевают обобщающими значениями слов и мало пользуются ими в активной речи. Также стоит отметить, что в речи у детей встречались аграмматизмы при построении предложений, которые применительно к нашему исследованию выражались в нарушениях словообразовательной парадигмы, что приводило к появлению в словарном запасе слов-неологизмов, не характерных для правильной речи (медвежденок, тарелинка, круженечка и т.п.).

К специфическим особенностям, характерным для развития словаря дошкольников с ДЦП, относится разной степени выраженное недоразвитие лексической стороны речи, основными чертами которого являются бедность и неточность, нечеткость в понимании и выборе семантического значения слов. Также отмечены недостаточное владение лексикой, обозначающей абстрактные понятия, при относительно сохранной лексике, обозначающей конкретные понятия и предметы.

Это связано в первую очередь с особенностями развития детей, их представлениями об окружающем мире. Ограниченность этих представлений, трудности осознания явлений, свойств и закономерностей окружающей действительности отрицательно сказываются не только на состоянии словарного запаса, но и на общем психическом развитии дошкольников.

Все это доказывает необходимость проведения целенаправленной коррекционной работы.

ГЛАВА III. ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗАПАСА ДОШКОЛЬНИКОВ С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

3.1. Цель и организация обучающего эксперимента

На основании результатов констатирующего эксперимента был сделан вывод о том, что в старшем дошкольном возрасте словарный запас детей с нарушениями двигательной сферы имеет ряд особенностей как общего, так и специфического характера.

Первостепенной **задачей** логопедического воздействия является построение работы таким образом, чтобы развивать словарный запас детей посредством уточнения и осознания представлений ребенка об окружающем мире, а также при построении коррекционной работы учитывать двигательные способности детей, упражнения планировать таким способом, чтобы наряду с лексикой развивались двигательные навыки.

Следовательно, **целью** обучающего эксперимента будет разработка системы коррекционных упражнений, позволяющих расширить словарный запас дошкольников с ДЦП, в первую очередь словами, имеющими отвлеченное, абстрактное значение и различную степень обобщения.

Обучающий эксперимент проводился на базе подготовительной группе МБДОУ детский сад № 147 г. Пензы и в детской областной больнице в сентябре-декабре 2019 года. Испытуемые дошкольники были поделены на 2 подгруппы (по 5 человек в каждой), в одной подгруппе занятия проводились с использованием разработанных упражнений (ЭГ), в другой группе обучение проводилось по календарному плану воспитателя и логопеда (КГ).

При проведении логопедической работы по развитию лексики учитывали современные лингвистические и психолингвистические представления о слове, о структуре значения слова, о закономерностях формирования лексики в онтогенезе, об особенностях лексики у дошкольни-

ков с речевой патологией.

Учитывая несоответствие между словесными и сенсорными связями у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, словарной работе придается большое значение. Деятельность необходимо направлять на формирование предметных представлений и развитие номинативной функции слова, вербализацию сенсорного опыта, активизацию предметной соотнесенности слова и образа, на следующих этапах работы – развитие обобщающей функции слова, понимания абстрактности некоторых значений.

Обогащение словаря достигалось путем введения новых лексических единиц, овладения навыками словоизменения и словообразования, активизации речевой деятельности, формирования специальных речевых умений и навыков.

С учетом этих факторов формирование лексики проводилось по следующим направлениям:

1) расширение объема словаря параллельно с расширением представлений об окружающей действительности, формированием познавательной деятельности (мышления, восприятия, представлений, памяти и др.);

2) уточнение значений слов;

3) активизация словаря, перевод слова из пассивного в активный словарь.

При формировании абстрактного словаря работа проводилась поэтапно. В начале работы формировался словарь глаголов, прилагательных и наречий, обозначающих качественные характеристики предметов и явлений, действий.

На следующем этапе проводилось формирование словаря абстрактной лексики, связанной с эмоциональными проявлениями (на крайнюю бедность такой лексики у детей с проблемами в развитии указывают многие авторы).

На третьем этапе отводили место работе по формированию многозначной лексики, также в большинстве своем относящейся к абстрактному словарю.

На заключительном этапе усвоенная лексика активизировалась в самостоятельной речи детей посредством составления рассказов, описания сюжетных картин и пр.

3.2. Содержание обучения

1 этап: формирование словаря обобщающих слов, прилагательных, глаголов и наречий. Известно, что эти части речи являются наиболее абстрактными, поэтому оперирование ими требует высокого уровня развития процессов анализа, синтеза и обобщения. Умение использовать эти части в речи требует более быстрого формирования мыслительных операций.

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

Первая и основная трудность в усвоении прилагательных детьми с ДЦП – усвоение значений, т.к. они являются наиболее абстрактной величиной.

Для развития и обогащения словаря прилагательных применялись различные упражнения.

1. Игра с перебрасыванием мяча *«Логопеду мяч бросай и животных называй»*.

В зависимости от темы игры возможны варианты: «Логопеду мяч бросай, четко фрукты называй» или «Логопеду мяч бросай, транспорт быстро называй».

Цель: расширение словарного запаса за счет употребления обобщающих слов, развитие внимания и памяти, умение соотносить родовые

и видовые понятия.

Ход игры. Логопед называл обобщающее понятие и бросал мяч поочередно каждому ребенку. Ребенок, возвращая мяч логопеду, должен назвать относящиеся к этому обобщающему понятию предметы.

2. Игра «Горячий – холодный».

Цель: закрепление в представлении и словаре ребенка противоположных признаков предметов или слов-антонимов.

Методическое указание. Игра проводится после предварительной работы с картинками и усвоения ребенком таких слов, как «одинаковый», «похожий», «разный» («различный»), «противоположный».

По картинкам:

Река широкая, а ручеек узкий.

Медведь большой, а медвежонок маленький.

Дедушка старый, а юноша молодой.

Ход игры. Логопед, бросая мяч ребенку, произносит одно прилагательное, а ребенок, возвращая логопеду мяч, называет другое - с противоположным значением.

Известно, что дети с ДЦП с самого начала с трудом накапливают первоначальный глагольный словарь. Усвоение различных грамматических форм глагола осложняется тем, что для русских глаголов характерна видоизменяемость основы, что даже дошкольниками с нормальным речевым развитием усваивается медленно.

При формировании словаря глаголов применялись следующие упражнения:

1. Игра с мячом «Продолжи предложение». Логопед начинал предложение, бросая мяч каждому ребенку, дети ловили мяч и заканчивали предложение.

Логопед. Холодильник морозит, а микроволновая печь ...

Дети. Чистит ковер.

Логопед. Миксер взбивает крем, а утюг ...

Дети. Гладит одежду.

2. Игра «Подбери к словам действия». Дети подбирали глаголы, характеризующие действия предмета: чайник – наливают, выливают, доливают, вытирают; утюг – гладят, чистят, выключают и пр.

Расширение объема словаря наречий проводилось параллельно с расширением представлений об окружающей действительности, формированием познавательной деятельности.

Наречие при первом усвоении обозначает для ребенка признак, качество действия только данного, единичного предмета, и нужны длительные упражнения с этим словом, чтобы до ребенка дошел его обобщающий смысл, и оно воспринималось им как понятие. С детьми проводились упражнения, направленные на усвоение обобщающего смысла слов. На основные слова-наречия вырабатывали условные двигательные, осязательные, зрительные рефлексы («положи высоко» и т.п.), при этом одно и то же действие детям показывали по очереди на различных по формату и цвету предметах. Подобным образом обыгрывались все фразы. Таким образом, зрительные раздражения и действия производились в большом количестве, были разнообразны при одном действии.

В итоге дети с ДЦП усваивали лексические значения основных наречий, которые стали для них своеобразным обобщающим сигналом.

Признаки действий, недоступных непосредственному пониманию, дети узнавали, рассматривая картинки, изображающие их.

Следовательно, работа велась практическим методом имитации, приемами опоры на реальные объекты или на картинки.

Затем проводилась работа по введению в речь детей наречий времени.

Игра «Вчера, сегодня, завтра»

То, что было, то, что будет,

Каждый помнит - не забудет.

Цель: закрепление умения детей ориентироваться во времени, развитие внимания, ловкости, воображения, фразовой речи.

Ход игры. Ведущий бросает мяч по очереди всем играющим, задавая вопросы:

Ты ответь мне, будь добра, что ты делала вчера?

Все ли сделал, что хотел?

За сегодня что успел?

Я еще узнать хотела

Что ты завтра будешь делать?

Дети, возвращая мяч ведущему, отвечают на вопросы.

Вариант. Сидя в кругу, дети перекидывают мяч друг другу и рассказывают о том, что было с ними вчера, сегодня и что они собираются делать завтра. Содержание рассказов может быть как реальным, так и вымышленным.

Также для развития лексики применялись разнообразные занятия с использованием логоритмических упражнений, которые наряду с развитием словаря способствовали развитию двигательной сферы.

На следующем, **втором этапе** в процессе проведения логопедических занятий расширялся словарный запас в области эмоциональной лексики, которая также имеет абстрактную отнесенность. В целях повышения продуктивного усвоения вербального материала использовались рисунки, фотографии, предметные картинки, сюжетные картинки; пиктограммы (графическое изображение лиц с разными эмоциональными выражениями); цветообозначения, соответствующие тому или иному эмоциональному состоянию; изменение насыщенности цвета.

Процедура применения приема цветообозначения происходила следующим образом: логопед предлагал детям графические изображения эмоций (радость, грусть, злость, испуг, удивление), под которые клались полоски бумаги, окрашенные в синий, салатовый, красный, оранжевый, бирюзовый цвет. С помощью педагога дошкольники анализировали вспомогательные цветообозначения, соответствующие различным эмоциональным состояниям. Затем указанные цветообозначения

использовались в лексической работе, например, направленной на образование степеней сравнения прилагательных, семантическое значение которых состоит в нарастании того или иного эмоционального состояния. При этом в виде зрительных опор использовались трехтональные полосы бумаги, на которых слева направо возрастала насыщенность цвета. Аналогичная работа проводилась с разными эмоциональными состояниями. На занятиях применялись также пиктограммы, нарастание эмоционального состояния в которых передавалось с помощью графических средств (один человечек немного улыбается, другой улыбается сильнее, а третий самый улыбочивый) или специальных квадратов (на одном закрашена небольшая его часть, на втором половина квадрата, третий закрашен полностью). Эти графические изображения использовались в работе в качестве зрительных опор при образовании сравнительной и превосходной степеней качественных имен прилагательных, а также при составлении словосочетаний (грустный клоун, а этот клоун еще грустнее, это самый грустный клоун), предложений (Сидит испуганный мишка, а ослик еще испуганнее, слоненок самый испуганный) и небольших рассказов с прилагательными, называющими различные эмоции.

Процесс овладения синонимическими отношениями происходил на основе замены одной лексической единицы другой, близкой по значению, при этом использовался прием аналогии. Предварительно с детьми проводилась работа по подбору слов, близких по значению, с помощью игровых приемов: *«Скажи по-другому»*, *«Я начну, а ты продолжи»*, *«Кто больше придумает слов»*. В виде наглядной помощи применялись пиктограммы и цветные полосы бумаги, выкладываемые в том количестве, сколько названо слов-синонимов.

На этом этапе осуществлялась работа по распространению предложений с помощью синонимов.

Далее овладение синонимическими отношениями происходило на уровне небольших рассказов. Детям предлагалось придумать истории по

сюжетным картинкам, на которых изображены сказочные персонажи. Сначала дети определяли эмоциональные состояния героев, подбирали соответствующие пиктограммы и под ними выкладывали столько цветных бумажных полосок, сколько могут подобрать «слов-приятелей».

Овладение антонимическими отношениями в области эмоциональной лексики базируется на противопоставлении объектов по дифференциальному признаку с опорой на наглядный материал.

В процессе выполнения заданий по подбору слов-антонимов использовались приемы работы с изолированными словами *«Скажи наоборот»*, со словами в предложениях *«Доскажи словечко»*, *«Составь предложение»*, словами в связных высказываниях.

При работе с антонимами применялись различные виды зрительных опор (картинки, фотографии, пиктограммы), которые помогали детям правильно называть слова, дополнять предложения, а также составлять интересные связные рассказы.

После усвоения лексики, относящейся к чувствам, проводилась работа по формированию эмоциональной лексики, состоящей из слов-оценок.

Слова-оценки помогают ребенку квалифицировать вещь, предмет, явление лексически с положительной или отрицательной стороны.

Поставленная задача решалась на логопедических занятиях по развитию связной речи и формированию лексико-грамматических средств языка.

Приведем в качестве примера конспект логопедического занятия.

**Конспект занятия по развитию лексико-грамматического строя
речи в подготовительной группе
на тему «Профессии»**

Цель: совершенствование лексико-грамматического строя речи.

Задачи:

Коррекционно-образовательные:

➤ уточнять, расширять и активизировать словарь детей по теме «Профессии»;

Коррекционно-развивающие:

➤ развивать связную речь;

Коррекционно-воспитательные:

➤ формировать положительное отношение к совместной деятельности.

Оборудование:

✓ конверты с разрезными картинками профессий (врач, пилот, повар, пожарный, маляр, клоун);

✓ картинки с изображением профессий (парикмахер, художник, учитель, врач, пилот, повар, пожарный, маляр, водитель, клоун);

✓ предметные картинки (ножницы, краски, глобус, градусник, кастрюля, огнетушитель, руль, кисти, красный нос).

✓ картинки с недостающим элементом (водитель без машины, пожарный без огня, строитель без кирпича, парикмахер без ножниц, повар без кастрюли, учитель без доски);

✓ картинки – недостающий элемент (машина, огонь, кирпич, ножницы, кастрюля, доска);

✓ схема для составления рассказа по опорным вопросам:

– Кем ты хочешь стать?

– Что делает?

– Какие предметы использует?

– Почему выбрал эту профессию?

✓ мяч.

Ход занятия:

Этап занятия:	Деятельность педагога:	Деятельность детей:
I. Организационный момент.	– Здравствуйте, ребята! – Мне сегодня на вахте передали письма для каждого из вас.	– <i>Здравствуйте!</i> – <i>Да!</i>

	<p><i>(Логопед раздает детям конверты с разрезными картинками).</i></p> <p>– Откройте конверты и посмотрите, что там?</p> <p>– Вам нужно собрать картинку и тогда мы узнаем, о чем сегодня будем говорить на занятии. Соберем?</p>	<p><i>Дети открывают полученные конверты.</i></p> <p>– <i>Маленькие детальки.</i></p> <p>– <i>Да!</i></p>
Введение в тему занятия	<p>– Сейчас я прочитаю вам загадки. Тот, у кого собранная картинка-отгадка, выходит к доске и закрепляет готовую картинку.</p> <p>– А вот и первая загадка, слушайте внимательно! «Где-то слышен детский плач! Это мы играли в мяч. Тут поможет не силач, А, конечно, добрый ...?» <i>(дает ребенку картинку врача).</i></p> <p>– Следующая загадка. «Я как птица ввысь хочу, Раз, два, три и полечу! Отправляет самолет, За рулем сидит ...?» <i>(дает ребенку картинку пилота).</i></p> <p>– «Если ты давно не кушал, Ты животик свой послушай! Он подскажет, что пора, Скушать блюдо ...?»</p>	<p>– <i>Врач.</i> <i>Ребенок вешает карточку.</i></p> <p>– <i>Пилот.</i> <i>Ребенок вешает карточку.</i></p> <p>– <i>Повара.</i> <i>Ребенок вешает карточку.</i></p>

	<p>(дает ребенку картинку повара).</p> <p>– «Если в доме что случится, Где-то что-то загорится? то герой прибудет славный, А зовут его ...?»</p> <p>(дает ребенку картинку пожарного).</p> <p>– «В цирке самый он смешной, Красный нос всегда с собой. Угадайте, дети, кто он? Ну, конечно, это ... ?»</p> <p>(дает ребенку картинку клоуна).</p> <p>– И последняя загадка – «Я умею стены красить, А еще белить и править, Вот какой я экземпляр, По профессии ...?»</p> <p>(дает ребенку картинку маляра).</p> <p>– Как все это можно назвать одним словом?</p> <p>– Правильно, сегодня мы с вами будем говорить о профессиях. Давайте еще раз назовем профессии, какие у нас вывешаны на доске.</p>	<p>– Пожарный. Ребенок вешает карточку.</p> <p>– Клоун. Ребенок вешает карточку.</p> <p>– Маляр. Ребенок вешает карточку.</p> <p>– Профессии.</p> <p>– Врач, пилот, повар, пожарный, клоун, маляр.</p>
<p>II. Основная часть</p> <p>1. Игра</p> <p>«Кто, что делает?»</p>	<p>– Ребята, а какие еще профессии вы знаете?</p> <p>– Сейчас я буду называть вам профессии и бросать мяч, а вы возвращаете</p>	<p>Варианты ответов детей.</p>

	<p>его обратно и называете, что делает этот человек. Например,</p> <p>учитель – учит.</p> <p>– Строитель</p> <p>– Водитель</p> <p>– Грузчик</p> <p>– Повар</p> <p>– Уборщица</p> <p>– Лётчик</p> <p>– Врач</p> <p>– Парикмахер</p> <p>– Пожарный</p> <p>– Молодцы!</p>	<p>– <i>Строит.</i></p> <p>– <i>Водит.</i></p> <p>– <i>Грузит.</i></p> <p>– <i>Варит.</i></p> <p>– <i>Убирает.</i></p> <p>– <i>Летает.</i></p> <p>– <i>Лечит.</i></p> <p>– <i>Стрижет.</i></p> <p>– <i>Тушит.</i></p>
<p>2. Игра «Что для кого?»</p>	<p>– Ребята, посмотрите, на доске появляются ещё разные представители профессий. (<i>Логопед вешает картинки парикмахер, художник, учитель, водитель</i>). Давайте их назовём</p> <p>– Я каждому раздам карточки с изображением разных предметов, а вам необходимо определить для работы кого нужен этот предмет. (<i>Логопед раздает детям предметные картинки: ножницы, краски, глобус, градусник, кастрюля, руль, огнетушитель</i>).</p> <p>– Сейчас каждый из вас будет выходить к доске и называть, для кого нужен этот предмет и</p>	<p>– <i>Парикмахер, художник, учитель, водитель.</i></p> <p><i>Дети получают картинки с изображением разных предметов.</i></p> <p>– <i>Да!</i></p>

	<p>располагать картинку рядом с профессией. Например, у меня картинка с кисточками. Кисти нужны для маляра. Поняли задание?</p> <p>– Что изображено на твоей картинке?</p> <p>– Как ты думаешь, для кого нужен глобус?</p> <p>– Правильно, соедини наши пары.</p> <p>– А у тебя какая картинка?</p> <p>– Для кого нужен градусник?</p> <p>– Верно! Вешай картинку рядом с врачом.</p> <p><i>Аналогичная работа проводится с картинками (ножницы, кастрюля, краски, огнетушитель, руль).</i></p>	<p>– Глобус.</p> <p>– Глобус нужен для учителя.</p> <p><i>Ребенок соединяет пары.</i></p> <p>– Градусник.</p> <p>– Градусник нужен для врача.</p> <p><i>Ребенок вешает картинку рядом с врачом.</i></p>
3. Игра «Подбери слово»	<p>– Сейчас я буду называть профессию человека, ваша задача – назвать какой он?</p> <p>– Пожарный какой?</p> <p>– Учитель какой?</p> <p>– Водитель? Какой?</p> <p>– Грузчик какой?</p> <p>– Строитель какой?</p> <p>– Врач какой?</p>	<p>– Храбрый, смелый.</p> <p>– Умный, добрый.</p> <p>– Внимательный.</p> <p>– Сильный, ловкий.</p> <p>– Трудолюбивый.</p> <p>– Добрый.</p>
4. Физкультминутка.	<p>– Пришло время для разминки. Она у нас тоже необычная, вам</p>	<p><i>Дети повторяют слова и движения вслед за логопедом.</i></p>

	<p>нужно отгадать человек какой профессии так разминается.</p> <p>«Каждый день приходит груз <i>(разводят руки в стороны)</i>,</p> <p>Я работы не боюсь <i>(отрицательно качают головой)</i>!</p> <p>Раз – за ящиком нагнусь <i>(наклон вперед)</i>,</p> <p>Два – тихонько рапрямлюсь <i>(возвращаются в исходное положение)</i>.</p> <p>Три – на склад его несу <i>(ходьба на месте)</i>,</p> <p>Там поставлю <i>(наклон вперед)</i>, отдохну <i>(встряхивают кисти)</i>.</p> <p>На четыре – потянусь <i>(подтягиваются на носочках)</i>,</p> <p>Вправо-влево наклонюсь <i>(наклоны вправо-влево)</i>.</p> <p>А назад иду на пять <i>(ходьба на месте)</i>,</p> <p>Всю работу начинать <i>(хлопают в ладоши)</i>».</p> <p>– Ребята, вы догадались, кто делает такую разминку?</p> <p>– Правильно! Это грузчик.</p>	
5. Игра «Найди недостающий элемент»	<p>– Ребята, посмотрите на доску <i>(логопед вешает на одной стороне доски картинки с</i></p>	

	<p>недостающими элементами, а на другой – вставные части).</p> <p>Наши картинки потеряли элемент. Нужно соединить пары и ответить на вопросы.</p> <p>– Водитель ездит на чем?</p> <p>– Строитель строит дом из чего?</p> <p>– Пожарный тушит что?</p> <p>– Повар варит суп в чем?</p> <p>– Парикмахер стрижёт волосы чем?</p> <p>– Учитель пишет на чем?</p> <p>– Молодцы, все картинки соединились!</p>	<p>– На машине.</p> <p>Ребенок соединяет картинки водителя и машины.</p> <p>– Из кирпича.</p> <p>Ребенок соединяет картинки строителя и кирпича.</p> <p>– Огонь.</p> <p>Ребенок соединяет картинки пожарного и огня.</p> <p>– В кастрюле.</p> <p>Ребенок соединяет картинки повара и кастрюли.</p> <p>– Ножницами.</p> <p>Ребенок соединяет картинки парикмахера и ножниц.</p> <p>– На доске.</p> <p>Ребенок соединяет картинки учителя и доски.</p>
<p>6. Составление рассказа по опорным картинкам «Кем ты хочешь стать?»</p>	<p>– Ребята, мы сегодня с вами познакомились с разными профессиями. Я думаю, многие из вас уже решили, кем хотят</p>	<p>– Человечек.</p>

	<p>стать, когда вырастите. Я предлагаю вам заглянуть в будущее, и составить рассказ о вашей профессии, а поможет нам в этом схема (логoped вешает схему на доске). Смотрите, что на первой картинке?</p> <p>– Значит, начинаться наш рассказ будет со слов «Я хочу стать...» и называем профессию, например, врачом. (Вешает на доску картинку врача). Давайте полностью повторим предложение.</p> <p>– Смотрим следующую картинку, что на ней изображено?</p> <p>– Правильно, тут человек что-то делает, значит, мы будем говорить, что делает человек этой профессии. Что делает врач?</p> <p>– Верно! Что на следующей картинке?</p> <p>– Хорошо, значит, глядя на эту картинку, мы будем называть, какие предметы использует человек в своей работе. Какие предметы нужны врачу?</p> <p>– И последняя картинка, это ... ?</p>	<p>– Я хочу стать врачом.</p> <p>– Человек что-то делает.</p> <p>– Врач лечит людей.</p> <p>– Разные предметы.</p> <p>– Врачу нужны градусник, таблетки, укол, вата.</p> <p>– Знак вопроса.</p>
--	---	---

	<p>– Значит, вам нужно ответить на вопрос, «Почему вы выбрали профессию врача?». Предложение будет звучать так «Я выбрал профессию врача, потому что ...».</p> <p>– Давайте, глядя на эту схему, повторим рассказ о враче.</p> <p>– Молодцы. Теперь каждый из вас подумает, кем он хочет стать и составит рассказ.</p> <p>– Кем ты хочешь стать? Вешай картинку парикмахера.</p> <p>– Что делает парикмахер?</p> <p>– Какие предметы парикмахер использует в своей работе?</p> <p>– Почему ты выбрал профессию парикмахера?</p> <p>– А теперь повтори весь рассказ целиком, глядя на схему.</p> <p><i>Аналогичная работа проводится со всеми детьми.</i></p>	<p>– <i>Потому что он добрый и может помогать людям.</i></p> <p>– <i>Я хочу стать врачом. Он лечит людей. Врачу нужны градусник, таблетки, укол и вата. Я выбрал профессию врача, потому что он добрый и может помогать людям.</i></p> <p>– <i>Я хочу стать парикмахером. Ребенок закрепляет картинку парикмахера на доске.</i></p> <p>– <i>Парикмахер делает людям прически.</i></p> <p>– <i>Парикмахеру нужны ножницы, расческа, фен.</i></p> <p>– <i>Потому что это интересно.</i></p> <p><i>Ребенок повторяет рассказ с опорой на схему.</i></p>
III. Итог занятия:	– О чём мы сегодня	– <i>О профессиях.</i>

	<p>говорили?</p> <p>– Какие профессии вы запомнили?</p> <p>– Кто кем захотел стать?</p> <p>– Молодцы, ребята, вы хорошо занимались! До свидания!</p>	<p>– Учитель, строитель, пожарный, повар, водитель, парикмахер, врач.</p> <p>Варианты ответов детей.</p> <p>– До свидания!</p>
--	--	--

На следующем, **третьем** этапе работы использовали различные упражнения с целью формирования многозначной лексики.

Начальным этапом формирования умения использовать в речи полисемичные значения слов и выражений являлось для нас знакомство детей с метафоричными значениями слов.

Большинство переносных значений слов метафорично. Современная филология различает два типа метафор:

а) общеязыковые метафоры (сюда же можно отнести и метафоры-названия, многие из которых теперь утратили образность и выразительность (*солнце встает, солнце садится, дождь идет, голова кружится*), где переносное значение слов сближается с вторичным номинативным;

б) речевые: индивидуально-авторские метафоры, обладающие яркой образностью и выразительностью, где выявление образно-переносных значений слов не вызывает затруднений, например:

Солнце глянуло в окно -

Чуть не ослепило!

Ночью вьюга на крыльцо

Плакать приходила.

(А. Крылов. Зима.)

Работу над переносными значениями слов начинали с приема сравнения, где присутствовал объект сравнения, а также предмет, с которым

он сравнивался, и где имелись сравнительные союзы *как, словно, точно, будто, подобно* и др., позволяющие сопоставить предметы или явления по общему для них признаку, например: *вода как зеркало; снег как сахар; туман как молоко; звезды будто пчёлки; солнце словно красный шар* и т. п.

Работа строилась в форме беседы с воспитанниками:

- *Почему о воде говорят, что она как зеркало?*

- *В нем отражается берег и люди, когда смотрят в воду. Это очень похоже на зеркало.*

- *Почему о тумане говорят, что он как молоко?*

- *Потому что он белый и сквозь него ничего не видно, как сквозь молоко в стакане.*

- *Для чего так говорится?*

- *Чтобы было интересно, чтобы можно было представить себе, какая вода и какой туман.*

На заключительном, **четвертом** этапе работы сформированная абстрактная лексика закреплялась в речи дошкольников. Этот этап осуществлялся в процессе занятий по развитию связной речи с использованием специальных заданий, включающих в себя новые лексические средства. Детям предлагалось составить рассказы:

А. Составление небольших рассказов, используя слова-антонимы, слова-синонимы.

Б. Составление рассказов по серии сюжетных картин.

В. Составление рассказов по картине.

При составлении рассказов использовались виды заданий, описанные выше.

Реализация указанных упражнений происходила в игровой форме, значительное место уделялось использованию внешних опор и наглядно-иллюстрированному материалу.

В работе по формированию абстрактного словаря широко использовались различные подвижные игры, в основном использующие мяч

как средство активизации целенаправленной деятельности, внимания, ловкости рук и координации движений. Специальные приемы с использованием мяча позволяли корригировать двигательное развитие и закреплять двигательные навыки.

Выполнение описанных выше упражнений способствовало уточнению семантического значения абстрактной лексики, правильному и точному употреблению лексем в словосочетаниях и предложениях, а также использованию лексики в самостоятельных связных высказываниях дошкольников, что выражалось в более точном определении ситуаций, происходящих событий, а также более полной оценке детьми характеров героев, их поступков.

3.3. Результаты контрольного эксперимента

По результатам обучающего эксперимента был проведен контрольный эксперимент, целью которого стояло исследование абстрактного лексического запаса дошкольников с ДЦП, а также сравнение полученных данных с результатами констатирующего эксперимента. В контрольном эксперименте применялись задания, аналогичные заданиям констатирующего эксперимента.

Исследование проводилось последовательно, в двух этапах: на первом этапе исследовалась пассивная лексика, на втором этапе – активная лексика.

Серия заданий на исследование пассивного словаря.

Результаты обследования пассивного словаря были сведены в одну таблицу, где присутствовали данные дошкольников двух групп с ДЦП: экспериментальной и контрольной.

Результаты исследования пассивного словаря детей с ДЦП

Группа	Задание	Среднее количество правильных ответов, качество выполнения задания
ЭГ	Задание 1. Выделение из групп слов категориальных рядов Существительные Прилагательные Глаголы наречия	8,8 (88 %) 5,2 (86,7 %) 7,1 (88,9 %) 5,4 (89,9 %)
	Задание 2. Выделение видовых значений семантического ряда. Природные явления Эмоциональные состояния	4,4 (88 %) 4,2 (84 %)
	Задание 3. Подбор слов, подходящих по значению к данному (давались слова <i>сила, высота</i>)	4,6 (92 %)
КГ	Задание 1. Выделение из групп слов категориальных рядов Существительные Прилагательные Глаголы наречия	7,2 (72 %) 4,9 (81,7 %) 6,5 (81,3 %) 4,8 (80 %)
	Задание 2. Выделение видовых значений семантического ряда. Природные явления Эмоциональные состояния	3,6 (72 %) 3,2 (64 %)
	Задание 3. Подбор слов, подходящих по значению к данному (давались слова <i>сила, высота</i>)	3,8 (76 %)

При выполнении задания № 1 общий процент успешного выполнения задания 1 у дошкольников ЭГ составил 88,4 %. У дошкольников КГ – 78,9 %. Значительно меньше ошибок встретилось у детей ЭГ при выборе категориального значения абстрактных слов. В контрольной группе процент таких детей было больше.

При выполнении второго задания были выделены следующие показатели видовых значений семантического ряда: природные явления и

эмоциональные состояния. У дошкольников ЭГ результаты были высокими во всех заданиях. Дети КГ показали недостаточно высокие результаты при выделении слов, обозначающих эмоциональные состояния (*радость, гнев, грусть...*). Это еще раз подтверждает данные исследователей о том, что без специальных занятий у детей с речевой патологией словарь эмоциональных отношений не развивается.

При подборе обобщающего слова к выделяемым категориям все дети ЭГ и 80 % детей КГ справились с заданием. Они определили, по какому признаку группировали слова (эмоциональные состояния: дети обозначали их «*то, что я чувствую*», «*как я могу с другими людьми дружить и не дружить*»...), затруднился 1 человек КГ (20 %).

Средний процент успешного выполнения задания 2 у детей ЭГ – 86 %, у детей КГ – 68 %.

В третьем задании при анализе получили следующие результаты. По первой серии задания при максимально возможных 2 правильных выборах (*большая, мериться*) дети ЭГ в среднем произвели по 1,8 выборов, дети КГ – по 1,4 выборов. Процент правильно выбранных слов и словосочетаний составил 90 % в ЭГ и 70 % в КГ. По второй серии задания (слово *высота* – предлагаемые правильные выборы: (*огромная, большая, маленькая*) при максимально возможном количестве выборов 3 – средний балл выбора подходящих слов у детей ЭГ составил 2,8, у детей КГ – 2,4. Правильно подобрали 93,3 % слов дети ЭГ и 80 % слов – дети КГ. По результатам исследования был выведен общий процент успешно сделанных выборов слов – 92 % у детей ЭГ и 76 % у детей КГ.

При сравнительном анализе результатов изучения пассивной лексики данные заносились в рисунок 2.

Сравнительный анализ показал, что дети ЭГ улучшили свои результаты. У дошкольников КГ результаты практически не изменились, а в некоторых заданиях даже снизились. Это связано с тем, что в контрольном эксперименте исследование проводилось исключительно на абстрактном

лексическом материале. Данная категория слов усваивается дошкольниками медленно, особенно при отсутствии целенаправленных упражнений.

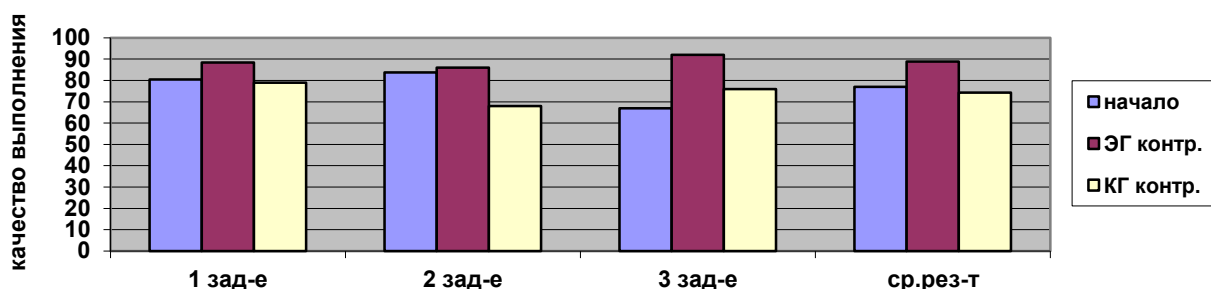


Рис. 2. Сравнительный анализ результатов выполнения 1 серии заданий

Таким образом, можно сделать вывод о положительном эффекте разработанной системы заданий при углублении и активизации пассивной лексики.

При исследовании активной лексики предлагалось 3 задания, аналогичные проведенным в констатирующем эксперименте, также была составлена итоговая таблица 12.

Таблица 12

Результаты исследования активного словаря детей с ДЦП

Группа	Задание	Среднее количество правильных ответов, качество выполнения задания
ЭГ	Задание 1. Подбор синонимов (2 слова)	25 слов
	Задание 2. Подбор антонимов (2 слова)	25 слов (из 30)
	Задание 3. Подбор слов, подходящих по значению к данному (давались слова <i>сила, высота</i>)	4,6 (92 %)
КГ	Задание 1. Подбор синонимов (2 слова)	13 слов
	Задание 2. Подбор антонимов (2 слова)	19 слов (из 30)
	Задание 3. Подбор слов, подходящих по значению к данному (давались слова <i>сила, высота</i>)	3,8 (76 %)

В первом задании при подборе синонимов все дети подобрали по 2-3 синонима. Было найдено всего 25 слов, из которых все являлись синонимичными. Слова подбирались в различных смысловых значениях, т.е. можно отметить, что дети употребляли их в нескольких значениях, таким образом, в речи присутствовали многозначные конструкции.

Дети КГ подобрали 13 слов, из которых все подходят по смыслу и являются синонимичными, однако все слова подбирались по смыслу в одном значении.

Во втором задании при подборе антонимов детям давалось 6 слов, имеющих отвлеченное значение (например, *печальный*, *приносить*, *посередине* и т.п.). Дети ЭГ подобрали 25 антонимов, дети КГ – 19 антонимов. Следует отметить, что прогресс присутствует в результатах детей обеих групп, однако у детей ЭГ он выражен более ярко. Общий процент успешно выполненных заданий составил у ЭГ 83,3 %, у КГ – 63,3 %.

В задании 3 мы исследовали употребление детьми слов разных грамматических категорий при составлении творческого рассказа. Количество самостоятельных частей речи было подсчитано по предварительным записям составленных рассказов. Были получены следующие результаты.

Таблица 13

Количественное распределение частей речи (в словах)

Группа	Существительные	Глаголы	Прилагательные	Наречия	Из них обобщающих слов	Всего слов
Дети ЭГ Всего слов	48	25	19	18	4	110
В %	43,6	22,7	17,3	16,4	3,6	
Дети КГ Всего слов	51	15	10	6	3	82
В %	62,2	18,3	12,2	7,3	3,7	

Можно отметить, что рассказы детей КГ по объему меньше рассказов детей ЭГ в 1,3 раза. При относительно равном употреблении в рассказах существительных значительно меньше дети КГ употребляют прилагательных, глаголов и наречий, что свидетельствует о том, что в их речи слова данных категорий присутствуют в меньшем количестве или же они не введены в активную речь детей.

При проведении сравнительного анализа результатов изучения активной лексики было отмечено, что в начале работы детьми подбиралось по 1 синониму к каждому слову, в конце эксперимента дети ЭГ стали осуществлять подбор уже 2-3 слов, в то время как дошкольники КГ по-прежнему подбирали по 1-2 слова. При подборе антонимов дошкольники ЭГ стали более успешно использовать в речи антонимы.

При анализе составленных рассказов было отмечено, что процентное соотношение слов различных частей речи, составляющих основу рассказа, несколько изменилось.

В ЭГ за счет уменьшения процента существительных и глаголов выросла доля прилагательных и наречий, что сделало рассказы более образными, придало им описательный характер. В КГ, наоборот, увеличился процент существительных, за счет чего произошло уменьшение доли глаголов и наречий, отчего рассказы, в которых и так преобладали названия предметов, стали еще менее похожи на связное высказывание описательного характера.

Из данных, полученных в ходе анализа, можно сделать вывод о том, что без систематического формирования словаря и введения его в связную речь детей страдает не только лексический уровень речи, но и обедняется речевое высказывание, нарушается лексико-грамматическое оформление.

Таким образом, по результатам контрольного эксперимента можно сделать вывод, что систематическое использование упражнений, развивающих лексическую сторону речи и, в частности, абстрактный словарь детей с ДЦП дошкольного возраста, способствует достижению

положительных результатов и приближает устную речь (лексический состав, грамматическое оформление, связное высказывание) к нормативным показателям детей без нарушений развития.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проанализировав теоретические источники, обосновывающие проблему формирования лексической стороны речи у детей с детским церебральным параличом, можно прийти к следующим выводам.

Из теоретического обзора литературы мы отметили, что нарушения речи обширно представлены у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, причем для большинства из них эти нарушения затрагивают не столько отдельные, сколько все или почти все компоненты речевой структуры как целостной системы, что связано с органическим поражением различных участков нервной системы.

Во второй части нашей работы мы провели обследование словарного запаса детей с ДЦП и провели сравнительный анализ показателей с группой детей без двигательной патологии. Был выявлен ряд особенностей словарного запаса в данной группе детей. Ведущими особенностями являются недоразвитие активного словаря при относительно сохранном пассивном, резкое недоразвитие словаря прилагательных и наречий, а также крайне ограниченное количество антонимов и синонимов в активном словаре.

Можно сделать вывод о том, что преимущественно дети с ДЦП пользуются словами, имеющими конкретное значение, в их речи крайне мало слов с абстрактным значением, к которым относятся большинство глаголов, прилагательные, наречия. На наш взгляд, перечисленные особенности словаря детей базируются на некотором недоразвитии познавательной деятельности, обусловленном в том числе и дефицитным развитием опорно-двигательной системы

Следовательно, логопедическая работа с данной категорией детей специфическая и комплексная, дифференцированная и многосторонняя. В таких условиях возрастает компенсаторная роль речи и обеспечивается более прочная база для подготовки детей к школьному обучению.

В третьей части нашего исследования представлена система упражнений, направленных на формирование абстрактной лексики детей дошкольного возраста с ДЦП. Большое внимание уделялось упражнениям с применением подвижных игр, что способствовало закреплению двигательных навыков и целенаправленных движений, которые часто страдают у детей с ДЦП. В ней также раскрываются основные направления работы и описываются этапы формирования абстрактного словаря.

1. Формирование словаря глаголов, прилагательных и наречий, обозначающих качественные характеристики предметов и явлений, действий.

2. Формирование словаря абстрактной лексики, связанной с эмоциональными проявлениями.

3. Формирование многозначной лексики.

4. Активизация усвоенной лексики в речи детей посредством составления рассказов, описания сюжетных картин и пр.

Путем проведения контрольного эксперимента подтвердилась целесообразность использования вышеописанной системы упражнений в работе по развитию словаря у детей с нарушением речи, что подтвердило выдвинутую в начале исследования гипотезу.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Архипова, Е.Ф. Коррекционная работа с детьми с церебральным параличом / Е. Ф. Архипова. – М., 1989.
2. Бадалян, Л.О. Детские церебральные параличи / Л.О. Бадалян, Л.Т. Шурба, О.В. Тимошина. – Киев, 1998.
3. Блыскина, И.В. Массаж в коррекции артикуляторных расстройств / И.В. Блыскина, В.А. Ковшиков. – Санкт-Петербург, 1995.
4. Гольдбалт, Ю.В. Точечный и линейный массаж в неврологии / Ю.В. Гольдбалт. – М., 1989.
5. Дедюхина, Г.В. Логопедический массаж и лечебная физкультура с детьми 3-5 лет, страдающими детским церебральным параличом: Учебное и практическое пособие для логопеда и медицинских работников / Г.В. Дедюхина. – М., 1999.
6. Дедюхина, Г.В. Логопедический массаж и лечебная физкультура с детьми 3-5 лет, страдающих детским церебральным параличом / Г.В. Дедюхина, Л.Д. Могучая, Т.А. Яньшина. – М., 2001.
7. Лалаева, Р.И. Логопедическая работа в коррекционных классах: методическое пособие учителя – логопеда / Р.И. Лалаева. – М., 2001.
8. Лалаева, Р.И. Методика психолингвистического изучения нарушений речи у аномальных детей / Р.И. Лалаева. – СПб., 1990.
9. Левченко, И.Ю. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата: учебное пособие / И.Ю. Левченко. – М., 2001.
10. Левченко, И.Ю. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата / И.Ю. Левченко, О.Г. Приходько. – М., 2001.
11. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. – М., 1998.

12. Лопатина, Л.В. Изучение и коррекция нарушений психомоторики у детей с минимальными дизартрическими расстройствами / Л.В. Лопатина // Дефектология. – 2003. – №5. – С. 45-50.
13. Лопатина, Л.В. Логопедическая работа с детьми дошкольного возраста с минимальными дизартрическими расстройствами / Л.В. Лопатина. – СПб, 2005.
14. Мамайчук, И.И. Детский церебральный паралич / И.И. Мамайчук. – М., 2001.
15. Мастюкова, Е.М. Ипполитова М.В. Нарушение речи у детей с ДЦП / Е.М. Мастюкова, М.В. Ипполитова. – М., 1985.
16. Мастюкова, Е.М. Что является наиболее важным в воспитании в семье ребенка с детским церебральным параличом? / Е.М. Мастюкова, А.Г. Москвина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2002. – №2. – С. 7-12.
17. Панченко, И.И. Дети с двигательными нарушениями: коррекционная работа на первом году жизни / И.И. Панченко, Л.А. Щербакова, О.Г. Приходько, Т.Ю. Моисеева. – М., 2004.
18. Плотникова – Буйко, В.Н. Использование игровых приемов для развития артикуляционной моторики у младших школьников с церебральным параличом / В.Н. Плотникова – Буйко // Дефектология. – 1989. – №2. – С. 55-59.
19. Поваляева, М.А. Педагогические основы логопедической помощи / М.А. Поваляева. – Ростов Н/Д. 1996.
20. Поваляева, М.А. Помощник дефектолога: Учебно-методическое пособие / М.А. Поваляева. Ростов Н/Д., 1997.
21. Поваляева, М.А. Ранняя диагностика и дифференциальная диагностика речевых нарушений у детей / М.А. Поваляева. – Ростов Н/Д., 1997.
22. Правдина, О.В. Логопедия / О.В. Правдина. – М., 1973.

23. Приходько, О.Г. Задачи, содержание и методы ранней помощи детям с двигательными нарушениями / О.Г. Приходько // Дефектология. – 2003 г. – №4. – С. 63-69.
24. Рогов, А.А. Организация коррекционной работы в спецшколе – интернате для детей с церебральным параличом и нарушением психики / А.А. Рогов // Дефектология. – 1996. – №2. – С. 47-51.
25. Румянцева, Е.Ю. Некоторые аспекты совершенствования коррекции дизартрии у детей с церебральными параличами в процессе логоритмического воспитания / Е.Ю. Румянцева. – СПб., 2001.
26. Семенова, Н.А. Лечение двигательных расстройств при детских церебральных параличах / Н.А. Семенова. – М., 1976.
27. Семенова, Н.А. Медицинская реабилитация и социальная адаптация больных с детским церебральным параличом / Н.А. Семенова, М.М Махмудова. – Ташкент, 1979.
28. Смирнова, И.А. Специальное образование дошкольников с ДЦП / И.А. Смирнова. – СПб, 2003.
29. Стребелева, Е.А. Коррекционная помощь детям раннего возраста с органическим поражением ЦНС в группах кратковременного пребывания / Е.А. Стребелева. – М., 2004.
30. Титорская, Г.В. Некоторые аспекты саморегуляции у учащихся с церебральным параличом / Г.В Титорская // Дефектология. – 1987г. – №1. – С. 27-34.
31. Усольцева, А.Ю. Игровые упражнения как средство развития фонематического восприятия у детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата / А.Ю. Усольцева // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста». – 2015. – том I [Электронный ресурс]. – <https://cyberleninka.ru/article/n/igrovyie-uprazhneniya-kak-sredstvo-razvitiya-fonematcheskogo-vospriyatiya-u-detey-s-narusheniyami-oporno-dvigatel'nogo-apparata>

32. Филичева, Т.Б. Основы логопедии / Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Т.В. Чиркина [Электронный ресурс]. – http://pedlib.ru/Books/2/0032/2_0032-1.shtml
33. Халилова, Л.Б. Некоторые аспекты развития грамматического мышления детей с церебральным параличом / Л.Б. Халилова. – М., 1991.
34. Шашкина, Г.Р. Логопедическая работа с дошкольниками: Учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г. Р. Шашкина, Л. П. Зернова, И. А. Зими́на. – М., 2003.
35. Шипицына, Л.М., Детский церебральный паралич / Л.М. Шипицына, И.И. Мамайчук. – СПб, 2001.