Оглавление

Введение.....3
Глава I. Теоретические основы изучения лексикона и его нарушений у дошкольников с ОНР.....8
1.1 Вопросы изучения лексикона в языкознании и психолингвистике.....8
1.2 Закономерности развития лексикона в онтогенезе.....14
1.3 Особенности овладения лексиконом дошкольников с ОНР (по данным литературы).....19
1.4 Анализ методик формирования лексикона у дошкольников с ОНР (по данным литературы).....24
Глава II. Методика исследования особенностей лексикона у дошкольников с ОНР.....37
2.1 Цель, задачи, методы и организация исследования. Психолого-педагогическая характеристика дошкольников с ОНР.....37
2.2 Теоретические и методические основы методики констатирующего эксперимента.....40
2.3 Направления и содержание методики констатирующего эксперимента исследования лексикона у дошкольников.....42
2.4 Особенности лексикона дошкольников с ОНР (анализ результатов констатирующего эксперимента).....53
Глава III. Пути формирования лексикона у дошкольников с ОНР.....68
3.1 Теоретические и методические основы методики логопедической работы 68
3.2 Цели, задачи логопедической работы.....70
3.3 Направления, содержание и организация логопедической работы по формированию лексикона дошкольников с ОНР.....72
Заключение.....74
Список литературы.....78
Приложение.....83

Введение

В настоящее время проблема диагностики речевых нарушений актуальна. Это связано с тем, что в последние годы стремительно возрастает количество дошкольников с общим недоразвитием речи. Поэтому сформированность лексикона очень важна. Во-первых, формирование лексического запаса имеет большое значение для развития познавательной деятельности ребенка, так как слово, его значение является средством не только речи, но и мышления. Во-вторых, для овладения детьми чтением, письмом и счетом необходим достаточный уровень сформированности лексической системы языка, что требуется для овладения школьной программой. В третьих, словарный запас оказывает существенное влияние на развитие языковой компетенции и речевой коммуникации ребенка в целом.

Дошкольное детство особенно сензитивно к усвоению речи: если определенный уровень развития лексикона не достигнут к пяти – шести годам, то этот путь, как правило, не может быть успешно пройден на более поздних возрастных этапах. У детей с ОНР отмечается недостаточная сформированность речевой функциональной системы, бедность словаря, что характеризуется недостаточной сформированностью словаря существительных, глаголов, прилагательных.

Дошкольники используют в активной речи общеизвестные, наиболее часто употребляемые в обиходе слова и словосочетания. Особенности лексики проявляются: в незнании многих слов, в неумении отобрать из лексикона и правильно употребить в речи слова, наиболее точно выражающие смысл высказывания. Возникающие у детей специфические ошибки в виде различных замещений нужной лексемы другим словом свидетельствует о несформированности целостной системы лексических значений. С это точки зрения, изучение словаря становится приоритетным направлением исследований в области формирования лексикона

дошкольников. Важное место в общей системе логопедической работы с детьми дошкольного возраста занимает обогащение словаря, закрепление и активизация, что является одной из важнейших задач коррекционной работы.

Актуальность данной темы связана с ростом количества дошкольников, не овладевающих лексической системностью на практическом уровне. Это в дальнейшем затрудняет усвоение грамоты и некоторых программ в целом.

Следует отметить, что в настоящее время особый интерес вызывает дифференцированный подход, учитывающий механизмы нарушений формирования лексикона дошкольников с ОНР.

При проведении логопедической работы по развитию лексикона дошкольников с ОНР необходимо учитывать современные лингвистические психолингвистические представления о слове, структуру значения слова закономерность лексики в онтогенезе, особенность у дошкольников с речевой патологией.

Вышесказанное свидетельствует о том, что изучение лексикона у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, подбор методики исследования, а также приемов коррекции этого нарушения дошкольников являются в настоящее время **актуальными задачами** для теоретической и практической логопедии.

Предметом исследования являются особенности лексики у дошкольников шести - шести с половиной лет с общим недоразвитием речи, III уровня речевого развития.

Реализуя структурный подход к исследованию, мы предположили в **гипотезе** исследования, что у дошкольников с ОНР, III уровня речевого развития имеют место недоразвитие семантической структуры слов, трудности установления синтагматических и парадигматических связей, несовершенство процесса поиска и актуализации слов. Применение систематической, целенаправленной и дифференцированной логопедической

работы, использования разных видов моделирования будет оптимизировать усвоение лексической системности.

Цель работы: выявление уровня сформированности лексикона у дошкольников с ОНР (III уровень) и определение оптимальных путей логопедической работы по формированию лексикона у детей данной категории.

Для достижения цели нами были выдвинуты **задачи**:

1. Проанализировать и охарактеризовать современные подходы к решению проблемы изучения и коррекции лексической стороны речи у дошкольников с ОНР;
2. Подобрать методику диагностики, направленную на оценку состояния существительных, глаголов, прилагательных, семантики слов дошкольников с ОНР;
3. В процессе исследования выявить особенности овладения лексиконом дошкольников с ОНР и сравнить их с дошкольниками с нормальным речевым развитием;
4. Определить симптоматику и механизмы недостатков усвоения лексикона у дошкольников с ОНР;
5. Провести логопедическую работу по формированию лексикона детей экспериментальной группы.

При решении поставленных задач и обобщении результатов исследования применялись следующие **методы**: организационные (сравнительный комплексный), биографические (анализ анемнистических сведений, изучение документации), экспериментальные (констатирующий эксперимент), интерпретационные (качественные и количественный анализ экспериментальных данных).

Положения, выносимые на защиту:

1. Использование психолингвистического подхода к изучению лексики у детей с речевой патологией позволяет выявить качественные особенности лексикона, основные трудности детей к дифференциации

значений и актуализации слов, что позволяет более эффективно проводить коррекционно-логопедическую работу по формированию лексикона.

2. У дошкольников с ОНР выявлено недоразвитие лексики характерное для детей с ОНР.
3. Нарушение лексики у дошкольников с ОНР проявляется как в количественных, так и в качественных особенностях лексики, наиболее существенными и выраженными признаками недоразвития лексики у этих детей являются недостаточность сформированность структуры значения слова, низкий уровень организации семантических полей, несовершенство процесса поиска слова.
4. Эффективность логопедической работы по формированию лексикона у дошкольников с ОНР достигается при условии если она носит многоаспектный характер и осуществляется по следующим направлениям:
    - обогащение словарного запаса на основе расширения представлений об окружающей действительности и развития познавательной деятельности;
    - уточнение структуры значения слова с акцентированием внимания на сигнификатичном компоненте значения слова;
    - формирование лексико-семантических полей в тесной связи с развитием логических операций классификации, сериации, обобщения, сравнения;
    - закрепление и расширение парадигматических и синтагматических связей слова в лексиконе;
    - дифференциация значений слов по различным категориям с целью совершенствования точности понимания и правильности употребления слов в речи.
5. Целенаправленная многоаспектная логопедическая работа по формированию лексики способствует не только обогащению словаря,

но и развитию речи в целом, а также формированию познавательной деятельности детей.

Глава I. Теоретические основы изучения лексикона и его особенности у дошкольников с ОНР

1.1 Вопросы изучения лексикона в языкознании и психолингвистике

Термин лексика (гр. lexikos – словесный, словарный) служит для обозначения словарного состава языка. Лексика русского языка, как любого другого, представляет собой не простое множество слов, а систему взаимосвязанных и взаимообусловленных единиц одного уровня. Изучение лексической системы языка раскрывает интересную и многоликую картину жизни слов, связанных друг с другом разнообразными отношениями и представляющих собой «молекулы» большого, сложного целого - лексико-фразеологической системы языка[1]. Понятие лексикон более узкое. Оно подразумевает словарный запас конкретного человека[2].

В лексической системе языка выделяют группы слов, связанных общностью (или противоположностью) значения, сходных (противоположных) по стилистическим свойствам, объединенных общим типом словообразования; связанных общностью происхождения, особенностью функционирования в речи, принадлежностью к активному и пассивному запасу и др.

Слово является основным элементом языка. Слово обозначает вещи, выделяет признаки, действия, отношения. Слово объединяет объекты в известные системы, иначе кодирует наш опыт. Минимальной единицей речи является слово. Слово - это комплекс звуков или один звук, обладающий определенным, закрепленным языковой практикой общества значением и функционирующий как некое самостоятельное целое. Наряду с лексическим значением каждое слово имеет еще и грамматическое значение.

---

[1] Глухов В.П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов. — М.: АСТ: Астрель, 2005. С. 35.

[2] Понятийно-терминологический словарь логопеда / Под ред. В.И Селиверстова. — М.: Владос, 2007. С. 301.

Основная функция слова - назывная или номинативная. Значение слова (или семантика) - это соотнесенность слова с определенным понятием. Значение слова - это явление историческое. Оно не является раз и навсегда данным, а может изменяться в процессе функционирования слова в речи. Некоторые слова постепенно приобретают новые значения, некоторые значения могут забываться, происходит сужение значения слова. Л.С. Выготский указывал на то, что «слово, лишенное значения, не есть слово, оно есть звук пустой»[1]. Следовательно, значение есть необходимый констатирующий признак самого слова. Но значение, с психологической точки зрения, есть ни что иное, как обобщение или понятие. По мнению Л. С. Выготского, значение есть внутренняя структура знаковой операции. «Это то, что лежит между мыслью и словом»[2]. Психологическая структура значения определяется системой соотнесенности и противопоставления слов в процессе их употребления в деятельности, а не в процессе их сопоставления как единиц лексикона.

Каждое слово обладает значением, точно соответствующим ситуации. А каждое последующее употребление слова нетождественно предыдущему, как нетождественны себе коммуниканты, чья психика подвержена постоянным изменениям. По мнению Л.С.Выготского, значение слова «неконстантно». Оно изменяется в ходе развития ребенка, оно изменяется и при различных способах функционирования мысли[3].

Каждая единица языка (языковая категория) определяется ее основной функцией. Перечень составляющих ряд языковых единиц включает фонему (смыслоразличительная функция), слово (номинативная функция, основу которой составляет механизм выбора слова), предложение (коммуникативная функция). В этом ряду слово занимает особое место, выступая как важнейшая языковая категория. Когда говорят о языке, то обычно думают, прежде всего, о словах, так как язык состоит из слов, формируется в процессе

[1] Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 2012. С. 68.
[2] Там же. С. 39.
[3] Там же. С. 41.

их взаимодействия. Звук и морфема сами по себе еще ничего не означают, тогда как слово всегда что-то обозначает, что-то называет, что-то выражает. Оно может создавать не только информационное поле, но и экспрессивный посыл.

Таким образом, вряд ли можно ограничиться односторонним обозначением функциональной предназначенности слова (имея в виду его так называемую основную функцию): помимо акта именования, слово имеет коммуникативный потенциал, оно наделено способностью выражать эмоции говорящего.

Связь между словом и понятием устанавливается в процессе совместной деятельности людей; соотнесенность звуковой оболочки с определенным понятием, т. е. значение слова, должна быть общепризнанной и обязательной для членов данного общества, т. к. только в этом случае возможно взаимопонимание. Однако не все слова в русском языке соотносятся с определенными понятиями, т. е. имеют вещественное значение. Не имеют лексического значения междометия, служебные части речи (предлоги, союзы, частицы). Не обладают логико-понятийным значением имена собственные. Слово может не только называть предмет, явление и т. д., но и давать им оценку. Следовательно, наряду с номинативным слово может иметь экспрессивно-оценочное (констативное) значение. При изучении семантического компонента языковой способности одним из наиболее интересных среди этих процессов является процесс формирования и развития понятийного обобщения. Проблема формирования и развития понятий в разном возрасте (на разных возрастных этапах) является традиционной. Психологические аспекты этой проблемы частично освещены и проанализированы Л. С. Выготским в работе «Мышление и речь». Выготский выделил и экспериментально обосновал ряд этапов развития понятийного обобщения у ребенка и связал развитие понятий с овладением семантикой слова[1].

[1] Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 2012. – 352 с.

При наличии различных определений этой языковой категории (единицы) будем исходить из подхода к ней отечественных психолингвистов, рассматривающих слово как основную лексико-грамматическую единицу языка: это А.Н. Гвоздев, А.А. Залевская, А.Р. Лурия.

Психолингвистические исследования лексикона показывают, что в языковом сознании человека все языковые единицы строго упорядочены и системно организованы как синтагматически, так и парадигматически (т.е. линейно и иерархически)[1]. Объединяясь в единую обширную систему взаимосвязанных структур («вербальную сеть», «семантическое поле»), они образуют динамическую функциональную систему с устойчивыми связями. Слова одной темы, расположенные по степени возрастания смысла, характеру родовидовых отношений объединяются в логические ряды. В этой сложной и многообразной системе как прямым, так и опосредованным образом связаны все ее части. Наиболее тесное взаимодействие наблюдается среди функциональных структур, соответствующих словам, близким по и значению (врач-доктор, конура-будка; шуба-пальто-плащ, стакан-чашка, кружка, лось - олень - газель-лань).

Таким образом, у ребенка актуализируется целый комплекс ассоциаций вокруг одного слова, т.е. формируется семантическое поле.

Структура семантического поля выглядит следующим образом:

ядерное слово;

слова, обозначающие названия действий предметов;

слова, обозначающие названия признаков предметов;

родственные слова;

слова-синонимы;

слова-антонимы;

словесные логические задачи (рис. 1).

[1] Плотникова С.В. Принципы лексико-семантической работы в школе в свете психолингвистической концепции лексикона человека // Педагогическое образование в России. – 2009. - № 2. – С. 12.

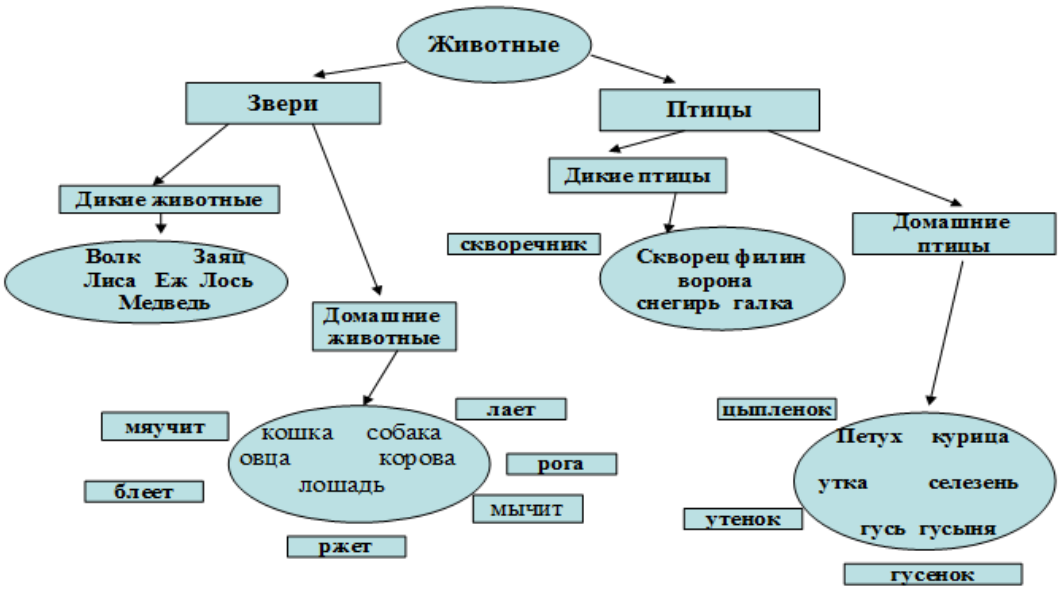

Рис. 1. Модель организации семантических полей

Наличие семантического поля позволяет ребенку более быстро производить отбор слов в процессе общения. Но ребенок не способен сразу смоделировать объемное семантическое поле. Формирование семантических полей слов идет постепенно. Сначала моделируется небольшое поле, связанное с определенными ситуациями, затем оно расширяется.

Психолингвистические исследования лексикона человека очень тесно переплетаются с данными когнитивной психологии, изучающей и разрабатывающей модели организации, приема, переработки, хранения и извлечения информации, в том числе семантической[1].

Так, модель долговременной (семантической) памяти, широко распространенная в когнитивной психологии, очень близка психолингвистической модели организации семантических полей.

[1] Плотникова С.В. Принципы лексико-семантической работы в школе в свете психолингвистической концепции лексикона человека // Педагогическое образование в России. – 2009. - № 2. – С. 12.

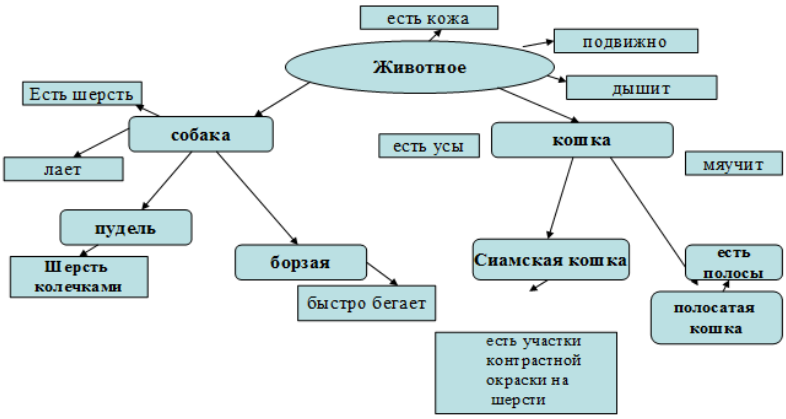

Рис. 2. Модель семантической памяти

Экспериментально доказано, что информация в постоянном (долговременном) хранилище строго упорядочена и распределена по категориям. Поиск нужной информации осуществляется по линиям связи между понятиями, которые находятся как в линейных, так и в иерархических отношениях. Чем выше по иерархии хранится информация, тем больше она обобщена[1].

Таким образом, подчеркивая приоритетное положение слова в системе понятийных и функционально-действенных языковых категорий, его разностороннюю значимость (вне зависимости от вариативных обозначений самого понятия), мы рассматриваем развитие лексикона детей в соответствии со взглядами А.Р.Лурия, который говорил, что «всякая ориентировка в окружающей действительности у нормального взрослого человека, как и у нормального школьника, осуществляется при ближайшем участии связей, возникших на основе слова; эти связи интимно включаются в его практическую деятельность; они позволяют ему, усваивая общечеловеческий опыт, систематизировать явления окружающего мира, отвлекая их существенные признаки и обобщая их в известные системы. Отвлекающая и обобщающая функция слова принимает непосредственное участие и в

[1] Лурия А.Р. Письмо и речь. Нейролингвистические исследования. – М.: Академия, 2002. С. 137.

упорядочении прежнего опыта, который у человека приобретает опосредованный участием слова систематизированный характер»[1].

Проанализировав литературу по проблеме исследования лексикона в дошкольном возрасте с точки зрения психолингвистики, мы можем сказать, что проблемой развития лексикона, семантики слов, лексико-грамматического строя речи антонимами и синонимами, занимались многие педагоги, филологи, логопеды, психолингвисты.

Семантическая структура представляет собой сложное образование, выполняющее, прежде всего, функцию общения и обобщения. Системные отношения в лексике основываются на взаимодействии синтагматических и парадигматических связей между словами. Смысловые связи являются организующим звеном семантических полей, а так же необходимым условием реализации механизма выбора лексем на языковом этапе порождения речи. Все вышесказанное указывает на необходимость изучения слова с точки зрения сложной структуры и иерархии лексической системы языка.

1.2 Закономерности развития лексикона в онтогенезе

Начало «настоящего» языка ребенка и возникновение первого слова всегда связано с действием ребенка и его общением со взрослыми. Первые слова ребенка, в отличие от гуления не выражают его состояния, а обращены к предмету и обозначают предмет. Только на следующем этапе слово начинает отрываться от действительности и приобретает самостоятельность[2].

Через некоторое время после появления элементарных слов (примерно в 1 год 6 месяцев - 1 год 8 месяцев) ребенок впервые начинает усваивать элементарную морфологию слова. Характерно, что именно к этому периоду, когда слово начинает приобретать морфологические дифференцированные формы, относится огромный скачок в словаре ребенка. Если до полутора лет

[1] Лурия А.Р. Письмо и речь. Нейролингвистические исследования. – М.: Академия, 2002. С. 29.

[2] Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. – М.: Владос, 2008. С. 21.

преобладали аморфные слова, которые могли обозначать что угодно, и поэтому ребенок в это период мог обойтись небольшим количеством слов, то теперь значение слова сужается, и словарь увеличивается. Именно этим объясняется скачок в развитии словаря ребенка, который наблюдается всеми авторами в возрасте 1 год 6 месяцев - 1 год 8 месяцев. До этого возраста (периода) количество слов, зарегистрированных у ребенка, было порядка 12 - 15; в это время оно сразу доходит до 50, 80, 150, 200[1].

Этот скачок объема словаря был подробно изучен большим количеством авторов и объясняется переходом к семантической речи. Таким образом, наблюдения над онтогенезом дают дополнительные факты, которые позволяют считать, что слово постепенно выделяется из практики, становится самостоятельным знаком, обозначающим предмет, действие или количество, а в дальнейшем и отношения. К этому моменту относится настоящее рождение дифференцированного слова как элемента сложной системы кодов языка.

Особенности развития мышления и речи у детей дошкольного возраста были изучены Л. С. Выготским. По мнению Л. С. Выготского, в раннем возрасте существует расхождение этих двух функций. Лексикон ребенка пополняется через функцию общения. Вначале криком, а потом отдельными словами ребенок выражает свои желания и требования. В дальнейшем (к 3 - 4 годам) происходит накопление словаря, развитие грамматической стороны речи и т. д. Из ситуационной она постепенно превращается в отвлеченную и к 5 - 6 годам становится уже орудием мысли, т. е. с помощью речи ребенок начинает рассуждать, делать умозаключения[2].

В то же время развитие мышления идет другим путем - от бесцельного манипулирования (до года) через стадию овладения предметными действиями к развитию наглядно-действенного мышления (в возрасте 3 - 4 лет). Известный разрыв с развитием речи на этой стадии, по мнению

[1] Там же. С. 24.

[2] Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 2012. С. 51.

Выготского, заключается в том, что ребенок может иметь прекрасно сформированную способность обозначать предметы и действия, которые он совершает с ними, не владея речевыми навыками. Совершая то или иное предметное действие (пользуясь ложкой или вилкой), ребенок не всегда может знать названия предметов, с которыми он действует, но это не мешает правильному выполнению работы. Далее мышление, развиваясь, становится наглядно-образным, т. е. ребенок может правильно действовать в одной ситуации, анализируя не только данную ситуацию, но и аналогии с прошлыми своими действиями, основываясь на представлениях о ранее виденном и слышанном. И только тогда происходит постепенное сближение мыслительной деятельности с речевой. К старшему дошкольному возрасту у ребенка вырабатывается способность к рассуждениям, умозаключениям, в процессе которых слово выступает как обобщенное понятие о предмете и явлении. Тогда речь приобретает свою вторую функцию - становится орудием мышления[1].

Дальнейшее развитие и обучение ребенка уже основывается на высших формах мышления - словесно-логических. Однако теория Л. С. Выготского является спорной. В настоящее время ведущие отечественные психологи, занимающиеся разработкой этой проблемы, высказывают иную точку зрения. Они считают, что развитие речи происходит неотделимо от формирования мышления, а развитие у маленьких детей так называемого наглядно-действенного мышления совершается под влиянием речи на основе словесных по своей природе обобщений. При таком подходе к данному вопросу представляется естественным вывод о том, что отсутствие или недоразвитие речи ведет к недоразвитию мышления[2].

Известно, что внешняя сторона речи развивается у ребенка от слова к сцеплению слов, затем к простой фразе и сцеплению фраз, еще позже к сложному предложению и связной речи, состоящей из развернутого ряда

[1] Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 2012. С. 68.

[2] Горелов И.Н., Седов К.В. Основы психолингвистики: Учебное пособие. – М.: Педагогика, 2005. С. 82.

предложений речи. Ребенок идет в овладении физической стороной речи от частей к целому[1]. Но известно также, что по своему значению первое слово ребенка есть целая фраза - однословное предложение. В развитии семантической стороны речи ребенок начинает с целого предложения и только позже переходит к овладению частными смысловыми единицами, значениями отдельных слов.

Начиная расчленять предложения, ребенок, прежде всего, выделяет более конкретные категории слов - существительные и глаголы. Позднее всего - более абстрактные - предлоги и союзы, которые лишены предметной соотнесенности и выражают лишь отношения между предметами. Каждое слово имеет сложное смысловое строение. С одной стороны, слово обозначает предметы, действия или признаки и имеет предметную соотнесенность, а с другой стороны, оно обобщает предметы, действия, относя их к определенной категории. Слова связаны друг с другом множеством смысловых связей. Сложная система смысловых связей является организующим звеном «семантических полей». Организация семантических полей, лексической системности тесно связана с развитием познавательной деятельности и отражает процесс формирования понятий[2].

Расширение жизненных отношений ребенка, усложнение его деятельности и общения со взрослыми на протяжении дошкольного возраста приводят к постепенному росту словаря. Установление средних количественных показателей, как в отношении абсолютного состава словаря, так и в отношении его прироста чрезвычайно затруднено ввиду того, что условия жизни оказывают на развитие словаря чрезвычайно большое влияние. Рост словаря, как и усвоение грамматического строя, находится в прямой зависимости от условий жизни и воспитания, и индивидуальные вариации здесь более велики, чем в какой либо другой сфере психического

---

[1] Залевская А.А. Слово в лексиконе человека: психолингвистическое исследование. — Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 2008. С. 46.

[2] Лаврентьева А.И. Этапы становления лексико-семантической системы у детей // Усвоение ребенком родного языка. - СПб.: Нева, 2005. С. 18.

развития. На основании этих различных исследований В. Штерн приводит такие средние цифры для словаря детей в возрасте от 1 года 6 месяцев до 6 лет (таблица 1)[1].

Запас слов по периодизации В. Штерна у детей в возрасте 1,5 лет составляет около 100 слов, в возрасте 2 лет – 300 - 400 слов, у детей 3 лет словарь составляет 1000 – 1100 слов, в 4 года – 1600 слов, у детей 5 лет – 2200 слов, в возрасте 6 лет употребляют около 2500 – 3000 слов.

Необходимо отметить, что установление количества различных слов безотносительно к их содержанию в языке взрослых не может характеризовать развитие словаря. Усвоение ребенком словарного состава родного языка не исчерпывается его количественным ростом. В этом процессе существенное значение имеет развитие значений слов. Словарный состав представляет лишь строительный материал, который только при сочетании слов в предложении по законам грамматики родного языка может служить целям общения и познания действительности[2].

Таким образом, онтогенез лексикона представляет собой сложнейшее взаимодействие, с одной стороны, процесса общения взрослых и ребенка, а с другой – процесса развития предметной и познавательной деятельности. В развитии словаря дошкольников наблюдаются значительные качественные и количественные изменения. Ребенок начинает активно пользоваться всеми частями речи. В процессе формирования лексики происходит также уточнение значения лексикона и способов его употребления. По мере развития мышления ребенка, речи, его лексика не только обогащается, но и систематизируется. Слова группируются в семантические поля, происходит распределение лексики внутри семантического поля.

---

[1] Цит. по: Лаврентьева А.И. Этапы становления лексико-семантической системы у детей // Усвоение ребенком родного языка. - СПб.: Нева, 2005. С. 22.

[2] Овчинникова И.Г. Лексикон младшего школьника (характеристика лексического компонента языковой компетенции). Перм. гос. ун-т. — Пермь, 2007. С. 49.

1.3 Особенности овладения лексиконом детьми дошкольников с ОНР (по данным литературы)

У детей с ОНР нарушения лексикона проявляются в диффузности и неточности структуры значения слова, бедности словаря, нарушении процесса организации семантических полей, трудностях актуализации слова и т.д.[1] Имеются исследования лексикона у дошкольников с алалией (В.К. Воробьева, В.А. Ковшиков, М. Брыла и др.) дизартрией при ДЦП (Н.А. Халилова, Н.Н. Малофеев, И.А. Смирнова и др.), у дошкольников со стертой формой дизартрии (Н.В. Серебрякова). В работах этих авторов подчеркивается, что у детей с ОНР различного генеза отмечается ограниченный словарный запас. Характерным признаком для этой группы детей являются значительные индивидуальные различия, которые во многом обусловлены различным патогенезом (моторная, сенсорная алалия, стертая форма дизартрии, дизартрия, задержка речевого развития и др.).

Рассмотрим, какие же особенности лексикона наблюдаются у дошкольников со стертой дизартрией, на фоне ОНР:

1. У детей со стертой дизартрией отмечается задержка в развитии семантической структуры слова, отклонения в соотношении денотативных и лексико-семантических компонентов значения, особенно обобщающих слов.

2. У детей 6-7 лет со стертой дизартрией признаки дифференциации элементов семантического поля отсутствуют[2].

Крайне бедно в словаре детей с ОНР представлены лексические группы слов, отражающие определенную тематику: материальную культуру, виды транспорта, живой и растительный мир. Понимание слов в их различной предметной отнесенности значительно выше по сравнению с активным употреблением в речи спонтанной. Наиболее полно в активном и пассивном словаре представлены группы слов, обозначающие предметы и действия,

---

[1] Сазонова С. Н.. Развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи: учеб. пособие для студ. вузов. - 2-е изд., испр. – М.: Академия, 2005. С. 37.

[2] Деревянко Н.П., Лапп Е.А. Формирование словарного запаса у дошкольников с общим недоразвитием речи// Практическая психология и логопедия. – 2006. - №4. - С. 23.

объекты и орудия. Тот факт, что дети забывают словесные обозначения, не знают их, не понимают приводит к замене названий предметов и действий, внешне сходит между собой, к замене слова описанием ситуации, с которой связан предмет. Крайне объединенными в словаре являются лексические группы, характеризующие признаки и качества предметов. При этом пониманию оказываются доступны различные виды прилагательных: качественные, притяжательные, относительные, и дети по описанию признаков воссоздают образ предмета в наглядной ситуации путем выбора. В активной же речи при описании предметов с указанием их признаков и качеств, как правило, употребляются речевые штампы, а также названия цвета предмета. Затруднения в расширении и актуализации словаря вызваны слабо формирующимся у детей пониманием многозначности слова, обилия смысловых связей порождаемых словом с обобщением в одном слове группы объектов, их признаков и действий, с овладением словом как понятием[1].

Нарушение лексикона имеет место и у детей с алалией. Алалия – одна из форм ОНР, но эти понятия не следует отождествлять. ОНР – различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте. ОНР имеет место при алалии, детской афазии, может наблюдаться при других сложных формах речевых нарушений у детей: ринолалии, дизартрии. С другой стороны, ОНР выступает как самостоятельное речевое нарушение, когда одновременно выявляются недостаточность словарного запаса, грамматического строя и фонетико-фонематического развития[2].

Сложной формой патологии речи детского возраста является моторная алалия. В.П. Глухов пишет о том, что ведущим речевым симптомом является грубое нарушение формирования экспрессивной речи при относительной

[1] Логопедия: методическое наследие: пособие для логопедов и студентов дефектологических фак. пед. вузов: в 5 кн. Кн. 5. / ред. Л. С. Волкова. – М.: ВЛАДОС, 2007. С. 94.

[2] Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Книга для логопеда. – Екатеринбург: Дошкольник, 2008. С. 27.

сохранности импрессивной[1]. Словарный запас у этой категории детей развивается медленно, искаженно, используется в речевой практике неправильно. Бедность лексико-семантических средств приводит к разнообразным заменам по сходству, смежности, по контрасту. Чаще выявляются замены по внешним признакам предмета, реже - основанные на функции (внутренних признаках). Замены чаще проявляются при употреблении глаголов, чем существительных. Дети не умеют пользоваться синонимами и антонимами, обобщающими словами. Однообразен запас прилагательных и наречий. Выявляются трудности актуализации словаря, неумение детей отбирать из запаса лексикона и правильно употреблять слова, наиболее уместные и точные для данного высказывания.

Речь детей - алаликов долгое время остается бедной, поражает оборотами, не свойственными родному языку. В процессе исследования детей - алаликов отмечалось значительное затруднение в самостоятельном формировании речевых ассоциаций[2]. Дети не могли самостоятельно придумывать слова или, придумав одно слово, не могли переключиться к другому. В некоторых случаях отмечалось эхолалическое повторение слов - раздражителей либо появление простых ответных реакций типа стол - стул и т.д. Но чаще дети называли слова обозначающие предметы, находящиеся в их поле зрения. Ответная реакция детей - алаликов затруднена, нет активного пользования словарем, а значит, нет абстрагирования слова от конкретного предмета. При сенсорной алалии дети с трудом овладевают словарным запасом. Это обусловлено тем, что у них не устанавливается связь между зрительным образом предмета и акустическим образом соответствующего слова. Это явление исследователи называют замыкательной акупатией. Пассивный словарь детей неустойчив, отстает от активного. Большую роль играет ситуация. Дети часто понимают содержание высказываний только в

---

[1] Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием/ Учебно-методическое пособие для пед. вузов. – М.: АРКТИ, 2004. С. 33.

[2] Деревянко Н.П., Лапп Е.А. Формирование словарного запаса у дошкольников с общим недоразвитием речи// Практическая психология и логопедия. – 2006. - №4. - С. 24.

определенном контексте. Значение слов, проговариваемых ребенком, неустойчиво, новые слова дети осваивают медленно. Экспрессивная речь может вообще отсутствовать, может соответствовать ОНР от 1 до 3 уровня.

Рассмотрим, какие же лексические ошибки допускают дети с ОНР (по данным Л.Ф. Спировой)[1]. К лексическим ошибкам можно отнести все случаи неправильного употребления слова по значению. Среди этой группы ошибок выделяют три большие подгруппы: замены одного названия другим на основе смыслового их сближения, употребление слова в неправильной грамматической форме и полное неумение назвать слово, отказ от выполнения задания. 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 ОНР необходимо особо отметить случаи своеобразного использования слова, связанные с неверным пониманием значения слов. В логопедической литературе можно найти примеры различных проявлений неточного или неправильного пользования словом детьми с ОНР. Одни слова дети могут употреблять в чрезмерно широком значении, а другие, наоборот, в слишком узком значении. Иногда слово используется детьми только в определенной ситуации и не вводится в новые контексты; оно ещё не получило у них обобщенного значения. Поэтому дети часто используют слово не в том значении, в каком обычно употребляется в речевой практике. Это приводит к разнообразным заменам одного слова другим к вербальным парафазиям[2].

Дети названной категории затрудняются в установлении адекватных связей между звуковым, зрительным образом слова и его денотативным, понятийным или контекстуальным содержанием[3]. В речи это проявляется

---

[1] Ястребова А.В., Спирова Л.Ф., Бессонова Т.П. Учителю о детях с недостатками речи. - М.: АРКТИ, 2007. С. 53.

[2] Ястребова А.В., Спирова Л.Ф., Бессонова Т.П. Учителю о детях с недостатками речи. - М.: АРКТИ, 2007. С. 57.

[3] Абрамова Т.В. Обогащение словаря дошкольников с общим недоразвитием речи // Логопедия. – 2006. - № 5. - С. 69.

обилием стойких ошибок, связанных с неоправданным расширением или сужением значений слов, смешением слов по звуковому или зрительному сходству: «дерево» вместо«береза»; «яблоко» вместо «фрукт»; «фартук» вмес то «сарафан»; «комар» вместо «кальмар» и т.п. По мнению большинства исследователей, это связано в первую очередь с бедностью слуховых, зрительных представлений ребенка, неполноценностью взаимодействия зрительного, слухового и двигательного анализаторов. То есть тех сенсорных систем, которые принимают активное участие в обработке информации, осуществляемой в оперативной, рабочей памяти[1].

У детей с ОНР наблюдаются трудности, связанные со спонтанным выбором языковых знаков для кодирования своего смыслового намерения. У них нарушен процесс выбора слов, как по формальным, так и по семантическим признакам. В речевой продукции это проявляется в том, что ребенок не может быстро подобрать нужное для реализации высказывания слово, часто в учебной ситуации ему вообще не удается извлечь из памяти адекватное ситуации слово или в его речи реализуется ошибочная единица, связанная с искомой акустически, зрительно или ситуационно: «пальто» вместо «вешалка»; «душ» вместо «лейка». Глядя на рисунок стола, ребенок произносит слово «дерево», на рисунок скворечника — «птица».

Использование данных, полученных когнитивной психологией, позволяют с достаточной долей вероятности предположить, что трудности извлечения нужной языковой единицы из долговременной памяти связаны с тем, что кодирование этой информации было осуществлено не должным образом. Т.е. ребенок не смог установить необходимые смысловые связи между словами, позволяющие быстро осуществить поиск нужной языковой единицы[2].

---

[1] Волкова Г.А. Психолого-логопедическое исследование детей с нарушениями речи. - СПб.: Питер, 2003. С. 115.

[2] Волкова Г.А. Психолого-логопедическое исследование детей с нарушениями речи. - СПб.: Питер, 2003. С. 117.

Таким образом, лексикон детей с ОНР отличается ограниченностью, недостатками выбора и актуализации слов, качественной неполноценностью понимания лексического значения слов, неточностью их усвоения. Трудности актуализации слов одной тематической группы, отсутствие ряда обобщающих слов в лексиконе детей с ОНР обусловлены недостатками операций классификации и систематизации, проблемами в усвоении их обобщающей роли в организации семантических полей. Поэтому общие понятия смешиваются с частными и наоборот. Недостаточный объем словаря является причиной незнания многих обобщающих понятий, их смешений, а также появления псевдопонятий.

1.4 Анализ методик формирования лексикона у дошкольников с ОНР (по данным литературы)

С учетом вышеуказанного, основной задачей работы над словарем у детей с ОНР следует считать формирование в языковом сознании ребенка полноценных семантических полей. Это в настоящий момент провозглашается многими специалистами в области патологии речи, с успехом применяющими психолингвистический подход в своей работе: Лалаевой Р.И., Серебряковой Н.Ю., Тумановой Т.В., Халиловой Л.Б., Шаховской С.Н. и др. Именно их серьезные наработки, имеющие глубокое научное обоснование, позволили выделить в логопедической работе по формированию лексической системности два основных направления:

1. Накопление лексических единиц.
2. Целенаправленное формирование у ребенка системы семантических значений (упорядочивание языковых единиц)[1].

Методически целесообразно проведение коррекционно-развивающей работы в два этапа. На первом этапе основное внимание в работе должно

[1] Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование лексико-грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. – СПб.: Питер, 2004. С. 163.

быть уделено накоплению лексических средств, на втором — их упорядочиванию (т.е. установлению между ними различных отношений)[1].

Логопедическая работа с детьми, имеющими разный уровень речевого развития, проводится в специальных группах для детей с ОНР[2]. Задачи и содержание логопедической работы вытекают из анализа структуры ОНР, а также сохранных возможностей детей. Учебный материал, методические приемы каждого этапа работы предусматривают постепенное усложнение, но с обязательной опорой на то, что у ребенка уже сформировалось спонтанно или в результате предыдущей логопедической работы.

Учитывая, что в практической части настоящей работы исследование проводилось с детьми ОНР (III) уровня, укажем задачи и содержание логопедической работы по развитию и формированию лексикона для данной категории детей: расширение словарного запаса за счет накопления новых слов различных частей речи и умения активно пользоваться разнообразными способами словообразования; развитие и совершенствование грамматических средств языка: умение строить словосочетания, предложения по законам грамматики, умение пользоваться моделями различных синтаксических конструкций; усвоение слов различной слоговой структуры[3].

Обогащение словаря и представлений у детей с ОНР 3 уровня идет общими для дошкольников путями: наблюдение за окружающим, знакомство с художественной литературой, изобразительным искусством, подражание речи старших, овладение различными навыками и умениями, игры. На I этапе детям даются названия тех предметов и действий, с которыми ребенок сталкивается ежедневно. Ребенок учится понимать эти слова в речи окружающих, правильно соотносить их с теми предметами и действиями, которые они обозначают. Обогащение или уточнение словаря и

[1] Там же. С. 165.

[2] Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Книга для логопеда. – Екатеринбург: Дошкольник, 2008. С. 85.

[3] Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Книга для логопеда. – Екатеринбург: Дошкольник, 2008. С. 48.

представлений у детей с ОНР проводится, прежде всего, в игровой форме. Игры, доставляя удовольствие детям, создают благоприятные условия, при которых ребенок прочнее запомнит новое слово. Логопед или воспитатель специально организуют игры с теми игрушками, названия которых следует дать детям. Так, для обогащения словаря по теме «Одежда» можно провести игру с куклой, у которой есть полный набор белья; по теме «Части тела человека» можно организовать купание пластмассовой куклы в ванночке. При знакомстве с новыми словами важно создать заинтересованность у детей, эмоциональную атмосферу. Важно, чтобы в этом процессе познания нового участвовало как можно больше анализаторов ребенка: зрение, кинестетическое чувство, осязание, обоняние, слух. Так, устраивая куклам чаепитие, логопед может взять настоящие продукты питания: конфеты, печенье, ягоды, молоко. Когда все куклы «накормлены», дети начинают угощаться сами. Логопед или воспитатель еще и еще раз спрашивает каждого ребенка, что он ест, что ему дать. Если ребенок еще не умеет ответить, он показывает желаемое, а логопед сам называет соответствующее слово[1].

Уже на первом этапе детям читают художественную литературу, рассказывают сказки. При этом необходимо, чтобы чтение, рассказывание сопровождались показом художественных красочных иллюстраций, игрушек, показом инсценировок. Занятия по лепке, рисованию, трудовая деятельность детей тоже используется логопедом для обогащения словаря и представлений. Например, тему «Основные цвета» удобно провести на занятии по рисованию или лепке. Воспитатель показывает и называет цветные карандаши. Дети рисуют ими флажки, шары и т.п. Педагог спрашивает каждого ребенка, каким карандашом надо рисовать красный шар, синий шар и т.п. Если ребенок еще не может сказать, он показывает нужный карандаш. Даже режимные моменты – прогулка, принятие пищи и т.д. – используется логопедом для обогащения словаря детей и представлений. Так,

[1] Морозова И. А. Занятия по развитию речи в специальном детском саду: пособие для логопеда, учителя-дефектолога, воспитателя. - М.: ВЛАДОС, 2006. С. 96.

помогая снять ребенку рубашку, логопед или воспитатель проговаривает слова: рубашка, сними, т.е. дает словесные инструкции. На I этапе, когда логопед или воспитатель говорит больше сам, образец речи взрослых приобретает особенно большое значение. Речь окружающих взрослых должна отвечать грамматическим нормам родного языка, должна быть спокойной, доброжелательной по тону, внятной, выразительной и понятной по смыслу. Важно, чтобы взрослый в своей речи, обращенной к ребенку, давал повторение тех слов, которые необходимы для запоминания[1].

Основная задача второго этапа – поощрять стремление ребенка говорить, хотя бы лепетно. В этот период дети должны уточнить представление о тех предметах, действиях, явлениях, с которыми они познакомились на первом этапе. При этом дети учатся самостоятельно называть неоднократно слышанными словами уже хорошо знакомые предметы и явления. В это время в речи детей много лепетных и упрощенных слов. И ими ребенок может пока пользоваться. Теперь уже логопед на всех занятиях более настойчиво добивается речевых ответов от детей. Ответы жестами не поощряются.

На третьем этапе ребенок начинает включать в свой словарь даже сравнительно сложные слова, которые специально не заучивались на занятиях. В этот период в речи детей с ОНР проявляются многочисленные искажения. Для их устранения и предупреждения логопед знакомит детей со слоговой структурой слов. Даются термины: «слово», «часть слова» (позднее «слог»). Слоговой анализ сочетается со звуковым. Проводится игра в «живые слоги» аналогично игре в «живые звуки». Постепенно все лепетные слова надо заменять полнозначными: не му, а «корова», не петя, а «петух» и т.п. Но некоторое упрощение трудных для произношения слов пока допустимо. Дети должны получить на этом этапе элементарные сведения о пользе и вреде животных, образе их жизни. В этот период начинается систематическое

[1] Морозова И. А. Занятия по развитию речи в специальном детском саду: пособие для логопеда, учителя-дефектолога, воспитателя. - М.: ВЛАДОС, 2006. С. 101.

знакомство с растительным миром. Тематика расширяется и за счет темы «Труд людей». Тема эта тоже предполагает непосредственное восприятие детей. Поэтому они знакомятся с работой логопеда, воспитателя, помощника воспитателя, медицинской сестры, повара. В своих сюжетно-ролевых играх дети охотно подражают труду этих людей. Дети часто играют в «детский сад». Среди них появляется и «воспитатель», и «логопед», и «медицинская сестра». Такие игры нужно поощрять: обеспечить необходимым оборудованием, атрибутами, направлять игру, подсказывать новые варианты[1].

На четвертом этапе продолжается работа по уточнению произношения слов, по обогащению словаря и представлений за счет повторения и углубления знакомых тем, за счет включения новых. Углубление знакомых тем и расширение тематики идет в большей степени за счет отвлеченных представлений. Дети знакомятся с временами года, с органами растений, которые не всегда можно наблюдать: корни, листья, цветы, плоды. Они приобретают навык самоконтроля за речью благодаря анализу речи товарищей и своей. Для обогащения словаря и представлений используются прежде всего натуральные предметы, действия и явления, которые дети могут непосредственно наблюдать или принимать в них участие. Широко используются игры с картинками, наборы строительного материала, книги с иллюстрациями для дошкольников.

Методические составляющие работы по развитию лексикона у детей с ОНР 3 уровня включают в себя следующее:

1. Работа над развитием словаря проводится на активной познавательной деятельности.

2. Тесная связь развития словаря с развитием мыслительной деятельности, логических операций классификации, сериации, анализа, синтеза, сравнения.

[1] Морозова И. А. Занятия по развитию речи в специальном детском саду: пособие для логопеда, учителя-дефектолога, воспитателя. - М.: ВЛАДОС, 2006. С. 130.

3. Все задания проводятся в определенной последовательности[1].

Основными задачами словарной работы являются:

- обогащение словаря – накопление слов необходимых для речевого общения с окружающими. Идет за счет существительных, прилагательных, глаголов, наречий.

- уточнение – помощь в усвоении слов и их запоминании.

- активизация словаря – использование слов, понимание которых не вызывает затруднения.

- устранение нелитературных слов[2].

Среди многочисленных приемов словарной работы, которые могут быть использованы на логопедических занятиях, целесообразно использовать[3]:

1) Показ и называние нового предмета (и его признаков) или действий. Показ должен сопровождаться пояснением, которое помогает понять сущность предмета.

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

3) Употребление расширенного значения уже известного словосочетаний (громадный дом - очень большой дом, тот, который выше всех других домов).

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

---

[1] Шашкина Г. Р.. Логопедическая работа с дошкольниками: учеб. пособие для студ. дефектол. фак. пед. вузов. – М.: Академия, 2003. С. 122.

[2] Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Книга для логопеда. – Екатеринбург: Дошкольник, 2008. С. 182.

[3] Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада. - М.: Педагогика, 2003. С. 241.

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

6) Распространение предложений путем введения обстоятельств причины, следствия, условия, цели.

7) Сопоставление предложений по опорным словам[1].

Выделение этих направлений во многом является условным, так как в едином процессе формирования лексикона они часто переплетаются, взаимодействуют. Однако выделение этих направлений важно для осознания тех языковых процессов, которые необходимо развивать у детей.

Развитие лексикона проводится в следующих направлениях: обогащение словарного запаса, уточнение значения слова, расширение семантики слова. Особенно важной является работа по усвоению слов обобщающего значения, поскольку введение в речь обобщающих слов значительно ее обогащает[2].

Работа над уточнением значения слова тесно связана с формированием представлений детей об окружающих предметах и явлениях, с овладением классификацией предметов, с работой по становлению лексической системы. Классификация предметов может проводиться как в неречевом плане (например, разложить картинки на две группы), так и с использованием речи (например, отобрать только те картинки, на которых нарисованы овощи, назвать их одним словом). Рекомендуется использовать записи, рисунки, помогающие детям овладеть различными категориями предметов, усвоить и соотнести обобщенное название и названия конкретных предметов, овладеть родовидовыми отношениями. В логопедической работе по обогащению словарного запаса особого внимания требует словарь глаголов и прилагательных. При формировании учитывается последовательность

[1] Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада. - М.: Педагогика, 2003. С. 248.

[2] Сазонова С. Н.. Развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи: учеб. пособие для студ. вузов. - 2-е изд., испр. – М.: Академия, 2005. С. 65.

появления существительных и прилагательных, фонетические особенности образования прилагательных.

Логопедическая работа по обогащению словаря предполагает и уточнение значений слов-синонимов. Важное место отводится усвоению значения слова с постепенным переходом от конкретного значения слова к пониманию грамматического значения в словосочетании, предложении[1].

Актуализации словаря способствует и работа по звуковому анализу слова, закреплению его слухового и кинестетического образа.

Таким образом, работа по формированию и развитию лексикона у дошкольников с ОНР (III) уровня включает в себя следующие направления логопедического воздействия:

1 направление. Развитие словаря существительных.

2 направление. Развитие словаря глаголов.

3 направление. Развитие словаря прилагательных.

4 направление. Обогащение словаря антонимов.

5 направление. Развитие операций классификаций.

6 направление. Развитие словаря обобщающих слов[2].

Каждое направление осуществляется в два этапа, сначала обогащается пассивный словарь детей, затем идет активизация и закрепления лексикона.

Наряду с общепринятыми приемами совершенствования процесса коррекционно-развивающего обучения дошкольников с ОНР перспективным направлением является использование наглядного моделирования. Модель позволяет ребенку зрительно представить абстрактные понятия (звук, слово, текст), научить работать с ними[3].

В современной научно-педагогической литературе моделирование рассматривается как процесс применения наглядных моделей. Научные

---

[1] Сазонова С. Н.. Развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи: учеб. пособие для студ. вузов. - 2-е изд., испр. – М.: Академия, 2005. С. 71.

[2] Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). – СПб.: Питер, 2007. С. 127.

[3] Смышляева Т.Н. Использование метода наглядного моделирования в коррекции ОНР дошкольников // Логопед для ДОУ. - 2005. - №1. – С. 7.

исследования и практика подтверждают, что именно наглядные модели являются той формой выделения и обозначения отношений, которая доступна детям дошкольного возраста, поскольку мыслительные задачи у них решаются с преобладающей ролью внешних средств, наглядный материал усваивается лучше вербального. Использование заместителей и наглядных моделей развивает умственные способности дошкольников. У ребенка, владеющего внешними формами замещения и наглядного моделирования (использование условных обозначений, схематических рисунков и т.п.), появляется возможность применить заместители и наглядные модели в уме, представить себе при их помощи то, о чем рассказывают взрослые, предвидеть возможные результаты собственных действий[1].

Опорные картинки, мнемотаблицы, карточки-символы, стилизованные изображения реальных предметов помогают детям выстроить логичный, последовательный, рассказ, активизировать мыслительную деятельность, а так же слуховой, зрительный анализаторы, которые часто выступают как компенсаторные механизмы.

Следовательно, актуальность использования наглядного моделирования в работе с дошкольниками состоит в том, что:

- ребенок-дошкольник очень пластичен и легко обучаем, но для детей с ОНР характерна быстрая утомляемость и потеря интереса к занятию. Использование наглядного моделирования вызывает интерес и помогает решить эту проблему;

- использование символической аналогии облегчает и ускоряет процесс запоминания и усвоения материала, формирует приемы работы с памятью;

- применяя графическую аналогию, дети учатся видеть главное, систематизировать полученные знания[2].

Моделирование состоит из следующих этапов:

---

[1] Там же. С. 8.

[2] Климчук Н.И. Наглядное моделирование в системе словарной работы с детьми, имеющими ОНР // Логопед. - 2008. - №2. – с. 8.

- усвоение и анализ сенсорного материала;

- перевод его на знаково-символический язык;

- работа с моделью[1].

В логопедической работе моделирование выступает как определенный метод познания, с одной стороны, а с другой — как программа для анализа новых явлений.

В качестве элементов модели выступают, соответственно, картинки – фрагменты, силуэтные изображения значимых объектов картины и схематические изображения фрагментов картины. Схематичные изображения являются также элементами наглядных моделей, являющихся планом рассказов по серии картин.

Когда дети овладеют навыком построения связного высказывания, в модели пересказов и рассказов включаются творческие элементы – ребенку предлагается придумать начало или конец рассказа, в сказку или сюжет картины включаются необычные герои, персонажам присваиваются несвойственные им качества и т.п., а затем составить рассказ с учетом этих изменений.

В развитии навыка описания большую помощь оказывает предварительное составление модели-описания. В процессе обучения связному описанию моделирование может служить средством и программой анализа и фиксации закономерных свойств и отношений объекта или явления. Основу описательного рассказа составляют конкретные представления, накапливаемые в процессе исследования объекта описания. Элементами модели описательного рассказа становятся символы-заместители качественных характеристик объекта:

• принадлежность к родовидовому понятию;

• величина;

• цвет;

---

[1] Смышляева Т.Н. Использование метода наглядного моделирования в коррекции ОНР дошкольников // Логопед для ДОУ. - 2005. - №1. – С. 9.

• форма;

• составляющие детали;

• качество поверхности;

• материал, из которого изготовлен объект (для неживых предметов);

• как он используется (какую пользу приносит)?

• за что нравится (не нравится)[1]?

По данной модели возможно составить описание отдельного предмета, принадлежащего к определенной группе. Овладение приемом сравнительного описания происходит, когда дети научатся свободно оперировать моделью описания отдельных предметов или явлений.

Представленные приемы работы позволяют повысить эффективность коррекции речи дошкольников, страдающих ее недоразвитием.

Выводы по главе I:

Изучение и анализ литературы по проблеме формирования лексикона дошкольников с ОНР позволяет сделать следующие выводы.

Вопросы развития лексикона детей с ОНР изучаются на основе современных данных о языке, представленных в лингвистике, языкознании и психологии. Это позволяет выявить особенности усвоения детьми всех языковых закономерностей с выделением семантического аспекта как одного из ведущих в овладении знаниями и умениями, связанными с языковой действительностью.

Слово, являясь центральной единицей языка, в единстве своего смыслового и структурного значения составляет его семантическую основу. Значение слова в процессе развития ребенка, в ходе формирования его познавательной деятельности совершенствуется как по своему строению, так и в отношении той системы психологических процессов, которые стоят за словом, лежат в его основе.

Понимание лексического значения слова, противопоставление его другим словам, находящимся с ним в отношениях смысловой зависимости,

[1] Инновации – в логопедическую практику / сост. О.Е. Громова. - М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2008. С. 185.

введение слова в систему ассоциаций и семантических связей отражает в свою очередь и особенности наглядно-действенного, образного и словесно-логического мышления.

Развитие лексикона представляет собой сложный и многообразный процесс. Дети не сразу овладевают лексико-грамматическим строем, слоговой структуры слов, звукопроизношением и словоизменением. До определенного момента детская речь изобилует грамматическими неточностями, которые свидетельствуют об оригинальном, неимитированом использовании морфологических элементов слов. Постепенно свободное их использование идет на убыль и употребление слов становится устойчивым, то есть осуществляется лексиколизация.

Для детей с ОНР процесс систематизации лексикона и организации семантических полей осуществляется в более поздние сроки и имеет качественное своеобразие по сравнению с нормой. Можно констатировать, что у детей с ОНР различного генеза отмечается ограниченный словарный запас. Характерным признаком для этой группы детей являются значительные индивидуальные различия, которые во многом обусловлены различным патогенезом (моторная, сенсорная алалия, стертая форма дизартрии, дизартрия, задержка речевого развития и др.). Одной из выраженных особенностей речи детей с ОНР является более значительное, чем в норме, расхождение в объеме пассивного и активного словаря. Дошкольники с ОНР понимают значение многих слов; объем их пассивного словаря близок к норме. Но употребление слов в экспрессивной речи, актуализация словаря вызывают большие затруднения: дети не знают точного значения глаголов и существительных, которые употребляют в собственной речи, не умеют пользоваться схожими и противоположными по лексическому значению словами для более точной передачи мысли.

Словарь детей с ОНР обогащается в основном за счет пополнения его конкретными словами, доступными или наглядно представленными. Количество слов, имеющих отвлеченное значение, пополняется медленно,

задерживается формирование таких функций, как обобщение и отвлечение. Неравномерно в словаре детей с ОНР представлены разные части речи: преобладают существительные, мало глаголов, а прилагательные, наречия и местоимения встречаются редко.

Таким образом, проанализировав процесс усвоения лексикона дошкольниками с ОНР, мы пришли к заключению, что он имеет не только значительное отставание в сравнении с дошкольниками с нормальным речевым развитием, но и качественное своеобразие. Семантическая структура представляет собой сложное образование выполняющее, прежде всего, функцию общения и обобщения. Системные отношения в лексики основываются на взаимодействии синтагматических и парадигматических связей между словами. При изучении особенностей лексикона дошкольников значимым признается психолингвистический подход, поскольку он позволяет исследовать специфические особенности недоразвития лексикона, углубить современные представления логопедии о механизмах нарушения лексикона, о характере нарушений лексических операций в процессе порождения речи у дошкольников с речевой патологией. Проблема обучения дошкольников с ОНР находится на этапе в поиске оптимальных путей, методов и приемов создания целостной системы логопедической коррекции лексикона.

Все вышесказанное указывает на необходимость изучения слова с точки зрения сложной структуры и иерархии лексической системы языка.

Глава II. Методика исследования особенностей лексикона дошкольников с ОНР

2.1 Цель, задачи, методы и организация исследования. Психолого-педагогическая характеристика дошкольников с ОНР

Целью констатирующего исследования является выявление в сравнительном плане особенностей лексикона детей с общим недоразвитием речи и детей с нормальным речевым развитием.

Для достижения цели в констатирующем исследовании решались следующие задачи:

1. Подбор методики для исследования лексикона у дошкольников с ОНР;
2. Исследовать особенности нарушений лексикона дошкольников с ОНР и выявить механизмы нарушений;
3. Проведение констатирующего эксперимента и анализа полученных результатов.
4. Определить направления логопедической работы по коррекции специфических нарушений лексикона у дошкольников с ОНР.

В исследовании использовались методы:

- *организационные:* сравнительные, комплексный;
- *эмпирические:* биографические (сбор и анализ амнестических данных), экспериментальные (констатирующий эксперимент);
- *интерпретационные методы:* количественная и качественная оценка полученных результатов.

Исследование проводилось на базе детских садов «Дружба» (логопедическая группа) и «Солнышко» (дети с нормальным речевым развитием) г. Пыталово, Псковской области. В эксперименте принимали участие 10 детей с ОНР (III уровня речевого развития) в возрасте 6-6,5 лет. Эти дети составили экспериментальную группу. Контрольную группу составили 10 дошкольников 6-6,5 лет с нормальным речевым развитием.

Для проведения сравнительного эксперимента детям давались одинаковые задания.

Этапы проведения констатирующего эксперимента:

На *первом этапе* проводился отбор детей в экспериментальную и контрольные группы. Изучались анамнезы, истории развития детей обеих групп, психолого-педагогические характеристики. Анализировались результаты логопедического обследования детей из экспериментальной группы. Проводились консультации с педагогом и логопедом МБДОУ.

Второй этап включал проведение работы с детьми экспериментальной и контрольной групп, которым были предложены одинаковые задания с целью сравнительного анализа изучения состояния словаря. Обследование каждого ребенка проводилось индивидуально.

На *третьем этапе* констатирующего исследования была проведена сравнительная оценка выполнения заданий детьми из обеих групп в количественном и качественном аспектам и сформулированы выводы по всему эксперименту, на основании которых в дальнейшем строилась методика и содержание логопедической работы по формированию лексикона у детей с ОНР.

Психолого-педагогическая характеристика детей.

По результатам констатирующего эксперимента была проведена сравнительная характеристика детей обеих групп: контрольной и экспериментальной. Психическое развитие детей с нормальным речевым развитием и общим недоразвитием речи отличалось. Как в экспериментальной группе, так и в контрольных группах были расторможенные дети, или наоборот, замкнутые, малообщительные.

Дошкольники с нормальным речевым развитием при проведении исследования были контактны, активны, проявляли самостоятельность в выполнении заданий, интерес к предложенным заданиям. Некоторые были

менее активны, застенчивы, неуверенны в себе. Развитие детей контрольной группы соответствовало возрастным характеристикам.

В экспериментальной группе у большинства дошкольников с ОНР наблюдалось недостаточное развитие внимания, памяти, мышления, которые имеют важное значение в формировании лексической системы речи. Внимание детей с ОНР характеризовалось недостаточностью объёма, который определялся ограниченным количеством объектов. Низкая концентрация внимания проявлялась в неспособности удерживать внимание на одном объекте. Недостаточность переключения выражалась в трудности переноса внимания с одного объекта на другой при переходе от одного вида деятельности к другому. Длительность сосредоточения внимания на объекте непродолжительна.

У всех дошкольников с ОНР, в отличие от нормального речевого развития, объём слуховой и зрительной памяти снижен. Детям данной группы характерны недостаточный объем запоминания и неполноценная структура запоминания слов.

Особенности мыслительных процессов детей с ОНР, выявленные в процессе исследования, свидетельствуют о его недостаточном развитии. Наблюдаемые особенности могли быть связаны с качественным своеобразием мыслительных операций, преобладание у детей с ОНР конкретного мышления, недостаточной сформированностью у них операций сравнения. У дошкольников с нормальным речевым развитием не выявлено нарушений мышления.

Из приведенного выше анализа особенностей речевого развития дошкольников с ОНР можно сделать вывод о том, что у детей этой группы в связи с трудностями формирования лексикона замедляется и нарушается формирование высших психических функций, так как неполноценная речевая деятельность отражается на формировании интеллектуальной и аффективно-волевой сферы.

2.2 Теоретические и методические основы методики констатирующего эксперимента

Анализ специальной и методической литературы, характеризующей состояние проблемы изучения формирования лексикона и состояние проблемы изучения общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста, позволили определить теоретические основы методики констатирующего исследования.

Теоретико-методологическую основу исследования составили следующие современные психолингвистические положения с учетом психолингвистического подхода:

1.Научно-теоретическое положение о многомерности лексической системы, о характере связей между словами, о структуре семантических полей, психолингвистические представления о методах исследования лексики определили возможность применения в данном исследовании метода свободного ассоциативного эксперимента, исследования антонимии, семантики слова;

2. Лингвистические представления о лексической системе языка, о различных аспектах изучения лексики (А. П. Клименко, А. А. Леонтьев). Слово представляет собой основную единицу языка и речи, рассматривается с лингвистической, психологической, психолингвистической точек зрения. Каждый аспект рассмотрения подчеркивает важность изучения семантического компонента слова. В связи с этим при исследовании лексикона особое внимание уделяется семантической структуре слова;

3. Положение о влиянии в процессе речевого высказывания на механизм выбора лексики антонимических и синонимических связей (Ю. Д. Апресян, Т. Б. Виноградова, Н. В. Уфимцев, Р. М. Фрумкина, Д. Н. Шмелев). В процессе порождения речевого высказывания на механизм выбора лексемы влияют различные связи, среди которых наиболее частыми являются антонимические. Влияние антонимических связей выбора слова отражает

тенденцию «отталкивания», она объясняется стремлением к идеальной классификации, включающей два противоположных явления. Характерными особенностями речи детей с ОНР являются недостаточная дифференциация категориальных значений слов и трудности выделения существенных признаков слов. Отношения антонимии отражают семантические отношения внутри семантического поля. Особенности организации ядра семантического поля характеризуются антонимическими отношениями. Таким образом, все вышесказанное обусловило выбор методики исследования.

4. Положения о компонентах лексического значения слова (А. А. Леонтьев, Л. В. Сахарный). Дети с ОНР, в отличие от детей с нормальным речевым развитием, при объяснении значения слов используют только денотативные признаки, объясняют значение слова с помощью функционального признака денотата. Для выявления у детей с ОНР умения определять центр семантического поля, а также для определения характера соотношения парадигматических и синтагматических ассоциаций, в методику были включены направления работы по исследованию вербальных ассоциаций. Метод прямого толкования, включенный в методику, является одним из существенных методов исследования структуры значения слова, позволяет выявит актуализацию тех или иных компонентов лексического значения слова. Семантическая структура имен существительных имеет более четкие границы, их лексическое содержание может быть определено дефинициями, что сложно сделать у имен прилагательных, определение семантики которых осуществляется путем синонимических постановок. Семантика глагола значительно сложнее, глагол формирует крупные лексические классы, семантически притягивает и организует в лексическую систему. Использование метода толкования значения слова в данном исследовании позволит выявить особенности усвоения семантической структуры слова детьми.

6. Современные научные представления о структуре речевого дефекта (Р. И. Лалаева, Е. М. Мастюкова, Н. В. Серебрякова), о сложности и полиморфности нарушений при ОНР.

На основе анализа литературных данных и определения теоретических основ исследования были выделены следующие направления констатирующего эксперимента по изучению состояния лексикона у дошкольников с ОНР: исследование объёма и качества активного словаря, умения подбирать антонимы, умения объяснять значения слов, умения группировать слова.

Для исследования лексикона детей с ОНР была адаптирована диагностическая методика психолого-логопедического обследования речи Н. В. Серебряковой, которая наиболее информативно показывает уровень сформированности лексикона.

2.3 Направления и содержание методики констатирующего эксперимента исследования лексикона у дошкольников с ОНР

Указанные выше теоретические положения обусловили следующее содержание методики исследования лексикона у детей с ОНР и детей с нормальным речевым развитием.

Методика исследования включает два раздела:

2.3.1. Исследование объёма и качества активного словаря;

2.3.1.1. Исследование активного словаря имен существительных особенности формирования обобщающих понятий;

2.3.1.2. Исследование особенностей активного словаря глаголов;

2.3.1.3.Исследование особенностей активного словаря имен прилагательных;

2.3.2. Исследование усвоения семантической структуры слова:

2.3.1. Исследование умения объяснения значения слов различных частей речи (имен существительных, имен прилагательных, глаголов);

2.3.3. Исследование умения подбирать антонимы к словам;

2.3.4. Исследование операций классификаций.

2.3.1. Исследование объёма и качества активного словаря.

Цель: Исследовать объём и качество активного словаря.

2.3.1.1. Исследование активного словаря имен существительных и особенностей формирования обобщения понятий.

Цель: Исследовать объём и качество активного словаря имен существительных.

Неречевой материал: предметные и сюжетные картинки, слова по лексическим темам.

Процедура и инструкция: Пред началом исследования экспериментатор дает следующую инструкцию: «Сейчас я буду показывать картинки. Назови кто (что) изображено на картинке скажи, как их назвать одним словом. Что это?».

Речевой материал:

Семья: бабушка, дедушка, мама, папа, сын, дочь. Брат, сестра.

Домашние животные: лошадь, собака, корова, коза, кошка, овца, свинья.

кабан, медведь, кенгуру, бегемот, носорог, крокодил, еж и т.д.

Домашние птицы: петух, курица, индюк, гусь, утка.

Дикие птицы: грач, голубь, сорока, филин, ласточка, ворона, синица, лебедь, сова, цапля, дятел, попугай, скворец, аист.

Рыбы: щука. Сом, ерш, карась, лещ.

Насекомые: паук, пчела. Муха, жук, бабочка, кузнечик, стрекоза, гусеница, муравей.

Фрукты: яблоко, груша, лимон, слива, виноград, абрикос, арбуз, дыня.

Ягоды: клубника, малина, земляника, ежевика, брусника, клюква, черника, смородина.

Овощи: картофель, морковь, капуста, помидор, огурец, тыква, свекла, лук, перец, редиска, репа.

Цветы: колокольчик, незабудка, ландыш, ромашка, роза, мак, фиалка, тюльпан, астра, василек.

Деревья: сосна, ель, береза, осина, дуб, клен.

Игрушки: лошадка, машинка, кораблик. Коляска, зайчик, мяч, буратино, кукла, мишка.

Одежда: майка, трусы, рубашка, брюки, пальто, шарф, варежки, комбинезон, плащ, халат, юбка, платье, кофта, коски.

Обувь: ботинки, сапоги, туфли, сандалии, тапочки, валенки.

Головные уборы: платок, кепка, шляпа, шапка, панама.

Мебель: диван, шкаф, стол, стул, кровать, кресло, торшер, книжная полка.

Посуда: сахарница, ложка, вилка, нож, тарелка, стакан, чашка, блюдце, чайник, ведро, сковорода, кастрюля.

Учебные вещи: портфель, книга, тетрадь, ручка, карандаш.

Средства транспорта: автобус, трамвай, троллейбус, автомобиль, грузовик, поезд, самолет, корабль, вертолет.

Времена года: лето, осень, зима, весна.

Время суток: утро, день, вечер, ночь.

Жилище: дупло, нора, гнездо, будка, скворечник, берлога, дом.

Профессия: врач, рабочий, продавец, ткачиха, швея, маляр, электрик, тракторист, повар, парикмахер, учитель.

Инструменты: топор, пила, рубанок молоток ножницы.

Явления природы: солнце, луна, облако, туча, гроза, молния, дождь, снег.

Части тела: голова, руки, ноги, туловище, шея.

Части головы: волосы, лицо, лоб, брови, веки, глаза, ресницы, щеки, рот, губы, зубы, уши.

Части руки: плечо, локоть, ладонь, ногти.

Части ноги: колено, стопа, бедро.

Части туловища: грудь, живот, спина.

Части предметов: дерево – ствол, ветви, листья, плоды, корни; платье – воротник, манжета, пуговица, карман, рукав, пояс; грузовик – кабина, фары, колесо; окно - рама, подоконник.

Оценка результатов:

4 балла – высокий уровень – полное выполнение задания, правильный и быстрый подбор слов.

3 балла – уровень выше среднего – допущены отдельные ошибки в выполнении заданий (в пределах 75 %) в виде не совсем точно подобранных слов, близких по назначению и внешним признакам.

2 балла – средний уровень – неточность в выполнении заданий, пользуется помощью логопеда, наблюдаются ошибки, например, в заменах названия предмета названием функций данного предмета, конкретное существительное заменяется обобщающим, требуется больше времени на обдумывание.

1 балл – низкий уровень – систематические ошибки, далекие смысловые замены, задания выполняются с помощью логопеда, иногда ошибки исправляются, даже при указании на них логопедом.

2.3.1.2. Исследование особенностей активного словаря глаголов.

Цель: Исследовать объем и качество активного словаря глаголов.

Процедура и инструкция: экспериментатор поочередно предъявляет испытуемому картинки, просит внимательно их рассмотреть, назвать действия людей, животных, сказать, кто как передвигается, задавая вопросы: «Что делает….?», «Как кричит….?».

- Исследование умения употреблять глаголы действия

Неречевой материал: сюжетные картинки, изображающие действия.

Речевой материал:

Кто что делает?: повар варит, почтальон разносит почту, учитель учит, рабочий работает, тракторист пашет, летчик летает, врач лечит, продавец продает, швея шьет;

Что чем делают?: пилой пилят, иглой шьют, ручкой пишут, утюгом гладят, ножницами режут, топором рубят, ножом режут, карандашои рисуют, молотком забивают гвозди;

Кто как передвигается?: стоит, сидит, идет, лежит, едет, играет, пьет, рубит, стирает, причесывается, слушает, варит, кормит, моется, ест, подметает, гладит, вяжет, шьет, чистит зубы, катается, обувается, одевается, моет, рисует, копает, пилит, режет, застегивает, покупает, продает, жарит, стреляет, ловит рыбу.

Кто как кричит?: голубь воркует, воробей чирикает, петух кукарекует, курица кудахчет, гусь гогочет, утка крякает, ворона каркает, медведь рычит, мышь пищит, волк воет, кошка мяукает, лягушка квакает, корова мычит, собака лает, сорока стрекочет, свинья хрюкает.

- Исследование умения употреблять глаголы перемещения

Речевой материал:

- скачет (лошадь), прыгает (заяц, лягушка, кузнечик), ползает (змея), бегает (собака), летает (ласточка, голубь, птица), плавает (рыба), идет (человек).

Оценка результатов:

4 балла – высокий уровень – полное выполнение задания, правильный и быстрый подбор слов.

3 балла – уровень выше среднего – допущены отдельные ошибки в выполнении заданий (в пределах 75 %) в виде не совсем точно подобранных слов, не требует повторения инструкции.

2 балла – средний уровень – неточность в выполнении заданий, пользуется помощью логопеда, неточность в подборе действий к предъявленным словам, требуется повторение инструкции и больше времени на обдумывание.

1 балл – низкий уровень – систематические ошибки, задания выполняются с помощью логопеда, действия не называются, а показываются.

2.3.1.3. Исследование особенностей активного словаря имен прилагательных.

Цель: Исследовать объем и качество активного словаря имен прилагательных.

Процедура и инструкция: экспериментатор поочередно предъявляет ребенку картинки, просит внимательно их рассмотреть, назвать. Экспериментатор задает вопрос: «Скажи, это какой …. (цвет, предмет и т.д.?)».

Неречевой материал: предметные картинки.

Речевой материал:

Признаки предмета по цвету: красный, зеленый, желтый, голубой, сиреневый, оранжевый, коричневый, фиолетовый.

Признак предмета по величине: большой, средний, маленький.

Признак предмета по высоте: высокий, низкий.

Признак предмета по ширине: широкий, узкий.

Признак предмета по толщине: толстый, тонкий.

Признак предмета по длине: длинный, короткий.

Признак предмета по весу: тяжелый, легкий.

Признак предмета по вкусу: горький, соленый, сладкий, кислый.

Признак предмета по температуре: горячий, холодный.

Признак предмета по силе: слабый сильный.

Признак предмета по форме: круглый, овальный, квадратный, прямоугольный, треугольный.

Признак предмета по тактильным ощущениям: гладкий, колючий, пушистый.

Оценка результатов:

4 балла – высокий уровень – полное выполнение задания, правильный и быстрый подбор слов, подбор признаков предметов по всем характеристикам.

3 балла – уровень выше среднего – допущены отдельные ошибки при подборе прилагательных, основные цвета и оттенки называет, требуется незначительная помощь экспериментатора, не требуется повторения инструкции.

2 балла – средний уровень – неточность в выполнении заданий, пользуется помощью логопеда, не очень точно характеризует лексическую окраску данных слов, заменяет близкими по значению словами, иногда самостоятельно может исправить свою ошибку, не актуализируют прилагательные по всем предложенным характеристикам, медленный темп выполнения заданий, требуется повторение инструкции и больше времени на обдумывание.

1 балл – низкий уровень – систематические ошибки, назвает слова с далеким значением, задания выполняются с помощью логопеда, требуется неоднократное повторение инструкции, ребенок самостоятельно не исправляет ошибки, после указания на них.

2.3.2. Исследование усвоения семантической структуры слова.

Цель: определить уровень сформированности семантической структуры слова.

В данном исследовании используется методика «объяснения слов», которая нужна для определения уровня осмысления лексического значения слова.

2.3.2.1. Исследование умения объяснения значения слов различных частей речи (имен существительных, имен прилагательных, глаголов).

- Исследование объяснения имен существительных.

Речевой материал: Используются существительные обобщающего понятия (фрукты, овощи, цветы, насекомые, деревья, посуда, животные, мебель, одежда, обувь); существительные конкретного значения (свекла, яблоко, стра, кошка, паук, берреза, тарелка, стол, шуба, туфли).

Процедура и инструкция: Перед началом работы экспериментатор говорит ребенку: «Незнайка не знает много слов. Объясни Незнайке, что значат слова, которые я тебе назову». Затем экспериментатор называет слова и задает вопросы: «Что такое...?».

Оценка результатов:

4 балла – высокий уровень – полное выполнение задания, высокий уровень обобщения, характеристика слов точно передает их лексическое значение, ответы были полные, уверенные.

3 балла – уровень выше среднего – допущены отдельные ошибки в выполнении инструкции, задания выполнены самостоятельно, правильное и полное описание лексического значения слова, наблюдались трудности выделения основных и второстепенных качеств предметов, не требовалось повторения инструкции.

2 балла – средний уровень – неточность в выполнении заданий, характеристика значения слов не в полной мере отражает его свойство и качество, трудности выделения качеств предметов, самостоятельное нахождение ошибки и ее исправление, требуется больше времени на обдумывание.

1 балл – низкий уровень – низкий уровень обобщений, описание лексического значения сводится к описанию предметов с точки зрения их полезности, ответы немногословные, ошибки самостоятельно не исправлялись, выполнение заданий выполнялось лишь при интенсивной помощи экспериментатора.

- Исследование объяснения значения глаголов.

Речевой материал: идти, ползти, ехать, нести, везти, лезть, летать, тащить, торопиться, светить.

Процедура и инструкция: Перед началом эксперимента экспериментатор говорит ребенку: «Незнайка не знает много слов. Объясни Незнайке, что значат слова, которые я тебе назову». Затем экспериментатор называет слова и задает вопросы: «Чтозначит...?».

Оценка результатов:

4 балла – высокий уровень – полное выполнение задания, высокий уровень обобщения, абстракции. характеристика слов точно передает их лексическое значение, ответы были полные, уверенные.

3 балла – уровень выше среднего – допущены отдельные ошибки в выполнении инструкции, задания выполнены самостоятельно, правильное и полное описание лексического значения слова, наблюдались трудности выделения основных и второстепенных качеств предметов, не требовалось повторения инструкции.

2 балла – средний уровень – неточность в выполнении заданий, характеристика значения слов не в полной мере отражает его свойство и качество, трудности выделения качеств предметов, самостоятельное нахождение ошибки и ее исправление, требуется больше времени на обдумывание.

1 балл – низкий уровень – низкий уровень обобщений, описание лексического значения сводится к описанию предметов с точки зрения их полезности, ответы немногословные, ошибки самостоятельно не исправлялись, выполнение заданий выполнялось лишь при интенсивной помощи экспериментатора.

- Исследование объяснения значения имен прилагательных

Речевой материал: высокий, маленький, желтый, желтый, короткий, длинный, тяжелый, круглый, легкий, низкий, большой.

Процедура и инструкция: Перед началом эксперимента экспериментатор говорит ребенку: «Незнайка не знает много слов. Объясни Незнайке, что значат слова, которые я тебе назову». Затем экспериментатор называет слова и задает вопросы: «Какой это...?».

Оценка результатов:

4 балла – высокий уровень – полное выполнение задания, высокий уровень обобщения, абстракции, характеристика слов точно передает их лексическое значение, ответы были полные, уверенные.

3 балла – уровень выше среднего – допущены отдельные ошибки в выполнении инструкции, задания выполнены самостоятельно, правильное и полное описание лексического значения слова, наблюдались трудности

выделения основных и второстепенных качеств предметов, не требовалось повторения инструкции.

2 балла – средний уровень – неточность в выполнении заданий, характеристика значения слов не в полной мере отражает его свойство и качество, трудности выделения качеств предметов, самостоятельное нахождение ошибки и ее исправление, требуется больше времени на обдумывание.

1 балл – низкий уровень – низкий уровень обобщений, описание лексического значения сводится к описанию предметов с точки зрения их полезности, ответы немногословные, ошибки самостоятельно не исправлялись, выполнение заданий выполнялось лишь при интенсивной помощи экспериментатора.

2.3.3 Исследование умения подбирать антонимы к словам.

Цель: исследовать особенности подбора антонимов.

- Подбор антонимов к словам

Речевой материал: друг, печаль, печаль, день, поднимать, брать, говорить, смелый, холодный, легкий, медленно, высоко, близко.

Процедура и инструкция: Ребенку предлагается подобрать к каждому из слов противоположное по смыслу слово. «Я буду называть тебе слова, а ты постарайся подобрать к каждому слову – слово «наоборот»».

- Подбор антонимов к слову в контексте

Речевой материал: холодный день, холодная вода в реке, холодная вода в кастрюле.

Процедура и инструкция: Ребенку предлагается заменить в словосочетаниях слово «холодный» словом противоположным по смыслу: «Замени слово «холодный»» словом «наоборот».

Оценка результатов:

4 балла – высокий уровень – задание не вызывает затруднений, все задания выполнены верно;

3 балла – уровень выше среднего – допущены отдельные ошибки в недостаточно точно подобранных словах, уточнение экспериментатора позволяет их исправить.

2 балла – средний уровень – неточности при подборе антонимов, наблюдалось добавление к исходному слову частицы – НЕ, задания выполнялись с помощью экспериментатора.

1 балл – низкий уровень – неправильное выполнение задания в большинстве случаев, часто к исходному слову добавлялась частица – НЕ, медленный темп работы, выполнение заданий выполнялось лишь при интенсивной помощи экспериментатора, требовалось повторений инструкций.

2.3.4. Исследование операций классификаций.

- Группировка семантически далеких слов.

Речевой материал:

Имена существительные: стол, бабочка, диван; тигр, тарелка, кошка, ворона, шкаф, соловей; береза, яблоко, дерево.

Глаголы: стоит, растет, сидит; идет, цветет, бежит.

Имена прилагательные: большой, желтый, маленький; хороший, деревянный, плохой; высокий, красный, низкий.

- Группировка семантически близких слов

Имена существительные: волк, собака, лиса; лимон, свекла, яблоко; сорока, бабочка, скворец; тарелка, стол, стакан.

Глаголы: выбежал, вышел, вылетел; налил, насорил, вылил; подбежал, вошел, подошел.

Имена прилагательные: высокий, большой, низкий; длинный, большой, короткий; высокий, маленький, низкий; желтый, длинный, зеленый; тяжелый, длинный, легкий; круглый, большой, овальный.

Процедура и инструкция; Ребенку предлагается выбрать лишнее слово из трёх слов, названных экспериментатором и объяснить свой выбор. «Я буду называть тебе три слова, а ты скажи, какое слово из них лишнее», «Объясни, почему оно лишнее?».

Оценка результатов:

4 балла – высокий уровень – правильное и самостоятельное выполнение заданий, ответы были полные, уверенные.

3 балла – уровень выше среднего – выделение общего понятийного признака, единичные ошибки находятся и исправляются ребенком в ходе проверки или замечаний экспериментатора, не требовалось повторения инструкции.

2 балла – средний уровень – значительные трудности при распределении заданных слов по группам, ошибки группировки и семантически далеких, и семантически близких слов, помощь экспериментатора в виде наводящих вопросов позволяет выполнить задание до конца, требуется больше времени на обдумывание.

1 балл – низкий уровень – группировки выполнялись на основе ситуативных признаков, задания выполнялись благодаря интенсивной помощи экспериментатора, темп работы замедленный, требовалось повторения инструкций.

2.4. Особенности лексикона дошкольников с ОНР (анализ результатов констатирующего эксперимента).

Исследование лексикона у дошкольников с ОНР и дошкольников с нормальным речевым развитием, показало следующее.

2.4.1. Состояние активного словаря дошкольников с ОНР.

При исследовании объема активного словаря дошкольников были предложены задания на названия имён существительных и обобщающих понятий; задания на названия глаголов перемещения в пространстве, глаголов действия; название имён прилагательных, обозначающих цвета, вкусовые ощущения, температуру, вес, силу, величину, высоту, толщину,

длину, ширину, форму; исследование семантической структуры слова (имён существительных, глаголов, имён прилагательных).

Таблица 1

Сравнительная количественная характеристика имён существительных и обобщающих понятий

Уровень выполнения	Количество детей, выполнивших задание			
	Существительные с конкретным значением		Обобщающие понятия	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Высокий	-	7	-	6
Выше среднего	1	2	2	3
Средний	9	1	3	1
Низкий	-	-	6	-

ЭГ – экспериментальная группа, КГ – контрольная группа

Количественный анализ результатов исследования словаря имён существительных показал, что дети контрольной группы. Из таблицы 1 видно, что высокий уровень выполнения показали дети только КГ: семь детей при актуализации слов с конкретным значением и шесть детей при актуализации обобщающих понятий. Уровня выше среднего среди ЭГ достиг один ребенок и КГ – двое детей при назывании имён существительных с конкретным значением, при назывании обобщающих понятий достигли уровня выше среднего двое детей ЭГ и трое детей КГ. Среднего уровня при назывании существительных с конкретным значением среди ЭГ достигли девять детей, КГ – один ребенок, при назывании обобщающих понятий в ЭГ трое детей, в КГ – один. Уровень выполнения ниже среднего наблюдается у детей ЭГ, его показали пять детей при актуализации обобщающих; среди детей КГ такой результат не показал никто.

Качественный анализ словаря показал, что дети с ЭГ не знают многих слов: названий деревьев (клен, осина), цветов (незабудка, василек, астра),

рыб (лещ, карась, сом, щука), ягод (ежевика, брусника), а также затрудняются в назывании частей тела (подбородок, локоть, стопа) и частей предметов одежды, профессий. Дети допускают ошибки при назывании предметных картинок, ориентируясь на их внешнее сходство (лук – чеснок, лось - олень, лев – тигр, ландыш – колокольчик, пальто-куртка, кепка, шляпа – шапочка). Используют замены, относящиеся к одному семантическому полю (осина – береза, сахарница – чайник), замены на обобщающие понятия (лещ – рыба, грач – птица). Среди детей КГ также были выявлены ошибки, однако их количество было значительно меньше. Для них характерны замены относящие к внешне сходным предметам. Такие замены семантически близких слов указывают на несформированность семантических полей, трудности закрепления связи между образом слова и образом предмета. У детей ЭГ низкий уровень обобщения, недостаточно сформированы родовидовые понятия. Наиболее характерные ошибки – замены обобщающих понятий словами с конкретными значениями (головные уборы – шапки, транспорт – машины, обувь – ботинки), отнесение к другой тематической группе (головные уборы – одежда, птицы – животные). Некоторые дети затруднялись дать ответ. Данные ошибки свидетельствуют о несформированности семантических полей, недостаточной структурации одного семантического поля, неумении выделять его ядро и периферию.

Таблица 2

Сравнительная количественная характеристика умения называть глаголы

Уровень выполнения	Количество детей, выполнивших задание	
	ЭГ	КГ
Высокий	1	6
Выше среднего	5	4
Средний	3	-
Ниже среднего	1	-

ЭГ – экспериментальная группа, КГ - контрольная группа

Количественный анализ результатов исследования словаря глаголов показал, что дети с ОНР выполняют задания на более низком уровне. Высокий уровень выполнения показали шесть детей КГ и только один ребенок из ЭГ. Средний уровень показали трое детей ЭГ. Уровень ниже среднего показал только один ребенок ЭГ, в КГ такой результат не показал никто.

Качественный анализ объема словаря глаголов показал, что дети ЭГ не знают многих слов, не дифференцируют некоторые глаголы. В основном словаре не вызывают затруднений глаголы действия, которые ребенок часто наблюдает в быту или выполняет сам (писать, резать, варить, учить). Замены глаголов объясняются использованием детьми глаголов более общего, недифференцированного значения, неумением детей выделять оттенки значений (скачет – бежит, рычит – кричит). Это отражает неумение детей выделять существенные признаки действия.

Дети ЭГ допустили больше ошибок при назывании глаголов перемещения и глаголов, характеризующих подачу голоса различными животными и птицами («лошадь бегает», «утка гогочет», «мишка разговаривает»). Некоторые глаголы дети не актуализировали (голубь воркует, медведь рычит). При выполнении задания детьми ЭГ наблюдалось неправильное употребление глаголов: «мяучит» - мяукает, «мукает» - мычит, «гавкает» - лает. Среди замен преобладали звукоподражания (петух – «ку-ка-ре-ку», волк – «уууу», кошка – «мяу»). Во многих случаях дети отказывались от ответа.

Дети КГ показали более высокий результат, выполняли правильно задание, в редких случаях при помощи экспериментатора они самостоятельно исправляли свои ошибки, в их речи не наблюдалось замен на звукоподражания.

Таблица 3

Сравнительная количественная характеристика умения называть признаки предметов

Уровень выполнения	Количество детей, выполнивших задание	
	ЭГ	КГ
Высокий	-	6
Выше среднего	4	2
Средний	5	2
Ниже среднего	1	-

ЭГ – экспериментальная группа, КГ – контрольная группа

Количественный анализ результатов исследования словаря прилагательных показал, что ответы детей КГ находятся на более высоком уровне выполнения, чем детей ЭГ. Справились с заданием на высоком уровне пять детей КГ, среди детей ЭГ достичь такого уровня никому не удалось. Уровня выше среднего достигли четверо детей ЭГ и двое детей КГ. Среди детей ЭГ пять получили среднюю оценку и двое детей КГ. Оценку ниже средней получил один ребенок ЭГ, дети КГ такого результата не показали.

Качественный анализ словаря прилагательных показал, что дети ЭГ в большей мере испытывали трудности, чем дети из КГ. Основные затруднения у детей ЭГ вызвали таки слова: «соленый», «горький», «круглый», «овальный», «квадратный», «треугольный», «прямоугольный». Также качественный анализ словаря показал много замен прилагательных (сладкий – вкусный, высокий – большой, длинный – большой, короткий - маленький, пушистый – мягкий, широкий – толстый). Затруднение вызвало название некоторых цветов (фиолетовый, оранжевый). Замены прилагательных осуществляются из-за неточного понимания значений слов, недифференцированности признаков цвета, величины, высоты, ширины,

толщины. Это свидетельствует о том, что дети не в полной мере выделяют существенные признаки и не дифференцируют качества предметов.

В ответах детей КГ встречались ошибки, но они были единичными. У некоторых детей этой группы затруднение вызывали слова: средний, овальный, прямоугольный, пушистый. Дети КГ показали хороший результат, что говорит о сформированности словаря прилагательных, указывает на умение выделять существенные признаки предметов и дифференцировать их качества.

Таблица 4

Сравнительная количественная характеристика объяснять значения существительных

Уровень выполнения	Количество детей, выполнивших задание	
	ЭГ	КГ
Высокий	-	4
Выше среднего	1	6
Средний	4	-
Ниже среднего	5	-

ЭГ – экспериментальная группа, КГ – контрольная группа

Количественный анализ результатов исследования семантики существительных показал, что у детей КГ в большинстве случаев наблюдается лучший результат по сравнению с детьми ЭГ. Среди детей КГ четверо детей достигли высокого уровня выполнения задания, дети ЭГ такого результата не показали. Уровня выше среднего смогли достичь шесть детей КГ и один ребенок ЭГ. Среднего уровня и ниже среднего достигли только дети ЭГ, дети КГ таких результатов не показали.

Качественный анализ результатов исследования показал следующее: дети ЭГ чаще, по сравнению с детьми КГ, использовали денотативный компонент в структуре значения существительных и в редких случаях – лексико-семантический компонент. При объяснении значений

существительных детьми ЭГ наблюдалось описание частей денотата (например, при объяснении слова «береза», четверо детей данной группы объяснили следующим образом - это белый ствол, на ней листики растут). Также наблюдались сужения значения слова через описание функциональных признаков денотата («стол» - нужен, чтобы рисовать или кушать) и стратегии описания функциональных признаков денотата («тарелка» - с нее едят). Использование стратегии толкования слова через описание внешних, несущественных признаков денотата («яблоко» - круглое, красное). В процессе выполнения задания дети часто отказывались от ответа, присутствовали случайные ответы и использование жестов.

В процессе объяснения значений существительных детьми КГ денотативные признаки использовались в меньшем количестве случаев, у детей КГ они являлись доминирующими, что свидетельствует об их преобладании в структуре значения слов. Использование лексико-семантических признаков наблюдалось в преобладающем количестве ответов детей КГ и у относительно небольшого количества у детей ЭГ.

Данные исследования свидетельствуют о значительной несформированности структуры значения слова и о малом объеме семантического поля, что оказывает значительное влияние на количество и качество словарного запаса у детей ЭГ.

Таблица 5

Сравнительная количественная характеристика умения объяснять значения глаголов

Уровень выполнения	Количество детей, выполнивших задание	
	ЭГ	КГ
Высокий	-	3
Выше среднего	2	3
Средний	3	4
Ниже среднего	5	-

ЭГ – экспериментальная группа, КГ – контрольная группа

Количественный анализ исследования объяснения значений глаголов выявил следующее. Высокого уровня достигли только трое детей КГ, среди детей ЭГ такого результата не показал никто. Двое детей ЭГ достигли уровня выше среднего и трое детей КГ показали тот же результат. Среднего уровня достигли трое детей ЭГ и четверо детей КГ. Среди детей ЭГ пять детей показали результат ниже среднего, дети КГ такого результата не показали.

В процессе качественного анализа было выявлено, что при объяснении значений глаголов дети ЭГ часто отказывались от ответа объясняли значение через включение в контекст (идти – «по дороге», летать – «на самолете»), использовали другие грамматические формы в ответах (ползти – «ползет»), так же присутствовали случайные ответы, например, один ребенок ЭГ на слово «тащить» ответил – «идти», некоторые дети объясняли значении глаголов путем конкретизации действия («торопиться» - быстро идти) или использовали синонимы (идти – «шагать», светить – «сиять»).

Анализ проведенного исследования указывает на значительную несформированность структуры значения слова и малый объем семантического поля, что оказывает значительное влияние на качество и объем словарного запаса у детей ЭГ.

Таблица 6

Сравнительная количественная характеристика умения объяснять значения прилагательных

Уровень выполнения	Количество детей, выполнивших задание	
	ЭГ	КГ
Высокий	-	4
Выше среднего	3	4
Средний	4	2
Ниже среднего	3	-

ЭГ – экспериментальная группа, КГ – контрольная группа

Количественный анализ результатов исследования значений прилагательных показал, что дети КГ достигли лучших результатов по сравнению с детьми ЭГ. Высокого уровня достигли только четверо детей КГ, среди детей ЭГ такого результат не показал никто. Уровня выше среднего достигли трое детей ЭГ и четверо детей КГ. Среднего уровня достигли четверо детей ЭГ и двое детей КГ. Трое детей ЭГ получили оценку ниже средней, среди детей КГ такую оценку не получил никто.

Качественный анализ результатов исследований показал: в ответах детей ЭГ в большинстве случаев преобладали синтагматические отношения и денотативные компоненты, лексико-семантические компоненты использовались редко. В некоторых случаях объяснения лексического значения прилагательных сводилось к описанию предметов с точки зрения их полезности, выделение отдельных черт лексического значения слов. У большинства детей наблюдались трудности выделения основных и второстепенных признаков словоформ, преобладание синтагматических связей (желтый – «шарик», тяжелый – «гиря»). Использовались определения с помощью других прилагательных, как семантически близких (высокий – «длинный»), так и семантически далеких (легкий – «большой»). В некоторых случаях использовались антонимы с частицей – НЕ (высокий – «не высокий»).

Значительная несформированность структуры значения слова и малый объем семантического поля оказывает значительное влияние на количество и качество словарного запаса у детей ЭГ.

Таблица 7

Сравнительная количественная характеристика умения подбирать антонимы к словам

Уровень выполнения	Количество детей, выполнивших задание	
	ЭГ	КГ
Высокий	-	8
Выше среднего	4	2
Средний	4	-
Ниже среднего	2	-

ЭГ – экспериментальная группа, КГ – контрольная группа

Количественный анализ результатов исследования показал, что дети КГ в полном объеме справились с заданием, хотя у них тоже случались отдельные ошибки. Восемь детей этой группы достигли высокого уровня выполнения задания, среди детей ЭГ такого результата не достиг никто. Уровня выше среднего показали четверо детей ЭГ и двое детей КГ. Среди детей ЭГ четверо достигли среднего уровня и двое показали уровень ниже среднего.

Проведя качественный анализ результатов исследования антонимии дошкольников КГ и дошкольников ЭГ, можно сделать следующие выводы: процесс формирования лексической системности и структуирование антонимических полей у дошкольников ЭГ протекает неравномерно и отстает по времени. Особенно сложно оказалось для детей ЭГ подобрать слово – антоним в контексте к слову «холодный». При выполнении этого задания дети путали понятия «жаркий» - «теплый». Наличие большого количества неточных ассоциаций у детей ЭГ (высоко – «внизу», печаль – «радостный»), в сравнении с детьми КГ, указывает на ограниченность объема словаря, что затрудняет выбор нужного слова, влияет на трудности

выделения существенных дифференциальных семантических признаков, на основе которых противопоставляется значение слов. Это можно объяснить недостаточной активностью процесса поиска слов, несформированностью семантических полей внутри лексической системы языка.

Таблица 8

Сравнительная количественная характеристика операций классификации

Уровень выполнения	Количество детей, выполнивших задание	
	ЭГ	КГ
Высокий	2	7
Выше среднего	1	2
Средний	4	1
Ниже среднего	3	-

ЭГ – экспериментальная группа, КГ – контрольная группа

Количественный анализ результатов исследования операций классификации выявил следующее: семь детей КГ выполнили задание на высокий уровень, среди детей ЭГ всего двое. Уровень выше среднего показали двое детей КГ и один ребенок ЭГ. Четверо детей ЭГ достигли среднего уровня, КГ один ребенок. Уровня ниже среднего достигли трое детей ЭГ, дети КГ такого результата не показали.

Анализируя результаты данного исследования можно сделать вывод: качественный анализ показал, что выполнения заданий на группировку слов, семантически далеких, вызывает у некоторых детей ЭГ определенные трудности. Даже выбирая верное слово дети не могли объяснить правильно свой выбор. В ответах детей ЭГ наблюдались нечеткие представления родовидовых отношениях, трудности дифференциации понятий овощи, фрукты, птицы, насекомые.

Из этого можно сделать вывод, что в задании на группировку существительных дети ЭГ часть не выделяют общий понятийный признак, а осуществляют классификацию на основе общности ситуации и

функционального назначения. В ряде случаев дети недостаточно точно представляют себе образ денотативной ситуации.

Самые большие трудности вызывала у детей ЭГ группировка глаголов, возникали трудности в выборе лишнего слова из серий семантически близких глаголов «подбежал», «вошел», «подошел», «выбежал», «вышел», «вылетел» - дети делали не правильный выбор, не могли объяснить свой выбор. Это свидетельствует о значительной несформированности структуры значения глаголов, о невозможности выделить общие признаки при группировке глаголов.

Еще больше трудностей у дошкольников ЭГ возникло при группировке семантически близких прилагательных. Дети часто допускали ошибки при выборе лишнего слова из серии «длинный, большой, короткий», «тяжелый, длинный, легкий», делали не правильный выбор и не могли его объяснить. Это говорит от неточном понимании значений слов короткий, длинный, высокий, низкий, тяжелый, овальный, о трудностях группировки на основе существенного признака и подтверждает несформированность семантических полей, недостаточное развитие умения сравнивать слова по их значению.

Дети КГ практически во всех заданиях показали высокие результаты. Большинство заданий выполняли самостоятельно, без помощи экспериментатора, логично и правильно объясняли свой выбор, используя обобщающие понятия при выборе близких и далеких по значению существительных (например, дети отвечали - «волк, собака, лиса» - лишняя собака, потому что она домашняя, а остальные дикие).

При выборе лишнего слова среди далеких по значению глаголов трудностей у детей КГ не возникало (например, в серии слов «стоит, растет, сидит» - дети выбирали слово «растет», потому что расти может дерево (или цветок), а стоять и сидеть может человек или какое-то живое существо). Среди близких по значению глаголов, возникали некоторые трудности в объяснении выбора, но после объяснений экспериментатора в большинстве

случаев они самостоятельно исправляли ошибки (например, в серии слов «выбежал, вышел, вылетел» - дети выбирали слово вышел, потому что оно означает действие «медленно», а выбежал и вылетел - это когда что-то «быстро» происходит).

При объяснении выбора далеких прилагательных и нахождении лишнего слова в серии слов у детей КГ также не возникало трудностей (например, в серии слов «хороший, деревянный, плохой» - дети выбирали слово «деревянный», потому что деревянной может быть какая-то вещь, а хорошим или плохим может быть человек). При выполнении задания дети КГ могли выделить общий понятийный признак.

Анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что у дошкольников с ОНР (ЭГ) имеют место количественные и качественные особенности лексикона. Результаты свидетельствуют о несформированности семантических полей; преобладание синтагматических отношений над парадигматическими, а также денотативных компонентов над лексико-семантическими. В ответах детей наблюдается низкий уровень обобщений и абстракции. Результаты исследования показали, что процесс формирования синонимии и антонимии у детей с ОНР происходит задержано и на данный момент является несформированным. Дети с ОНР не знают или не точно употребляют многие общеупотребительные слова, обозначающие семантически близкие и зрительно сходные предметы.

Проанализировав ответы детей и подсчитав количество правильных ответов показали, что уровень сформированности лексикона у детей КГ значительно выше, чем у детей ЭГ. В ЭГ высокий уровень никто из детей не набрал, средний уровень (объединили выше среднего и средний уровни) 5 ребенка, низкий уровень – 5 детей, что свидетельствует о несформированности лексической системы языка. Это позволило дифференцировать детей с ОНР по группам уровням выполнения заданий.

В первую группу вошло трое детей с уровнем выше среднего, у которых

в большей степени проявились трудности в подборе антонимов, в заданиях на объяснения значения слова. У детей данной группы системные отношения между лексическими единицами языка недостаточно сформированы, сто вызывается целым комплексом трудностей, и приводит к неправильному выполнению задания. Выполнение заданий на различные части речи не вызвало трудностей.

Во вторую группу со средним уровнем вошли двое детей с ОНР, у которых наименее сформирован словарь прилагательных и глаголов. При выполнении заданий также наблюдались трудности операций классификаций и обобщения, подбора антонимов, умения объяснить значения слов.

В третью группу с низким уровнем развития лексикона вошли пятеро дошкольников с ОНР. Во время выполнения заданий у детей отмечался недостаточный объём активного словаря, наблюдались трудности в подборе антонимов, трудности операций классификаций и общения, умения объяснять значения слов. У данной группы детей отмечалось усвоение имён существительных, в то время как словарь имён прилагательных и глаголов представляет особую сложность.

Подводя итоги качественного и количественного анализа результатов исследования, можно отметить следующее, что дошкольники с ОНР имеют отграниченный объём словаря. Это характеризуется несформированностью словаря существительных, глаголов, прилагательных. Структура значения всех частей речи у детей с ОНР находится на более низком уровне сформированности, чем у детей КГ. При объяснении значений слов детьми с ОНР в большей степени используются денотативные, чем лексико-семантические признаки. У детей с ОНР наблюдается малый объём семантического поля, сто проявляется в ограниченном количестве смысловых связей. Дошкольники с ОНР испытывают трудности в подборе синонимов и антонимов, что обусловлено недостаточным объёмом словаря, несформированностью семантического поля, неумением выделять в

структуре значения слова основной дифференциальный семантический признак и сопоставлять слово по существенному семантическому признаку. Речь детей с ОНР характеризуется наличием замен слов, смешением по семантическому сходству, неточным употреблением слов. Это обусловлено использованием более общего значения слова, неумением выделять существенных признаков, дифференцировать качества предметов. Также нарушение лексикона дошкольников обусловлены социальными условиями воспитания, неблагоприятной обстановкой в семье.

Таким образом, проведенное исследования показало, что процесс развития лексикона у детей с ОНР имеет отклонения от нормы. С дошкольниками с ОНР необходимо проводить специально организованную коррекционную логопедическую работу, направленную на обогащение словаря, усвоения предметного, понятийного содержания каждого слова, трудности выделения существенных дифференциальных семантических признаков, на основе которых противопоставляется значение слова.

Глава III. Пути формирования лексикона у дошкольников с ОНР

3. 1. Теоретические и методические основы методики логопедической работы

Основываясь на современных лингвистических и психолингвистических представлениях о слове, структуре значения слова, закономерностях формирования лексики в онтогенезе, особенностях лексики у дошкольников с ОНР, а также на данных констатирующего эксперимента, были подобраны методика и содержание формирующего эксперимента.

При подборе методики логопедического воздействия в процессе формирования лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи учитывались следующие теоретические положения:

- психолингвистичекие представления о процессе порождения речи, как сложном процессе (А. Р. Лурия, А. А. Леонтьев);

- современные представления о семантической структуре слова и развитии в онтогенезе А. Н. Гвоздев, С. Н. Цейтлин, Д. Б. Эльконин, Л. С. Выготский, А. П. Клименко, А. Р. Лурия, Д. Н .Шмелев);

- учет структуры речевого дефекта детей с ОНР. В связи с этим в процессе логопедической работы по формированию лексикона большое внимание уделялось обогащению словаря детей и его актуализации, уточнению значения слова, формированию лексической системности, семантических полей;

- системный подход, предполагающий формирование лексикона в единстве с другими компонентами языковой системы, а также системный характер лексического уровня языка (Л. В Сахарный, А. А. Леонтьев);

- деятельный подход, предусматривающий формирование лексических операций процесса порождения речи (А. А. Леонтьев). В процессе логопедической работы по формированию лексикона учитывалась так же ведущая деятельность детей дошкольного возраста – игра. В процессе работы использовались игровые приемы, сюжеты, вызывающие интерес детей;

- развитие лексикона происходит в тесной связи с развитием мыслительной деятельности, логических операций классификации, сериации, анализа, синтеза, сравнения (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия);

- принцип поэтапности позволяет выделить этапы логопедической работы, учитывая следующие критерии: онтогенетическая последовательность формирования лексикона и различных аспектов его формирования, степень сложности формирования различных компонентов структуры значения слова в онтогенезе, особенности и характер трудностей в овладении лексиконом дошкольниками с ОНР, учет последовательности изучения материала по программе детского сада, общие этапы логопедической работы с дошкольниками с ОНР;

- принцип дифференцированного подхода предполагает, что логопедическое воздействие должно осуществляться с учетом характера трудностей, механизмов нарушений в каждой из выделенных групп. Логопедическая работа строилась с учетом дифференцированного подхода к детям, на основе принципа поэтапности.

На основе указанных методологических положений логопедическая работа осуществляется по следующим направлениям:

- расширение объёма словаря параллельно с расширением представлений об окружающем действительности, формирование познавательной деятельности;

- формирование, уточнение и углубление структуры слова;

- уточнение значения слов (существительных, глаголов, прилагательных);

- активизация словаря, совершенствование процессов поиска слова.

В логопедическом воздействии, направленном на развитие лексикона дошкольников с ОНР, применялись различные методы:

- *Наглядные.* В качестве наглядных методов использовались наблюдение (например, в подборе антонимов применялось сравнительное наблюдение) и демонстрация наглядных пособий;

- *Практические.* Ведущим практическим методом являлось упражнение. В применении упражнений учитывались некоторые правила: поставить перед детьми учебную задачу, рассказать. Что им предстоит сделать; показать образец выполнения упражнения; помнить, что упражнение нуждается в поощрении и контроле логопеда.

- *Словесные.* В качестве словесных методов, которые сочетались с наглядными, игровыми и практическими, использовались беседа и чтение.

В основу логопедической работы по формированию лексикона дошкольников с ОНР была положена методика Н. В. Серебряковой, Р. И. Лалаевой и выделены основные направления коррекционной работы:

1. Работа над развитием имён существительных;
2. Работа над развитием глаголов;
3. Работа над развитием имён прилагательных;
4. Работа над развитием умения объяснить значения слов;
5. Работа над развитием умения подбирать антонимы к словам;
6. Работа над развитием операций классификаций.

3.2. Цели, задачи логопедической работы.

Цель логопедической работы – коррекция нарушений лексикона дошкольников с ОНР в условиях дошкольного учреждения.

Учитывая основные недостатки лексикона у дошкольников с ОНР, система коррекционной работы основывалась на решении следующих **задач:**

1. Обогащение словаря: усвоение новых, неизвестных детям слов, новых значений тех слов, которые уже употребляются детьми. Для успешного овладения словарным запасом дошкольником рекомендуется ежедневно прибавлять к словарю пару новых слов.

2. Формирование, уточнение и углубление структуры значения слова.

3. Активизация словаря.

4. Уточнение словаря:

- уточнение лексической сочетаемости слов;

-уточнение значений слов путём включения в контекст, сопоставления близких по значению слов (синонимов) и противопоставления (антонимов).

5. Организация лексической системности и семантических полей.

Логопедическая работа строилась с учетом дифференцированного подхода. Кроме этого использовались и общие направления по коррекции нарушений лексикона.

Общие направления работы (для всех трех групп) включали в себя следующие виды упражнений:

- развитие антонимии – данная работа была направлена на обучение детей сопоставлять предметы и явления окружающего мира. Работа начиналась с простых антонимов с постепенным переходам к более сложным моделям.

- развитие умения объяснять значения слов частей речи.

Индивидуальные направления логопедической работы включали:

- *для первой группы* детей проводились задания и упражнения по обогащению антонимов и развитие умения объяснять значения слов различных частей речи. Это необходимо для того, чтобы сформировать у детей системные отношения между лексическими единицами языка;

- *для детей второй группы* проводилась работа по обогащению словаря глаголов и прилагательных, упражнения на развитие операций классификаций и обобщения, задания на подбор антонимов к словам и на развитие умения объяснять значения слов различных частей речи;

- *для детей третьей группы* проводились задания по развитию словаря всех частей речи (существительных, глаголов, прилагательных), особенно прилагательных и глаголов, так как их усвоение в данной группе представляло особую сложность. Выполнялись упражнения по развитию антонимии, операций классификаций и обобщения, задания на умение объяснить значение слов различных частей речи.

В использовании составленного комплекса коррекционных упражнений, направленных на развитие лексикона дошкольников с ОНР, применялись наглядные, практические и словесные методы.

Логопедическая работа проводилась поэтапно:

Первый этап. Подготовительный: деление детей на подгруппы, подбор неречевого и речевого материала. Состоит в уточнении лексикона дошкольников.

Второй этап. Основной: индивидуально проводились упражнения по развитию лексикона. Заключался в актуализации и формировании у детей умения понимать и правильно использовать словарный запас.

Третий этап. Заключительный: на закрепление материала детей делили на подгруппы, и для каждой проводилось логопедическое занятие Работа на данном этапе заключался в закреплении навыка использования словарного запаса путем включения лексикона в связную речь.

В ходе коррекционной работы большое внимание уделялось тем заданиям, с которыми дошкольники справлялись хуже всего по данным констатирующего эксперимента (подбор антонимов, объяснение значений существительных, глаголов, прилагательных). Особое внимание уделялось формированию лексико-семантического компонента, развитие которого у детей с ОНР существенно отстает от нормы в структуре значения всех частей речи.

3.3. Направления, содержание и организация логопедической работы по формированию лексикона дошкольников с ОНР.

На основе указанных положений и результатов проведенного эксперимента были выделены следующие направления логопедической работы:

- обогащение и актуализация словаря существительных;
- обогащение и актуализация словаря глаголов;

- обогащение и актуализация словаря прилагательных;
- формирование структуры значения слова;
- формирование семантических полей:

  - развитие антонимии

  - развитие операции классификации и сравнения.

Содержание логопедической работы по формированию лексикона дошкольников с ОНР по направлениям представлено в **Приложении 1.**

Изучение теоретико-методологических основ развития лексикона позволило выделить цели, этапы, содержание и направления логопедической работы по формированию лексикона дошкольников с ОНР.

Логопедическое воздействие осуществлялось в три этапа, с применением различных методов. Цель подготовительного этапа заключалась в уточнении словаря дошкольников. На основном этапе проводилась работа по актуализации и формированию у дошкольников умения понимать и правильно использовать словарный запас в структуре высказывания. Цель заключительного этапа логопедической работы заключалась в закреплении навыка использования словарного запаса путем включения лексикона в связную речь. С дошкольниками проводились различные вилы логопедической работы: по расширению и активизации словаря существительных, глаголов, прилагательных, по формированию умения правильно определить смысл слова в определенном контексте, по развитию антонимии.

Заключение

В настоящее время актуальна проблема развития лексикона у дошкольников с ОНР. Расширение словарного запаса у детей – одна из важнейших задач логопедической работы. Уточнение и расширение словаря играет большую роль в развитии логического мышления: чем богаче словарь ребенка, тем точнее он мыслит, тем лучше его речь. Поэтому его формирование необходимо для наиболее полного преодоления системного речевого недоразвития, так и для подготовки детей к предстоящему школьному обучению.

В ходе работы был проведен констатирующий эксперимент, который был направлен на исследование особенностей и путей формирования лексикона у дошкольников с ОНР (III уровень). На основе анализа литературных данных и определения теоретических основ исследования**,** были выделены следующие направления констатирующего эксперимента по исследованию лексикона дошкольников с ОНР: исследование активного словаря существительных, глаголов и прилагательных, особенности обобщающих понятий, усвоение семантической структуры существительных, глаголов и прилагательных, особенности антонимии, операции классификации. Исследование проводилось на основе современных психолингвистических, лингвистических, педагогических концепций. Анализ современных лингвистических и психолингвистических теорий показывает, что основой индивидуального лексикона человека и его речевой деятельности служит лексико-семантическая система языка. Поэтому формирование лексико-семантической стороны речи является первейшей задачей в коррекционной. Психолингвистический подход позволил выявить особенности формирования лексической системы и ее отдельных аспектов у детей данной группы, а также определить направления и содержание коррекционной работы по формированию лексикона.

Констатирующий эксперимент показал, что у дошкольников с общим

недоразвитием речи (III уровень речевого развития) имеют место количественные и качественные особенности лексикона, в процессе эксперимента была выявлена недостаточная сформированность лексического запаса, по сравнению с нормальным речевым развитием. Низкие результаты группы детей с ОНР объясняются, тем, что семантическое поле структурно недостаточно организовано, процесс выделения его ядра и периферии еще только начался. Однако у детей с нормальным речевым развитием проявляются потенциальные возможности этой дифференциации, у детей же с ОНР признаки дифференциации семантического поля отсутствуют. Это подтверждается наличием большого количества ассоциаций широкого поля выбора и значительным количеством отказов, что объясняет ограниченность словарного запаса, неточным употреблением слов и трудности актуализации словаря.

В ходе проведенного исследования у дошкольников с **ОНР выявлены** стойкие нарушения лексико-семантического характера: **ограниченность** объема словаря, трудности выбора и использования **семантических** единиц, общая незрелость парадигматического и **синтагматического** аппаратов языка. Отмечается низкий уровень организации семантических полей, проявляющийся в **сложностях** установления разницы между ядром **и периферией семантического поля.**

На основе проведенного исследования лексической системы, дошкольников с общим недоразвитием речи были распределены по группам в зависимости от уровня успешности выполнения заданий.

В первую группу вошло трое детей с уровнем выше среднего, у которых в большей степени проявились трудности в подборе антонимов, в заданиях на объяснения значения слова. У детей данной группы системные отношения между лексическими единицами языка недостаточно сформированы, что вызывается целым комплексом трудностей, и приводит к неправильному выполнению задания. Выполнение заданий на различные части речи не вызвало трудностей.

Во вторую группу со средним уровнем вошли двое детей с ОНР, у которых наименее сформирован словарь прилагательных и глаголов. У детей данной группы не оформлены семантические поля. При выполнении заданий также наблюдались трудности классификации и обобщения, трудности подбора антонимов.

В третью группу с низким уровнем развития лексикона вошли пятеро дошкольников с ОНР. Во время выполнения заданий у детей отмечался недостаточный объём активного словаря, наблюдались трудности в подборе антонимов, трудности операций классификаций и общения, умения объяснять значения слов. У данной группы детей отмечалось усвоение имён существительных, в то время как словарь имён прилагательных и глаголов представляет особую сложность.

Различие качественных характеристик лексикона в каждой из групп обусловило дифференцированный подход к детям, позволило определить содержание коррекционно-логопедической работы с учетом выявленных нарушений, направленной на формирование лексикона у детей выделенных групп.

Исходя из полученных результатов эксперимента, учитывая специфику развития словаря у детей с речевыми нарушениями, нами были определены основные направления коррекционно-развивающей работы для детей с ОНР. В первую очередь мы выделяем направления логопедического воздействия на те структуры, которые наиболее нарушены у исследуемых детей.

Логопедическая работа основывалась на организации семантических полей, на состоянии семантической структуры существительных, прилагательных, глаголов, актуализации словаря прилагательных и глаголов, формировании структуры значения слова, на развитии классификации и обобщений, на умение подбирать антонимы к словам.

В использовании составного комплекса коррекционных упражнений, направленных на развитие лексикона дошкольников с ОНР (III уровня) применялись различные методы коррекционного воздействия:

- *Наглядные.* В качестве наглядных методов использовались наблюдение (например, в подборе антонимов применялось сравнительное наблюдение) и демонстрация наглядных пособий;

- *Практические.* Ведущим практическим методом являлось упражнение. В применении упражнений учитывались некоторые правила: поставить перед детьми учебную задачу, рассказать. Что им предстоит сделать; показать образец выполнения упражнения; помнить, что упражнение нуждается в поощрении и контроле логопеда.

- *Словесные.* В качестве словесных методов, которые сочетались с наглядными, игровыми и практическими, использовались беседа и чтение.

С учетом выделенных в ходе констатирующего эксперимента групп детей, представленная программа логопедической работы носит дифференцированный характер и включает дифференцированный подход к коррекции и развитию лексикона дошкольников с ОНР.

Реализация предложенной программы логопедической работы будет способствовать преодолению нарушений лексикона у дошкольников с ОНР: словаря существительных, глаголов, прилагательных, недоразвитие семантической структуры слов, бедность синтагматических и парадигматических связей, несовершенство процесса поиска слова. Специально подобранная дифференцированная логопедическая работа должна проходить в условиях организованного комплексного коррекционного и педагогического воздействия с учетом общих дидактических принципов (доступности, наглядности, индивидуального подхода, конкретности, сознательности, постепенного усложнения заданий и речевого материала).

Список литературы

1. Абрамова Т.В. Обогащение словаря дошкольников с общим недоразвитием речи // Логопедия. – 2006. - № 5. - С. 67 - 71.

2. Алексеева М.М. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. - М.: Академия, 2007. – 208 с.

3. Бабина Г.В. Организация усвоения глагольных синтаксических конструкций дошкольников с речевой патологией // Принципы и методы коррекции нарушений речи. – СПб.: Образование, 2007. – 173 с.

4. Баскакова И.Л., Глухов В.П. Практикум по психолингвистике. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 220 с.

5. Волкова Г.А. Методика психолого - логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики. - СПб.: Питер, 2003. – 264 с.

6. Волкова Г.А. Психолого-логопедическое исследование детей с нарушениями речи. - СПб.: Питер, 2003. – 264 с.

7. Волосец Т.В. Преодоление общего недоразвития речи дошкольников. - Институт общегуманитарных исследований В. Секачева. – М, 2005. – 351 с.

8. Воробьева В.К. Методика развития связной монологической речи детей с системными нарушениями речи. – М.: АРКТИ, 2006. – 129 с.

9. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 2012. – 352 с.

10. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. – М.: Детство-Пресс, 2007. - 480 с.

11. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим речевым недоразвитием/ Учебно-методическое пособие для пед. вузов. – М.: АРКТИ, 2004. – 182 с.

12. Глухов В.П. Основы психолингвистики: учеб. пособие для студентов педвузов. — М.: АСТ: Астрель, 2005. — 351 с.

13. Глухов В.П. Особенности формирования связной речи дошкольников с общим речевым недоразвитием. – М.: Изд. Дом Грааль, 2001. – 210 с.

14. Горелов И.Н., Седов К.В. Основы психолингвистики: Учебное пособие. – М.: Педагогика, 2005. – 338 с.

15. Гуревич К. М.. Дифференциальная психология и психодиагностика. – СПб.: Питер, 2008. - 336 с

16. Деревянко Н.П., Лапп Е.А. Формирование словарного запаса у дошкольников с общим недоразвитием речи// Практическая психология и логопедия. – 2006. - №4. - С. 22-25.

17. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. – Екатеринбург: Педагогическая библиотека, 2006. – 590 с.

18. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филичева Т.Б. Логопедия. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников: Книга для логопеда. – Екатеринбург: Дошкольник, 2008. – 227 с.

19. Залевская А.А. Введение в психолингвистику: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Рос. гос. гуманитар. ун-т. — М., 2006. – 284 с.

20. Залевская А.А. Слово в лексиконе человека: психолингвистическое исследование. — Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 2008. – 168 с.

21. Инновации – в логопедическую практику / сост. О.Е. Громова. - М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 2008. – 232 с.

22. Кирьянова Р.А. Комплексная диагностика и ее использование учителем-логопедом в коррекционной работе с детьми 5-6 лет, имеющими тяжелые нарушения речи. - СПб.: Питер, 2006. – 126 с.

23. Климчук Н.И. Наглядное моделирование в системе словарной работы с детьми, имеющими ОНР // Логопед. - 2008. - №2. – с. 7-12.

24. Кондратенко И.Ю. Формирование эмоциональной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи. – СПб.: Питер, 2006. – 188 с.

25. Коррекционно-педагогическая работа в дошкольных учреждениях для детей с нарушениями речи / под ред. Ю.Ф. Гаркуши. - М.: ТЦ «Сфера», НИИ Школьных технологий, 2008. – 128 с.

26. Кроткова А.В., Дроздова Е.Н. Особенности формирования лексико-грамматического строя речи у дошкольников с общим недоразвитием речи III уровня // Логопед. – 2004. - № 1. - С. 26-36.

27. Лаврентьева А.И. Этапы становления лексико-семантической системы у детей // Усвоение ребенком родного языка. - СПб.: Нева, 2005. – 154 с.

28. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). – СПб.: Питер, 2007. – 234 с..

29. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Формирование лексико-грамматического строя у дошкольников с общим недоразвитием речи. – СПб.: Питер, 2004. – 210 с.

30. Логопедия: методическое наследие: пособие для логопедов и студентов дефектологических фак. пед. вузов: в 5 кн. Кн. 5. / ред. Л. С. Волкова. – М.: ВЛАДОС, 2007. - 479 с.

31. Логопедия: Учебник для студентов дефектол. фак. пед. вузов / Под ред. Л.С. Волковой, С.Н. Шаховской. —— М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2008. — 680 с.

32. Лурия А.Р. Письмо и речь. Нейролингвистические исследования. – М.: Академия, 2002. – 352 с.

33. Методы обследования речи детей. Пособие по диагностике речевых нарушений. / Под ред. проф. Г.В. Чиркиной. – М.: Академия, 2004. – 244 с.

34. Морозова И. А. Занятия по развитию речи в специальном детском саду: пособие для логопеда, учителя-дефектолога, воспитателя. - М.: ВЛАДОС, 2006. - 246 с.

35. Овчинникова И.Г. Лексикон младшего школьника (характеристика лексического компонента языковой компетенции). Перм. гос. ун-т. — Пермь, 2007. – 152 с.

36. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад. — М.: «Большая Российская энциклопедия», 2002. — 528 с.

37. Плотникова С.В. Принципы лексико-семантической работы в школе в свете психолингвистической концепции лексикона человека // Педагогическое образование в России. – 2009. - № 2. – С. 12-16.

38. Понятийно-терминологический словарь логопеда / Под ред. В.И Селиверстова. — М.: Владос, 2007. — 400 с.

39. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. N 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» // Российская газета [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html

40. Программа коррекционного обучения и воспитания детей с общим недоразвитием речи 6-го года жизни / Сост. Т.Б.Филичева и Г.В.Чиркина. - М.: Академия, 2008. – 137 с.

41. Психолингвистическая и современная логопедия / Под ред. Л.Б. Халиловой. – М.: Акдемия, 2008. – 342 с.

42. Сазонова С. Н.. Развитие речи дошкольников с общим недоразвитием речи: учеб. пособие для студ. вузов. - 2-е изд., испр. – М.: Академия, 2005. - 144 с.

43. Седых Н.А. Воспитание правильной речи у детей. Практическая логопедия. - М.: «Гном и Д», 2006. – 227 с.

44. Смышляева Т.Н. Использование метода наглядного моделирования в коррекции ОНР дошкольников // Логопед для ДОУ. - 2005. - №1. – С. 7-12.

45. Соботович Е.Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции. – М.: Дрофа, 2003. – 251 с.

46. Стародубова Н. А. Теория и методика развития речи дошкольников: учеб. пособие для студ. вузов. - 2-е изд., испр. – М.: Академия, 2007. - 256 с.

47. Филичева Т.Б. Принципы, методы, организация психолого—педагогического обследования детей с общим недоразвитием речи / Логопедия. Методическое наследие // Под ред. Л.С.Волковой. — М.: Владос, 2003. — С. 191 — 205.

48. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Подготовка к школе детей с общим недоразвитием речи в условиях специального детского сада. - М.: Педагогика, 2003. – 342 с.

49. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. – М.: Владос, 2008. – 250 с.

50. Шашкина Г. Р.. Логопедическая работа с дошкольниками: учеб. пособие для студ. дефектол. фак. пед. вузов. – М.: Академия, 2003. – 238 с.

51. Шашкина Г.Р., Зернова Л.П., Зимина И.А. Логопедическая работа с дошкольниками. – М.: Академия, 2007. – 315 с.

52. Ястребова А.В., Спирова Л.Ф., Бессонова Т.П. Учителю о детях с недостатками речи. - М.: АРКТИ, 2007. - 131 с.

Приложение 1

Содержание коррекционно-логопедической работы по формированию лексикона дошкольников с ОНР

1. Обогащение и актуализация словаря существительных.

1.1.Расширение объёма словаря существительных (Игра «Угадай, кто так делает?»)

Процедура и инструкция: Дети встают в круг. Логопед бросает мяч одному из детей и предлагает угадать, кто так делает.

Речевой материал:

Воркует кто? (голубь), Чирикает кто? (воробей), Жжужит кто? (жук), Мычит кто? (корова), Лает кто? (собака), Рычит кто? (медведь), Гогочет кто? (гусь), Блеет кто? (овца), Кудахчет кто? (курица), Кукарекает кто? (петух).

1.2. Расширение объёма словаря существительных (Ира «Чужой мешочек»)

Процедура и инструкция: Каждый ребенок, закрыв глаза достает один из предметов одежды (куклы) и угадывает название. При это произносит: «Я взял (а) сарафан, юбку, куртку, брюки». Далее экспериментатор просит разложить одежду на две стопочки: в одной – для девочек, в другой – для мальчиков.

Речевой материал:

Сарафан, платье, юбка, брюки, шорты, рубашка, футболка.

1.3. «Разложи картинки по сходству»

Процедура и инструкция: Детям раздаются картинки. У каждого по 2-3 картинки. Логопед предлагает положить свою картинку к одной из трёх картинок на доске и объяснить, почему он положил именно так.

Речевой материал:

Свитер, шапка, варежки, шарф (к картинке овца); стол, деревянные грабли, деревянные ворота или забор, стул (к картинке дерево); бутылка молока, масло, сыр, мороженое (к картинке корова).

1.4. Актуализация существительных в самостоятельной речи (Игра «Угадай по описанию»)

Процедура и инструкция: Дети встают в круг. Логопед бросает мяч одному из детей и предлагает угадать, о ком он говорит.

Речевой материал:

Высокий, тонкий пятнистый …. (жираф);

Лохматый, косолапый ……(медведь);

Голодный, серый, злой…….. (волк) ;

Маленькая, быстрая, проворная.(белка);

Хищный, сильный, полосатый….(тигр);

Серый, колючий…….(ёж) и т.д.

1.5. Обогащение словаря имён существительных (Игра «Чьё это жилище?»)

Процедура и инструкция: На доске картинки. Слева – картинки, изображающие жилища животных, справа – изображения животных (не у своих жилищ). Логопед объясняет, что Незнайка перепутал домики животных. Надо им помочь найти свои жилища. Дети переставляют изображения животных, помещая их около своих жилищ, а затем называют чьи это жилища.

Речевой материал:

Нора – для лисы, мышки; берлога – для медведя; дупло – для белки. Совы; гнездо – для птицы, скворечник – для скворца и т.д.

1.6. Расширение объёма словаря существительных, формирование денотативного компонента слова (Игра «Отгадай, что это?»)

В основу положен принцип индукции, от анализа информации к её синтезу.

Процедура и инструкция: Дети отгадывают предмет по названию его частей

Речевой материал:

Кузов, кабина, колесо, руль, фары, дверцы (грузовик)
Ствол, ветки, сучья, листья, кора, корни (дерево)
Дно, крышка, стенки, ручки (кастрюля)
Палуба, каюта, якорь, корма, нос (корабль)
Подъезд, этаж, лестница, квартира, чердак (дом)
Крылья, кабина, хвост, мотор (самолет)
Глаза, рот, нос, брови, щёки (лицо)
Рукава, воротник, манжеты (рубашка)
Голова, туловище, копыта, хвост, вымя (корова)
Пол, сиены, потолок (комната)
Подоконник, рама стекло (окно)

1.7. Расширение объёма словаря существительных, формирование денотативного компонента слова (Игра «Назови части»)

В основу положен принцип дедукции, от синтеза информации к её анализу.

Процедура и инструкция: Возможны два варианта проведения данной игры: а) по картинке; б) по представлению. Логопед называет слово, предлагает представить этот предмет (или животное) и назвать его части.

Речевой материал:

Кот – тело, голова, хвост, лапы, когти, нос, уши, глаза, усы, шерсть.

Грузовик - …

Дом - ….

Дерево - …..

1.8. Актуализация слов с обобщающим значением (Игра «Что общего?»)

Процедура и инструкция: Логопед предлагает детям объяснить, что общего у предметов.

Речевой материал:

У двух предметов: огурец помидор (овощи), ромашка, тюльпан (цветы), слон, волк (животные), солнце, цыпленок (желтые);

У трёх предметов: мяч, солнце, шар (круглые), тарелка, ваза, чашка (посуда), лист, трава, крокодил (зелёные).

1.9. Усвоение слов с обобщающим значением (Игра «Назови одним словом»)

Процедура и инструкция: Детям предлагается назвать слово по функциональным признакам, по ситуации, в которой чаще всего находиться предмет.

Речевой материал:

Растут на грядке, в огороде, используются в пище (овощи)

Растут на деревьях в саду очень вкусные и сладкие (фрукты)

Как назвать одним словом, то, что мы одеваем на голову на ноги? (одежда обувь)

Служит для передвижения людей на далекие расстояния (транспорт)

Живут в воде, имеют плавники и хвост (рыбы)

1.10. Закрепление в речи названий детенышей животных (Игра «Кто кем был?»)

Процедура и инструкция: Логопед, бросая мяч кому-либо из детей. Называет животное, а ребенок, возвращая мяч логопеду, отвечает на вопрос, называя детеныша заданного животного.

Речевой материал:

Курица – цыпленок, лошадь – жеребенок, корова – теленок, тигр – тигренок, лев – львенок, слон – слоненок, олень – олененок, лось – лосенок, лиса – лисенок, медведь – медвежонок, верблюд – верблюжонок, волк – волчонок. Заяц – зайчонок, кролик – крольчонок, белка – бельчонок, свинья – поросенок, овца – ягненок, собака – щенок, кошка – котенок.

1.11. Актуализация с существительных с обобщающим значением, развитие понимание родовидовых отношений между словами. Развитие понятийного компонента лексического значения слова (Игра «Аналогии»)

Процедура и инструкция: Логопед предлагает детям дополнить слово по образцу: лиса – зверь, журавль – птица или наоборот. Взрослый называет слово обобщающего значения, ребенок придумывает слово конкретного значения (или наоборот).

Речевой материал:

Посуда – сковорода, цветы – одуванчик, транспорт – грузовик, рыбы – щука, насекомые – кузнечик.

1.12. Различие предметов. Сходных по назначению и похожих внешне (Игра «Переезжаем на новую квартиру?»)

Цель: Научить детей различать предметы, сходные по назначению и похожие внешне, уточнить их названия и активизировать в речи детей.

Процедура и инструкция: Экспериментатор вручает каждому ребенку 2-3 пары картинок, например, чашка – стакан, платок – косынка, ранец – портфель. Рассказывает: «Дети, мы получили новую квартиру. Надо собрать все вещи и упаковать их для переезда. Сначала я буду упаковывать посуду. Вы мне будете помогать. Подавайте мне только ту вещь, которую я назову. Будьте внимательны – многие вещи похожи. Не перепутайте, например, кружку с чашкой, чайник с кофейником. Собранную посуду я сложу в синюю коробку». Экспериментатор называет один предмет из пары, например, кофейник. Для активизации в речи детей соответствующего словаря, логопед предлагает одному ребенку вынимать из коробки картинки и говорить, что он достал, а остальным – называть предмет, объединенный в пару с предъявляемым

Речевой материал:

Предметные картинки (парные): чашка – стакан, кружка – чашка, масленка – сахарница, чайник – кофейник, кастрюля – сковорода, платок – косынка, шапка – шляпа, платье – сарафан, свитер – жилет, пальто – куртка, шуба – зимнее пальто, брюки – шорты, носки – гольфы, чулки – носки, перчатки – варежки, туфли – босоножки, тапочки – сандалии, ранец – портфель, люстра – настольная лампа.

2. Обогащение и актуализация словаря глаголов.

2.1Актуализация глаголов передвижения, развитие синтагматических связей слов (Игра «Кто как передвигается?»)

Процедура и инструкция: На игровом поле создается картинка леса и водоема, к которой прикрепляются изображения животных, обитателей водоёмов. Логопед предлагает детям найти животное, назвать его и определить, как оно передвигается.

Речевой материал:

Птицы, бабочки, мухи, стрекозы, комары – летают

Рыбы, дельфины, киты, моржи, акулы – плавают

Змеи. Гусеницы, черви – ползают

Лошадь – скачет

Кузнечик, лягушка, жаба, заяц – прыгают

2.2 Обогащение глагольного словаря, развитие умения дифференцировать оттенки значения слов, формировние умения группировки слов (Игра «Найди лишнее слово»)

Процедура и инструкция: Логопед предлагает ребенку найти лишнее слово среди глаголов и объяснить свой выбор.

Речевой материал:

Думать, ехать, размышлять, соображать

Бросился, ринулся, накинулся, слушал

Ненавидеть, презирать, наказывать

Приехал, прибежал, укатился, приплыл

Выбежал, вошёл, вылетел, выскочил

Налил, нарисовал, вылил

Подбежал, вошел, подошел

2.3 Подбор к предмету действий (глаголов)

Процедура и инструкция: Экспериментатор задает вопросы детям (Кто что делает?), а дети должны подобрать как можно больше слов действий к предмету. Например, «Ветер что делает? - воет, пыль поднимает, бушует, листья срывает, парус надувает, тучи гоняет и т.д.». Подобрать как можно больше объектов к действию, например, «Кто и что плавает?».

Речевой материал:

Ветер что делает? - воет, пыль поднимает, бушует, листья срывает, парус надувает, тучи гоняет освежает. Лошадь что делает? Собака? Курица? И т.д.

Подбор к действиям предмета: На небе сверкает, землю согревает, тьму разгоняет, согревает. Что это? – Солнце.

Подбор объектов к действию: Кто и что плавает? Кто и что греет? Кто и что делает? и т.д.

2.4 Обогащение словаря глаголов, развитие умения выделять дифференцированные оттенки значения слов (Игра «Чем отличается?»)

Процедура и инструкция: Ребенок должен объяснить, чем отличаются слова, подобрать картинки и придумать предложения с этими словами.

Речевой материал:

Шить – вязать, класть – ставить, строить – чинить, мыть – стирать, чистить – подметать, нести – везти, лежать – спать, лежать – стоять, рисовать – раскрашивать.

2.5 Актуализация глаголов действий, развитие синтагматических связей слов (Игра «Кто как говорит?»)

Процедура и инструкция: Логопед начинает предложение, ребенок заканчивает.

Речевой материал:

Когда теленок зовет маму-корову, он …..(мычит)

Когда коза зовет козлят, она……..(блеет)

Когда собака хочет отогнать чужих от дома, она …(лает)

Когда кошка просит у хозяйки молоко, она…….(мяукает)

Когда утка зовет утят плавать, она…….(крякает)

Когда гусыня отгоняет людей от гусят, она……(гогочет)

Когда конь зовет хозяина, он…….. (ржет)

2.6 Учить детей подбирать глаголы, обозначающие действия (Игра «Кто назовет больше действий?»)

Процедура и инструкция: Экспериментатор задает вопросы детям (кто что делает), а дети должны назвать как можно больше подходящих слов действий.

Речевой материал:

Что можно делать с цветами? (рвать, сажать, поливать, смотреть, любоваться, дарить, нюхать, ставить в вазу)

Что делает дворник? (подметает, убирает, чистит дорожки от снега, посыпает их песком)

Что делает самолет? (летит, гудит, поднимается, взлетает, садится)

Что можно делать с куклой? (играть, гулять, кормить, лечить, купать, наряжать)

2.7 Актуализация глаголов, употребляющихся в определенной ситуации (Игра «Где что можно делать?»)

Процедура и инструкция: Экспериментатор задает вопросы детям (что где можно делать), а дети должны назвать как можно больше подходящих слов действий.

Речевой материал:

Что можно делать в лесу? (гулять, собирать грибы и ягоды, слушать птиц, отдыхать)

Что можно делать на реке? (купаться, нырять, загорать, кататься на лодке, ловить рыбу)

2.8 Актуализация словаря глаголов действий, развитие синтагматических связей слов (Игра «Подбор действия к части тела»)

Процедура и инструкция: логопед читает рифмованный текст, а дети договаривают окончание строчки и показывают на соответствующую часть тела.

Речевой материал:

Мы ногами … (топаем)

Мы руками … (хлопаем)

Мы глазами …(смотрим)

Ничто не просмотрим.

Мы ушами… (слушаем)

Головой мы … (думаем)

Носом … (нюхаем и дышим)

Пальцами письмо … (напишем).

Ртом едим и … (говорим)

И за вкусом мы … (следим).

2.9 Актуализация словаря глаголов, расширение семантического поля, развитие синтагматических связей слов (Игра «Что этот предмет может делать?»)

Процедура и инструкция: экспериментатор называет предмет и спрашивает у ребенка, что этот предмет может делать? При каждом ответе спрашивать: «а что еще делает», ребенок должен подобрать как можно больше слов обозначающих действие.

Речевой материал: метла, лопата, солнце, дождь, ночь, ложка, качели, кошка, птица, самолет.

2.10 Актуализация глаголов обозначающих действия людей различных профессий, развитие синтагматических связей слов (Игра «Профессия»)

Процедура и инструкция: логопед говорит начало предложения и кидает ребенку мяч (дети стоят в кругу). Ребенок, поймавший мяч, заканчивает предложение.

Речевой материал:

Врач людей … (лечит)

Учитель детей … (учит)

Пожарный пожар … (тушит)

Повар обед … (варит, готовит)

Парикмахер волосы… (укладывает, причесывает, стрижет)

Полицейский за порядком … (следит)

Портниха одежду… (шьет, кроит, чинит)

Пекарь хлеб… (печет)

Писатель книги … (пишет)

Доярка коров… (доит, кормит)

Тракторист в поле … (пашет)

Маляр стены… (красит)

Каменщик стену из кирпичей … (выкладывает)

Часовщик сломанные часы … (чинит)

Композитор музыку… (сочиняет)

Пограничник границы нашей Родины … (охраняет)

Воспитатель в детском саду детей … (воспитывает, учит)

2.11 Актуализация глаголов действий, развитие синтагматических связей слов (Игра «Кто какие звуки издает»)

Процедура и инструкция: логопед просит ребенка ответить, какие звуки издает предмет или явление.

Речевой материал: дверь – скрипит, бумага – шуршит, ветер – свистит, листья – шелестят, ручеек – журчит, гром – грохочет, машина – гудит, град – стучит, дождь – шумит.

3. Обогащение и актуализация словаря прилагательных.

3.1 Обогащение словаря прилагательных, развитие синтагматических связей слов (Игра «Что бывает круглым?)

Процедура и инструкция: перебрасывая мяч детям различными способами, логопед задает вопрос, на который ребенок, поймав мяч, должен ответить, после чего вернуть мяч логопеду. Логопед, в свою очередь перекидывает мяч следующему ребенку, ожидая ответа от него.

Речевой материал:

Что бывает круглым (мяч, шар, колесо, солнце, луна, яблоко, вишня)

Что бывает длинным (дорога, река, веревка, нитка, лента, шнур)

Что бывает высоким (гора, дерево, человек, дом, шкаф, стол)

Что бывает зеленым (трава, деревья, кусты, кузнечик, платье)

Что бывает холодным (вода, снег, лед, роса, камень, ночь)

Что бывает гладким (стекло, зеркало, камень, яблоко)

Что бывает сладким (сахар, конфеты, пирожки, торт, вафли)

Что бывает колючим (еж, роза, кактус, иголки)

Что бывает легким (пух, перо, вата, снежинка)

Что бывает острым (нож, шило, стекло, ножницы, кинжал)

Что бывает глубоким (канава, ров, овраг, колодец, река)

3.2 Актуализация прилагательных в речи, уточнение синтагматических связей прилагательных и существительных (Игра «Времена года»)

Процедура и инструкция: Придумать как можно больше слов, отвечающих на вопросы «какой, какая, какое, какие» по темам «осень, зима, весна, лето». При этом детям предлагается картинка.

Речевой материал:

солнце, небо (какое?), облака (какие?), трава (какая?), дождь (какой?), ветер (какой?), листья (какие?), день (какой?).

3.3 Верификация производных слов-прилагательных

Процедура и инструкция: экспериментатор дает ребенку следующую инструкцию: «сейчас я буду называть тебе правильные и неправильные слова, а ты внимательно слушай и поправляй меня, если я скажу неправильно». После воспроизведения каждого слова задаются вопросы: «правильно я сказала», «а как сказать правильно».

Речевой материал: (правильные и неправильные производные слова и словосочетания)

Сок из абрикосов - абрикосный, абрикосовый

Хвост рыбы – рыбий, рыбный

Хвост петуха – петуховый, петушиный

Берлога медведя – медвежья, медвединая

Варенье из черники – черничное, черниковое

Морс из клюквы – клюковый, клюквенный

3.4 Актуализация слов-прилагательных, введение их в семантическое поле и уточнение парадигматических связей внутри семантического поля (Игра «Сравни!»)

Процедура и инструкция: Детям предлагается сравнить предметы по следующим характеристикам.

Речевой материал:

По вкусу: горчицу и мед

По цвету: снег и сажу

По высоте: дерево и цветок

По толщине: канат и нитку

По ширине: дорогу и тропинку

По возрасту: юношу и старика

По весу: гирю и пушинку

По размеру: дом и шалаш

3.5 Актуализация прилагательных, обозначающих цвета (Игра «Лови да бросай, цвета называй.»)

Процедура и инструкция: логопед, бросая мяч ребенку называет существительные обозначающие цвет, а ребенок возвращая мяч логопеду называет прилагательное, подходящее к данным существительным и обозначающее их цвет. Логопед: «что у нас какого цвета – мы расскажем вам об этом».

Речевой материал: (правильные и неправильные производные слова и словосочетания)

Мак, огонь, флаг - красный

Апельсин, морковь, заря – оранжевый

Цыпленок, солнце, репа - желтый

Огурец, трава, лес – зеленый

Небо, лед, незабудки - голубой

Колокольчик, небо, море, чернила – синий

Слива, сирень – фиолетовый

Мышь, тучи, волк – серый

Снег, молоко, вата – белый

3.6 Обогащение словаря прилагательных, развитие умения образовывать притяжательные прилагательные, установление синтагматических связей между словами (Игра «Кого везут в зоопарк?»)

Процедура и инструкция: логопед ставит на наборное полотно большую картинку с изображение грузовика и сообщает детям о том, что в зоопарк нужно отвезти зверей. Далее логопед вставляет предметные картинки с изображением головы и хвоста животного или птицы в прорези грузовика, предлагая назвать чья голова и чей хвост показались в грузовике и отгадать, кого перевозят в зоопарк.

Образец ответа ребенка: *это львиная голова и львиный хвост, в зоопарк везут льва. В зоопарк везут льва, потому что это львиная голова и львиный хвост.*

Стимульный материал: картинки: петух, курица, гусь, утка; тюлень, олень, белый медведь, морж, пингвин; слон, тигр, лев, верблюд, жираф, носорог, черепаха; кабан, еж, лиса, волк, белка, заяц, медведь; воробей, ворона, сорока, голубь, синица.

3.7 Актуализация словаря прилагательных, развитие умения образовывать относительные прилагательные (Игра «Из чего сделано?»)

Процедура и инструкция: экспериментатор объясняет, что если какой-нибудь предмет сделан из дерева, то он деревянный, а если из железа, то он железный и так далее. Затем проводится работа по картинкам и в игре с мячом. Экспериментатор: «вот предмет, а из чего люди сделали его?».

Речевой материал:

Сапоги из кожи – кожаные, шапка из меха - …, тазик из меди - …, рукавички из шерсти - …, стакан из стекла - …, ваза их хрусталя - ..., шляпка из соломы - …, шуба из меха - …, ложка из металла - ….

Если продукты сделаны из молока, то они называются … (молочные), из муки …, из шоколада, блюдо из овощей…, из фруктов…

Если салат сделан из огурцов, то он называется (огуречный), из лука - …, из капусты - …, из моркови - …, из свеклы - …, суп из гороха - …, из картофеля - ….

Варенье из слив - сливовое, из яблок - …, из груш - …, из абрикосов - …, из смородины - ….

Лист дуба - (дубовый), лист березы - …, лист липы - …, лист рябины - …, лист клена - …, лист смородины - …, шишка сосны - …, шишка ели - …, сережка ольги - …

3.8 Расширение объема словаря прилагательных, формирование представления о предмете (Игра «Опиши предмет.»)

Процедура и инструкция: взрослы рассматривает предмет и указывает на его признаки. Например обследует яблоко: «по цвету оно желтое, по форме напоминает шар, яблоко круглое. По размеру оно большое, крупное. Если погладить яблоко, чувствуешь, что оно гладкое. Я надавливаю на яблоко, с ним ничего не происходит. Яблоко твердое. Понюхаю яблоко: ах, какое оно ароматное, душистое. Подержу на руке, взвешу: яблоко тяжелое. Отрежу кусочек и попробую на вкус: яблоко сладкое (кислое, кисло-сладкое)».

Речевой материал: огурец, лимон, помидор, апельсин, перец, лук, конфета.

4. Формирование структуры значения слова.

4.1 Формирование структуры значения слова, развитие лесико-семантичеких, сигнификативных компонентов значения слова, формирование умения выделять дифференцированные признаки слова (Игра «Что это за предмет?»)

Процедура и инструкция: экспериментатор называет слово и просит детей рассказать, что это за предмет, дать его характеристику (внешний вид, вес, форма, материал, структура поверхности, из каких элементов состоит, его функции, как используется). Детям предлагается вспомнить случаи из жизни, когда они пользовались этим предметом. Например, лопата – предмет, чтобы копать землю, тяжелая, ручка деревянная, а сама из металла.

Речевой материал: книга, карандаш, машина, стол, телефон.

4.2 Формирование структуры значения слова, развитие парадигматических отношений внутри семантического поля, формирование способности дифференцировать значения слова (Игра «Что значит слово?»)

Процедура и инструкция: экспериментатор называет глагол и просит детей объяснить, что означает это слово. Дети припоминают случаи из собственного опыта, когда они выполняли эти действия (например, шить – пришивал пуговицу, зашивал рубашку, шил костюм для новогоднего праздника). Назвать другие действия, которые входят в состав исходного (шить – вставлять нитку в иголку, продевать, протыкать, вытаскивать, натягивать).

Речевой материал: шить, прыгать, гулять, отдыхать, мыть, одеваться.

4.3 Развитие контекстуального аспекта значения слова, развитие синтагматических связей слов (Игра «Одинаковые слова»)

Процедура и инструкция: экспериментатор показывает парные картинки и предлагает ребенку объяснить значения слов в словосочетаниях. Ребенок придумывает предложение с каждым словосочетанием.

Речевой материал: прозрачный ключ, железный ключ, острая коса, длинная коса, меткий лук, зеленый лук, глубокая норка, пушистая норка, пухленькая ручка, деревянная ручка.

4.4 Формирование контекстуального компонента значения слова, развитие синтагматических связей слов (Игра «Найди слово»)

Процедура и инструкция: экспериментатор просит детей внимательно послушать стихотворение и найти в нем слова, которые звучат одинаково, но имеют разное значение.

Речевой материал:

В чужой стране, в чудной стране
Где не бывать тебе и мне,
Ботинок черным язычком
С утра лакает молочко.

И целый день в окошко
Глядит глазком картошка.
Бутылка горлышком поет,
Концерты вечером дает.
И стул на гнутых ножках
Танцует под гармошку. (И. Токмакова)

Много есть ключей:
Ключ – родник среди камней,
Ключ скрипичный, завитой,
И обычный ключ дверной. (Д. Лукич)

4.5 Формирование контекстуального компонента значения слова, развитие синтагматических связей слов (Игра «Что у кого?»)

Процедура и инструкция: ребенку необходимо определить применительно к каким предметам используются слова. Экспериментатор задает вопросы «у кого, у чего?»

Речевой материал: ручка – у человека, у двери, у чемодана, у сумки; язычок – у человека, у ботинка; ножка – у стула, у ребенка, у гриба.

4.6 Формирование контекстуального компонента значения слова, развитие синтагматических связей слов (Игра «Что бывает острым?»)

Процедура и инструкция: экспериментатор просит детей назвать предметы, про которые можно сказать:

Речевой материал: острый (нож, топор, меч, зуб); острая (пила, игла); острое (перо, стекло, копье); острые (ножницы, иглы). Если ребенок затрудняется, логопед задает наводящие вопросы. Можно ли так сказать: острый суп, острый язык, острый ум, острое зрение? Что означают эти выражения? Объясните, как вы это понимаете? Что еще бывает острым? Что значит «остроумный».

4.7 Формирование контекстуального компонента значения слова, развитие синтагматических связей слов, развитие словесно-логического мышления (Игра «Что это значит?»)

Процедура и инструкция: экспериментатор произносит словосочетания. Дети определяют, можно ли так сказать, и объясняют смысл этих выражений.

Речевой материал: свежий ветер (прохладный); свежий хлеб (мягкий, только что испеченный); свежая рыба (недавно выловленная, не испортившаяся); свежая рубашка (чистая, выглаженная, выстиранная); свежая газета (новая, только что купленная); свежая голова (отдохнувшая); глухая ночь (тихая, безлюдная, темная); глухой шум поезда (отдаленный, приглушенный, неслышный).

5. Формирование семантических полей. Развитие операции классификации, сравнения.

С целью объединения и группировки слов на основе различных семантических признаков предлагаются следующие задания.

5.1 Формирование умения группировать слова по тематическим признакам, развитие умения выделять существенные признаки, развитие словесно-логического мышления (Игра «Назови лишнее слово.»)

Процедура и инструкция: логопед называет ряд слов и предлагает детям определить среди них лишнее слово, а затем объяснить, почему это слово лишнее.

Речевой материал:

Кукла, песок, ведро, юла, мяч.

Стол, шкаф, ковер, ведро, кресло, диван.

Пальто, шапка, шарф, сапоги, шляпа.

Слива, яблоко, помидор, абрикос, груша.

Волк, собака, рысь, лиса, заяц.

Лошадь, корова, олень, баран, свинья.

Роза, тюльпан, фасоль, василек, мак.

Автобус, комбайн, трамвай, велосипед, мотоцикл.

Зима, апрель, весна, лето, осень.

Мама, подруга, папа, сын, бабушка.

Море, озеро, река, мост, пруд.

Круг, квадрат, карандаш, треугольник, прямоугольник.

Николай, Саша, Иванов, Миша, Петров.

Береза, сосна, дерево, дуб, ель.

Месяц, день, год, небо, час.

Минута, секунда, час, вечер, сутки.

Град, зима, дождь, снег.

5.2 Формирование умения группировать слова по тематическим признакам, выделять существенные признаки и дифференцировать качества предметов (Игра «Выдели и назови из серии слов…»)

Процедура и инструкция: предлагается ряд слов, из него надо выбрать слова, относящиеся к данной лексической теме.

Речевой материал:

А) только названия домашних животных: лиса, волк, собака, заяц; лошадь, теленок, лось, медведь; белка, кошка, петух; осел, косуля, рысь, тигр; сарай, корова, коза, овца; кролик, выдра, щенок, попугай.

Б) только названия транспорта: грузовик, метро, самолет, скамейка; автобус, дорога, вертолет, пассажир; поезд, купе, пароход, якорь; трамвай, водитель, троллейбус.

5.3 Развитие умения классификации, формирование умения выделять существенные признаки и дифференцировать качества предметов (Игра «Классификация предметов по картинкам»)

Процедура и инструкция: детям дается задание разложить картинки на две группы (при этом критерий классификации не называется) и объяснить свой выбор.

Речевой материал:

Лиса, кошка, собака, медведь, корова, точка.

Синица, бабочка, снегирь, воробей, стрекоза, пчела.

5.2 Формирование умения группировать слова по тематическим признакам, развитие парадигматических связей слов (Игра «Найди лишнее»)

Процедура и инструкция: экспериментатор предлагает ребенку найти лишнее слово среди прилагательных и объяснить свой выбор .

Речевой материал:

Грустный, печальный, унылый, глубокий.

Храбрый, звонкий, смелый, отважный.

Ломкий, долгий, хрупкий, слабый.

Крепкий, далекий, прочный, надежный.

Дряхлый, старый, изношенный, маленький, ветхий.

Смелый, храбрый, отважный, злой, решительный.

Глубокий, мелкий, высокий, светлый, низкий.

6. Развитие антонимии

С целью развития антонимии рекомендуются следующие задания, игры и упражнения.

6.1 Формирование умения подбирать антонимы, развитие парадигматических связей внутри семантического поля (Игра «Подбор антонимов в тексте»)

Процедура и инструкция: Дети слушают сказку и участвуют в подборе слов-«неприятелей».

Речевой материал: «Жили-были два мальчика – Вася и Федя. Они разные, Вася был высокий, а Федя, наоборот, - …(низкий). У Васи всегда было хорошее настроение, а Феди, наоборот, …..настроение. Вася – веселый мальчик, а Федя - …. Вася хорошо учился в школе, а Федя - …. Вася был прилежным и трудолюбивым, а Федя –наоборот…».

6.2 Развитие парадигматических связей внутри семантического поля (Игра «Выбери слова-«неприятели»)

Процедура и инструкция: логопед предлагает слова – существительные, глаголы, прилагательные, ребенок должен выбрать из трех слов два слова-«неприятеля».

Речевой материал: друг, печаль, враг; ночь, сутки, день; радость, радостный, печаль; поднимать опускать, брать; давать, продавать, отдавать; покупать, продавать, отдавать; говорить, идти, молчать; высокий, большой, низкий; длинный, большой, короткий; большой, низкий, маленький; белый, длинный, черный; короткий, маленький, длинный; тяжелый, длинный, легкий; хороший, светлый, плохой.

6.3 Формирование умения подбирать антонимы, развитие операции сравнения, парадигматических связей внутри семантического поля (Игра «Сравни!»)

Процедура и инструкция: закончить предложение и назвать слова – «неприятели».

Речевой материал: слон большой – комар …; камень тяжелый, а пушинка …; золушка добрая, а мачеха …; зимой погода холодная, а летом …; сахар сладкий, а горчица …; дерево высокое, а куст …; дедушка старый, а внук …; суп горячий, а компот …; сажа черная, а снег …; лев смелый, а заяц …;

молоко жидкое, а сметана…; река широкая, а ручеек …; работать трудно, а отдыхать …; днем светло, а ночью …; сегодня весело, а вечером было …; заяц прыгает быстро, а черепаха ползает …; переходя улицу, сначала посмотри направо, а потом …; я больна, но скоро буду …; я живу близко от реки, а мой друг …; продавец продает, а покупатель …; друзья часто ссорятся, но легко …; воспитатель спрашивает, а дети …;сначала гостей встречают, о потом …; при встрече здороваются, а при расставании …; вечером ложатся в кровать, а утром ….

6.4 Формирование умения подбирать антонимы, развитие парадигматических связей внутри семантического поля (Игра с мячом «Скажи наоборот»)

Процедура и инструкция: экспериментатор называет слово и бросает мяч одному из детей. Ребенок, словивший мяч, должен придумать слово, противоположное по назначению, сказать это слово и бросить мяч обратно логопеду.

6.5 Развитие парадигматических связей внутри семантического поля (Игра «Найди пару»)

Процедура и инструкция: выбрать из 3 – 4 слов одно, противоположное по смыслу исходному слову.

Речевой материал:

Холодильник – (мороженое, электроплита, лампа, снеговик);

Карандаш – (тетрадь, ручка, резинка, альбом);

Душ – (мыло, полотенце, мочалка, ведро с водой);

Сахар – (чай, арбуз, соль, чайник);

Молоток – (топор, клещи, рубанок, гвоздь);

Обогреватель – (сумка, пылесос, вентилятор, утюг).

6.6 Формирование умения подбирать антонимы, развитие парадигматических связей внутри семантического поля (Игра «Подбор антонимов к словосочетаниям»).

Процедура и инструкция: детям предлагается подобрать слова – «неприятели» к словосочетанию.

Речевой материал:

Восход солнца - … Длинная лента - …

Ясное небо - … Высокий дом - …

Шумная улица - … Темная комната - …

6.6 Формирование умения подбирать антонимы, парадигматических связей внутри семантического поля, развитие контекстуального компонента значения слова (Игра «Многозначные антонимы»).

Процедура и инструкция: детям предлагается подобрать слова – «неприятели» к прилагательным в словосочетании.

Речевой материал:

Свежий хлеб - … (черствый хлеб); близкий берег -- …(далекий берег);

Свежий ветер - … (теплый…); близкий человек - …(чужой …);

Свежая газета - … (старая …); веселый фильм - … (скучный …);

Свежие яблоки - …(сушеные …); веселое настроение - …(грустное …).

6.8 Формирование умения подбирать антонимы, развитие парадигматических связей внутри семантического поля (Игра «Придумай слова-«неприятели»).

Процедура и инструкция: к данным словам придумать слова-«неприятели».

Речевой материал:

А) имена существительные: день, утро, восход, весна, зима, добро, друг, грязь, жара, мир, правда, радость, вдох, выдох, польза, грязь;

Б) имена прилагательные: большой, белый, высокий, веселый, темный, горький, добрый, здоровый, новый, молодой, острый, толстый, широкий, сухой, смелый, твердый, чистый, яркий, красивый, хороший;

В) глаголы: войти, говорить, взял, нашел, забыл, уронил, насорил, ложиться, одеваться, мириться, опускать, помогать, смеяться, залететь, закрывать, включать, входить, хвалить, заснуть, разрешить.

6.9 Формирование семантических полей, расширение словаря антонимов (Игра с мячом «Скажи наоборот»).

Процедура и инструкция: дети стоят в шеренге лицом к ведущему. Взрослый (ведущий) произносит слово и бросает мяч одному из игроков. Поймавший мяч должен назвать антоним к заданному слову и вернуть мяч ведущему. Если парное слово подобрано верно, ребенок делает шаг вперед. Выигрывает тот, кто быстрее подойдет к условной линии, на которой находиться ведущий. Этот ребенок становиться ведущим.

Речевой материал:

Входить - …; включать - …; строить - …; засыпать - …; хвалить - …; говорить - …; начинать - …; встречать - …; поднимать - ….