

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ  
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**  
( Н И У « Б е л Г У » )

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ**

**ФАКУЛЬТЕТ ДОШКОЛЬНОГО, НАЧАЛЬНОГО И СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Кафедра дошкольного и специального (дефектологического)  
образования**

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР ЭКОЛОГИЧЕСКОГО  
ХАРАКТЕРА В ОБОГЩЕНИИ ГЛАГОЛЬНОГО СЛОВАРЯ  
СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО  
РАЗВИТИЯ**

**Выпускная квалификационная работа**  
обучающегося по направлению подготовки 44.03.03 Специальное  
(дефектологическое) образование, профиль Логопедия  
очной формы обучения, группы 02021306  
Вахненко Анны Юрьевны

Научный руководитель  
к.п.н., доцент  
Воробьева Г.Е.

**БЕЛГОРОД 2017**

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА I ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБОГАЩЕНИЯ ГЛАГОЛЬНОГО СЛОВАРЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА.....	8
1.1. Формирование глагольного словаря у детей дошкольного возраста.....	8
1.2. Особенности развития глагольной лексики у старших дошкольников с задержкой психического развития.....	19
1.3. Возможности использования дидактических игр экологического характера для дошкольников с задержкой психического развития по обогащению глагольного словаря.....	25
ГЛАВА II ОРГАНИЗАЦИОННО СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ОБОГАЩЕНИЮ ГЛАГОЛЬНОГО СЛОВАРЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА.....	36
2.1. Исследование уровня развития глагольного словаря у старших дошкольников с задержкой психического развития.....	36
2.2. Методические рекомендации организации и содержания работы по обогащению глагольного словаря старших дошкольников с задержкой психического развития при проведении дидактических игр экологического характера.....	54
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	71
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	75
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	78

## ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время особую значимость приобретает проблема сложного дефекта, в структуре которого нарушения речи сопровождаются другими отклонениями психического развития. В связи с этим, одной из актуальных проблем логопедии является проблема нарушений речи у детей с задержкой психического развития (ЗПР). Специфическим признаком симптоматики нарушений речи у большинства детей с задержкой психического развития является системный характер речевого недоразвития, преобладание сематического дефекта, сложность речевой патологии, сочетание различных дефектов речи. В дошкольном возрасте у данной категории детей на фоне недостаточной сформированности познавательной деятельности обнаруживается своеобразие и в развитии глагольной лексики, а также низкий уровень ее становления.

Одним из важных направлений речевого развития ребенка дошкольного возраста, в том числе и ребенка с нарушением речевого развития, является обогащение и развитие его лексикона. Это связано с тем, что лексика выступает в качестве критерия определения способности и интеллекта личности, а слово представляет собой звуковое выражение понятия о предмете или явлении объективного мира. Овладение словом, с одной стороны, тесно связано с формированием восприятия, памяти, мышления и других высших психических функций, а, с другой, слово, в свою очередь, оказывает значительное влияние на речевое развитие в целом, на формирование познавательной деятельности ребенка.

Нарушения в овладении лексиконом существенно затрудняет общение и сотрудничество ребенка со взрослыми и сверстниками, отрицательно влияет на формирование его познавательной деятельности, задерживает развитие как устной, так и письменной речи, служит препятствием для овладения школьной программой.

Как было доказано Р.Е. Левиной, а затем многочисленными исследованиями, в структуру общего недоразвития речи входят нарушение процесса формирования лексикона и трудности использования лексических средств в процессе общения (В.К. Воробьева, О.Е. Грибова, В.А. Ковшиков, Н.А., Л.Ф. Спирина, Г.В. Чиркина, С.Н. Шаховская и др.). Словарь детей с задержкой психического развития, согласно исследованиям Н.С. Жуковой, И. Ю. Кондратенко, Т. Б. Филичевой и др. характеризуется бедностью в количественном отношении, недифференцированностью лексических единиц по семантическим признакам, недостаточной дифференциацией обобщающих понятий, несформированностью синтагматических связей и др.

Н.С. Жукова, Т.Б. Филичева, С.Н. Шаховская, Л.Ф. Спирина в своих работах указывают на ограниченность глагольного словаря в активном и пассивном плане, а так же на неумение правильно использовать в речи грамматические формы глаголов, что приводит к многочисленным аграмматизмам. Следует отметить, что достаточно серьезные трудности у дошкольников с задержкой психического развития возникают при овладении глагольной лексикой (С.Н. Коновалова, И.А. Чистякова), так как глагол имеет более отвлеченную семантику, чем существительные, и более сложное семантическое различие его словообразовательных форм.

Г.А. Волкова считает, что при формировании лексического строя речи у детей с тяжелой патологией должное внимание следует уделять развитию предикативного словаря, так как предикат отражает отношение объекта к действительности: «Предикат — это основа фразы и основа внутренней речи».

Поэтому ученые и логопеды-практики подчеркивают необходимость целенаправленной, систематической работы по формированию глагольной лексики у детей с задержкой психического развития, как важного направления коррекционно-педагогической работы по формированию лексико-грамматической стороны речи (Н.С. Жукова, С.Н. Коновалова, Т.Б. Филичева, С.Н. Шаховская и др.). Это связано с тем, что глаголу принадлежит важная роль

в построении предложения как основной коммуникативной единицы речи (Ю.Д. Апресян, В.В. Виноградов, А.М. Пешковский и др.).

Методические рекомендации по формированию глагольной лексики представлены в работах С.В. Коноваловой, методических разработках практических логопедов Е.А. Алябьевой, Т.Н. Смирновой, И.А. Чистяковой.

Но поиск оптимальных средств и приемов формирования глагольной лексики, адекватного их использования в ходе логопедических занятий с дошкольниками задержкой психического развития в условиях ДОО сохраняет свою актуальность.

**Проблема исследования:** совершенствование логопедической работы по обогащению глагольного словаря у старших дошкольников с задержкой психического развития при проведении дидактических игр экологического характера.

**Цель исследования:** разработать методические рекомендации по обогащению глагольной лексики у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития при проведении дидактических игр экологического характера.

**Объект исследования:** процесс формирования глагольной лексики у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

**Предмет исследования:** методические рекомендации по обогащению глагольного словаря у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития при проведении дидактических игр экологического характера.

**Гипотеза исследования:** процесс обогащение глагольного словаря у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития при проведении дидактических игр экологического характера может быть эффективным, если будут реализовываться следующие условия:

- обеспечение целенаправленной и систематической коррекционно-педагогической работы по формированию глагольного словаря;
- отбор глагольного словаря в соответствии с лексической темой занятия;
- обеспечение повторения и закрепления глагольной лексики на последующих занятиях;
- использование разнообразных приемов, с целью вызывания у детей положительного эмоционального настроения, интереса к занятию, а также многократного оперирования с глагольной лексикой как в более простых, так и более сложных коммуникативных ситуациях.

В соответствии с целью, предметом и объектом были поставлены следующие **задачи исследования:**

- На основе анализа психолого-педагогической литературы теоретически обосновать проблему исследования.
- Выявить состояние глагольной лексики старших дошкольников с задержкой психического развития.
- Определить направления, содержание логопедической работы, по развитию и коррекции недостатков глагольной лексики у старших дошкольников с задержкой психического развития при проведении дидактических игр экологического характера.

**Теоретическая основа** являются: положения известных психологов о взаимосвязи познавательных процессов ( Л. И. Божович, Л. С. Выготский, Л. В. Занков, А.В. Запорожец, Ж.Пиаже, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Г.А. Урунтаева и др); исследования в области развития словаря детей в онтогенезе А.Н. Гвоздева, С.Н. Цейтлин, А.М. Бородич, Е.И. Тихеева и др.; системный подход к анализу речевых нарушений Р.Е. Левиной; исследования в области глагольной лексики таких ученых как Р. Е. Левина, С. Н.Коновалова и др.; положение И.А. Чистякова о возможности формирования глагольного словаря у дошкольников с ЗПР посредством дидактических игр экологического характера; труды по изучению проблемы задержки психического развития, особенностям

речевого развития, психолого-педагогической характеристике детей с задержкой психического развития следующих учёных: Г.Б. Волковой, Т.Н. Власовой, Н.М. Назаровой, В. Никишиной, К.Д. Лебединской, В.В. Лебединского, М.Н. Певзнери др.

**Методы исследования:** анализ специальной литературы по данной проблеме исследования; педагогический эксперимент; методы обработки собранных результатов исследования: качественный анализ полученных данных, методы описательной статистики.

**База исследования:** МБДОУ д/с №12. г. Белгорода.

**Структура работы:** выпускная квалификационная работа включает в себя введение, две главы, заключение, списка используемой литературы и приложения.

# ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБОГАЩЕНИЯ ГЛАГОЛЬНОГО СЛОВАРЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА

## 1.1 Глагольная лексика и ее развитие в онтогенезе

Вопросам изучения развития детской речи посвящены многочисленные исследования отечественных психологов и педагогов (А.Н. Гвоздев, С.Н. Цейтлин и др.).

В исследованиях подчеркивается, что лексика является центральной частью языка, именующей, формирующей и передающей знания об объектах реальной действительности.

Также в литературных источниках наряду с понятием «лексика» достаточно часто употребляется такой термин, как «лексикон». Основной единицей лексикона выступает слово или лексема, словема. Каждое слово является обозначением каких-либо предметов, признаков, явлений действительности.

М.М. Алексеева, отмечает, что ученые, по-разному определяя лексику, сходятся во мнении, что лексика представляет собой не простое множество слов, а систему взаимосвязанных единиц. Ни одно слово в языке не существует отдельно, изолировано от его общей номинативной (лексической) системы (1). Слова определенным образом взаимодействуют между собой, и это дает основание говорить о системности лексики.

Одним из проявлений системности лексики выступает семантическое поле или ассоциативное поле, которое представляет собой группировку слов на основе общности их значений (20).

Системные отношения в лексике основываются на взаимодействии таких основных связей между словами, как синтагматические и парадигматические.

Синтагматические отношения проявляются в речи в линейной последовательности языковых единиц, образуя либо словосочетания, либо грамматическую основу предложения (5).

Парадигматическими отношениями обладают группы слов, объединяемые «вертикально», в свою очередь синтагматическими отношениями будут обладать группы слов, объединяемые «горизонтально». Парадигматические отношения имеют ассоциативную основу, складываются внутри семантического поля и характеризуют взаимосвязь и противопоставленность лексических единиц друг другу в пределах класса (парадигмы). К лексическим парадигмам относятся синонимический ряд, антонимическая пара, лексико-семантическая группа, тематическая группа.

Принято выделять следующие виды лексики: номинативную; атрибутивную; предикативную.

Как отмечает С.Н. Коновалова, на современном этапе лингвистических исследований предикативная лексика в системе языка занимает ведущее положение, обусловленное непосредственным участием её единиц в формировании высказываний различной длины (22).

Также во всех психолингвистических моделях порождения речевого высказывания (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, Л.С. Цветкова и др.), указывает С.Н. Коновалова (22), лексико-грамматическая организация речевого высказывания рассматривается как сложное структурное образование, основанное на слиянии актов номинации и предикации и связанное с когнитивным развитием ребёнка.

В рамках нашего исследования необходимо уточнить такие понятия, как «предикативность» и предикативная лексика.

Само понятие «предикат» восходит к латинскому слову *praidikare*, что означает высказывать, заявлять о чем-либо.

Понятие «предикативность» не имеет общепринятого толкования в современной грамматической литературе. Это общее свойство всех предложений, отличающие их от некоммуникативных единиц (словосочетаний, сочетаний слов).

Выделяются две основные трактовки предикативности: предикативность как отнесение содержания предложения к действительности; предикативность как специфические отношения между компонентами предложения.

Эти точки зрения дополняют друг друга, лежат в основе многочисленных вариаций трактовок предикативности в лингвистической и лингвометодической литературе.

Первая трактовка предикативности, отражающая её содержательную сторону, изложена в работах А. Г. Арушанова: по мнению автора, общее значение предикативности, расчлняясь, выражается в синтаксических категориях модальности, времени и лица.

Развивая положения автора, Т.П. Бессонова разграничивает объективную и субъективную модальность. (4) Объективная модальность – это отношение сообщаемого к тому или иному плану действительности: то, о чем сообщается, мыслится как реальное (в настоящем, прошедшем или будущем времени) или как ирреальное, то есть возможное, желаемое, должное или требуемое. Под субъективной модальностью понимается отношение говорящего к сообщаемому. К субъективно-модальным относятся значение усиления (подчеркивания, акцентирования), экспрессивной оценки, уверенности или не уверенности, согласия или не согласия и др.

Согласно второй точке зрения, предикативность трактуется как предикативные отношения между предметом речи (мысли) (определяемым) и определяющим его модально – временным признаком, а именно: между субъектом и предикатом (логический аспект), между темой и ремой (коммуникативный аспект), между подлежащим и сказуемым (грамматический аспект).

В лингвистике предикативная лексика понимается широко, с синтаксической позиции данный пласт лексики представлен предикатами, употребляемыми в виде различных частей речи; с морфологической - предикативными единицами, сообщающими о действии, состоянии, качестве и других признаках предмета; с семантической точки зрения - лексемами, выраженными в предложении сказуемым.

Так, О.Е. Грибова массив предикативной лексики рассматривал с семантической позиции. (4) Автор подчеркивал, что простое сказуемое может быть выражено одной из глагольных форм: формой настоящего, прошедшего или будущего времени изъявительного наклонения (*начались занятия*); формой условного наклонения (*Спать бы шел и гостю покой б дал*); формой повелительного наклонения (*Обратите внимание на дорожные знаки*); формой инфинитива (*Ехать, так ехать*); неспрягаемой формой повелительного глагола (*Из всякого предложения есть выход*); неспрягаемыми формами глагольных корней при замене спрягаемых форм глагола для обозначения быстроты действия в прошедшем или будущем времени (*бац, толк, хват, прыг, шмыг. Мышка шмыг под кровать*).

Второй важной группой предикативной лексики являются прилагательные. Наиболее полную классификацию предикативных прилагательных по характеру их лексических значений предложил отечественный языковед А.Н. Шрамм (морфологическая позиция).

По мнению В.П. Глухов, в морфологии предикат может быть выражен в виде различных частей речи, но ядро предикативной лексики составляют глаголы. В синтаксисе предикат является сказуемым. Глагол-сказуемое представляет собой структурный центр предложения, образует смысловую связь с подлежащим. С семантической позиции сообщает о действии, состоянии, качестве и других признаках предмета (13) Формами глагола и глагольных связок выражается значения наклонения и времени. Глагол является основой

любой фразы, любого высказывания. Поэтому предикативность иногда отождествляется со сказуемостью (глагольностью).

Н.С. Валгина и Д.Э. Розенталь дают следующее определение глагола: глагол - это часть речи, обозначающая процесс и выражающая это значение в категориях вида, залога, наклонения, времени и лица; глагол обладает также категориями числа и - в формах прошедшего времени и сослагательного наклонения - категорией рода. Глаголы являются самой динамичной частью речи русского языка и второй по частоте употребления. Только глагол способен выразить действие как процесс, протекающий во времени: *бегу, буду скучать, болел*. Значение времени, временной протяженности является характерным признаком любого глагола(14).

Как правило, в предложении глаголы выступают в роли сказуемого. В качестве связующего звена глагол-сказуемое служит одним из главных членов предложения. По определению Г.А. Каше «глагол является самой сложной и самой емкой грамматической категорией русского языка. Он более конструктивен, чем остальные части речи». Организующая, конструктивная роль глагольного слова в предложении, влияние глагольного управления на правильность выражения смысловых отношений в словосочетаниях делают важным изучение глагольной лексики не только в плане лексико-грамматического оформления речи, но и в психологическом плане - развития мышления(20).

Н.Ю. Борякова отмечает, что глагол, по сравнению с остальными частями речи, имеет самый богатый набор грамматических категорий. Имена существительные и прилагательные имеют три грамматические категории (рода, числа и падежа), числительные – лишь категорию падежа. У глагола больше грамматических категорий: лицо, число, категория времени, вид, наклонение и т.д. Это в свою очередь обуславливает разветвленную систему грамматических форм глагола (6).

Для полноценного овладения ребенком связной речью, прежде всего, необходимо сформировать у него достаточно богатый глагольный словарь, поскольку система предикатов является доминирующим звеном в раскрытии последовательности любого сюжета.

Усвоение глаголов играет также важную роль в речевом и умственном развитии ребенка. Сознательное употребление этой части речи требует относительно высокого уровня анализа, синтеза, сравнения, обобщения. Умение выделять действия и обозначать их соответствующим словом способствует более быстрому развитию всех мыслительных операций, появлению и развитию понятийного мышления.

Рассмотрим, как происходит развитие глагольного словаря детей в онтогенезе.

Описание закономерностей усвоения лексики, и, в частности, глагольной лексики, представлено в работах А.Н. Гвоздева, С.Н. Цейтлин, В.В. Гербовой, Г.М. Ляминой и др.

Анализ схемы развития детской речи, составленной Н.С. Жуковой по материалам трудов А.Н. Гвоздева, позволяет говорить о 3-х основных периодах речевого развития дошкольника и об особенностях овладения глаголами в каждом из них (19). При этом следует отметить, что исследователи рассматривают овладение глагольной лексикой в тесной связи с формированием предложения. Об усвоении глагола также можно сказать, что эта часть речи формируется и усваивается ребенком не сразу, а постепенно. Это связано с постепенным формированием речи ребенка и прохождением каждого из этапов усвоения языка.

I период, получивший название «Предложения из аморфных слов-корней», длится от 1 года 3 месяцев до 1 года 10 месяцев. А.Н. Гвоздев указывает, что названия действий (кроме слова «дай») появляются несколько позже, чем названия предметов. С 1 года 8 месяцев в речи детей появляются первые словосочетания, которые либо взяты целиком из речи окружающих взрослых,

либо являются творчеством ребенка. Например, «*акой бибику, я туда сядь*» (*открой машину, я туда сяду*). Характерной чертой этого периода является то, что ребенок совершенно не способен использовать усвоенное им слово в 2-3 грамматических формах. Появившиеся названия действий в основном используются в форме инфинитива и относятся в конец предложения.

Особенностью II периода «Периода усвоения грамматической структуры предложения» (от 1 года 8 месяцев до 3 лет) является развитие словаря как в количественном, так и в качественном отношении. А.Н. Гвоздев, наблюдая за речью сына Жени в течение 7 лет, отметил, что особенно активно накопление глагольной лексики идет после 1 года 9 месяцев. Словарный запас Жени к 2,5 годам составлял 843 слова, из них 325 - глаголы. Столь стремительное накопление глагольной лексики вызвано коммуникативными потребностями ребенка, развитием его познавательных интересов, расширением сферы деятельности, в которую он вовлекается взрослыми.

С 1 года 10 месяцев до 2 лет 1 месяца (этап первых форм слов) появляются первые случаи словоизменения, это касается и глаголов. К началу формирования словоизменения глаголов их запас в речи ребенка возрастает с 18 до 50 слов.

Появляются первые грамматические формы у 18 глаголов. Помимо употребления глагола в повелительном наклонении 2-го лица ед. числа, инфинитива у глаголов начинают употребляться окончания 3-го лица изъявительного наклонения (*-ит, -ет*), например: *мама идет, папа сидит*. Дети начинают употреблять глаголы 3-го лица ед. числа в настоящем и прошедшем времени (*она идет, она шла*). Появляются в речи детей первые возвратные глаголы. Часто опускаются приставки. Дети начинают согласовывать глагол с существительным сначала в числе, несколько позже в лице, и только после 3 лет в роде.

Чуть позднее дети начинают правильно различать и употреблять настоящее и прошедшее время глаголов, однако, в прошедшем времени еще смешивается род.

Ученый также отмечает, что если на ранних этапах речевого развития ребенок, усвоив то или иное слово, использовал его в одной грамматической форме для обозначения различных ситуаций, то теперь слова, употребляемые детьми, получают свое грамматическое выражение.

III период «Усвоение морфологической системы языка» (3-7 лет) характеризуется наиболее интенсивным речевым развитием детей. Ребенок начинает активно пользоваться всеми частями речи. К четырем годам словарный запас возрастает до 1600—1900 слов. Из них, по данным А.Н. Гвоздева, 50,2% составляют существительные, 27,4% - глаголы, 11,8% - прилагательные, 5,8% - наречия.

Исследования других ученых расширили и углубили представления об особенностях освоения глагольной лексики на различных этапах дошкольного детства.

М.А. Доронина исследует, а затем описывает закономерности появления глаголов в детской речи и последовательность усвоения их грамматических категорий (17). Исследователь отмечает, что в период голофраз ребенок использует некоторое число слов, обозначающих действия, преимущественно это аморфные слова: «бай-бай», «бо-бо», «тон-тон» и т.п. При этом автор подчеркивает их косвенное отношение к глаголам. Автор считает, что впервые глаголы появляются в период формирования начальных двусловных предложений, но также это в большей степени «протоглаголы», так как они не обладают еще глагольными категориями и системой словоизменения, свойственными глаголам в нормативном языке. Исследователь подчеркивает также, что в отличие от существительных, которые, как правило, появляются сначала в форме именительного падежа, выступающей в качестве исходной, начальной, как бы представляющей слово в целом, глагол не имеет такой исходной формы. Некоторые глаголы появляются в императиве, некоторые – в инфинитиве, затем возникают формы прошедшего времени единственного числа (у одних детей – женского рода, у других – мужского, безотносительно к роду

существительного), а также третьего лица единственного числа настоящего времени. После этого начинают формироваться первые глагольные категории. В период от 1 г. 10 мес. до 2 лет уже появляются пучки форм одного глагола: «полоси-полосила», «клади-кладит», т.е. словоформы, имеющие общую основу и различающиеся словоизменительными аффиксами (в этом автор солидарна с А.Н. Гвоздевым). И этот момент рассматривается как начало некоторого осознания ребенком парадигматики русского глагола. Данный период растягивается на ряд лет и является постепенным переходом от более общих правил ко все более частным, а затем уже к единичным исключениям. В этот период ребенок овладевает глагольным видом, возвратными глаголами, каузативными отношениями. Первыми в речи ребенка появляются глаголы, обозначающие конкретное наблюдаемое ребенком действие (глаголы несовершенного вида), и они употребляются в формах настоящего времени (настоящего актуального). Почти одновременно с ними появляются и глаголы совершенного вида, обозначающие действия, совершившиеся к моменту речи, результаты которого наблюдаются в момент речи. Н.С. Жукова также отмечает, что дети рано начинают пользоваться постфиксом «-ся» как словообразующим элементом но часто его отбрасывают, так как он ими ощущается в качестве некой необязательной добавки из-за его десемантизированнойности. В речи детей мало взаимно-возвратных глаголов, так как невелико число обозначенных ими ситуаций. Наиболее часто дети образуют глаголы декаузативной семантики с общим значением «подвергнуться действию, которое обозначено производящим глаголом». Производящий глагол без «-ся» и образованный от него постфиксальный глагол составляют так называемую каузативную оппозицию (ломать-ломаться). Часто дети образуют с помощью «-ся» так называемые активно-безобъектные глаголы по модели: кусать-кусаться. С помощью «-ся» в речи детей могут быть образованы глаголы не только от переходных, но и от непереходных глаголов. Чаще семантического различия между производящим и

производным глаголом нет, и «-ся» выступает в качестве пустого добавления (19).

Б.И. Яшина изучая особенности лексики детей дошкольного возраста, указывает, что дети 2-3 лет используют глаголы чаще, чем другие части речи, и они в их речи представлены в следующем процентном соотношении (1):

- глаголы, часто встречающиеся в обиходной жизни взрослых и детей, составляют 27, 9%;
- названия действий, редко встречающихся в практике ребенка, и глаголы, выражающие психическое состояние человека - 4,9%.

В то же время М.М. Алексеева(1) отмечает, что «ассортимент» используемых глаголов беден. Половину (53%) из них составили 24 глагола, повторяющихся в разных временных формах, лицах, наклонениях. Эти глаголы, которые названы «ходовыми», были объединены в следующие группы:

- глаголы, отражающие взаимоотношения ребенка с окружающими (давать, идти, смотреть, ломать, трогать, брать, садиться, играть, гулять);
- глаголы, связанные с событиями, доставившими ребенку радость (ехать, кататься, покупать, видеть), либо огорчение (падать, плакать, болеть, ушибаться и др.);
- глаголы, связанные с процессом одевания;
- глаголы, связанные с удовлетворением потребности во сне, в еде.

Б.И. Яшина считает, что однообразие глаголов, используемых детьми в сфере общения, как и экономия словесного выражения - результат педагогической недоработки, недостаточно организованной речевой практики ребенка. При дефектах воспитания бедность терминов, обозначающих признаки предметов и действий, слабо развитая глагольная синонимия, неточное употребление слов наблюдаются у детей старшего дошкольного и даже младшего школьного возраста. При этом потребность в точной, образной характеристике событий, явлений, переживаний не появляется сама по себе: ее надо пробуждать, стимулировать, формировать (1).

Исследования Н.С. Жукова показали, что в процессе речевого общения у детей трехлетнего возраста наиболее употребительными являются глаголы в формах повелительного наклонения и инфинитива (19). Но уже к 4 годам, по наблюдениям исследователя, в их речи почти исчезают предложения типа: «Спать!», «Играть!». В общении с другими дети все чаще используют форму императива: «*Давай играть!*». Данные формы заключают в себе призыв к совместной деятельности, элементы ее мотивации и планирования. Они наблюдаются, когда ребенок обращается к другу по поводу игры, характеризует чувства, состояния. О движениях дети говорят в форме короткого приказа: «Беги!», «Сядь!». К пятилетнему возрасту в высказываниях детей увеличивается число глаголов, обозначающих состояния и переживания. У части воспитанников старших и подготовительных групп в самостоятельной речи заметно возрастает число глаголов. При определенных условиях, например, при совместном рассматривании иллюстраций, картинок со взрослыми или сверстниками, происходит совершенствование пользования речью. С помощью глаголов дети нередко характеризуют поступки, выражают свое отношение к людям. Дети 5—7 лет, в самостоятельных высказываниях употребляющие достаточное количество глаголов, легче домысливают сюжет, т.е. выделяют скрытые связи, высказывают оценочные суждения (3).

Таким образом, анализ литературы позволяет говорить о том, что основу предикативной лексики составляет глагольная лексика, которая играет важную роль в построении предложения, развитии речи в целом, а также в развитии мышления ребенка. Развитие глагольной лексики в онтогенезе проходит определенные этапы и имеет определенные закономерности, что проявляется как в изменении ее количественных, так и качественных характеристик. Важным этапом в развитии глагольной лексики выступает усвоение ее парадигматических отношений. Для успешного овладения лексикой ребенком дошкольного возраста одним из главных условий выступает правильно организованное педагогическое воздействие.

## **1.2 Особенности развития глагольной лексики у старших дошкольников с задержкой психического развития**

Сравнительный анализ развития лексико-грамматического строя речи при нормальном и нарушенном речевом развитии представлен в работах Р.И. Лалаевой, Н.В. Серебряковой. Авторы подробно описывают нарушения лексики у детей с задержкой психического развития, отмечая ограниченность словарного запаса, расхождение объёма активного и пассивного словаря, неточное употребление слов, вербальные парафазии, несформированность семантических полей, трудности актуализации словаря.(11)

Одной из выраженных особенностей речи детей с задержкой психического развития является расхождение в объёме пассивного и активного словаря. По мнению отечественных авторов, дошкольники с задержкой психического развития понимают значение многих слов, объём их пассивного словаря близок к норме. Однако употребление слов в экспрессивной речи, актуализация словаря вызывают большие затруднения. В глагольном словаре преобладают слова, обозначающие ежедневные бытовые действия (спать, мыть, умываться, купаться, одеваться, идти, бежать, есть, пить, спать). Слова употребляются неточно, в более широком или более узком понимании значений. Иногда дети с задержкой психического развития используют слово лишь в определённой ситуации, слово не вводится в контекст при оречевлении других ситуаций. Таким образом, понимание и использование слова носит ещё ситуативный характер.(5, 16)

Среди многочисленных вербальных парафазий у этих детей наиболее распространёнными являются замены слов, относящихся к одному семантическому полю.

В заменах глаголов обращает на себя внимание неумение детей дифференцировать некоторые действия, что в ряде случаев приводит к

использованию глаголов более общего, недифференцированного значения (ползёт – идёт, воркует – поёт, чирикает – поёт и др.).

Наряду со смешением слов по родовидовым отношениям наблюдаются и замены слов на основе других семантических признаков:

➤ замены слов, обозначающих действия или предметы, словами-существительными: открывать – дверь, играть – кукла.

➤ замена существительных глаголом: лекарство – болеть, самолёт – летать, кровать – спать.(22, 25)

Особенно стойкими являются замены глаголов:

куёт – молотит

вяжет – шьёт

гладит утюгом – проводит утюгом

купает – моет

Некоторые замены глаголов отражают неумение детей выделять существенные признаки действия, с одной стороны и несущественные – с другой, а также выделять оттенки значений. Нарушения актуализации словаря у дошкольников с ЗПР проявляются также в искажениях звуковой структуры слова (мяукает – мяучает, кудахчет – кудакает.)(17,26)

Самые большие трудности вызывает у детей группировка глаголов. Дети с задержкой психического развития часто выбирают неправильно лишнее слово в таких, например, сериях слов: подбежал, вышел, подошёл (подошёл); стоит, растёт, сидит (сидит); идёт, Цветёт, бежит (идёт или бежит). Эти данные свидетельствуют о более значительной несформированности структуры значения глаголов, о невозможности выделить общие признаки при группировке глаголов. В заданиях на группировку глаголов выявляется и то, на какие морфемы опираются дети при выполнении заданий. Исследования показывают, что при группировке глаголов дошкольники с нормальным и нарушенным развитием основываются на лексическом (корневом) значении слова.(13,29)

В работах многих исследователей (Н.С.Жуковой, В.А.Ковшикова, Л.Ф.Спировой, Е.Ф.Соботович, Т.Б.Филичевой, С.Н.Жаренковой) выделяются следующие неправильные формы сочетания слов (глаголов) в предложении :

1) неправильное согласование глаголов с существительными и местоимениями (дети рисует, она упал);

2) неправильное употребление родовых и числовых окончаний глаголов в прошедшем времени (дерево упала);(24,28)

При этом у детей выявляются как общие, так и специфические аграмматизмы (окказиональные формы).

У детей с задержкой психического развития отмечается и нарушения формирования синтаксической структуры предложения, которые выражаются в пропуске членов предложения, чаще всего предикатов, в необычном порядке слов, что проявляется даже при повторении предложений: Много в лесу. (Дети собрали в лесу много грибов).(25,30)

Особенно большую трудность для детей с задержкой психического развития представляют сложносочинённые и сложноподчинённые предложения.

Дети с задержкой психического развития редко используют глаголы, обозначающие эмоциональные состояния (*обрадовался, испугался, удивляется*).

При вычленении слова-действия из предложения дети с задержкой психического развития называют не отдельное слово, а целое словосочетание («*пришла зима*», «*снежная пришла*»), соединяя глагол с именем существительным или прилагательным. Это явление характерно и для учащихся младших классов с задержкой психического развития, в то время как подобные синкретические словесные связи могут наблюдаться в норме у детей среднего дошкольного возраста, но, как правило, к моменту поступления в школу, они исчезают.

В более поздних работах таких ученых, как В.К. Воробьевой, В.П. Глухова, С.Г. Шевченко, Т.А. Ткаченко, Т.Б. Филичевой и др. подчеркивается сложность процесса овладения лексикой детьми дошкольного возраста с задержкой психического развития. Они указывают, что для детей с задержкой психического развития характерно нарушение формирования лексической стороны речи, проявляющееся в ограничении словарного запаса, недостаточно

точном употреблении слов, многочисленных вербальных парафазиях, трудностях актуализации словаря. (29).

Как указывает С.Н. Коновалова, рассматривая структуру речевой деятельности детей с задержкой психического развития, Т.Д. Барменкова, В.К. Воробьева, В.П. Глухов, В.А. Ковшиков, Л.Ф. Спирина и др. отмечают негативное влияние несформированности языковых знаков и ограниченности языковых средств на предикативные процессы. Бедность словарного запаса дошкольников с задержкой психического развития объясняется трудностями реализации операций номинации и предикации, несовершенством парадигматических и синтагматических отношений (22).

С.Г. Шевченко отмечал связь уровня развития предикативной лексики и степени проявления задержки психического развития: чем выше уровень развития глагольной лексики, тем благоприятнее прогноз общего развития речи (29).

Целенаправленное изучение особенностей овладения глагольной лексикой детей с задержкой психического развития мы находим в исследованиях Е.Н. Дроздовой, С.Н. Коноваловой, Т.Н. Смирновой, И.А. Чистяковой и др.

Так, Е.В. Кузнецова отмечает, что у дошкольников с задержкой психического развития в глагольном словаре преобладают слова, обозначающие действия, которые ребенок ежедневно выполняет или наблюдает (спать, мыть, умываться, купаться, одеваться, идти, бежать, есть, пить, убирать и др.). В результате неумения детей дифференцировать некоторые действия отмечаются частые замены глаголов, что в ряде случаев приводит к использованию глаголов более общего, недифференцированного значения (ползет – идет, воркует – поет, чирикает – поет и т.д. ). Случаи смысловых замен отмечаются у детей с задержкой психического развития и в школьном возрасте. Особенно стойкими являются замены глаголов. Некоторые замены глаголов отражают неумение детей выделять существенные признаки действия, с одной стороны, и несущественные — с другой, а также выделять оттенки значений. Особые

трудности у детей с задержкой психического развития вызывает употребление глаголов в переносном значении (дождь идет – часы идут – мальчик идет). Также у детей наблюдаются сложности формирования синтаксической структуры предложений, выражающиеся в нарушении порядка слов в предложениях, пропусках членов предложений, а именно сказуемого: *Много в саду (В саду ребята собрали много яблок и груш)*. Особые трудности вызывают сложноподчиненные и сложносочиненные предложения (25).

А.В. Кроткова указывает на то, что в глагольном словаре детей с задержкой психического развития преобладают слова, обозначающие ежедневные бытовые действия (26).

По мнению Е.Н. Дроздовой, А.В. Кротковой, дети с задержкой психического развития имеют трудности в префиксальном образовании глаголов, что связано с более отвлеченной семантикой глаголов и с тем, что семантическое различие форм словообразования более сложно, т.к. в нем нет опоры на конкретные образы предметов (26).

И.А. Чистякова, характеризуя речь детей с задержкой психического развития, отмечает, что для словарного запаса детей 5 лет характерно следующее: в нем отсутствуют и если присутствуют, то в искаженном виде менее употребительные слова, обозначающие названия предметов, объектов, действий, их признаки. В словаре ребенка наблюдается преобладание словназваний обиходно-бытовых предметов и действий (спать, одеваться, идти, умываться). Наиболее характерные лексические трудности касаются знания и называния: глаголов, выражающих уточненность действий (лакает, лижет, грызет, откусывает, жует — все выражается словом «ест»); приставочных глаголов (подплыл, отплыл, переплыл, всплыл и т. п.). Ограниченность и неполноценность лексических средств проявляется в заданиях на словообразование, например: - *пришила юбку (вместо подшила)*, - *шьет руку (вместо пришивает рукав)*.(28)

Как отмечает Н.С. Жукова, дети с задержкой психического развития иногда могут использовать вместо изъявительного наклонения императивно-инфинитивные формы глаголов, однако, можно заметить и относительно положительные сдвиги глагольного словаря, а именно, правильное использование возвратной формы предикатов (19).

Р.И. Лалаева, ссылаясь на работы Л.Ф. Спириной, Т.Б. Филичевой, С.Н. Шаховской, выделяет такие нарушения морфологической системы языка, связанные с предикативной лексикой: неправильное согласование глаголов с существительными и местоимениями (*дети рисует, они упал*); неправильное употребление родовых и числовых окончаний глаголов в прошедшем времени (*дерево упала*) (11).

Как отмечает логопед – практик И.А. Чистякова, дошкольники с задержкой психического развития не владеют близкими по смыслу глаголами (спит — дремлет; торопится — спешит), не знают названий различных действий, свойственных одному объекту (например: крадется, охотится, нападает, ласкается (о кошке); грустит, расстраивается, радуется (о человеке)). Употребление глаголов в переносном значении вызывает значительные трудности (Человек идет. Дождь идет. Часы идут). Предикативный словарь детей беден и включает лишь глаголы, используемые на обиходном уровне, обозначающие ежедневные действия (спит, ест, сидит, ходит, бегаёт, смотрит, одевается, слушает, гуляет, играет, стоит) (28)

С.Н. Коновалова в своих работах отмечает, что у дошкольников с задержкой психического развития наблюдается отставание в объёме предикативной лексики, неадекватные семантические замены, пропуски глаголов, аграмматизм ( 22).

Подводя итог анализу развития глагольного словаря детей с задержкой психического развития, можно говорить о том, что он имеет особенности как в количественном, так и качественном отношении. Отмечается преобладание в количественном отношении пассивного глагольного словаря над активным, но

при этом в активном словаре ребенка представлены в большей степени слова, обозначающие действия, выполняемые им ежедневно. Также отмечаются неточности употребления близких по смыслу глаголов, затруднено использование глаголов в переносном значении, неправильно используются грамматические формы словоизменения и словообразования глаголов, что приводит к многочисленным ошибкам, таким как: трудности образования множественного числа, префиксального образования глаголов, различения вида глаголов и другим. Все это сказывается на развитии фразовой и связной речи дошкольников с задержкой психического развития.

### **1.3 Возможности использования дидактических игр экологического характера для дошкольников с ЗПР по обогащению глагольного словаря**

И.Д. Коненкова, отмечает то, что дидактическая игра экологического характера является средством обучения, поэтому она может быть использована при усвоении любого программного материала и проводиться на занятиях как учителем-дефектологом (индивидуальных и групповых), так и воспитателем, может быть одним из занимательных элементов на прогулке, может представлять собой и особый вид деятельности (24).

Н.С. Жукова указывает на то, что в дидактической игре экологического характера создаются такие условия, в которых каждый ребенок получает возможность самостоятельно действовать в определенной ситуации или с определенными предметами, приобретая собственный действенный и чувственный опыт (19).

Как отмечает С.Г. Шевченко это особенно важно для детей с ЗПР, у которых опыт действий с предметами значительно беднее, не зафиксирован и не обобщен. Ребенку с задержкой психического развития для усвоения способов ориентировки в окружающем, для выделения и фиксирования свойств и отношений предметов, для понимания того или иного действия требуется

гораздо больше повторений, чем нормально развивающемуся ребенку. Дидактическая игра позволяет обеспечить нужное количество повторений на разном материале при сохранении эмоционально положительного отношения к заданию. Посредством дидактических игр экологического характера познавательные возможности дошкольников с задержкой психического развития претерпевают положительные изменения, и дети становятся способными усваивать мыслительный материал (29).

Е. С. Слепович отмечает то, что организация дидактических игр экологического характера педагогом должна осуществляться в трех основных направлениях: подготовка к проведению дидактической игры, ее проведение и анализ.(27)

По мнению автора в подготовку к проведению дидактической игры экологического характера входят: отбор игры в соответствии с задачами воспитания и обучения: углубление и обобщение знаний, развитие сенсорных способностей, активизация психических процессов (память, внимание, мышление, речь) и др.; установление соответствия отобранной игры программным требованиям воспитания и обучения детей определенной возрастной группы; определение наиболее удобного времени проведения дидактической игры (в процессе организованного обучения на занятиях или в свободное от занятий и других режимных процессов время); выбор места для игры, где дети могут спокойно играть, не мешая другим. Такое место, как правило, отводят в групповой комнате или на участке; определение количества играющих (вся группа, небольшие подгруппы, индивидуально); подготовка необходимого дидактического материала для выбранной игры (игрушки, разные предметы, картинки, природный материал); подготовка к игре самого воспитателя: он должен изучить и осмыслить весь ход игры, свое место в игре, методы руководства игрой; подготовка к игре детей: обогащение их знаниями, представлениями о предметах и явлениях окружающей жизни, необходимыми для решения игровой задачи. (27)

Е.В. Кузнецова выделяет следующие направления работы по формированию лексики, в том числе и глагольной: расширение объема словаря параллельно с расширением представлений об окружающей действительности, формирование познавательной деятельности и развитие высших психических функций; уточнение значений слов; формирование семантической структуры слов; организация семантических полей, лексической системы; активизация словаря, слова переводятся из пассивного словаря в активный. (25)

М.А. Доронина также отмечает, что для успешной работы необходима полноценная система, включающая игры, упражнения, тексты и картинный материал, обеспечивающая активное участие ребенка. Особый акцент делает на использование игр, обеспечивающих максимально возможную двигательную активность ребёнка (речевые – с мячом, другими предметами и двигательно-словесные); предполагающие манипулирование руками и активизацию мыслительно-познавательной деятельности. Например: игры с мячом «Кто как передвигается», «Кто летает, кто плавёт», игра «В зоопарке», целями которой являются совершенствование умения согласовывать в числе глагол с существительным, активизация глагольного словаря, закрепление навыка составления простого нераспространенного предложения без опоры на схему и др. (17)

Автор также соглашается с мнением профессора Г.А. Волковой, которая утверждает, что следует уделять особое внимание развитию глагольного словаря в процессе формирования лексического строя речи детей с ЗПР, с использованием дидактических игр экологического характера и отрабатывать следующую лексику:

- 1) бытовые глаголы (одевается, умывается, играет);
- 2) глаголы, обозначающие движения и крики животных (крадется. Прыгает, кукарекает);
- 3) глаголы движения (ходит, бегаёт, прыгает), приставочные глаголы (входит, уходит, заходит);

- 4) глаголы, выражающие чувства людей (улыбается, смеется, плачет);
- 5) глаголы, связанные с профессиями (лечит, строит, продает);
- 6) глаголы, связанные с процессами, происходящими в природе (светает, вечерет, смеркается)(10).

И.А. Чистякова предлагает проводить коррекционную работу на основе игровых упражнений, дидактических игр экологического характера целью которых является обучение словообразованию и словоизменению глаголов. Особое внимание уделяется формированию структуры предложения (простого, нераспространенного и распространенного, а затем и сложного) с включением грамматических категорий в порядке усвоения их в онтогенезе. Задачами каждой игры являются формирование структуры определенного типа предложения и отработка навыка употреблять те или иные грамматические категории глагола в данных типах предложений. Кроме того, разработанная система игр и упражнений развивает самостоятельную творческую и речевую активность детей. (28)

Е. С. Слепович, отмечает, что в работе над глагольной лексикой в процессе использования дидактических игр экологического характера необходимо обучать усвоению обобщающих понятий. Автор указывает на определенную последовательность работы над новыми словами, которая должна проводиться в несколько этапов:

- 1) уточнение связи звукового образа слова со зрительным, слуховым и другим образом. На данном этапе в работе активно используются различные наглядные материалы (картинки, муляжи, инсценировки действий);
- 2) уточнение звукового образа слова, звуковой анализ слова;
- 3) выделение семантических признаков изучаемого слова;
- 4) определение семантического поля слова, уточнение его парадигматических связей;
- 5) закрепление значения слова в контексте, установление синтагматических связей данного слова. (27)

Кроме этого, в своей работе Е. С. Слепович, указывает, что и процесс обучения словообразованию так же необходимо проводить поэтапно:

- I этап – закрепление словообразования наиболее продуктивных моделей;
- II этап – работа над словообразованием менее продуктивных моделей;
- III этап – уточнение значения и звучания непродуктивных словообразований. (27)

И.Д. Коненкова, особое внимание уделяет такому аспекту коррекционно-педагогической работы, в ходе использования дидактических игр экологического характера как словообразование и словоизменение глаголов. Она предлагает следующую последовательность работы над словом:

- 1) дифференциация глаголов совершенного и несовершенного вида: образование глаголов совершенного вида с помощью приставок (с-, на-, по-, про-),
- 2) образование глаголов несовершенного вида при помощи суффиксов (-ива-, -ыва-, -ева-);
- 3) дифференциация возвратных и невозвратных глаголов.
- 4) дифференциация глаголов с наиболее продуктивными приставками (в-, вы-, при-, у-, на-, вы-, под-, от-, за-) [33].

Н.С. Жукова выделяет следующие этапы логопедической работы, направленной на формирование словоизменения глаголов, в процессе дидактических игр экологического характера:

- 1 этап – формирование наиболее продуктивных и простых по семантике форм – согласование существительного и глагола настоящего времени 3-его лица в числе.
- 2 этап – включает работу над следующими формами словоизменения.
  - 1) дифференциация глаголов 1,2,3 лица настоящего времени;
  - 2) согласование существительных и глаголов прошедшего времени в лице, числе, роде.

3 этап – закрепление более сложных по семантике и внешнему оформлению, менее продуктивных форм словоизменения.

Формирование словоизменения закрепляется сначала в словосочетаниях, затем в предложениях, далее – в связной речи.(19)

Важным в работе С.Г. Шевченко считает разбор значения слова, для чего используется прием объяснение значения, а также прием включение глагола в контекст. В дальнейшем дети могут переходить к определению значения слова через конкретизацию с опорой на основные семантические признаки.(29)

С.Н. Коновалова предлагает использовать в коррекционной работе по развитию глагольного словаря стихотворные тексты, насыщенные глаголами, обозначающими действия, выполняемые животными и обозначающими различные сезонные изменения. Автор делает акцент на то, что, необходимость обогащения словарного запаса ребёнка глаголами объясняется их важной ролью в предложении. Рекомендуется подробно объяснять детям значение предложенных глаголов, в том числе и переносное их значение, и посредством рифмованных строк и иллюстраций способствовать активному использованию их в речи. (22)

При этом, по мнению И.А. Чистяковой, в проведение дидактических игр экологического характера включается:

- дидактическая задача: ознакомление детей с содержанием игры, с дидактическим материалом, который будет использован в игре (показ предметов, картинок, краткая беседа, в ходе которой уточняются знания и представления детей о них);

- коррекционно-развивающая задача:

использование материала дидактической игры для развития высших психических функций у ребёнка;

- игровые правила: объяснение хода и правил игры. При этом воспитатель обращает внимание на поведение детей в соответствии с правилами игры, на четкое выполнение правил (что они запрещают, разрешают, предписывают);

-игровые действия: показ игровых действий, в процессе которого воспитатель учит детей правильно выполнять действие, доказывая, что в противном случае игра не приведет к нужному результату (например, кто-то из ребят подсматривает, когда надо закрыть глаза);

-ход игры: определение роли педагога в игре, его участие в качестве играющего, болельщика или арбитра. Мера непосредственного участия воспитателя в игре определяется возрастом детей, уровнем их подготовки, сложностью дидактической задачи, игровых правил. Участвуя в игре, педагог направляет действия играющих (советом, вопросом, напоминанием);

-итог: подведение итогов игры - это ответственный момент в руководстве ею, так как по результатам, которых дети добиваются в игре, можно судить об ее эффективности, о том, будет ли она с интересом использоваться в самостоятельной игровой деятельности ребят. При подведении итогов педагог подчеркивает, что путь к победе возможен только через преодоление трудностей, внимание и дисциплинированность. В конце игры педагог спрашивает у детей, понравилась ли им игра, и обещает, что в следующий раз можно играть в новую игру, она будет также интересной. Дети обычно с нетерпением ждут этого дня.

Анализ проведенной игры направлен на выявление приемов ее подготовки и проведения: какие приемы оказались эффективными в достижении поставленной цели, что не сработало и почему. Это поможет совершенствовать как подготовку, так и сам процесс проведения игры, избежать впоследствии ошибок. Кроме того, анализ позволит выявить индивидуальные особенности в поведении и характере детей и, значит, правильно организовать индивидуальную коррекционную работу с ними. Самокритичный анализ использования игры в соответствии с поставленной целью помогает варьировать игру, обогащать ее новым материалом в последующей работе (28).

Е.С.Слепович, в своих трудах рассматривает подробнее некоторые приемы и методы руководства дидактическими играми экологического характера.

По мнению автора, игра становится методом обучения и принимает форму дидактической, если в ней четко определены дидактическая задача, игровые правила и действия. В такой игре педагог знакомит детей с правилами, игровыми действиями, учит, как их надо выполнять. Дети оперируют имеющимися знаниями, которые в ходе игры усваиваются, систематизируются, обобщаются.(27)

С помощью дидактической игры экологического характера ребенок может приобретать и новые знания: общаясь с педагогом, со своими сверстниками, с природой, в процессе наблюдения за играющими, их высказываниями, действиями, выступая в роли болельщика, ребенок получает много новой для себя информации. И это очень важно для его развития. Дети малоактивные, неуверенные в себе, менее подготовленные, как правило, вначале берут на себя роли болельщиков, при этом они учатся у своих товарищей, как надо играть, чтобы выполнить игровую задачу, стать победителем.(18)

Прежде чем начать игру, необходимо вызвать у детей интерес к ней, желание играть. Это достигается различными приемами: использованием загадок, считалочек, сюрпризов, интригующего вопроса, сговора на игру, напоминания об игре, в которую дети охотно играли раньше. Воспитатель должен так направлять игру, чтобы незаметно для себя не сбиваться на другую форму обучения - на занятия. Секрет успешной организации игры заключается в том, что педагог, обучая детей, сохраняет вместе с тем игру как деятельность, которая радует детей, сближает их, укрепляет их дружбу. Дети постепенно начинают понимать, что их поведение в игре может быть иным, чем на занятии. Здесь они могут бурно реагировать на различные действия играющих: хлопать в ладоши, подбадривать, сопереживать, шутить. Педагог способствует тому, чтобы игровое настроение сохранялось у детей на протяжении всей игры, чтобы они были увлечены игровой задачей.

Большое значение имеет темп игры, заданный воспитателем. Развитие темпа игры имеет определенную динамику. В самом начале дети как бы «разыгрываются», усваивают содержание игровых действий, правила игры и ход ее. В этот период темп игры, естественно, более замедленный. В ходе игры, когда дети увлечены ею, темп нарастает. К концу эмоциональный настрой несколько снижается и темп игры снова замедляется.(10,28)

Педагог, знающий особенности развития игры, не допускает излишней медлительности и преждевременного ускорения. Объяснение правил, рассказ воспитателя о содержании игры предельно кратки и четки, но понятны детям. Такой же ясности, краткости требует воспитатель и от детей: «Скажи коротко, но чтобы тебя все поняли». Поэтому в дидактических играх экологического характера целесообразно использовать пословицы, поговорки, загадки, которые отличаются выразительностью и краткостью. Педагог с самого начала и до конца игры активно вмешивается в ее ход: отмечает удачные решения, находки ребят, поддерживает шутку, подбадривает застенчивых, вселяет в них уверенность в своих силах.(11,16)

Таким образом, можно говорить, что основной формой организации логопедической работы с детьми, имеющими ЗПР, является фронтальное логопедическое занятие организованное с использованием дидактических игр экологического характера. Наиболее продуктивным подходом к организации и проведению занятий по формированию лексико-грамматических категорий является грамматический подход. В ходе этих занятий активно проводится работа не только над лексикой (в том числе и глагольной), но и формируется в целом лексикон, т.е. слово усваивается ребенком во всех его связях и отношениях (синтагматических, парадигматических). Важным средством в обеспечении эффективности усвоения дошкольниками с ЗПР глагольной лексики выступает дидактическая игра экологического характера.

В дидактических играх экологического характера создаются такие условия, в которых ребенок с ЗПР получает возможность самостоятельно действовать

в определенной ситуации или с определенными предметами, приобретая собственный, действенный и чувственный опыт. Это особенно важно для детей с ЗПР, у которых опыт действий с предметами значительно беднее, не зафиксирован и не обобщен. Для развития глагольной лексики в процессе использования дидактических игр экологического характера рекомендуется использовать разнообразные приемы, такие как объяснение значения слова, включение глагола в контекст, использование стихотворных текстов с глаголами и т.п.

### **ВЫВОД ПО I ГЛАВЕ.**

Анализ специальной психолого-педагогической литературы указывает на то, что усвоению глагола в речи формируется и усваивается ребенком не сразу, а постепенно. Это связано с постепенным формированием речи ребенка и прохождением каждого из этапов усвоения языка. Эти особенности в усвоении глаголов у детей в норме помогут в дальнейшем правильно оценить языковое развитие детей. А так же при планировании коррекционной работы избежать преждевременной или запаздывающей подачи лексического материала на своих занятиях.

Кроме того, у дошкольников с ЗПР можно отметить следующие трудности:

В глагольном словаре преобладают слова, обозначающие ежедневные бытовые действия (спать, мыть, умываться, купаться, одеваться, идти, бежать, есть, пить, спать). Слова употребляются неточно, в более широком или более узком понимании значений. неумение детей дифференцировать некоторые действия.

Некоторые замены глаголов отражают неумение детей выделять существенные признаки действия, с одной стороны и несущественные – с другой, а также выделять оттенки значений. Нарушения актуализации словаря у

дошкольников с ЗПР проявляются также в искажениях звуковой структуры слова.

Самые большие трудности вызывает у детей группировка глаголов.

Дети с ЗПР редко используют глаголы, обозначающие эмоциональные состояния. При вычленении слова-действия из предложения дети с ЗПР называют не отдельное слово, а целое словосочетание

При этом как показывает анализ литературы, что в определении оптимальных путей коррекции нарушений глагольной лексики у старших дошкольников с ЗПР является дидактическая игра экологического характера.

Так как, дидактическая игра – явление сложное, но в ней отчетливо обнаруживается структура, т.е. основные элементы, характеризующие игру как форму обучения и игровую деятельность одновременно. Одним из основных элементов игры – дидактическая задача, которая определяется целью обучающего и воспитательного воздействия. Наличие дидактической задачи или нескольких задач подчеркивает обучающий характер игры, направленность обучающего содержания на процессы познавательной деятельности детей.

## **ГЛАВА II. ОРГАНИЗАЦИОННО СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПО ОБОГАЩЕНИЮ ГЛАГОЛЬНОГО СЛОВАРЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ХАРАКТЕРА**

### **2.1 Исследование уровня развития глагольного словаря у старших дошкольников с задержкой психического развития**

После анализа специальной литературы нами было организовано и проведено экспериментальное исследование.

**Целью** экспериментальной части исследования являлось выявление особенностей глагольной лексики старших дошкольников с задержкой психического развития.

Для решения указанной цели нами были поставлены следующие **задачи**:

- изучить состояние глагольной лексики детей старшего дошкольного возраста, не имеющих отклонений в развитии;
- изучить состояние глагольной лексики старших дошкольников с задержкой психического развития;
- на основе сравнения полученных данных исследования глагольной лексики у детей с нормой речевого развития и с задержкой психического развития выявить особенности понимания и употребления глаголов детьми с задержкой психического развития.

В качестве основных направлений при изучении глагольной лексики мы определили:

- исследование понимания и самостоятельного употребления детьми грамматических и лексических значений глаголов;
- исследование словоизменения и словообразования глаголов.

Указанные направления соответствовали 2 этапам исследования.

Исследование проводилось на базе МБДОУ д/с №12. г. Белгорода.

В экспериментальном исследовании приняли участие 10 воспитанников старшей группы, имеющих норму речевого развития, и 10 детей подготовительной группы компенсирующей направленности, имеющих заключение: задержка психического развития (Таблица 2.1).

Таблица 2.1.

### **Список детей, принимающих участие в исследовании**

№ п/п	Дети с нормой речевого развития	№ п/п	Дети с задержкой психического развития	Логопедическое заключение
1.	Степа Б.	1.	Аня Б.	ОНР, III ур.р.р.
2.	Ярослав Б.	2.	Омар Г.	ОНР, III ур.р.р.
3.	Лиза Д.	3.	Артем К.	ОНР, III ур.р.р.
4.	Аня К.	4.	Леша К.	ОНР, III ур.р.р.
5.	Алина Т.	5.	Даша П.	ОНР, III ур.р.р.
6.	Влад М.	6.	Дима П.	ОНР, III ур.р.р.
7.	Егор М.	7.	Лева С.	ОНР, III ур.р.р.
8.	Оля П.	8.	Леша С.	ОНР, III ур.р.р.
9.	Кристина	9.	Кирилл Т.	ОНР, III ур.р.р.
10.	Ваня Т.	10.	Никита Т.	ОНР, III ур.р.р.

Для изучения состояния глагольной лексики нами была использована методика исследования лексико-грамматического строя речи дошкольников с недостатками психического и речевого развития Н. Ю. Боряковой, Т. А. Матросовой [2].

Данная методика представлена двумя блоками заданий.

Задания *I блока* реализовывались в ходе 1 этапа исследования и позволяли оценить понимание и самостоятельное употребление грамматических и лексических значений глаголов:

- со значением эмоционального состояния человека;
- со значением движения;
- со значением предметных действий;
- антонимов;
- синонимов;
- глаголов, близких по лексическому значению.

Задания *II блока* реализовывались в ходе 2 этапа констатирующего эксперимента и позволяли оценить:

- дифференциацию глаголов единственного и множественного числа настоящего времени;
- изменение глаголов прошедшего времени по родам;

- дифференциацию форм глаголов по лицам (глаголов 1 и 2 лица единственного числа, глаголов 1 и 2 лица множественного числа, глаголов 3 лица единственного и множественного числа);

- понимание и употребление приставочных глаголов;

- дифференциацию глаголов совершенного и несовершенного вида;

- понимание и употребление возвратных глаголов.

Выполнение ребенком каждой пробы оценивалась в баллах. Баллы, полученные за выполнение всех проб, суммировались по показателю «импрессивная речь» отдельно и по показателю «экспрессивная речь» также отдельно. Результаты (в зависимости от суммы баллов за все задания) распределялись по уровням успешности.

Система оценивания и определения уровня успешности выполнения заданий представлены в таблицах 2.2. , 2.3, 2.4, 2.5.

Таблица 2.2.

### Система оценивания выполнения заданий I блока

Импрессивная речь	Экспрессивная речь
Учитывается правильность понимания лексического (или грамматического) значения глагола с опорой на наглядность, самостоятельность понимания	Учитывается правильность называния действий, наличие и характер лексических замен, степень самостоятельности
Подсчет баллов	
3балла – точное понимание; 2 балла – переспрос, самокоррекция; 1 балл – длительный поиск картинки, выполнение с помощью; 0 баллов – неправильный выбор картинки или отказ от выполнения	4 балла – правильное называние; 3 балла – поиск слова с нахождением нужного, незначительная помощь; 2 балла – замена близким по значению глаголом; 1 балл – замена далеким по значению глаголом; 0 баллов – замена глагола другой частью речи или отказ от выполнения задания

Таблица 2.3.

### Уровни успешности выполнения заданий I блока

Импрессивная речь	Экспрессивная речь
I уровень – 348-261 балл	I уровень – 460-368 баллов
II уровень – 260-153 балла	II уровень – 367-255 баллов

III уровень – 152-65 баллов IV уровень – 65-0 баллов	III уровень – 254-162 балла IV уровень – 161-69 баллов V уровень – 68-0 баллов
---	--

Таблица 2.4.

### Система оценивания выполнения заданий II блока

Импрессивная речь	Экспрессивная речь
Учитывается правильность понимания грамматических категорий глагола, самостоятельность понимания	Учитывается правильность называния действий, наличие и характер лексических замен, степень самостоятельности
Подсчет баллов	
3 балла – точное понимание; 2 балла – переспрос, самокоррекция; 1 балл – длительный поиск правильной картинки, выполнение с помощью; 0 баллов – неправильный выбор картинки или отказ от выполнения	4 балла – правильное название; 3 балла – самокоррекция; 2 балла – коррекция после стимулирующей помощи; 1 балл – форма, имеющаяся в языке, но не используемая в данном контексте; 0 баллов – неправильная форма слова отказ от выполнения задания

Таблица 2.5.

### Уровни успешности выполнения заданий II блока

Импрессивная речь	Экспрессивная речь
I уровень – 639-481 балл II уровень – 480-322 балла III уровень – 321-163 балла IV уровень – 162-0 баллов	I уровень – 532-426 баллов II уровень – 425-319 баллов III уровень – 318-212 баллов IV уровень – 211-105 баллов V уровень – 104-0 баллов

В ходе проведения экспериментального исследования нами заполнялись специальные таблицы-протоколы. Далее осуществлялся анализ результатов, представленных в данных таблицах-протоколах, и определялся уровень успешности выполнения заданий детьми как в импрессивной, так и в экспрессивной речи, выявлялись наиболее типичные ошибки.

Далее представлены результаты изучения глагольной лексики старших дошкольников с нормой речевого развития и с задержкой психического развития, полученные в ходе I этапа исследования. Результаты количественного анализа выполнения заданий старшими дошкольниками с нормой развития отражены в таблице 2.6.

Таблица 2.6.

**Результаты количественного анализа выполнения заданий I блока старшими дошкольниками с нормой развития**

№ п/п	Ребенок	Общий балл (импрессивная речь)	Уровень успешности (импрессивная речь)	Общий балл (экспрессивная речь)	Уровень успешности (экспрессивная речь)
1.	Степа Б.	329	I уровень	425	I уровень
2.	Ярослав Б.	288	I уровень	401	I уровень
3.	Лиза Д.	301	I уровень	403	I уровень
4.	Аня К.	313	I уровень	413	I уровень
5.	Алина Т.	319	I уровень	420	I уровень
6.	Влад М.	312	I уровень	413	I уровень
7.	Егор М.	317	I уровень	415	I уровень
8.	Оля П.	320	I уровень	411	I уровень
9.	Кристина	325	I уровень	426	I уровень
10.	Ваня Т.	320	I уровень	385	I уровень
	Среднее арифметическое от количества баллов по группе	314,4		411,2	

Из таблицы видно, что 100 % старших дошкольников с нормальным развитием продемонстрировали I уровень успешности выполнения заданий, направленных на оценку употребления глагольной лексики как в импрессивной, так и в экспрессивной речи.

Итоги изучения глагольной лексики старших дошкольников с задержкой психического развития представлены в таблице 2.7.

Таблица 2.7.

**Результаты количественного анализа выполнения заданий I блока старшими дошкольниками с задержкой психического развития**

№ п/п	Ребенок	Общий балл (импрессивная речь)	Уровень успешности (импрессивная речь)	Общий балл (экспрессивная речь)	Уровень успешности (экспрессивная речь)
1.	Аня Б.	284	I уровень	401	I уровень

2.	Омар Г.	280	I уровень	359	II уровень
3.	Артем К.	289	I уровень	376	I уровень
4.	Леша К.	299	I уровень	381	I уровень
5.	Даша П.	289	I уровень	392	I уровень
6.	Дима П.	269	I уровень	358	II уровень
7.	Лева С.	274	I уровень	315	II уровень
8.	Леша С.	291	I уровень	363	II уровень
9.	Кирилл Т.	247	II уровень	288	II уровень
10.	Никита Т.	261	I уровень	324	II уровень
	Среднее арифметическое от количества баллов по группе	281,9 (среди детей, показавших I уровень успешности)		387,5 (среди детей, показавших I уровень успешности)	

Таблица наглядно демонстрирует, что дошкольники с задержкой психического развития в 90 % случаев продемонстрировали I уровень успешности выполнения заданий, направленных на определение понимания глагольной лексики. Только 1 ребенок (10%) показал II уровень успешности.

Показатели выполнения заданий, направленных на оценку употребления глаголов, были значительно ниже: 60% детей продемонстрировали II уровень успешности, а 40% - I уровень.

Сравнительный анализ результатов выполнения заданий детьми с нормой развития и детьми с задержкой психического развития показал, что у детей с задержкой психического развития в большей степени нарушено употребление глагольной лексики (экспрессивная сторона речи), а в отношении импрессивной речи они продемонстрировали в преобладающем числе случаев те же уровни успешности выполнения заданий, что и дети с нормой. Это наглядно представлено в виде гистограмм на рисунках 2.1. и 2.2.

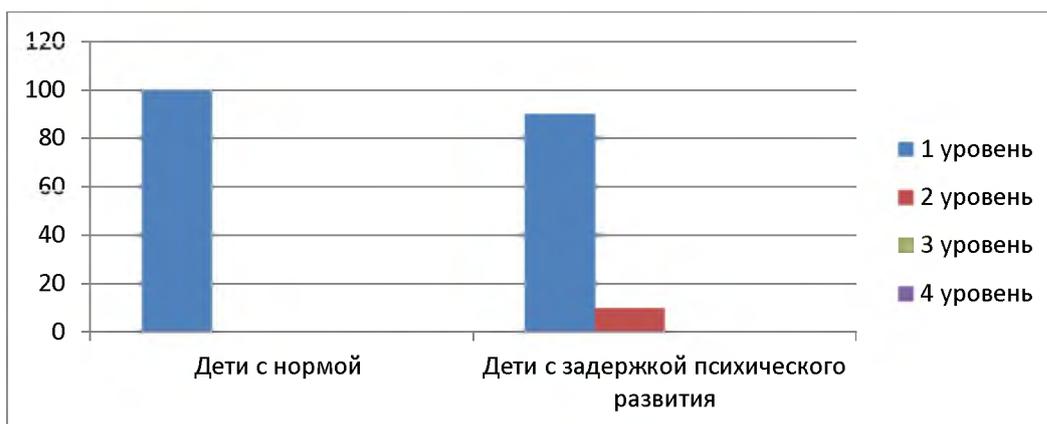


Рис.2.1. Уровни успешности выполнения детьми заданий, направленных на оценку понимания глагольной лексики (импрессивная сторона речи).

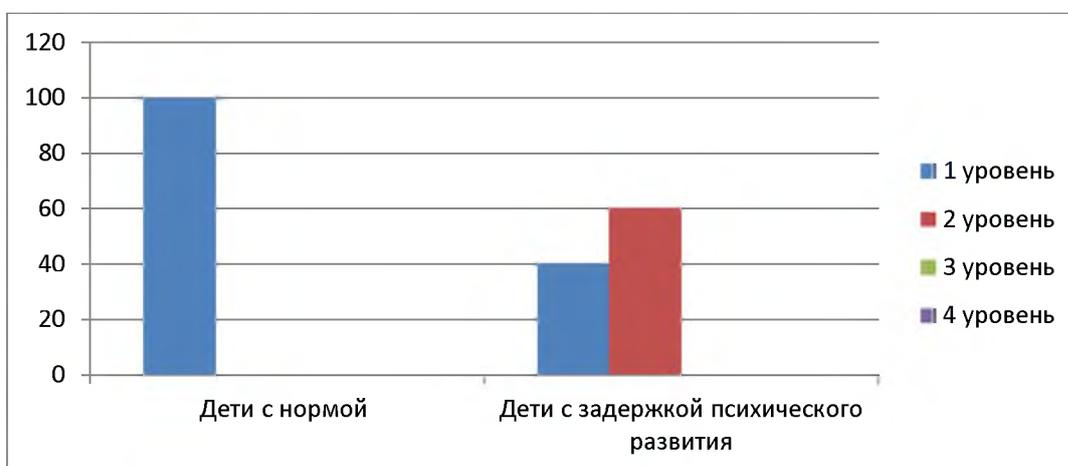


Рис.2.2. Уровни успешности выполнения детьми заданий, направленных на оценку употребления глагольной лексики (экспрессивная сторона речи).

Более углубленный анализ полученных результатов позволил нам говорить о том, что, несмотря на сходные количественные данные о числе детей с задержкой психического развития и детей с нормой развития, выполнивших задания в импрессивной речи на I уровне успешности, качество выполнения предложенных заданий у детей с задержкой психического развития было значительно ниже. Это видно из общего количества баллов, полученных в среднем за выполнение заданий по группе: 314,4 баллов было получено в среднем детьми с нормой развития и 281,9 – детьми с задержкой психического развития, показавшим I уровень успешности. У детей с задержкой психического

развития преобладали показатели, приближенные к нижней границе I уровня успешности выполнения заданий (см. таблицы 2.5., 2.6.).

Та же самая картина наблюдалась и при выполнении заданий, направленных на оценку качества употребления глаголов в экспрессивной речи, так средний показатель у детей с нормой развития составил – 411,2, а у детей с задержкой психического развития, продемонстрировавших I уровень успешности, - 387,5 баллов (см. таблицы 2.5., 2.6.). И здесь можно говорить о приближении результатов выполнения заданий к нижней границе I уровня успешности.

Следующая таблица 2.8. содержит результаты выполнения испытуемыми каждого задания в процентном выражении.

Таблица 2.8.

**Результаты выполнения испытуемыми каждого задания  
в процентном выражении**

Экспериментальная группа	Задание 1		Задание 2 (2.1., 2.2)		Задание 3		Задание 4 (4.1, 4.2, услож. вариант)			Задание 5		Задание 6	
	Импрессивная речь	Экспрессивная речь	Импрессивная речь	Экспрессивная речь	Импрессивная речь	Экспрессивная речь	Импрессивная речь	Экспрессивная речь	Условный вариант	Импрессивная речь	Экспрессивная речь	Импрессивная речь	Экспрессивная речь
Дети с нормой развития	16,1	20,6	29,8	37,1	28,6	36,4	58,2	75,7	40,4	52,9	71,1	67,7	95,8
	89,4%	85,8%	99,3%	92,8%	95,3%	91%	97%	94,6%		80,2%	80,8%	86,8%	88,7%
			28,6	39,3			31,9	39,5					
			95,3%	98,25%			96,7%	89,8%					
Дети с ЗПР	12,6	15,8	27,9	33,8	25,3	29,1	48,2	61,8	36,6	44,2	53,7	69,6	91,2

	70 %	65,8 %	93%	84,5 %	84,3 %	72,8 %	80,3 %	77,3%		67%	61%	89,2 %	84,4 %
			25,6	35,4			25,2	35,3					
			85,3 %	88,5 %			76,4 %	80,2%					

Более наглядно данные результаты представлены в виде лепестковой диаграммы на рисунке 2.3.

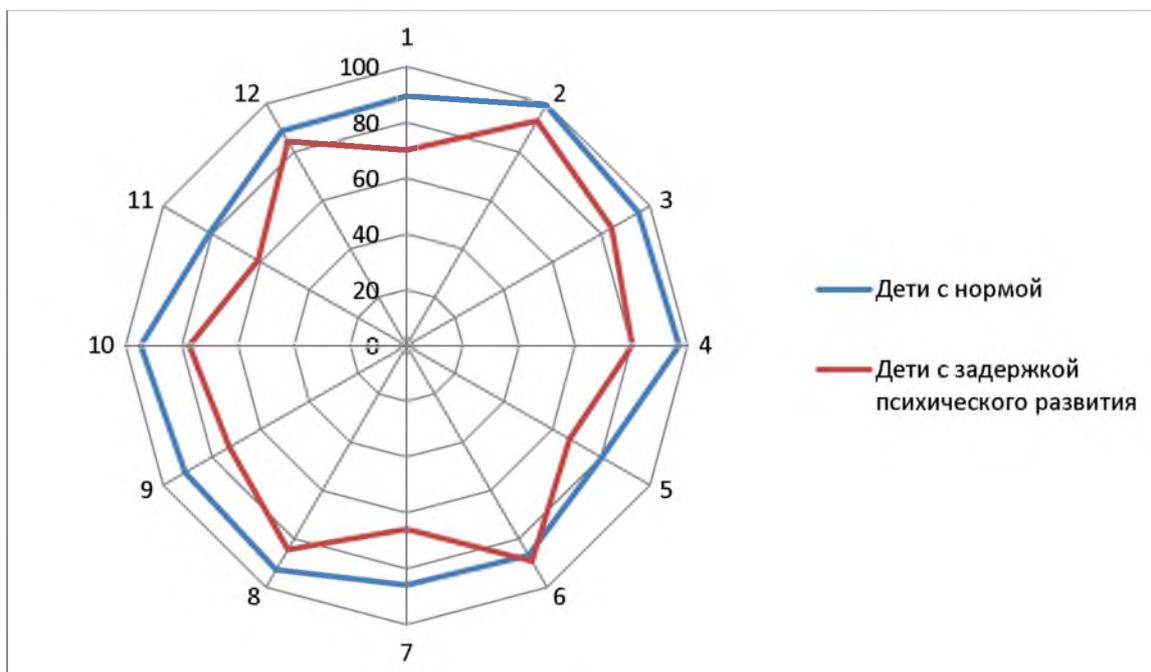


Рис. 2.3. Результаты выполнения заданий на понимание и употребление глаголов старшими дошкольниками с нормой развития и с задержкой психического развития (в процентном выражении).

На данном рисунке цифрами обозначены задания, предложенные детям как для оценки глагольной лексики как в импрессивной, так и в экспрессивной речи:

Импрессивная речь	Экспрессивная речь
• задание 1	7 - задание 1
• задание 2	8 - задание 2

<ul style="list-style-type: none"> <li>• задание 3</li> <li>• задание 4</li> <li>• задание 5</li> <li>• задание 6</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>9 - задание 3</li> <li>10 - задание 4</li> <li>11 - задание 5</li> <li>12 - задание 6</li> </ul>
--	---

Диаграмма демонстрирует более низкие показатели выполнения детьми с задержкой психического развития всех заданий в целом, за исключением задания 6, направленного на изучение понимания глаголов, близких по лексическому значению.

Из рисунка видно, что наиболее сложным для детей с задержкой психического развития оказалось задание 11, направленное на исследование употребления синонимов. У детей с нормой развития оно тоже вызвало больше всего затруднений. Также более низкие результаты были получены при выполнении таких заданий, как:

- 1 – на понимание глаголов со значением эмоционального состояния человека;

- 5 – на понимание синонимов;

- 7 – на употребление глаголов со значением эмоционального состояния человека;

- 9 – на употребление глаголов со значением предметных действий.

Если говорить о качественных особенностях владения глагольной лексикой детьми с задержкой психического развития, то можно отметить, что особые трудности из предложенной эмоциональной лексики вызвал глагол «удивляться», из предложенных глаголов со значением предметных действий более низкие баллы детьми были получены за глаголы «красить» и «разрезать». При понимании и подборе синонимов низкие показатели были получены в следующих синонимичных группах: «думать-размышлять», «торопиться-спешить», «грустить-печалиться».

На **II этапе** исследования мы проанализировали результаты изучения процессов словоизменения и словообразования глаголов.

Результаты количественного анализа выполнения заданий старшими дошкольниками с нормой развития отражены в таблице 2.9.

Таблица 2.9.

**Результаты количественного анализа выполнения заданий II блока  
старшими дошкольниками с нормой развития**

№ п/п	Ребенок	Общий балл (импрессивная речь)	Уровень успешности (импрессивная речь)	Общий балл (экспрессивная речь)	Уровень успешности (экспрессивная речь)
1.	Степа Б.	554	I уровень	457	I уровень
2.	Ярослав Б.	515	I уровень	464	I уровень
3.	Лиза Д.	528	I уровень	454	I уровень
4.	Аня К.	587	I уровень	502	I уровень
5.	Алина Т.	543	I уровень	456	I уровень
6.	Влад М.	552	I уровень	458	I уровень
7.	Егор М.	538	I уровень	463	I уровень
8.	Оля П.	548	I уровень	458	I уровень
9.	Кристина	548	I уровень	432	I уровень
10.	Ваня Т.	534	I уровень	453	I уровень
	Среднее арифметическое от количества баллов по группе	544,7		459,7	

Из таблицы видно, что 100 % старших дошкольников с нормальным развитием продемонстрировали I уровень успешности выполнения заданий, направленных на оценку процессов словоизменения и словообразования глаголов как в импрессивной, так и в экспрессивной речи.

Итоги изучения словоизменения и словообразования глаголов у старших дошкольников с задержкой психического развития представлены в таблице 2.10.

**Результаты количественного анализа выполнения заданий II блока  
старшими дошкольниками с задержкой психического развития**

№ п/п	Ребенок	Общий балл (импрессивная речь)	Уровень успешности (импрессивная речь)	Общий балл (экспрессивная речь)	Уровень успешности (экспрессивная речь)
1.	Аня Б.	460	II уровень	347	II уровень
2.	Омар Г.	450	II уровень	332	II уровень
3.	Артем К.	472	II уровень	359	II уровень
4.	Леша К.	491	I уровень	343	II уровень
5.	Даша П.	487	I уровень	363	II уровень
6.	Дима П.	479	II уровень	369	II уровень
7.	Лева С.	384	II уровень	286	III уровень
8.	Леша С.	482	I уровень	383	II уровень
9.	Кирилл Т.	415	II уровень	316	III уровень
10.	Никита Т.	411	II уровень	337	II уровень
	Среднее арифметическое от количества баллов по группе	486,7 (среди детей, показавших I уровень успешности)			

Таблица наглядно демонстрирует, что дошкольники с задержкой психического развития только в 30 % случаев продемонстрировали I уровень успешности выполнения заданий в импрессиве, а 70% детей показали II уровень успешности.

Показатели выполнения заданий в экспрессивной речи были значительно ниже: 80% детей продемонстрировали II уровень успешности, а 20% - III уровень. То есть можно говорить о том, что для большинства детей с задержкой психического развития были характерны единичные ошибки в употреблении словоформ глаголов, а 2 ребенка справились правильно с половиной заданий, в остальных – ошибки исправлялись только с помощью экспериментатора.

Сравнительный анализ результатов выполнения заданий детьми с нормой развития и детьми с задержкой психического развития показал, что дети с задержкой психического развития по отношению к детям с нормальным

развитием испытывают трудности в реализации процессов словообразования и словоизменения глаголов как в импрессивной, так и в экспрессивной речи.. Это наглядно представлено в виде гистограмм на рисунках 2.4. и 2.5.

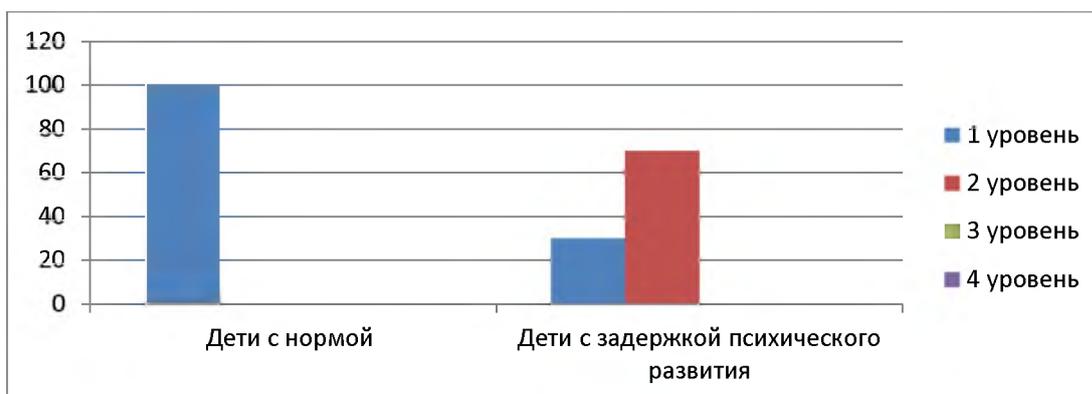


Рис.2.4. Уровни успешности выполнения детьми заданий, направленных на оценку словоизменения и словообразования глаголов (импрессивная сторона речи).



Рис.2.5. Уровни успешности выполнения детьми заданий, направленных на оценку словоизменения и словообразования глаголов (экспрессивная сторона речи).

Следующая таблица 2.11. содержит результаты выполнения испытуемыми каждого задания в процентном выражении.

**Результаты выполнения испытуемыми каждого задания  
в процентном выражении**

Экспериментальная группа	Задание 1		Задание 2		Задание 3 (3.1, 3.2, 3.3)		Задание 4 (4.1, 4.2)			Задание 5		Задание 6 (6.1, 6.2)	
	Импровизация речь	Экспрессивная речь	Импровизация речь	Экспрессивная речь	Импровизация речь	Экспрессивная речь	Импровизация речь	Экспрессивная речь	Усл. вариант	Импровизация речь	Экспрессивная речь	Импровизация речь	Экспрессивная речь
Дети с норм. развитием	57,3	76,8	33,5	50,6	40,6		111,2	126,7		52,7	74,5	58,2	
	95,5 %	96 %	74,4 %	84,3 %	67,7 %		92,7 %	79,2 %		87,8 %	93,1 %	97%	
					38,2		52,3	71,5				45	59,6
					63,7 %		79,2 %	81,25 %				93,8 %	93,1 %
					55,6								
					92,7 %								
Дети с ЗПР	47,7	68,1	27,9	38,8	39,4		91,5	65,2		48,4	66	50,9	50,7
	79,5 %	85,1 %	62%	64,7 %	60,6 %		76,2 %	40,7 %		80,7 %	82,5 %	84,8 %	79,2 %
					28,4		41,8	54,7				35,2	
					47,3 %		69,7 %	62,2 %				73,3 %	
					41,9								
					69,8 %								

Более наглядно данные результаты представлены в виде лепестковой диаграммы на рисунке 2.6.

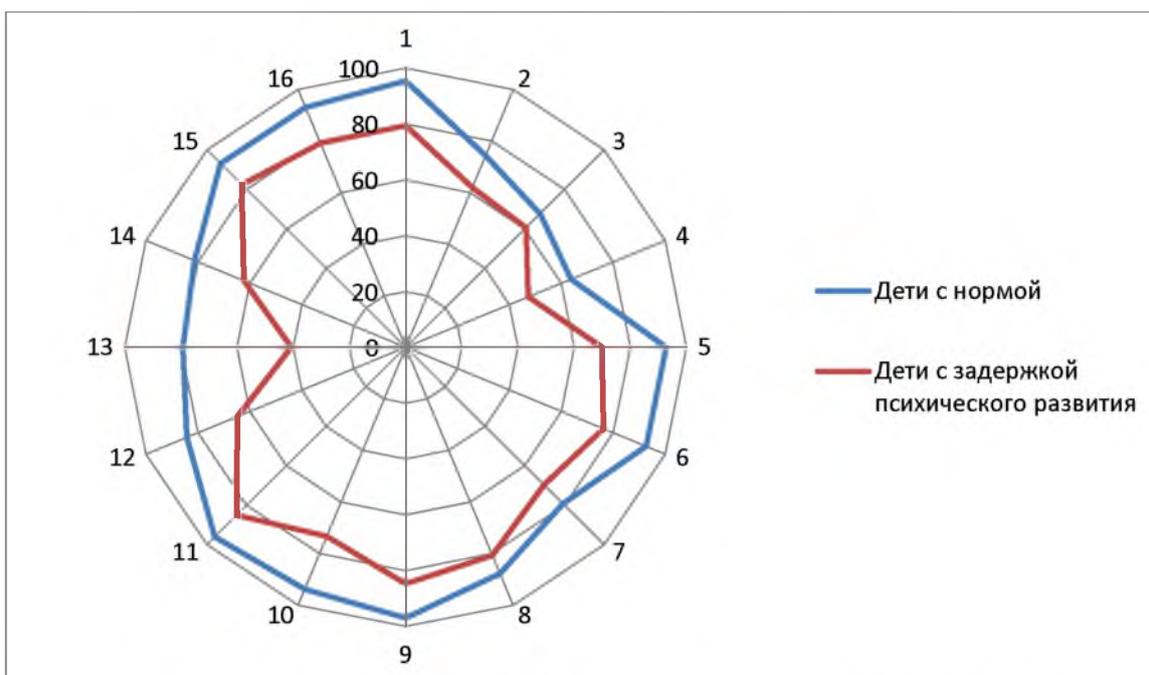


Рис. 2.6. Результаты выполнения заданий на словоизменение и словообразование глаголов старшими дошкольниками с нормой развития и с задержкой психического развития (в процентном выражении).

На данном рисунке цифрами обозначены задания, предложенные детям для оценки процессов словообразования и словоизменения глаголов как в импрессивной, так и в экспрессивной речи:

Импрессивная речь	Экспрессивная речь
• задание 1	11 - задание 1
• - задание 2	12 - задание 2
• задание 3.1	13 - задание 4.1
• задание 3.2	14 - задание 4.2
• задание 3.3	15 - задание 5
• задание 4.1	16 - задание 6.2
• задание 4.2	
• задание 5	
• задание 6.1	
• задание 6.2	

Диаграмма демонстрирует значительно более низкие показатели выполнения детьми с задержкой психического развития всех заданий в сравнении с детьми, имеющими норму развития. Также следует отметить, что для всех испытуемых (дети с речевой нормой и с ЗПР) наибольшие затруднения вызвали задания:

2 - направленное на изучение понимания значений глаголов прошедшего времени в зависимости от рода,

3.1. - направленное на изучение дифференциации в импрессивной речи форм глаголов 1 и 2 лица единственного числа,

3.2. – направленное на изучение дифференциации форм глаголов 1 и 2 лица множественного числа,

4.2. – направленное на изучение понимания приставочных глаголов,

4.1., 4.2. – направленные на изучение употребления приставочных глаголов как для обозначения демонстрируемого действия, так и действия, изображенного на картинке.

Для детей же с задержкой психического развития из перечисленных заданий самыми сложными оказались задания 3.2. и 4.1. То есть можно говорить о том, что для этой категории детей серьезные проблемы вызывает усвоение форм глаголов 1 и 2 лица множественного числа и приставочных глаголов. Так, при подборе местоимений «Мы» и «Вы» к предлагаемым экспериментатором глаголам 1 и 2 лица множественного числа (например, слушаем-слушаете, лепите-лепим и т.п.) практически все дети с задержкой психического развития из 20 предложенных проб (100%) относительно справились только с 50 %. Отмечался длительный поиск нужного слова, неуверенность в выборе, неустойчивость в выполнении всех проб (в одних глагольных парах делался правильный выбор, а в других допускались ошибки), часто требовалась помощь взрослого, в ряде случаев дети отказывались от выполнения задания, не понимали, что от них требуется сделать. Самые низкие баллы получили Лева С. и Леша С. При подборе приставочных глаголов в среднем процент выполнения заданий составил также около 40%. Наиболее сложными практически для всех детей оказались глаголы «накладывает», «откладывает», «выкладывает», «разливает», «переливает», «склеивает». Можно говорить о том, что для большинства детей приставки не в полной мере выполняют

смыслоразличительную функцию. Наиболее низкие результаты показали Лева С. и Омар Г.

Сравнивая результаты I и II этапов исследования, представленные в сводной таблице 2.12, можно говорить о более выраженных трудностях усвоения детьми с задержкой психического развития процессов словоизменения и словообразования глаголов (II блок заданий) в сравнении с пониманием и употреблением их лексических и грамматических значений (I блок заданий).

Таблица 2.12.

**Результаты выполнения старшими дошкольниками с ЗПР  
заданий I и II блока**

		I блок заданий				II блок заданий			
		Импрессивная речь		Экспрессивная речь		Импрессивная речь		Экспрессивная речь	
1.	Аня Б.	284	I ур.	401	I ур.	460	II ур.	347	II ур.
2.	Омар Г.	280	I ур.	359	II ур.	450	II ур.	332	II ур.
3.	Артем К.	289	I ур.	376	I ур.	472	II ур.	359	II ур.
4.	Леша К.	299	I ур.	381	I ур.	491	I ур.	343	II ур.
5.	Даша П.	289	I ур.	392	I ур.	487	I ур.	363	II ур.
6.	Дима П.	269	I ур.	358	II ур.	479	II ур.	369	II ур.
7.	Лева С.	274	I ур.	315	II ур.	384	II ур.	286	III ур.
8.	Леша С.	291	I ур.	363	II ур.	482	I ур.	383	II ур.
9.	Кирилл Т.	247	I ур.	288	II ур.	415	II ур.	316	Шур.
10.	Никита Т.	261	I ур.	324	II ур.	411	II ур.	337	II ур.

Таким образом, проведенный нами анализ результатов изучения понимания и употребления глагольной лексики старшими дошкольниками с задержкой психического развития, позволил прийти к следующим **выводам**:

- У детей с задержкой психического развития отмечаются в целом более низкие показатели понимания и владения глагольной лексикой в сравнении с детьми, имеющими норму речевого развития.
- Для детей с задержкой психического развития характерны более выраженные трудности в усвоении процессов словоизменения и

словообразования глаголов в сравнении с пониманием и употреблением их лексических и грамматических значений.

- Дети с задержкой психического развития демонстрируют большие трудности в использовании глагольной лексики в экспрессивной речи по отношению к ее пониманию.
- У детей с задержкой психического развития накопление словаря опережает развитие семантической структуры и лексической системности, что объясняется сложной структурой дефекта, в том числе и задержкой развития вербально — логического мышления.
- Особые трудности у детей с задержкой психического развития вызывает усвоение глаголов со значением эмоционального состояния человека, (дети с ЗПР редко используют глаголы, обозначающие эмоциональные состояния) со значением предметных действий, форм глаголов 1 и 2 лица множественного числа, приставочных глаголов, а также понимание и употребление синонимов.
- Нарушения восприятия и употребления форм словообразования глаголов связаны, прежде всего, с несформированностью познавательных процессов и проявляются более грубо на уровне семантики.

- В глагольном словаре преобладают слова, обозначающие ежедневные бытовые действия (спать, мыть, умываться, купаться, одеваться, идти, бежать, есть, пить, спать). Слова употребляются неточно, в более широком или более узком понимании значений. неумение детей дифференцировать некоторые действия.

- Некоторые замены глаголов отражают неумение детей выделять существенные признаки действия, с одной стороны и несущественные — с другой, а также выделять оттенки значений. Нарушения актуализации словаря у дошкольников с ЗПР проявляются также в искажениях звуковой структуры слова.

- Самые большие трудности вызывает у детей группировка глаголов.

В ходе экспериментального исследования было выявлено, что уровень сформированности глагольного словаря у дошкольников с задержкой психического развития находится на низком уровне. С данной группой детей должна быть организована специальная коррекционная работа по обогащению глагольного словаря.

## **2.2 Методические рекомендации организации и содержания работы по обогащению глагольного словаря старших дошкольников с задержкой психического развития при проведении дидактических игр экологического характера**

Анализ научно-методической литературы по проблеме формирования глагольной лексики у детей с задержкой психического развития (Е.А. Алябьева, С.В. Коновалова, Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова и др.), а также выявленных нами в ходе экспериментального исследования особенностей понимания и владения глаголами старшими дошкольниками с задержкой психического развития, позволил определить направления, приемы формирования глагольной лексики, основные принципы осуществления коррекционно-педагогической работы на логопедических занятиях.

При определении основных принципов к реализации системы приемов мы ориентировались на принципы, традиционно используемые в специальной педагогике и описанные С.В. Коноваловой в ее научном труде (22):

- принцип деятельностного подхода к коррекции нарушений речи;
- принцип системного подхода к коррекции нарушений речи;
- принцип взаимосвязи формирования лексики с развитием мыслительных операций, памяти, внимания;
- принцип системности;

- принцип наглядности материала;
- принцип доступности материала.

Выбор направлений коррекционно-педагогической работы был определен с учетом полученных нами экспериментальных данных и рекомендаций С.В. Коноваловой (22). В качестве основных направлений работы со старшими дошкольниками с задержкой психического развития из нашей экспериментальной группы мы обозначили следующие:

- Уточнение значений глаголов в импрессивной и экспрессивной речи. При реализации данного направления мы посчитали необходимым особый акцент сделать на овладении детьми глагольной лексикой со значением эмоционального состояния человека и со значением предметных действий.
- Формирование парадигматических и синтагматических связей глаголов в структуре двухсловного высказывания. Основное внимание при реализации данного направления работы мы решили уделить формированию синонимического ряда глаголов.
- Формирование умений понимать и адекватно использовать глаголы в структуре многословного высказывания.

Для каждого из указанных направлений коррекционно-педагогической работы мы попытались определить наиболее эффективные приемы и упражнения по формированию глагольной лексики, основываясь на методические рекомендации М.М. Алексева, Е.А. Алябьевой (1), С.В. Коноваловой (22), Е. С. Слепович (27), И.А. Чистяковой (28).

В работе по уточнению значений глаголов в импрессивной и экспрессивной речи, на наш взгляд, необходимо использовать прием пиктографического кодирования лексем, предложенный и детально проработанный С.В. Коноваловой (22). Пиктографический код включает пиктограммы и идеограммы, представляющие символическое, реальное или абстрактное обозначение действий. При соотнесении лексического значения слова с визуальной опорой следует использовать следующий алгоритм: логопед

задает вопрос к глаголу, а дети отражённо и сопряжённо воспроизводят актуализируемую лексему; слово соотносится с картинкой, а затем с пиктограммой и вновь произносится детьми. Также следует использовать рекомендуемый Н.Ю. Боряковой, Т.А. Матросовой прием опоры на предметно-практическую деятельность (игры с песком, сыпучими материалами, водой, мелкими предметами, аппликацию). Необходимо использовать и традиционные приемы, описанные в логопедической литературе, такие, как объяснение (толкование) значения слова и включение слова в контекст (1,14, 23).

При формировании парадигматических и синтагматических связей глаголов в структуре двухсловного высказывания мы посчитали возможным применять следующие приемы:

- использование вспомогательных визуальных опор;
- использование вопросно-ответной формы, определяющей в высказывании субъект и предикат;
- подбор близких и далёких по значению предикативных лексем (подбор синонимов);
- включение предиката (глагола) в контекст двухсловной конструкции;
- включение двухсловных конструкций в диалогическую речь;
- разыгрывание диалога по ролям (1, 20, 21, 22).

Работа по формированию умений понимать и адекватно использовать глаголы в структуре многословного высказывания может включать следующие приемы:

- введение синонимов в многословные конструкции;
- составление многословных высказываний по «рассыпанным» пиктограммам и идеограммам;
- составление многословных высказываний по графической схеме;
- расширение высказывания;
- включение высказываний различной длины в связную монологическую речь;

- определение предикатов (глаголов) в тексте;
- заучивание стихотворений, насыщенных глагольной лексикой и их обыгрывание (1, 21, 22, 27,28).

Следует отметить, что выделенные направления и приемы логопедической работы по формированию глагольной лексики должны реализовываться на логопедических занятиях с учётом требований программы обучения и воспитания детей с задержкой психического развития (22). Также необходимо определить обрабатываемую глагольную лексику с учетом всех лексико-тематических циклов, изучаемых на занятиях в логопедической группе. Мы рекомендуем решать следующие задачи.

- Осуществить календарно-тематическое планирование фронтальных коррекционно-развивающих занятий, направленных на развитие глагольной лексики.
- Отобрать глагольную лексику, соответствующую тематике занятий.
- Сформировать кейс дидактических игр и игровых упражнений экологического характера для формирования глагольной лексики.
- Определить содержание логопедического занятия в соответствии с задачами развития глагольной лексики.

За основу планирования занятий, нами был взят календарно-тематический план учителя-логопеда для II периода обучения (январь-март) в подготовительной группе компенсирующей направленности для детей с задержкой психического развития. Нами были уточнены задачи, которые мы сформулировали в соответствии с полученными данными на констатирующем этапе исследования, доработан раздел «Глагольный словарь по теме», а также план был дополнен такими разделами, как «Приемы и упражнения для формирования глагольной лексики», «Приемы коммуникативно-речевого развития».

Для решения задач по формированию глагольной лексики в рамках каждой лексической темы нами были отобраны следующие приемы и дидактические игры экологического характера:

- Приемы: пиктографическое кодирование лексем; опора на предметно-практическую деятельность, объяснение (толкование) значения слова; включение слова в контекст; подбор близких и далёких по значению предикативных лексем (подбор синонимов); включение глагола в контекст двухсловной конструкции; включение двухсловных конструкций в диалогическую речь; разыгрывание диалога по ролям; введение синонимов в многословные конструкции; заучивание стихотворений, насыщенных глагольной лексикой и их обыгрывание; загадывание детьми загадок-действий по аналогии.
- Дидактические игры экологического характера: «Объясни, что это значит», «Найди картинку к слову-действию», «Покажи действие», «Скажи по другому», «Подбери действие к предмету», «Подбери к действию предмет», «Объясни, когда это бывает?», «Составь предложение», «Я начну, а ты продолжи», «Замени слово», «Загадай загадку», «Театр» и др.

Примерный конспект логопедического занятия и перечня дидактических игр экологического характера представлены в приложении 1 и 2.

Далее в таблице 2.14. представлен календарно-тематический план.

Таблица 2.14.

**Календарно-тематический план работы с детьми экспериментальной группы по формированию глагольного словаря**

№	Лексическая тема	Кол-во занятий	Задачи по формированию глагольной лексики	Глагольный словарь по теме	Дидактические игры и упражнения для формирования глагольной лексики	Дидактические игры и упражнения для коммуникативно-речевого развития

1.	Времена года. Зима.	1	<p>-уточнение и активизация глагольного словаря по теме;</p> <p>- формировани е синонимичног о ряда глаголов;</p> <p>- формировани е умений понимать и адекватно использовать глаголы в структуре двухсловного высказывания ;</p> <p>- формировани е коммуникатив но-речевых навыков.</p>	<p><i>Глаголы со значением движения:</i> наступить, приходить, идти, падать, лететь, кружиться.</p> <p><i>Глаголы со значением эмоционально го состояния:</i> радоваться, сердиться, восхищаться, восторгаться, изумляться, лютовать.</p> <p><i>Глаголы со значением предметных действий:</i> дуть, завывать, покрывать, накрывать, засыпать, вьюжить, сверкать, блестеть, скрипеть, морозить.</p> <p><i>Синонимичны й ряд глаголов:</i> радоваться- ликовать- торжествовать ; сердиться- злиться – лютовать- злобствовать- гневаться; восхищаться- восторгаться – изумляться; сверкать- блестеть;</p>	<p>дидактическая игра «Объясни, что это значит» (например: что значит выражение «ветер завывает?»), дидактическая игра «Найди картинку к слову-действию» (ребенок отбирает к действию соответствующую пиктограмму), дидактическая игра «Покажи действие» (ребенок демонстрирует действие), дидактическая игра «Скажи по другому» (например: снежинки падают, а еще что они могут делать?); «Подбери действие к предмету» (например: что делают снежинки, что делает снег на солнце и т.д.), «Подбери к действию предмет» (например: о чем я говорю: дует, завывает...); игровое упражнение</p>	<p>«Загадай загадку» (загадай другому зимнюю загадку по аналогии: падает, сверкает, валит – что это?)</p>
----	------------------------	---	---	--	--	---

				морозить-холодить.	«Объясни, когда это бывает?» (например: снег сверкает – когда это бывает?) «Составь зимнее предложение» к схеме со словами лед, снег, скрипит, завывает, сердится, лютует и т.д.	
2.	Новогодний праздник	1	-уточнение и активизация глагольного словаря по теме; - формирование синонимичного ряда глаголов; - формирование умений понимать и адекватно использовать глаголы в структуре двухсловного высказывания ; - формирование коммуникативно-речевых навыков	<i>Глаголы со значением движения:</i> наступить, приходить.  <i>Глаголы со значением эмоционального состояния:</i> радоваться, восхищаться, восторгаться, изумляться и др.  <i>Глаголы со значением предметных действий:</i> сверкать, блестеть, наряжать, украшать, взрывать, зажигать, вырезать, встречать, праздновать.  <i>Синонимичный ряд глаголов:</i> радоваться-ликовать-	дидактическая игра «Объясни, что это значит», дидактическая игра «Найди картинку к слову-действию» (ребенок отбирает к действию соответствующую пиктограмму), дидактическая игра «Покажи действие» (ребенок демонстрирует действие), дидактическая игра «Скажи по другому» (например: елку украшают, а еще с ней могут делать? нарядной елкой восхищаются, а еще что делают?);	«Загадай загадку» «Что можно украшать, наряжать на новый год?», «Чему я могу радоваться?», «Чем восхищаюсь?», «Что можно на новый год зажигать?». «Театр» (инсценирование диалога «Ты куда идешь медведь?»).

				торжествовать ; восхищаться – восторгаться – изумляться: сверкать- блестеть; праздновать- отмечать – справлять; украсить- убрать.	«Подбери действие к предмету» (например: что делает новогодний праздник и т.д.), «Подбери к действию предмет» (например: о чем я говорю: зажигаю..., украшаю..., праздную...); «Составь новогоднее предложение» к схеме со словами восхищаться, отмечать, наряжать и т.д.	
3.	Дикие животные зимой	1	-уточнение и активизация глагольного словаря по теме; - формирование синонимичного ряда глаголов; - формирование умений понимать и адекватно использовать глаголы в структуре двухсловного высказывания ; - формирование коммуникатив	<i>Глаголы со значением движения:</i> ходить, бродить, прыгать, петлять, рыскать.  <i>Глаголы со значением эмоционального состояния:</i> сердиться, злиться, лютовать, голодать, заботиться.  <i>Глаголы со значением предметных действий:</i> грызть, выть, прятать.	дидактическая игра «Объясни, что это значит», дидактическая игра «Найди картинку к слову-действию» (ребенок отбирает к соответствующую пиктограмму), дидактическая игра «Покажи действие» (ребенок демонстрирует действие), дидактическая игра «Скажи по другому»; «Подбери действие к предмету»,	«Загадай загадку».

			но-речевых навыков.	<i>Синонимичны й ряд глаголов:</i> сердиться– злиться – лютовать– злоствовать– гневаться; морозить– холодить; грызть– разгрызть – обгрызть– глодать; прятать– убирать.	«Подбери к действию предмет»; «Составь предложение про животных» к схеме с предложенны ми словами действиями.	
4.	Зимние забавы	1	-уточнение и активизация глагольного словаря по теме; - формировани е синонимичног о ряда глаголов; - формировани е умений понимать и адекватно использовать глаголы в структуре двухсловного высказывания ; - формировани е коммуникатив но-речевых навыков.	<i>Глаголы со значением движения:</i> кататься, ехать.  <i>Глаголы со значением эмоционально го состояния:</i> радоваться, восхищаться, восторгаться, изумляться.  <i>Глаголы со значением предметных действий:</i> играть, строить, бросать, лепить.  <i>Синонимичны й ряд глаголов:</i> радоваться– ликовать– торжествовать ; восхищаться– восторгаться– изумляться;	дидактическая игра «Объясни, что это значит», дидактическая игра «Найди картинку к слову-действию» (ребенок отбирает к действию соответствующую пиктограмму), дидактическая игра «Покажи действие» (ребенок демонстрирует действие), дидактическая игра «Скажи по другому»; «Подбери к действию предмет»; «Подбери к действию предмет»; «Составь предложение» к схеме с предложенны	«Загадай загадку»

				строить- сооружать- воздвигать; бросать- кидать- метать- швырять.	ми словами- действиями.	
5.	Зимующи е птицы	1	-уточнение и активизация глагольного словаря по теме; - формировани е синонимичног о ряда глаголов; - формировани е умений понимать и адекватно использовать глаголы в структуре двухсловного высказывания ; - формировани е коммуникатив но-речевых навыков.	<i>Глаголы со значением движения:</i> прилетать, улететь.  <i>Глаголы со значением эмоционально го состояния:</i> сердиться, злиться, лютовать, голодать, заботиться, волноваться.  <i>Глаголы со значением предметных действий:</i> клевать, насыпать, кормить.  <i>Синонимичны й ряд глаголов:</i> сердиться- злиться – лютовать- злобствовать- гневаться; голодать- недоедать; заботиться- беспокоиться- хлопотать; кормить- подкармливат ь.	дидактическая игра «Объясни, что это значит», дидактическая игра «Найди картинку к слову-действию» (ребенок отбирает к действию соответствующую пиктограмму), дидактическая игра «Покажи действие» (ребенок демонстрирует действие), игра «Скажи по другому»; «Подбери действие к предмету», «Подбери к действию предмет»; дидактическая игра «Составь предложение» к схеме с предложенны ми словами-действиями.	«Загадай загадку».
6.	Зимняя одежда	1	-уточнение и активизация глагольного	<i>Глаголы со значением эмоционально</i>	дидактическая игра «Объясни, что	«Загадай загадку».

			<p>словаря по теме;</p> <p>- формирования синонимичного ряда глаголов;</p> <p>- формирования умений понимать и адекватно использовать глаголы в структуре двухсловного высказывания;</p> <p>- формирования коммуникативно-речевых навыков.</p>	<p><i>го состояния:</i> заботиться, нравиться, восхищаться, восторгаться, изумляться, радоваться, волноваться.</p> <p><i>Глаголы со значением предметных действий:</i> завязывать, развязывать, застегивать, расстегивать, надевать, чистить.</p> <p><i>Синонимичный ряд глаголов:</i> заботиться– беспокоиться– хлопотать; волноваться– беспокоиться; радоваться– ликовать– торжествовать;</p> <p>восхищаться – восторгаться – изумляться;</p> <p>чистить – очищать – вычищать– начищать;</p> <p>надевать– натягивать– набрасывать– накидывать.</p>	<p>это значит», дидактическая игра «Найди картинку к слову-действию» (ребенок отбирает к действию соответствующую пиктограмму), дидактическая игра «Покажи действие» (ребенок демонстрирует действие), дидактическая игра «Скажи по-другому»; дидактическая игра «Подбери действие к предмету», дидактическая игра «Подбери к действию предмет»; дидактическая игра «Составь предложение» к схеме с предложенными словами-действиями.</p>	
7.	День защитника Отечества	1	<p>-уточнение и активизация глагольного словаря по теме;</p> <p>- формирования</p>	<p><i>Глаголы со значением движения:</i> идти, стоять, бежать, ползать.</p>	<p>дидактическая игра «Объясни, что это значит», дидактическая игра «Найди картинку к слову-</p>	«Загадай загадку»

		<p>синонимичног о ряда глаголов; - формировани е умений понимать и адекватно использовать глаголы в структуре двухсловного высказывания ; - формировани е умений понимать и адекватно использовать глаголы в структуре многословног о высказывания ; - формировани е коммуникатив но-речевых навыков</p>	<p><i>Глаголы со значением эмоционально го состояния:</i> восхищаться, восторгаться, изумляться, радоваться, волноваться, любить, гордиться.</p> <p><i>Глаголы со значением предметных действий:</i> застегивать, расстегивать, надевать, чистить.</p> <p><i>Синонимичны й ряд глаголов:</i> волноваться- беспокоиться; радоваться- ликовать- торжествовать ; восхищаться – восторгаться – изумляться; любить – симпатизиров ать-обожать; чистить - очищать – вычищать – начищать; надевать- натягивать- набрасывать- накидывать; гордиться- важничать.</p>	<p>действию» (ребенок отбирает к действию соответствую щую пиктограмму), дидактическая игра «Покажи действие» (ребенок демонстрирует действие), дидактическая игра «Скажи по другому»; дидактическая игра «Подбери действие к предмету», дидактическая игра «Подбери к действию предмет»; дидактическая игра «Составь предложение» к схеме с предложенны ми словами- действиями. дидактическая игра «Я начну, а ты продолжи» (например: Солдаты любят свое Отечество. Солдаты любят... Мы восхищаемся смелостью защитников нашей Родины. Мы восхищаемся ...); дидактическая игра «Замени слово» -</p>	
--	--	--	---	---	--

					логопед предлагает заменить в предложении повторяющееся слово словом-синонимом (например: Солдат <u>надел</u> гимнастерку и <u>надел</u> сапоги.)	
8.	Времена года. Весна.	1	-уточнение и активизация глагольного словаря по теме; - формирование синонимичного ряда глаголов; - формирование умений понимать и адекватно использовать глаголы в структуре двухсловного высказывания ; - формирование умений понимать и адекватно использовать глаголы в структуре многословного высказывания ; - формирование коммуникатив	<i>Глаголы со значением движения:</i> наступать, приходить, идти, прилетать, бежать.  <i>Глаголы со значением эмоционального состояния:</i> радоваться, восхищаться, восторгаться, изумляться.  <i>Глаголы со значением предметных действий:</i> зеленеть, таять, капать, светить, набухать, звенеть, дуть.  <i>Синонимичный ряд глаголов:</i> радоваться- ликовать- торжествовать ; восхищаться – восторгаться – изумляться;	дидактическая игра «Объясни, что это значит», дидактическая игра «Найди картинку к слову-действию» (ребенок отбирает к действию соответствующую пиктограмму), дидактическая игра «Покажи действие» (ребенок демонстрирует действие), дидактическая игра «Скажи по другому»; дидактическая игра «Подбери действие к предмету», дидактическая игра «Подбери к действию предмет»; дидактическая игра «Составь предложение» к схеме с предложенными словами-действиями.	«Загадай загадку», «Театр».

			но-речевых навыков.	бежать- нестись- мчаться; звенеть- звякать- тренькать.	дидактическая игра «Я начну, а ты продолжи» (например: Люди радуются приходу весны. Люди радуются ...); дидактическая игра «Замени слово» - логопед предлагает заменить в предложении повторяющееся слово словом- синонимом (например: Весной <u>тает</u> снег и <u>тают</u> сосульки.)	
9.	Мамин праздник	1	-уточнение и активизация глагольного словаря по теме; - формирование синонимичного ряда глаголов; - формирование умений понимать и адекватно использовать глаголы в структуре двухсловного высказывания; - формирование умений понимать и	<i>Глаголы со значением движения:</i> наступить, приходить.  <i>Глаголы со значением эмоционального состояния:</i> радоваться, восхищаться, восторгаться, изумляться, любить.  <i>Глаголы со значением предметных действий:</i> праздновать, дарить.  <i>Синонимичный ряд глаголов:</i>	дидактическая игра «Объясни, что это значит», дидактическая игра «Найди картинку к слову-действию» (ребенок отбирает к действию соответствующую пиктограмму), дидактическая игра «Покажи действие» (ребенок демонстрирует действие), дидактическая игра «Скажи по другому»; дидактическая игра «Подбери	«Загадай загадку», «Театр».

			<p>адекватно использовать глаголы в структуре многословного высказывания ;</p> <p>- формирование коммуникативно-речевых навыков.</p>	<p>радоваться-ликовать-торжествовать ;</p> <p>восхищаться-восторгаться-изумляться; любить – симпатизировать-обожать; праздновать-отмечать-справлять; дарить-преподносить – презентовать.</p>	<p>действие к предмету», дидактическая игра «Подбери к действию предмет»;</p> <p>дидактическая игра «Составь предложение» к схеме с предложенными словами-действиями.</p> <p>дидактическая игра «Я начну, а ты продолжи»;</p> <p>дидактическая игра «Замени слово».</p>	
10	Перелетные птицы	1	<p>-уточнение и активизация глагольного словаря по теме;</p> <p>- формирование синонимичного ряда глаголов;</p> <p>- формирование умений понимать и адекватно использовать глаголы в структуре двухсловного высказывания ;</p> <p>- формирование умений понимать и адекватно использовать глаголы в структуре многословног</p>	<p><i>Глаголы со значением движения:</i> прилетать.</p> <p><i>Глаголы со значением эмоционального состояния:</i> заботиться, волноваться, радоваться.</p> <p><i>Глаголы со значением предметных действий:</i> мастерить, вить, высиживать, петь.</p> <p><i>Синонимичный ряд глаголов:</i> заботиться – беспокоиться –хлопотать; радоваться-ликовать-торжествовать ;</p>	<p>дидактическая игра «Объясни, что это значит», дидактическая игра «Найди картинку к слову-действию» (ребенок отбирает к действию соответствующую пиктограмму), дидактическая игра «Покажи действие» (ребенок демонстрирует действие), дидактическая игра «Скажи по другому»; дидактическая игра «Подбери действие к предмету», дидактическая игра «Подбери</p>	«Загадай загадку», «Театр».

			о высказывания ; - формирование коммуникативно-речевых навыков.	волноваться-беспокоиться.	к действию предмет»; дидактическая игра «Составь предложение» к схеме с предложенными словами-действиями. дидактическая игра «Я начну, а ты продолжи»; дидактическая игра «Замени слово».	
11	Весенние цветы	1	-уточнение и активизация глагольного словаря по теме; - формирование синонимичного ряда глаголов; - формирование умений понимать и адекватно использовать глаголы в структуре двухсловного высказывания ; - формирование умений понимать и адекватно использовать глаголы в структуре многословного высказывания ;	<i>Глаголы со значением эмоционального состояния:</i> радоваться, восхищаться, восторгаться, изумляться, любить.  <i>Глаголы со значением предметных действий:</i> сажать, поливать, выращивать, дарить.  <i>Синонимичный ряд глаголов:</i> радоваться-ликовать-торжествовать ; восхищаться – восторгаться – изумляться; любить – симпатизировать-обожать; дарить-преподносить – презентовать.	дидактическая игра «Объясни, что это значит», дидактическая игра «Найди картинку к слову-действию» (ребенок отбирает к действию соответствующую пиктограмму), дидактическая игра «Покажи действие» (ребенок демонстрирует действие), дидактическая игра «Скажи по другому»; дидактическая игра «Подбери действие к предмету», дидактическая игра «Подбери к действию предмет»; дидактическая игра «Составь предложение»	«Загадай загадку», «Театр».

			- формировани е коммуникатив но-речевых навыков.		к схеме с предложенны ми словами- действиями. дидактическая игра «Я начну, а ты продолжи»; дидактическая игра «Замени слово».	
--	--	--	---	--	---	--

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ специальной психолого-педагогической литературы указывает на то, что усвоению глагола в речи формируется и усваивается ребенком не сразу, а постепенно. Это связано с постепенным формированием речи ребенка и прохождением каждого из этапов усвоения языка. Эти особенности в усвоении глаголов у детей в норме помогут в дальнейшем правильно оценить языковое развитие детей. А так же при планировании коррекционной работы избежать преждевременной или запаздывающей подачи лексического материала на своих занятиях.

Анализ научно-методической литературы по вопросу формирования глагольной лексики дошкольников с задержкой психического развития показал, что данный аспект является важным направлением коррекционно-педагогической работы по формированию лексико-грамматической стороны речи у данной категории детей. Это связано, с одной стороны, с тем, что глаголу принадлежит важная роль в построении предложения как основной коммуникативной единицы речи. А, с другой, с тем, что для старших дошкольников с задержкой психического развития овладение глагольным словарем представляет большую сложность, так как глаголы имеют более отвлеченную семантику и более сложное семантическое различие его словообразовательных форм.

При этом как показывает анализ литературы, что в определении оптимальных путей коррекции нарушений глагольной лексики у старших дошкольников с ЗПР является дидактическая игра экологического характера.

Так как, дидактическая игра – явление сложное, но в ней отчетливо обнаруживается структура, т.е. основные элементы, характеризующие игру как форму обучения и игровую деятельность одновременно. Одним из основных элементов игры – дидактическая задача, которая определяется целью обучающего и воспитательного воздействия. Наличие дидактической задачи или нескольких задач подчеркивает обучающий характер игры, направленность обучающего содержания на процессы познавательной деятельности детей.

Проведенное нами экспериментальное исследование еще раз подтвердило установленные и описанные в научно-методической литературе данные об особенностях формирования глагольной лексики у дошкольников с задержкой психического развития. Нами было выявлено, что для старших дошкольников с задержкой психического развития характерны более низкие показатели понимания и владения глагольной лексикой в сравнении с детьми, имеющими норму речевого развития. У них преобладают трудности использования глаголов в экспрессивной речи: 60% детей продемонстрировали только II уровень успешности выполнения заданий. Дети с задержкой психического развития, выполнившие задания на I уровне успешности, набрали количество баллов, характерное для нижней границы данного уровня. Кроме того, проведенный нами анализ результатов изучения понимания и употребления глагольной лексики старшими дошкольниками с задержкой психического развития, позволил прийти к следующим **выводам**:

- У детей с задержкой психического развития отмечаются в целом более низкие показатели понимания и владения глагольной лексикой в сравнении с детьми, имеющими норму речевого развития.
- Для детей с задержкой психического развития характерны более выраженные трудности в усвоении процессов словоизменения и словообразования глаголов в сравнении с пониманием и употреблением их лексических и грамматических значений.

- Дети с задержкой психического развития демонстрируют большие трудности в использовании глагольной лексики в экспрессивной речи по отношению к ее пониманию.
- Особые трудности у детей с задержкой психического развития вызывает усвоение глаголов со значением эмоционального состояния человека, (дети с ЗПР редко используют глаголы, обозначающие эмоциональные состояния) со значением предметных действий, форм глаголов 1 и 2 лица множественного числа, приставочных глаголов, а также понимание и употребление синонимов.
- Нарушения восприятия и употребления форм словообразования глаголов связаны, прежде всего, с несформированностью познавательных процессов и проявляются более грубо на уровне семантики.

- В глагольном словаре преобладают слова, обозначающие ежедневные бытовые действия (спать, мыть, умываться, купаться, одеваться, идти, бежать, есть, пить, спать). Слова употребляются неточно, в более широком или более узком понимании значений. неумение детей дифференцировать некоторые действия.

- Некоторые замены глаголов отражают неумение детей выделять существенные признаки действия, с одной стороны и несущественные – с другой, а также выделять оттенки значений. Нарушения актуализации словаря у дошкольников с ЗПР проявляются также в искажениях звуковой структуры слова.

- Самые большие трудности вызывает у детей группировка глаголов.

В ходе экспериментального исследования было выявлено, что уровень сформированности глагольного словаря у дошкольников с задержкой психического развития находится на низком уровне. С данной группой детей должна быть организована специальная коррекционная работа по обогащению глагольного словаря.

На основе анализа научно-методической литературы по проблеме формирования глагольной лексики у детей с задержкой психического развития, а также выявленных нами в ходе экспериментального исследования особенностей понимания и владения глаголами старшими дошкольниками с задержкой психического развития, были определены основные направления коррекционно-педагогической работы на логопедических занятиях с применением дидактических игр экологического характера :

- уточнение значений глаголов в импрессивной и экспрессивной речи;
- формирование парадигматических и синтагматических связей глаголов в структуре двухсловного высказывания;
- формирование умений понимать и адекватно использовать глаголы в структуре многословного высказывания.

Для решения задач по формированию глагольной лексики в рамках указанных направлений нами были отобраны специальные приемы и дидактические игры экологического характера, усовершенствован календарно-тематический план коррекционно-педагогической работы логопеда на занятиях.

Поэтому на наш взгляд, своевременная, грамотно спланированная, систематически проводимая работа, будет способствовать развитию лексико-грамматической стороны речи у детей с задержкой психического развития. Коррекционную работу наиболее эффективно проводить, используя ведущий вид деятельности ребенка игру. Эффективность коррекционной работы по формированию глагольного словаря у детей с задержкой психического развития будет достигнута с соблюдением следующих условий: систематичность проведения игр экологического характера, положительный эмоциональный фон занятия, учет логопедом имеющегося у детей практического и собственного опыта, размещение коррекционно-развивающих игр экологического характера в порядке возрастающей сложности, подчиненность выбранной теме, вариативность коррекционно-развивающих игр экологического характера, активное вовлечение в педагогический процесс всех его участников.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Алексеева М.М., Яшина Б.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. - 3-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 2000. - 400 с.
2. Арушанова А. Г. Речь и речевое общение детей: Книга для воспитателей детского сада.- М.: Мозаика - Синтез, 1999. - 272 с.
3. Архипова Е.Ф. Стертая дизартрия у детей: Учеб. пособие для студ. вузов. - М.: АСТ: Астрель: Хранитель, 2007. - 319 с.
4. Бессонова Т.П., Грибова О.Е. Дидактический материал по обследованию речи детей. Ч. II: Словарный запас и грамматический строй.- М.: АРКТИ, 1997. – 64с.
5. Блинова,Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: Учеб.пособие. -М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2001. -136с.
6. Борякова,Н.Ю. Ступеньки развития. Ранняя диагностика и коррекция задержки психического развития у детей. Учебно-методическое пособие. -М.: Гном-Пресс, 2002. -64 с.
7. Борякова,Н.Ю., Касицына,М.А. Коррекционно-педагогическая работа в детском саду для детей с ЗПР. -М., 2007. -80 с.
8. Вершинина О.М. Особенности словообразования у детей с общим недоразвитием речи III уровня // Логопед, 2004 - № 1. - С.34-40.
9. Возможности обучающих игр// Обществоведение в школе.-1998.-N2.-С.46-47

10. Волкова, Г.А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики: Учебно-методическое пособие. - СЕЮ: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004 - 144 с.
11. Глава 1. Основные этапы нормального речевого развития ребенка // Основы логопедической работы с детьми: Учебное пособие для логопедов, воспитателей детских садов, учителей начальных классов, студентов педагогических училищ / Под общ. ред. д.п.н., проф. Г.В. Чиркиной. - 2-е изд., испр.- М.: АРКТИ, 2003. - 240 с.
12. Главы I, II, III, VIII // Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. - М.: Просвещение, 1967. - 173 с.
13. Глухов В.П. Из опыта логопедической работы по формированию связной речи детей с ОНР дошкольного возраста на занятиях по обучению рассказыванию // Дефектология - № 2 - 1994 - С. 56-73.
14. Глухов В.П. Формирование связной речи детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: АРКТИ, 2004. - 168 с.
15. Грибова О.Е. Что делать, если ваш ребенок не говорит: Книга для тех, кому это интересно. - М.: Айрис - пресс, 2004. - 48с.
16. Диагностика нарушений речи у детей и организация логопедической работы в условиях дошкольного учреждения. Сборник методических рекомендаций, - С-Пб.: «Детство-Пресс», 2000. – 222 с.
17. Доронина М.А. Роль подвижных игр в развитии детей дошкольного возраста // Дошкольная педагогика, 2007 № 4 – С. 5-15.
18. Ефименкова Л.Н. Формирование речи у дошкольников: (Дети с общим недоразвитием речи). Кн. для логопеда. - 2-е изд., перераб.-М.: Просвещение, 1985. - 112 с.
19. Жукова Н.С. Преодоление недоразвития речи у детей: Учеб.-метод. пособие. - М.: Соц.-полит, журн., 1994. - 96 с.

20. Каше Г.А. Подготовка к школе детей с недостатками речи: Пособие для логопеда. – М.: Просвещение, 1985. - 207 с.
21. Кобзарева Л. Г. Коррекционная работа со школьниками с нерезко выраженным или общим недоразвитием речи на первом этапе обучения:[Практ. пособие] / Л. Г. Кобзарева, М. П. Резунова, Г. Н. Юшина. - Воронеж: Учитель, 2001. - 80 с.
22. Коновалова С.Н. Формирование предикативной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи: автореф. дис. ...канд. пед. наук. – М., 2006.
23. Коноваленко В.В., Коноваленко С.В. Фронтальные логопедические занятия в старшей группе для детей с общим недоразвитием речи. 3-й уровень. III период. Пособие для логопедов. - М.: Издательство ГНОМ и Д, 2002. - 104 с.
24. Коненкова,И.Д. Обследование речи дошкольников с задержкой психического развития. -М.: Издательство ГНОМ и Д, 2014. -80 с.
25. Кузнецова Е.В., Тихонова И.А. Развитие и коррекция речи детей 5-6 лет. Сценарии занятий. - М.:ТЦ СФЕРА, 2004. - 96 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. 26-34.
27. Слепович,Е. С. Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития. -М.: Педагогика, 1990. -96 с.
28. Чистякова,И.А. 33 игры для развития глагольного словаря дошкольников: Книга для логопедов, воспитателей и родителей. -СПб.: КАРО, 2005. -96 с.
29. Шевченко С.Г. Ознакомление с окружающим миром. Развитие мышления и речи. М.: Ника-Пресс, 1998.

## ПРИЛОЖЕНИЕ

## Список детей экспериментальной группы

№	Экспериментальная группа	Особенности развития
1	П. Женя	ЗПР
2	С. Алена	ЗПР
3	К. Алик	ЗПР
4	Т. Виолетта	ЗПР
5	С. Артем	ЗПР
6	Г. Вилена	ЗПР
7	А. Катя	ЗПР
8	С. Вова	ЗПР
9	Э. Лена	ЗПР
10	Т. Валя	ЗПР

**Конспект подгруппового занятия со старшими дошкольниками с задержкой психического развития**

**Тема:** Весенние цветы

**Цель:** формирование глагольного словаря.

**Задачи:**

**Коррекционно-развивающие:**

- уточнение и активизация глагольного словаря по теме
- формирование коммуникативно-речевых навыков
- развитие логического мышления, воображения и внимания

**Обучающие:**

- обучать образованию возвратных глаголов
- формирование синонимичного ряда глаголов
- формирование умения понимать и адекватно использовать глаголы в структуре двухсловного высказывания

**Воспитательные:**

- воспитание любви к природе и уважения к труду людей
- воспитание мотивации и интереса к занятию, контроля за речью

### **Глагольный словарь по теме:**

**глаголы со значением эмоционального состояния:** радоваться, восхищаться, восторгаться, изумляться, любить;

**глаголы со значением предметных действий:** сажать, поливать, выращивать, дарить;

**синонимичный ряд глаголов:** радоваться - ликовать – торжествовать, восхищаться – восторгаться – изумляться, любить – симпатизировать – обожать, дарить – преподнести - презентовать.

**Оборудование:** картинки с изображением цветов (подснежник, пролеска, дандыш, одуванчик, тюльпан, нарцисс), костюм Цветочной феи, игрушечная птичка, конверт с заданием, пиктограммы (*лопата* – сажать, *лейка* – поливать, *рука с росточком* – выращивать, и *цветок*) и сюжетные картинки с изображением данных действий, игрушечные лопатки и лейки, шляпы садовника и шапочки-цветы по количеству детей, картинки-символы с изображением эмоций радости и удивления.

### **Ход занятия.**

#### **1. Оргмомент**

- Здравствуйте, ребята! Я – Цветочная фея. Вы хотите побывать в моем весеннем царстве?

- Да!

- Чтобы попасть в него, надо отгадать загадку-пароль:

*Первым вылез из землицы на проталинке.*

*Он мороза не боится, хоть и маленький.* Что это?

- Подснежник.

- Да, верно. А подснежник – это что?

- Цветок.

- Именно подснежник своим появлением приносит нам весну. Посмотрите (*демонстрация картинки*), а он ведь такой хрупкий и нежный! А какие цветы вы еще знаете, которые начинают расти с приходом весны?

- Пролески, одуванчики, тюльпаны, нарциссы (*в случае затруднения дети отгадывают загадки и выставляются картинки-отгадки*). Молодцы, ребята, так много названий цветов знаете!

#### **2. Игра «Покажи действие»**

- Ребята, когда я обхожу свои владения каждый год, то наблюдаю, что в саду все люди что-то делают. Вы догадываетесь, что именно? (*ответы детей*) А как это происходит, покажите (*дети показывают действия к названным ими глаголам*)

#### **3. Игра «Замени слово»**

Молодцы, хорошо. Моя помощница птичка передает вам этот конверт. Здесь наверняка что-то интересное. Давайте откроем его. Здесь фотографии!

*Перед детьми на столе выкладываются сюжетные картинки с подписями к ним. Ребята рассматривают картинки, логопед озвучивает последние. Дети должны найти ошибку, исправить ее и сказать предложение правильно:*

*Девочка копает тюльпан (Девочка садит тюльпан)*

*Мальчик садит землю (Мальчики копают землю)*

*Бабушка садит нарцисс (Бабушка поливает нарциссы)*

*Девочка покупает маме букет (Девочка дарит маме букет)*

#### **4. Пальчиковая гимнастика «Цветок»**

Давайте представим, что наши пальчики это цветочки и выполним для них зарядку:

Наши красные цветки (ладошки соединить в виде цветка)

Раскрывают лепестки (ладошка раскрывается).

Ветерок чуть дышит, Лепестки колышет (движение пальцами).

Наши красные цветки Закрывают лепестки (ладошка закрывается)

Головой кивают (закрытые ладошки влево, вправо)

И сладко засыпают (две ладошки приложить к щеке)

#### **5. «Подбери словечко и скажи по-другому»**

Закройте глазки. Я касаюсь вас своей волшебной палочкой. Откройте глаза. Вы цветочки и находитесь на большой цветочной поляне среди друзей-цветов. Что вы чувствуете? (*радость, восторг, изумление, удивление*). А люди, проходя мимо, что будут делать, смотря на вас? (*радоваться, восторгаться, изумляться, удивляться*). Дети подбирают соответствующую картинку-символ, передающую конкретную эмоцию).

Как вы думаете, мама *любит* цветы? А если она их очень-очень любит, как мы говорим: она их (*обожает*). Да, верно, и, возможно дома у вас на окнах тоже растут цветы в горшочках, и эта красота –благодаря ей. Словно маленькая весна поселилась. А что можно сделать с цветами еще? (*подарить их кому-то. – подбор синонимов*)

#### **6. Игра «Подбери картинку к слову-действию»**

- У настоящих садовников есть специальные таблички, которые они расставляют на своем дачном участке: таблички с названиями растений, или знаки-подсказки, говорящие о том, как правильно ухаживать за ними. Я предлагаю вам побыть садовниками (*выставляются пиктограммы*). Вот мои хитрые таблички. Как вы думаете, что они обозначают? (*ответы детей и уточнение их логопедом*).

Из цветов люди сажают нарциссы и тюльпаны. А как это происходит? (*ответы детей*). Из чего же появляется цветок? (*Из семечка, луковички*). А знаете ли вы,

какой путь проходит цветок, прежде чем порадовать нас своей красотой? Давайте в этом убедимся вместе.

Логопед поясняет: -Сначала мы берем луковичку и делаем домик для нее в земле лопаткой. Затем поливаем водой. Проходит несколько дней и из земли показывается зеленый росточек. Он тянется к солнышку, подставляя свои листочки ему. И вот наконец невзрачный бутон начинает раскрываться, и –ах, какой замечательный яркий цветок! А как он пахнет..Все рады и восхищаются им.

### **7. «Подбери к действию предмет и составь предложение»**

Сейчас я задам вам вопрос, послушайте. Давайте вспомним: *копают землю* чем? (лопаткой), а *поливают растения* (лейкой). Теперь ответьте красиво (*Это лейка. Из нее поливают растения и т.п.*).

### **8. Физминутка «Ветерок»**

Дует ветер нам в лицо (*помахать руками на лицо*)

Закачалось деревцо (*покачаться из стороны в сторону*).

Ветерок все тише, тише (*присесть, медленно опуская руки*)

Деревцо все выше, выше (*выпрямиться, потянуться на носочках, руки поднять*).

### **9. Театрализация «Садовник и цветы»**

- Сейчас мы с вами поиграем (*распределяются роли и выдаются атрибуты. Воспроизводится объяснение пиктограмм и действия выполняются с предметами согласно тексту*).

### **10. Итог занятия.**

- Ребята, как ни жалко, но наше путешествие подходит к концу. Что вы можете сказать о нем? Какие из моих заданий понравились больше всего? какие весенние слова-действия вы запомнили? Молодцы, вы очень старались и потрудились на славу. Мне было приятно с вами, до свидания.

## Примеры дидактических игр экологического характера, используемых на занятиях

Лексический материал игр варьировался в соответствии с темой занятия

### 1. «ЕДЕМ, ПЛАВАЕМ, ЛЕТАЕМ»

#### Цели

- Развивать глагольный словарь.
- Закреплять дифференциацию предметов по способу передвижения.
- Закреплять структуру простого предложения по модели «предмет — действие»
- Закреплять понятие об одушевленных и неодушевленных предметах.
- Развивать зрительное внимание.

#### Оборудование

1. Два игровых поля, отличающихся по цвету.
2. Картинки с изображениями: самолета (символа полета), машины (символа передвижения с помощью колеса), кораблика (символа плавания).
3. Картинки с изображениями одушевленных и неодушевленных предметов: ласточки, бабочки, утки, лягушки, жука, рыбы, самоката, лодки, велосипеда, коляски, тачки.

#### Описание игры

Логопед напоминает детям, что предметы могут передвигаться различными способами. (Педагог комментирует картинки-символы движения.) Затем малышам предлагаются картинки с изображениями одушевленных и неодушевленных предметов, которые они должны распределить по рядам соответственно: все летающие — в первый, все плавающие — второй; а все передвигающиеся с помощью колес — в третий. Одновременно дети составляют предложения: Ласточка летает. Коляска едет и т. д.

### 3. «КТО КАК ПЕРЕДВИГАЕТСЯ?»

#### Цели

- Расширять глагольный словарь.
- Совершенствовать умение называть действие, которое может производить данный предмет.
- Закреплять структуру простого предложения.
- Развивать умение опираться на полученные знания и наблюдательность.

#### Оборудование

1. Игровое поле (фланелеграф или магнитная доска).
2. Стилизованное изображение леса, пруда; картинки с изображениями животных, насекомых, обитателей водоема.

#### Описание игры

На игровом поле создается стилизованная картина леса и водоема. Здесь же размещаются контурные картинки с изображениями животных, птиц, обитателей водоема. Дети распределяются на две команды и отправляются «на прогулку в лес». Они, как настоящие натуралисты, должны уметь наблюдать за жизнью животных и понимать ее. Каждому участнику игры предлагается выбрать (найти) животное, назвать его и определить, как оно передвигается. Например: Это улитка. Она ползет и т. д.

После того, как основное задание будет выполнено, логопед предлагает детям быстро снять с игрового поля всех животных, которые ползут (летят, скачут, плывут и т. д.), сопровождая свои действия словами.

### 3. «УГАДАЙ ЗАДУМАННОЕ СЛОВО»

#### Цели

- Развивать глагольный словарь.
- Закреплять умения узнавать птицу или животное по характерным действиям.
- Развивать зрительное и слуховое внимание, память.

#### Оборудование

1. Игровое поле (фланелеграф или магнитная доска).
2. Картинки с изображениями одушевленных и неодушевленных предметов.

#### Описание игры

Картинки с изображениями различных предметов располагаются на игровом поле. Логопед предлагает детям угадать птицу или животное по названиям действий. Например: прыгает, летает, клюет, чирикает... Ребенок, правильно определивший птицу (воробья), берет картинку с его изображением себе. Выигрывает тот, кто получит большее количество картинок.

Возможно усложнение речевой задачи. Логопед предлагает детям самостоятельно загадывать друг другу такие загадки.

### 5. «КТО КОГО?»

#### Цели

- Закреплять конструкцию простого распространенного предложения.
- Закреплять навык определения главного слова (подлежащего) в простом распространенном предложении.
- Совершенствовать навыки анализа предложения.
- Закреплять правильное употребление существительных в винительном падеже.

#### Оборудование

1. Два игровых поля, отличающиеся по цвету.
2. Контурные картинки с изображениями лисы, зайца, девочки, куклы, собаки, кошки, малыша, мишки.
3. Изображение условного знака — символа действия (стрелки).

#### Описание игры

На одном игровом поле картинки, расположенные парами: лиса — заяц, кукла—девочка, мальчик—конь, малыш — мишка и условные знаки — символы действий (стрелки). Логопед предлагает детям выбрать любую пару картинок, расположить их на свободном игровом поле, слово-действие заменить символом действия. Малышам необходимо определить, какое слово в предложении «главное» и правильно расположить стрелку (острие стрелки указывает на «неглавное» слово). Например: Лиса — заяц. Лиса ловит зайца. Лиса -> зайца. Кукла—девочка. Девочка одевает куклу. Кукла -> девочка. Ошибки, допущенные отдельными детьми, анализируются и исправляются коллективно.

### 5. «СКАЖИ ИНАЧЕ»

#### Цели

- Расширять глагольный словарь.
- Тренировать в подборе глаголов, близких по значению (синонимов).
- Развивать зрительное внимание, наблюдательность.

#### Оборудование

1. Игровое поле (фланелеграф или магнитная доска).
2. Картинки с изображениями котенка, смотрящего вверх, пьющего молоко, лежащего, прыгающего, спящего.

#### Описание игры

Дети приглашаются в гости к котенку. Интересно, чем он сейчас занят. (Раздаются картинки, вырезанные по контуру.) Малыши по очереди наклеивают на игровое поле свою картинку и поясняют действие котенка словами: Котенок смотрит. Логопед предлагает подумать, как можно иначе назвать это действие. Смотрит — глядит — наблюдает. (При подборе названий для первого действия понадобится помощь взрослого. К другим названиям действий дети самостоятельно подбирают глаголы-синонимы).

### 6. «ИЗМЕНИ СЛОВЕЧКО»

#### Цели

- Расширять глагольный словарь
- Развитие навыка словоизменения и словообразования глаголов (изменения по родам, числам, временам, словообразование при помощи приставок)

Оборудование - предметные картинки, предметы

Описание игры: Словоизменение: скажи, что делает? Что делала? Что делают? Что сделали?

Словообразование: используются предметы: посмотри, что делает и назови, изменяя словечки.